

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

Методика викладання психології у вищій школі

Навчальний посібник

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки,
молоді та спорту України*

Київ • Атіка • 2012

УДК 378.016:159.9](075.8)
ББК 88я73
М54

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки,
молоді та спорту України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів
(Лист № 1/11-4493 від 04.04.2012 р.)*

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Національної академії внутрішніх справ
(Протокол № 22 від 22.11.2011 р.)*

Рецензенти:

Лігоцький А. О. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри прикладної педагогіки та роботи з персоналом НАВС;

Кобильченко В. В. – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України;

Дем'яненко В. М. – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Інституту інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України.

Методика викладання психології у вищій школі : [навч. М54 посіб.] / Ю. Ю. Бойко-Бузиль, С. Л. Горбенко та ін. – К. : Атіка, 2012. – 272 с.

ISBN 978-966-326-435-6

У посібнику висвітлено теоретичні, методичні й методологічні основи викладання психології у вищому навчальному закладі в контексті Болонського процесу.

Навчальний посібник викладено за принципом кредитно-модульної системи навчання і призначено для студентів, магістрів, науково-педагогічних працівників.

УДК 378.016:159.9](075.8)
ББК 88я73

© Ю. Ю. Бойко-Бузиль, С. Л. Горбенко,
І. В. Кущенко, А. Г. Лапко, М. О. Супрун, 2012
© Видавництво «Атіка», 2012

ISBN 978-966-326-435-6

Авторський колектив

БОЙКО-БУЗИЛЬ Юлія Юрївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психологічних дисциплін (Національна академія внутрішніх справ);

ГОРБЕНКО Світлана Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психологічних дисциплін (Національна академія внутрішніх справ);

КУЩЕНКО Ірина Вікторівна – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психологічних дисциплін (Національна академія внутрішніх справ);

ЛАПКО Анатолій Григорович – начальник навчально-методичного центру (Національна академія внутрішніх справ);

СУПРУН Микола Олексійович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психологічних дисциплін (Національна академія внутрішніх справ), головний науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Зміст

Розділ I. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тема 1.1. Загальні питання методики викладання психології у вищій школі	5
Тема 1.2. Становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах	14
Тема 1.3. Історія викладання психології у вищій школі	25
Тема 1.4. Основні засади та особливості організації процесу підготовки психологів у вищій школі	39

Розділ II. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тема 2.1. Зміст психологічної освіти	52
Тема 2.2. Сутність навчальної діяльності студентів-психологів	81
Тема 2.3. Особливості педагогічної майстерності викладача психології	99
Тема 2.4. Післядипломна освіта психолога	110

Розділ III. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тема 3.1. Технології навчання	119
Тема 3.2. Методи навчання психології	136
Тема 3.3. Таксономія навчальних задач із психології	158
Тема 3.4. Засоби навчання	164

Розділ IV. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тема 4.1. Форми навчальних занять та методика їх проведення	177
Тема 4.2. Керівництво самостійною та науково-дослідною роботою студентів-психологів	225
Тема 4.3. Навчальна та виробнича практика студентів-психологів	240
Тема 4.4. Контроль та корекція навчальної діяльності студентів-психологів	247
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК	260
ЛІТЕРАТУРА	265

Розділ I
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ
ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тема 1.1. Загальні питання методики викладання психології у вищій школі

Методика викладання психології в системі психологічного знання. Методика викладання психології як навчальна дисципліна, її мета та завдання. Зміст навчання психології. Особливості та принципи викладання психології. Методи, форми та засоби навчання. Вимоги до викладача психології вищого навчального закладу.

Сучасний стан розвитку вищої освіти характеризується підвищеним інтересом до впровадження новітніх дидактичних технологій в навчальний процес. Новий підхід до професійної підготовки майбутніх кадрів спрямований на подолання невідповідності знань студентів запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам. Основним критерієм роботи вищого навчального закладу є рівень підготовленості випускників, раціональне поєднання їхніх теоретичних знань з умінням застосовувати їх на практиці, що означає потребу внести пошук ефективних форм і методів навчання, вдосконалення програм, навчальних планів, розроблення нових навчальних методик.

Активна пізнавальна позиція студента у процесі оволодіння знаннями – необхідна умова, яка разом з адекватними методами, прийомами, формами навчання забезпечує належний рівень їх засвоєння. Гуманізація освітньої діяльності актуалізує інтерес і спрямовує увагу на внутрішній світ людини. Знання законів і закономірностей психічної діяльності людини підносить її на найвищий рівень усвідомлення нерозривної єдності природи, суспільства й особистості.

Навчальна дисципліна «Методика викладання психології у вищій школі» є невід'ємною складовою підготовки майбутніх психологів і входить до психологічного циклу навчального плану підготовки «Психологів» Національної академії внутрішніх справ. **Методика викладання психології у вищій школі** – це дисципліна, що розглядає процес викладання психології, її закономірності, зв'язок з іншими науками з метою підвищення ефективності навчання.

Методика викладання психології у вищій школі в системі психологічних дисциплін має свою мету, зміст та завдання. Визначенню мети методики викладання психології як навчальної дисципліни сприяли дослідження Б. П. Бадмаєва, В. К. Боярчук, О. В. Брюховецької, В. С. Герасимової, Н. М. Давидюк, Н. М. Дембрицької, В. П. Карандишева, В. Я. Ляудіс, В. Ю. Стоюхіної, О. В. Хроменко та інших учених. Так, В. Ю. Стоюхіна означила найбільш поширені її трактування:

- специфічні закономірності навчально-виховного процесу, на основі яких визначаються зміст навчання та виховання, визначається система конструктивних педагогічних засобів, необхідних для реалізації цієї мети;
- методи, форми і засоби вивчення психології, їх специфіка та особливості;
- вивчення найбільш ефективних форм засвоєння студентами науково-психологічних знань, набуття психологічних умінь та навичок, які сприятимуть успішності в діяльності та спілкуванні, а також узагальнення досвіду викладання психології як навчальної дисципліни;
- психологія, яка звернена на саму себе;
- методика навчання психологічним знанням та вмінням, методика психологічної освіти і навчання практичним психологічним вмінням;
- система засобів і прийомів, спрямованих на підвищення ефективності засвоєння й використання знань у практичній діяльності, організацію спільної діяльності викладача і студентів із метою управління й самоуправління навчальною діяльністю.

Тому, з аналізу літературних джерел випливає, що **метою навчальної дисципліни методики викладання психології у вищій школі** є опанування студентами системою знань про теоретико-методологічні основи викладання психології як науки; підвищення якості викладання психології в різних сферах діяльності майбут-

нього психолога; розкриття особливостей використання різноманітних методів, форм та засобів навчання; оволодіння прийомами професійної самоосвіти й самовиховання. Отже, студент повинен уміти здійснювати такі види професійної діяльності: діагностичну і корекційну; експертну та консультативну; навчально-виховну; науково-дослідну; культурно-освітню.

Відповідно, методика викладання психології у вищій школі як навчальна дисципліна вирішує такі **завдання**:

- дати студентам-психологам знання про специфіку викладання психології;
- сформувати у них навички та вміння управління педагогічним процесом;
- сприяти розвитку у студентів педагогічних здібностей;
- розвивати потребу в освітянській діяльності та вміння ефективно організовувати її;
- допомогти студентам в оволодінні прийомами професійної самоосвіти і самовиховання;
- сприяти пізнанню й розвитку особистості студентів в контексті обраної ними професії.

Глибоке оволодіння студентами знаннями з методологічних, методичних і теоретичних проблем психології відкриває їм дорогу до практичної і дослідницької діяльності. Інтерес до психології як науки та сфери практичної діяльності переважав протягом усього ХХ ст. При цьому передбачалося, що для успішного викладання психологічних дисциплін цілком достатньо глибоких знань наукової і прикладної психології. Проте останнім часом все більша кількість фахівців усвідомлює той факт, що психологія як навчальний предмет і психологія як наука – нетотожні поняття. Курс психології має свої дидактичні завдання, тому для успішного викладання недостатньо лише психологічних знань, необхідно і вміння викладати.

У викладанні психології є свої особливості і труднощі. Ці труднощі відносяться як до специфіки психологічного знання, так і до особливостей його засвоєння. Важливе значення має і ставлення студентів-психологів до даної дисципліни.

Психологічне знання на сьогодні визнається гуманітарним, хоч тривалий час вважалося природно-науковим. Воно має специфічні особливості, які необхідно враховувати у процесі викладання психології:

1. Предметом психологічної науки є особистість, яка розвивається, змінюється з віком, характером діяльності. В. Я. Ляудіс вважає,

що пізнання особистості вимагає скоріше глибини проникнення, ніж точності.

2. Процес пізнання психологічної науки діалогічний, оскільки і предмет пізнання і сторона, яка пізнає, – особистість. Тому процес пізнання психологічної реальності переломлюється через особистісні особливості людини. Подібне явище відсутнє при пізнанні фізичних чи хімічних явищ.

3. Процес пізнання психологічних явищ вимагає не тільки логічного, а й образного та наочно-дієвого мислення, а також розвиток уяви. Студент-психолог повинен навчитися мислити образами, вільно їх переміщати і поєднувати. Так, наприклад, психологу-консультанту у процесі роботи необхідна здатність вільно оперувати уявними образами клієнта, включати його в ту чи іншу ситуацію. Це дає можливість краще зрозуміти проблему клієнта і допомогти в її вирішенні.

Для надання характеристики будь-якого психологічного явища В. С. Герасимова пропонує висвітлювати: *систему понять (визначення, опис), функції психологічного явища (призначення), механізми (як виникає і функціонує явище), види (класифікації), закономірності (закони, особливості, властивості), індивідуальні, вікові та статеві особливості, закономірності розвитку і формування (в онтогенезі, а може бути й у філогенезі), порушення, психологічні теорії, методи вивчення.*

Розуміння структури психологічного знання може допомогти студенту усвідомити цілісність психологічної реальності в усьому різноманітті її зв'язків і відносин. З погляду викладання психології запропонована схема може бути опорою для планування навчальних курсів та аналізу повноти засвоєння знань студентами.

Принципи викладання психології базуються на загальнодидактичних принципах навчання. Принципи навчання – це керівні ідеї в організації навчальних занять, науково обгрунтовані рекомендації, правила, норми, які регулюють процес навчання. Н. М. Давидюк визначила такі основні принципи, на яких базується вивчення психологічних дисциплін, а саме:

- **принцип науковості** потребує відповідності навчального матеріалу сучасним досягненням наукової та практичної психології, не суперечить науковим фактам, теоріям, закономірностям. Дотримання принципу науковості при вивченні психології означає, що інформація, яка подається студентам, повинна бути доказовою;

- **принцип системності** передбачає певну послідовність і логіку, яка дає системне уявлення про навчальний предмет. При цьому слід показати взаємозв'язок різних психологічних теорій, понять, закономірностей, структурувати й систематизувати теми навчальної програми;

- **принцип єдності раціонального й емоційного.** Відповідно до цього принципу, ефективним вивчення психології буде тоді, коли студенти усвідомлять необхідність вивчення даного предмета, його особистісну і професійну значущість, виявлять усвідомлений інтерес до нього, адже емоційний інтерес до психологічних фактів найбільш суттєвий стимул для вивчення психології;

- **принцип єдності предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого вивчення психології.** Психологія як навчальний предмет має певну специфіку порівняно з іншими науками. З одного боку, це наука, яка має свій об'єктивний зміст як і інші гуманітарні науки. Тому повинна вивчатись об'єктивно. З іншого боку, предмет цієї науки є особистісно значущим для кожного студента. Тому в них виникає потреба співвіднести знання, які вони отримують, із собою, застосувати їх з метою самопізнання. Дотримання принципу єдності означає збереження певного балансу предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого змісту на заняттях психології;

- **принцип єдності емпіричного та теоретичного знання.** Цей принцип є конкретизацією дидактичного принципу єдності конкретного й абстрактного. Відповідно до нього у викладанні психології повинні оптимально поєднуватись опис теоретичних ідей, їх логічне обґрунтування і конкретні емпіричні факти, на яких вони базуються, конкретні приклади;

- **принцип доступності** полягає в необхідності співвіднесення змісту і методів навчання з типом студентів, їх освітніми намірами, віковими особливостями, рівнем розвитку. Відповідно до цього необхідно переходити від простого до більш складного, від відомого до невідомого;

- **принцип наочності** полягає у використанні органів чуття й образів у процесі навчання. При викладанні психології можуть використовуватись такі види наочності, як словесна, художня, образотворча, практична;

- **принцип активності** в навчанні – ефективне засвоєння знань, яке відбувається в результаті самостійної активності у навчанні. Реалізація цього принципу досягається за рахунок форму-

вання потреби у психологічних знаннях, діалогічної форми навчання, проблемного навчання, широкому використанні практичних методів навчання (експериментів, тренінгів, тестів);

- **принцип зв'язку вивчення психології з життям і практикою**, його суть полягає в поясненні та ілюстрації психологічних понять і закономірностей на прикладах реального життя;

- **вивчення психології повинно мати розвиваючий характер**. Результатом вивчення психологічних теорій, понять, закономірностей є не саме їх знання, а розуміння внутрішнього світу інших людей і самого себе, вдосконалення своєї пізнавальної діяльності, розуміння себе як особистості.

Центральне місце методики викладання психології у вищій школі, як навчальної дисципліни, займають методи, форми й засоби навчання психології, їх специфіка й особливості.

Метод навчання – це система послідовних взаємопов'язаних дій викладача і студента, що забезпечує засвоєння змісту освіти. Методи навчання у вищій школі спрямовані не лише на передавання і сприймання знань, а й на проникнення у процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ. Вони характеризуються такими ознаками, як: мета навчання, способи засвоєння змісту навчання й характер взаємодії суб'єктів навчання (викладача і студента).

Методи навчання – багатогранне педагогічне явище, що зумовлює їх різноманітні класифікації Ю. К. Бабанського, І. А. Добрянського, Г. В. Д'яконова, В. Н. Карандашева, В. Я. Ляудіс, Л. Д. Столяренко та інших учених. Правильний вибір методів навчання відповідно до мети та змісту навчання, вікових особливостей сприяє розвитку пізнавальних здібностей студентів та озброєнню їх уміннями й навичками у використанні набутих знань на практиці, готує їх до самостійного життя, формує світогляд.

Залежно від рівня пізнавальної діяльності студентів методи навчання поділяються на дві групи: 1) репродуктивні; 2) пошукові.

Репродуктивні методи характеризуються тим, що за їх допомогою студенти засвоюють знання у готовому вигляді, виконують інтелектуальні та практичні дії за зразком, даним викладачем.

Пошукові методи передбачають послідовне і цілеспрямоване залучення студентів до розв'язання пізнавальних завдань різної складності, у процесі яких вони активно засвоюють нові знання та вміння.

В основі методів навчання психології лежать **прийоми навчання** – окремі операції чи практичні дії викладача або студента, що розвивають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу. Наприклад, прийоми активізації розумової діяльності під час усного викладу знань: порівняння, зіставлення; прийоми стимулювання, контролю і самоконтролю; метод бесіди містить такі прийоми: виклад інформації, активізація уваги та мислення, прийоми запам'ятовування, ілюстрація тощо.

Засоби навчання – це все, що сприяє поліпшенню якості навчання. До них відносять:

- **друковані методичні засоби:** підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали – картки завдання, навчальні інструкції, навчальні алгоритми тощо;

- **наочне приладдя:** натуральне – обладнання, прилади, інструменти, матеріали, зразки тощо; *образне* (зображувальне) – фотографії, репродукції картин художників, плакати; *знаково-символічне* – знакові моделі, графіки, схеми, таблиці тощо;

- **технічні засоби навчання:** *інформаційні* – відеоапаратура (телевізор, кінокамера, комп'ютери, кінопроектори тощо), аудіоапаратура (магнітофони), проекційна апаратура (епіпроектори, кодоскопи, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка); *контролюючі* – тренажери для підготовки до заліків та іспитів, прилади для діагностики пізнавальних процесів і властивостей особистості (комп'ютерні діагностичні методики).

Під **формою навчання** у педагогіці прийнято розуміти ту або іншу організацію навчального процесу, діяльності викладача і студента. Виділяються такі форми навчання: *фронтальна* (лекції, кінолекції тощо), *групова* (семінарські та практичні заняття, навчальні ігри, тренінги) *індивідуальна* (курсіві, контрольні, дипломні роботи, індивідуальні завдання).

Основними формами роботи у процесі вивчення дисципліни є лекції, семінарські та практичні заняття, самостійна робота.

На лекційних заняттях студенти отримують систематизовану інформацію з дисципліни, визначеної програмою.

Метою семінарських занять є поглиблене вивчення студентами теоретичного матеріалу, формування навички самостійної переробки наукових текстів та узагальнення матеріалу, розвиток критичного мислення, набуття вміння оперувати основними поняттями.

Практичні заняття призначені для закріплення та деталізації теоретичних знань на практиці, отриманих на лекціях та семінарах;

оволодіння навичками професійної діяльності; набуття умінь організації та проведення емпіричного психологічного дослідження; отримання оперативного зворотного зв'язку та перевірки знань студентів.

Метою самостійної роботи студентів у навчальному процесі є опрацювання та закріплення психологічних знань, здійснення підготовки до семінарських та практичних занять на основі аналізу літературних джерел, розвиток умінь самопізнання та саморозвитку.

Перевірка якості засвоєння навчального матеріалу забезпечується такими основними *формами контролю*, як поточний контроль та підсумковий (екзамен чи залік).

Методи, форми і засоби навчання обираються відповідно до специфіки навчального предмета й окремої теми. Тому як визначає Н. М. Давидюк, викладач психології, що працює у будь-якій її прикладній галузі, насамперед повинен знати основні положення теорії прикладної діяльності, щоб правильно будувати структуру викладання курсу та враховувати закономірності засвоєння знань; уміти орієнтуватись у сучасних наукових концепціях, грамотно визначати та вирішувати дослідницькі та практичні завдання; брати участь у практичній прикладній діяльності, володіти основними методами психодіагностики, психокорекції та психологічного консультування; володіти комплексом знань та методикою викладання психології.

Однак найвагомішими професійними багатствами викладача є ті, що засновані на його комунікативній силі, на його вміннях взаємодіяти зі студентами у процесі педагогічного спілкування.

На думку багатьох психологів і педагогів, таких, як В. Ц. Абрамян, І. Д. Бех, О. П. Биконя, Н. П. Волкова, І. А. Зязюн, В. А. Лівенцова, А. О. Ліготський, О. І. Лукашенко, С. Д. Максименко, Л. В. Мороз, А. М. Москаленко, О. І. Трухін та інших, першочергове значення для успішного спілкування мають три фактори: *надійність того, хто говорить, зрозумілість повідомлень, врахування зворотних зв'язків стосовно того, наскільки правильно його зрозуміли*. Водночас мають велике значення і такі якості особистості, як *конгруентність* (уміння бути собою), *емпатія* (розуміння внутрішнього світу іншої людини), *безкорислива доброзичливість і теплота* – безумовне поняття внутрішніх переживань співрозмовника.

За визначенням О. П. Биконі, викладач має думати над кожним своїм словом, цілеспрямовано вибудовувати свою промову, розуміючи, що постійно впливає на педагогічний процес у цілому і на особистість кожного студента. Успішна взаємодія між студен-

том і викладачем відбувається лише тоді, коли вони однаково розуміють, що таке засвоєння наукових знань, які існують умови їх ефективного засвоєння і як організувати спільну роботу.

Отже, сучасний викладач психології вищого навчального закладу покликаний вирішувати такі завдання, як формування у студентів наукового світогляду і високих моральних якостей особистості, розвиток професійної спрямованості та інтересу до майбутньої спеціальності, вироблення вміння застосовувати теоретичні знання психології у практичній діяльності.

Для цього викладач повинен досконало володіти своїм предметом, тобто мати ґрунтовні професійні знання. На ґрунті професійних знань формується його педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадовими щодо дій і вчинків. Ці принципи і правила кожний педагог виробляє на підставі власного досвіду, але осмислити, усвідомити їх можна лише за допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення.

До викладання психологічних дисциплін допускаються фахівці, що мають відповідну освіту і науково-педагогічну кваліфікацію. Викладання психології у вищих навчальних закладах здійснюється переважно фахівцями, які мають базову психологічну освіту і є дипломованими фахівцями, які мають вчений ступінь кандидата або доктора психологічних наук, а також практичними психологами, що мають вищу професійну кваліфікацію. Безпосередньо у процесі навчання беруть участь працівники, що займають такі професорсько-викладацькі посади: декан факультету, завідувач кафедри, професор, доцент, старший викладач, викладач, асистент.

Резервом удосконалення професійної підготовки викладача вищої школи є зближення цінностей традиційної академічної і практичної спрямованостей змісту професійної психологічної освіти з метою досягнення єдності теоретичної і практичної готовності вирішувати професійні завдання.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Визначте потребу психологічних знань для себе й оточуючих.
2. З'ясуйте основні цілі наукової психології, прикладної та методики викладання психології.
3. Охарактеризуйте мету та завдання методики викладання психології.
4. Порівняйте принципи навчання психології.

5. Проаналізуйте особливості викладання психології.
6. Визначте основні методи, форми та засоби викладання психології у вищому навчальному закладі.
7. Які постають вимоги до викладача психології у вищому навчальному закладі?

Тема 1.2. Становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах

Етапи зародження становлення викладацької діяльності: доуніверситетський і університетський. Історія становлення викладацької діяльності у Царській Росії. Радянський період. Сучасний етап розвитку викладацької діяльності у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Безперечним на сьогодні є розуміння визначної ролі вищої освіти у формуванні й укріпленні інтелектуального, культурного, соціального і науково-технічного потенціалу країни. **Вища освіта** створює умови не тільки для розвитку і професійного становлення людини, а й дає розуміння загальності цінностей і приналежності до загального світового соціального і культурного простору.

Визначна роль у формуванні культурних цінностей, наукового та інтелектуального потенціалу суспільства належить вищим навчальним закладам, основу яких становить професійна діяльність професорсько-викладацького складу – педагогів вищої школи. Необхідно зазначити, що еволюцію професії педагога (викладача) вищого навчального закладу неможливо розглядати у відриві від розвитку та становлення вищих навчальних закладів, без урахування їх досвіду діяльності, аналізу документів, регламентуючих навчально-виховний процес і розкриваючих права і обов'язки професорсько-викладацького складу, конкретного вкладу видатних діячів педагогічної науки в теорію і практику вищої освіти.

Розглядаючи процес зародження та становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах, динаміку розвитку, можна умовно визначити **два основні його етапи**: доуніверситетський (до XI ст.) і етап виникнення і функціонування вищих навчальних закладів університетського типу (з XI ст.).

Перший – *доуніверситетський етап* – можна охарактеризувати такими положеннями.

1. *Розподілення педагогічної діяльності між суб'єктами навчального простору*, тобто диференціація освіти залежно від віку учнів. Розподіл освіти на ступені відбулося ще в античний час. Так, Платон (427–347 рр. до н. е.) поділяв освіту на елементарну, середню (загальноосвітню) і вищу. У своєму творі «Держава» він підрозділяє вищу школу на два ступені – нижчий від 21 року до 30 років, і вищий від 30 до 35 років. А заснована ним у 387 р. до н. е. філософська школа – Академія, була прообразом вищого навчального закладу. У подальшому диференціація освіти знайшла своє відображення в Законі безперервності освіти Ж.-А. Кондорсе (1792 р.), який базувався на двох положеннях: постійній зміні навколишньої дійсності (природної, виробничої, технологічної та соціальної), та постійному устремлінні людини до саморозвитку та самовдосконалення.

2. Наступним положенням доуніверситетського етапу було *формування методологічних засад професійної педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах*. Першим професором в історії Європи вважається видатний учений – філософ Греції Арістотель (384–322 рр. до н. е.), який відомий як засновник першого ліцею (334 р. до н. е.) – навчального закладу університетського типу, в якому крім лекцій і бесід велись наукові дослідження. Арістотель залишив після себе трактати – лекторські конспекти, які стали підручниками в середні віки. Він створив курси етики, логіки, зоології, ботаніки, анатомії. Університетська освіта в Західній Європі до XVIII ст. ґрунтувалась на його ідеях. Арістотель вказував на необхідність поєднання загальної освіти з професійною, що знайшла свій розвиток в середні віки в діяльності професійних шкіл: юридичних у Бейруті і Константинополі (VII ст.), Болоньї (X ст.); медичних в Салерно і Монпельє (X ст.) та ін. Традиції поєднання загальної і професійної освіти, наукових досліджень і передачі знання знайшли розвиток і в діяльності університетів, які виникли в Європі у XI–XIV ст.

3. *Придбання класового та станового характеру у розвитку вищої школи*. Характеристика цього періоду відображається не тільки в тому, що студентами були заможні громадяни, а й у відношенні держави до її діяльності: поступово росте втручання державної влади, що знаходить своє відображення у централізації і регламентації діяльності (підбір викладацького персоналу, становлення штату, конкурси та ін.). У 176 р. імператор Марк Аврелій поєднав чотири філософські школи в одну і почав платити заробітну платню

викладачам. Представники влади починають розуміти роль освіти, а також те, що, оплачуючи працю викладачів, вони отримують право вимагати викладання тих ідей, які їм необхідні.

Другий етап процесу становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах пов'язаний з виникненням *університетів* і поступовою регламентацією професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів, формуванням класу науково-педагогічної інтелігенції. За своїм визначенням, *університет* – це вільна корпорація викладачів і учнів. Першими європейськими університетами стали: Болонський і Саламанський в Італії й Іспанії (XI ст.), Паризький (у подальшому – Сорбонна) у Франції (XII ст.), Кембриджський і Оксфордський у Великобританії (XIII ст.), Празький у Чехії і Краківський у Польщі (XIV ст.). У 1530 р. у світі налічувалось 62 університети. Хоча першим «класичним університетом» прийнято вважати Берлінський університет, відкритий у 1810 р.

Головною характеристикою вищих навчальних закладів було здійснення наукових досліджень. Протягом усієї історії університети відігравали важливу роль у розвитку наукового, економічного і виробничого потенціалу, активно впливали на соціальний і політичний розвиток країн. Основна ідея університету на той час концентрує в собі три функції: освітню, дослідницьку і культурно-виховну. Більшість університетів мали декілька факультетів, які присуджували вчені ступені. Саме присудження ступенів первинно здійснювалось у душі учнівства (ступінь магістра відображала рівень звання майстра, яке отримував учень). Професійне становлення «педагога» проходило кілька етапів. Студент навчався у професора, який повністю за нього відповідав 3–7 років і отримував ступінь бакалавра. Бакалавр ставав на рівень підмайстра, слухав лекції інших професорів та допомагав навчати студентів. Після публічного захисту отримував учений ступінь (магістра, доктора, ліцензіата).

Більшість викладачів були вихідцями із духовенства. Професори на початку викладацької діяльності в університеті давали присягу, що у справах віри вони не будуть відступати від Священного Писання, а в науці – від Арістотеля, якого вважали «Попередником Христа у природознавстві». Основною мовою в університетах була латинь, а формою навчання – лекція. З'являються перші нормативні документи, в яких даються ті чи інші педагогічні рекомендації. Так, у статуті Паризького університету (1355 р.) визнача-

ється темп читання лекції, за порушення якого магістрів позбавляють права читати лекції на один рік. У період середньовіччя з'являються і більшість назв посадових осіб, які зараз існують у вищих навчальних закладах (ректор, декан, професор, магістр, доктор, а також студент, аудиторія, лекція, факультет та ін. терміни). У середні віки поняття «магістр», «доктор», «професор», які визначали титул викладачів університетів, були синонімами. У Парижі і в Оксфорді віддавали перевагу терміну «магістр», в Італії і Германії – «доктор». З розвитком гуманістичних ідей, з підвищенням інтересу до людини, суспільства, змінюється відношення і до освіти та її змісту, з'являється нове й у викладанні.

Необхідно зазначити роль педагога-реформатора Яна Амоса Каменського (1592–1670), який у своїх роботах приділив увагу і проблемам організації вищої освіти. За Я. А. Коменським освіта була чотириступеневою, а вища освіта в ній представлена академією. Що стосовно викладацького складу академій, то, на думку автора, академічні роботи будуть просуватися вперед легко і успішно, якщо «...ми туди будемо посилати лише вибрані з багатьох розуми, цвіт людства...», а також «...натур високо розвинутих слід заохочувати, щоб не було нестачі в людях, які випромінюють всебічну освіту та наділені мудрістю». Основну функцію професора Каменський бачить в організації «прилюдного обговорення» зі студентами. Він визначає необхідність прилюдного визнання старанності науковців, «які мають звання доктора або магістра».

До XVII ст. університет був єдиним типом вищого навчального закладу. Саме через потребу у спеціалізації з кінця XVIII ст. з'являються спеціальні вищі навчальні заклади. І якщо раніше для викладачів вищих навчальних закладів характерна була багатопредметність, то з цього часу розпочинається професійна спеціалізація. Так постає проблема кваліфікованих кадрів. За словами видатного англійського економіста Адама Сміта викладачі у процесі лекції студентам говорили або читали «дріб'язки або щось таке, що дуже мало відрізняється від цього». Звідси у студентів «зневага, презирство і глузування» відносно лекції, а також незначне відвідування. Тому професорам і адміністрації приходилось застосовувати покарання, щоб добитися порядку та поважного до себе ставлення.

На порозі XIX ст. передова світова думка, аналізуючи стан і перспективи розвитку вищої освіти, форми і методи наукового викладання, дійшла важливого висновку – науковий співробітник не є просто лектором, який вчитує за визначений академічний

час певну кількість сторінок підготовленого лекційного матеріалу, в якому може існують і виховні моменти; істинний науковий співробітник повинен бути і суспільним діячем. Особливо чітко цю ідею сформулював Фіхте (1762–1814) у своїй книзі «Про призначення ученого» – «вчений призначений для суспільства; він, оскільки він вчений, існує завдяки суспільству і для суспільства. Відповідно на ньому, головним чином, лежить обов'язок, переважно і в головній мірі, розвивати в собі суспільні таланти, сприйняття і здібність до передачі. Здібність повідомлення необхідна вченому завжди, оскільки він володіє знанням не для самого себе, а для суспільства».

Чітко виділяються і основні риси, які певною мірою визначають успіх викладача вищої школи – творчі пошуки і досягнення, велика ерудиція і володіння матеріалом своєї науки, експериментальне мистецтво і його демонстрація, майстерність у викладенні матеріалу. А в кінці XVIII ст. в передовій науковій думці Західної Європи формується і сама система призначення викладачів різних навчальних закладів на вакантні посади, реалізація якої б забезпечила високий рівень професійного відбору кандидатів. Так, на думку Ж.-А. Кондарсе, основними факторами відбору повинні бути: думка вчених, які працюють в різних галузях науки і які є членами Національного товариства наук та мистецтв; думка муніципалітету як органу державної влади; думка товариства батьків.

Таким чином, в кінці XVIII – поч. XIX ст. в Західній Європі формується цілісне уявлення про саму систему освіти та її рівні, відбувається професійне становлення професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, формуються основні нормативні вимоги до їхньої професійної діяльності.

На думку багатьох авторів, питання про першу вітчизняну вищу школу все ще належить до дискусійних. Нещодавно такою вважали Києво-Могилянську академію. На сьогодні доведено, що насправді такою була *Острозька академія* (1576–1636). За даними українського письменника, культурного і церковного діяча Захарія Копистенського в академії зібралися «ритори, рівні Демосфену, та інші різні філософи: знайшлися і знамениті математики та астрологи. Церква та двір князя були повні православних учителів, євангельських і апостольських, які знають богослов'я й православну віру від богословів Діонісія, Афанасія та інших багатьох і від соборів та патріархів східних».

У 1631 р. на базі Києво-братської школи відкривається *Києво-Могилянська колегія*, яка відіграла особливу роль у становленні

вітчизняної вищої освіти. Вона стала, з одного боку, крупнішим освітнім центром Східної Європи, з іншого, в ній накопичувались викладацький потенціал і педагогічний досвід, який використовувався в подальшому при створенні академій і університетів. З середини XVII ст. учні Києво-Могилянської колегії виступають в Москві як учителі. Так, в 1649 р. з Київської Лаври були виписані вчені монахи для навчання росіян вільним наукам при Андріївському монастирі мистецтв. Професори повинні були читати по чотири лекції на тиждень, робити наукові відкриття та сповіщати про них. При кожному професорі мало бути по два студенти.

Останній гетьман України Кирило Розумовський уживав заходів, щоб заснувати у Батурині університет. Робота над проектом була завершена у 1760 р. Хоча проект залишився нереалізованим, він має певну історичну цінність як спроба створення першої світської вищої школи. Згідно з проектом передбачалось присвоєння звання магістра, доктора і професора. Професор читає лекції чотири дні на тиждень, по дві години щодня, а педагогічне навантаження магістра визначає ректор. Кожен викладач, магістр чи професор, розпочинаючи роботу в університеті, складав присягу.

На сьогодні ще немає прийнятої чіткої періодизації розвитку вітчизняної вищої школи, що, безумовно, ускладнює виявлення закономірностей і особливостей її становлення. Починаючи з другої половини XVII ст. розвиток вищої школи України проходить у процесі становлення російської загальнодержавної освітньої системи. Вслід за С. М. Василевським, І. Ф. Ісаєвим, відповідно до нормативних документів, які регламентували її діяльність, можна визначати такі періоди професійного становлення вітчизняної «педагогіки вищої школи».

Перший період пов'язаний зі створенням Московського університету (1755 р.) і прийняттям першого університетського статуту, який представляв собою зведення правил, положень і рекомендацій, регламентуючих організацію занять, процесу взаємодії суб'єктів освітнього простору та ін.

Педагогічна діяльність, відповідно до статуту, чітко регламентувалась, від викладачів вимагалось, насамперед, висока культура мови, майстерність в організації дискусій, уміння контролювати самостійну роботу студентів.

Параграф 6 визначав, що кожен професор має принаймні дві години на день, крім неділі, давати лекції не вимагаючи за це особливої платні від слухачів; крім того, він має за помірну платню навчати

приватно за умови, що прилюдним лекціям це не завадить. Така регламентація забезпечувала контроль за викладацькою діяльністю.

Необхідно зазначити, що Московський університет напочатку порох свого існування мав потребу у кваліфікованих кадрах. Для підготовки вітчизняної професури випускники університету відправлялись за кордон для отримання вченого ступеня, який потім повинен бути підтверджений в Росії, для чого необхідно було здати екзамен. Найвизначнішим представник вітчизняної психолого-педагогічної науки цього періоду М. В. Ломоносов високо оцінював роль праці викладача, вважав її своїм професійним обов'язком. Успіх викладацької діяльності він бачив у її поєднанні з науковою діяльністю. М. В. Ломоносов виступав за фундаментальну підготовку російських педагогічних кадрів, які повинні повністю замінити іноземців. Він вважав, що викладачем повинна бути людина освічена, яка повністю віддає себе науці, пізнанню правди і просвіті. Ломоносов є автором штатного розкладу і регламенту для академічного університету і гімназії. Йому належить перша вітчизняна програма університетської освіти, яку характеризують організаційна чіткість, розуміння важливості діяльності професорсько-викладацького складу, самостійність і активність студентів.

Другий період становлення вітчизняної вищої школи *пов'язаний з реформами в освіті і прийняттям нового університетського статуту* (1804 р.). У статуті вперше акцентувалась потреба у вдосконаленні способів викладання наук та підвищенні кваліфікації викладачів. Пропонувалась система атестації професорсько-викладацьких кадрів, яка пред'являла до викладачів такі вимоги: досконале знання своїх дисциплін; лекторська, ораторська майстерність і практичне володіння педагогічним мистецтвом.

Основні установки на професійну діяльність викладачів вищої школи відображувалися в параграфах 28–32. Так, у параграфі 28 визначалось, що головна посада професорів складається з того, щоб: «1) преподавать курсы лучшим и понятнейшим образом и соединять теорию с практикой во всех науках, в которых сие нужно; 2) преподавая наставления, пополняют курсы свои новыми открытиями, учиненными в других странах Европы; 3) присутствовать на заседаниях и при испытаниях; руководствуя адъюнктов, подавать им способ достигать высшей степени совершенства». Параграф 32 містив, що «все профессора, преподающие наставления, к предметам педагогического института относящиеся, обязаны посвятить один час в неделю наставлению кандидатов».

20 січня 1819 року з'являється перше «Положение о производстве в ученые степени», що діяло до 1884 р., в якому встановлювалось чотири ступені: дійсного студента, кандидата, магістра і доктора. Дійсний студент повинен був закінчити повний курс зі свого факультету, отримати атестат. При наявності письмової наукової роботи він міг отримати ступінь магістра. Для отримання ступеня кандидата, дійсному студенту треба було провчитися рік і скласти екзамен, без захисту дисертації. Магістром ставав кандидат, який мав повне уявлення про науку, яку викладав, а також володів методами викладання, після складання екзамену і захисту дисертації. Ступінь магістра присуджувався через два роки після отримання попереднього ступеня. Докторами ставали магістри після трьох років плідної роботи і публічного захисту дисертації. Вчений ступінь давав право на отримання відповідного класу на державній службі.

У 1816 р. Петербурзький педагогічний інститут був перетворений в Головний педагогічний інститут з підготовки науково-педагогічних кадрів, який мав двояку роль: він готував викладачів для вищих навчальних закладів, а також учителів середніх шкіл і виховних закладів. Метою курсу педагогіки, відповідно до статуту, є практичне навчання студентів правилам і способам викладання. У 1828 р. при Дептському університеті був організований професорський інститут для отримання професорського звання.

Третій період пов'язаний з *прийняттям загальноуніверситетського статуту* (1835 р.), який посилив адміністративний нагляд за діяльністю викладачів і студентів.

Визначні педагоги, просвітники, суспільні діячі цього періоду К. Д. Ушинський, Н. І. Пирогов, Н. І. Лобачевський зазначали необхідність у поєднанні наукової і педагогічної діяльності, активізації самостійної роботи студентів у системі професійної підготовки, тоді б «не виходили з університетів такі кандидати, які просидівши в університеті чотири роки, не прочитали ні однієї книги з предметів свого факультету і винесли з університету тільки знання професорських записок».

Зростала роль приватних навчальних закладів. Вони перебували під контролем Міністерства освіти. Відповідно до правил 1834 р. і рішення 1845 р. викладачі приватних навчальних закладів отримали права, статус, субсидії на заробітну плату і пенсії, однакові з викладачами державних. У перші десятиліття ХІХ ст. більшість

викладацького корпусу становили іноземці, а підготовка переважної більшості вітчизняних професорів здійснювалась за кордоном. Штатний розклад університетів включав у себе ординарних і екстраординарних професорів, ад'юнктів (магістрів), викладачів, нештатних викладачів. Ординарний професор був на посаді і не міг займати інших посад. Він читав лекції, приймав екзамени, здійснював керівництво практичними заняттями, розроблював навчальні та науково-методичні матеріали, брав участь у науковій розробці проблем, пов'язаних з предметом. Екстраординарний професор запрошувався для читання лекцій по одному із предметів. Для прочитання лекції необхідно було скласти іспит. Без іспиту допускались лише професори і викладачі, відомі своїми науковими працями, причому з дозволу конференції, яка могла вимагати від претендента читання пробних лекцій. На заняття вакантних посад проводились конкурси. Конкурс передбачав подачу і захист дисертацій, читання показових лекцій. Професорам і викладачам присвоювались чини, вони носили формені мундири, а вчений ступінь відкривав шлях до дворянства. Викладачі університетів користувались загальним визнанням і повагою, але їх було мало.

М. І. Пирогов, як людина науки, яка добре знає університетське життя, дає типологію професорів цього періоду. Він визначає такі категорії: перша – люди (їх не багато), які мають талант до «живої» мови; друга категорія – люди, які не мають хисту розповідати, але знають свою справу, тобто науку, які можуть познайомити учнів з механізмом наукових знань; третя – молодь, фахівці: вони мало знають, але те, що знають, знають добре.

Університетський статут і реформа вищої освіти 1863 р. ознаменували собою **четвертий період** розвитку вітчизняної вищої школи. Акцент було зроблено на методичному забезпеченні занять. Якщо на перших етапах практичні і лабораторні заняття були винятком, то тепер ставали звичайною формою організації роботи, що вимагало від викладачів необхідності розроблення практичних курсів, оволодіння технологією і методикою їх проведення.

П'ятий період розвитку вітчизняної вищої освіти *починається з моменту прийняття загальноуніверситетського статуту 1884 р.* Разом з оновленням навчально-виховного процесу були застосовані заходи щодо вдосконалення спеціальної та педагогічної підготовки викладачів. Подальшого розвитку отримала система атестації педагогічних кадрів. Основними показниками атестації були:

підготовка наукових праць, магістерські і докторські дисертації, майстерність у проведенні занять.

Незважаючи на те, що частина консервативного дворянства вимагала відмінити присвоєння чинів (вища освіта давала змогу отримати чин, який відкривав шлях до дворянства), державна рада, згідно зі статутом, підтвердила право доктора наук на чин VIII, а магістра – IX класу.

Одним із самих визначних етапів розвитку вітчизняної вищої школи є радянський період, який ознаменувався реформуванням і активним розвитком вищої школи, системи вищої освіти, що, у свою чергу, актуалізувало проблему забезпечення кваліфікованими науково-педагогічними кадрами. Так, у «Положенні про вищі навчальні заклади в РРФСР» (1921 р.) пропонувалось створення вільних асоціацій викладачів – наукової, навчальної і просвітительської. Основними завданнями, відповідно, визначались такі: підвищення наочності, організація навчально-виховного процесу, забезпечення зв'язку вищих навчальних закладів з громадськістю і поширення наукових поглядів. Розроблено низку заходів для підготовки молодого покоління вчених і педагогів: організовано інститут «професорських стипендіатів», дослідницькі курси, інститут студентів-висуванців. З 1925 р. у країні формується інститут аспірантури.

Особам, які були відомі своїми видатними працями, винаходами і відкриттями, вчені ступені кандидата і доктора наук могли присвоювати без захисту дисертацій.

У 30-х роках було прийнято низку документів, регламентуючих діяльність вищих навчальних закладів, які вказували на необхідність активізації творчого потенціалу. Стосовно ж організації навчально-виховного процесу, акцент робиться на самостійній роботі студентів. Відповідно особлива увага приділяється вмінню викладачів організувати і керувати самостійною роботою, використовувати нові форми і методи викладання. Виховна діяльність стає одним з основних компонентів освітнього процесу у вищій школі. Цей період характеризується розвитком педології, тому особлива увага приділяється психолого-педагогічній підготовці викладачів.

Під час Великої Вітчизняної війни підготовка науково-педагогічних кадрів не зупинялась, хоча чисельність науковців значно зменшилась. У 1943 р. в Москві створюється академія педагогічних наук як науково-педагогічний центр планування і організації науково-дослідної роботи з проблем психології і педагогіки.

Післявоєнний період характеризується зростанням авторитету педагогічної науки, визнається необхідність досконалого її вивчення викладачами вищих навчальних закладів. З'являється низка наукових робіт із психолого-педагогічної проблематики. Особлива увага приділяється особистості педагога вищої школи як ведучого фактора успішності навчально-виховної діяльності.

Низка нормативних документів «Про заходи по покращенню підготовки фахівців і удосконаленню керівництва вищою і середньою освітою в країні» (1966 р.), «Про покращення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів» (1976 р.), «Про заходи по подальшому вдосконаленню вищої освіти в країні» (1972 р.), «Про заходи по удосконаленню підготовки і підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів системи просвіти і професійно-технічної освіти і покращенню їх праці і побуту» (1984 р.) та ін. стимулювали подальший розвиток вищої школи. Все більше усвідомлювалась необхідність спеціальної, ґрунтовної розробки основ організації процесу підготовки у вищих навчальних закладах, основ професійної діяльності педагогів вищої школи, підвищення їх професійної майстерності.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Назвіть етапи зародження і становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах світу. Дайте загальну характеристику кожному етапу.

2. Назвіть перші університети. Яка загальна характеристика їх об'єднувала?

3. Яке розуміння у поняття «магістр», «доктор», «професор» вкладалося у середні віки?

4. Розкрийте вклад Я. А. Коменського у становленні викладацької діяльності у вищих навчальних закладах.

5. Представте історію становлення викладацької діяльності на прикладі Московського університету.

6. Розкрийте вклад М. В. Ломоносова у становленні викладацької діяльності у вищих навчальних закладах Царської Росії.

7. Розкрийте суть реформи вищої освіти 1863 р. та її роль у подальшому розвитку викладацької діяльності у вищих навчальних закладах у вітчизняному просторі.

8. Чим характеризувався радянський період розвитку викладацької діяльності у вищих навчальних закладах.

9. Розкрийте суть сучасного етапу становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах на прикладі України.

Тема 1.3. Історія викладання психології у вищій школі

Викладання психології у рамках богословської освіти (XVIII ст.). Перші лекції зі психології у рамках інших дисциплін: філософії, логіки тощо. Перші навчальні програми зі психології як самостійної дисципліни у вищих навчальних закладах (XIX ст.). Експериментальний характер навчальних програм зі психології Московського, Ленінградського та інших вищих навчальних закладів (XX ст.). Особливості підготовки фахівців за спеціальністю «психологія» на сучасному етапі розвитку вищої освіти.

Початком викладання психології на наших теренах можна вважати XVIII ст. На той час це була територія Царської Росії. XVIII ст. увійшло в історію як століття Освіти – час найбільших перетворень, зроблених Петром I. У Росії широко розгорнувся просвітницький рух. На основі цих передумов у XVIII ст. в Росії формується система освітніх установ та продовжують діяти світсько-духовні вищі навчальні заклади – Московська Слов'яно-греко-латинська академія і Києво-Могилянська академія. Тут був покладений початок викладанню філософії, логіки і психології як окремих від теології предметів. У Києво-Могилянській академії ці проблеми розробляли І. Гизель (XVII ст.), С. Яворський, Г. Кониський, Ф. Прокопович (XVIII ст.). У 1724 р. була відкрита Академія наук. За Статутом академіки повинні були читати лекції і звістці почало розповсюджуватися навчання студентів у створеному при Академії Академічному університеті (заняття в ньому почалися в 1726 р.). Сюди стали переводити кращих учнів зі Слов'яно-греко-латинської академії й інших духовних навчальних закладів.

В історії викладання психології в російських університетах можна виділити кілька періодів. Статути університетів неодноразово зазнавали змін, що відбивалося на змісті дисциплін, які викладались. Психологія, як і філософія, не один раз виключалася із програми на багато років і знову відновлювалася через якийсь час. Природно, що за ці роки втрачалися досвідчені викладачі й накопичений досвід викладання.

Викладання психології у світських навчальних закладах тривалий час перебувало під сильним впливом традицій, які склалися в рамках богословської освіти. У духовній школі психологія

як навчальний предмет була введена майже на ціле сторіччя раніше, ніж у світській школі, а процес викладання був більш стабільним. У духовних академіях передбачалася й підготовка викладачів психології.

Перший Московський університет засновано 12 січня 1755 р. Він мав три відділення, або факультети: юридичний, медичний і філософський. На філософському факультеті працювали чотири викладачі: професор філософії, який повинен був також навчати студентів логіці, метафізиці й моралі; професор фізики, що навчав фізиці експериментальній і теоретичній; професор красномовства, що навчав ораторському мистецтву й віршотворчості; професор історії російської та всесвітньої. Психологія ж як окремий предмет не була включена в цикл філософського факультету першого російського університету.

Психологічні знання викладалися в рамках інших дисциплін. У курсах з викладання красномовства й риторики також приділялася деяка увага питанням психології. Традицію щодо цього заклав уже Ломоносов у своїй книзі «Риторика», виданій у 1748 р. Особливий інтерес представляло викладання матеріалу про пристрасті, близьке до концепції Спінози – відомого філософа-матеріаліста, що займався розробкою психологічних проблем в епоху Нового часу. У більш пізніх посібниках психологічні аспекти розглядалися докладніше. Так, наприклад, у роботі А. Глаголева «Умоглядні й досвідчені підстави словесності» (1834 р.) був розділ, озаглавлений так: «Теорія словесності, виведена з початків психології». У цьому розділі розглядалися питання «Про здібності душі», «Про таланти художника, віршотворця й взагалі письменника», «Про троїстість цілей і предметів красномовства, виведеної із трьох сил розуму».

Попервах лекції з філософії і психології були фактично читанням уголос «схвалених до вживання» підручників. Справа ускладнювалася тим, що викладачі читали свої курси німецькою мовою або на латині. Статут 12 січня 1755 р. залишав питання про читання лекцій російською або латинською мовами відкритим. Російські професори воліли читати лекції латинською мовою – це вважалося ознакою вченості й гарного тону. Студенти ж знали ці мови погано, тому ефективність такого викладання була низькою.

Зміст курсів філософії і психології був далеким від життя. З огляду на це було небагато бажаючих вивчати ці дисципліни, а тим більше готуватися до їхнього викладання. Так, у Казанському університеті лекції одного з перших викладачів філософії Фойгта

слухало, вірніше відвідувало, усього лише п'ять осіб. У його спадкоємця Лубкіна слухачами значилася 41 людина, але постійно приходили тільки 14.

Професорське звання й у XVIII ст., і на початку XIX ст. вважалося принизливим для російського дворянства. Карамзін у своїй статті «Про вірний спосіб мати в Росії достатньо вчителів» (1804 р.) писав, що «вчений дворянин є деяка рідкість» і що «Росія може розраховувати лише від нижніх класів громадянства очікувати вчених».

У 1796 р. в Росії видається «Наука про душу» Михайлова – перший оригінальний досвід систематизації психологічних знань. За оцінкою Б. Г. Ананьєва, «психологічний трактат Михайлова написаний у дусі серйозно понятого англійського емпіризму».

Університетський статут 1804 р. передбачав існування чотирьох відділень: моральних і політичних наук; фізичних і математичних наук; лікарських, або медичних, наук; словесних наук.

Філософія була включена в цикл наук за назвою «умоглядної й практичної філософії». Статут 1804 р. також не включав психологію як окрему дисципліну. Питання психології висвітлювалися у філософських курсах. Програм курсів, що тоді читалися, не збереглося. Лекції як і раніше полягали в читанні вголос по наявних «руководствах».

У 1815 р. у Харкові вийшла книга магістра місцевого університету П. Любовського «Коротке керівництво до досвідченого душе-словія». Ця книга стала другою впливовою, після книги Михайлова, систематичною працею з психології і була за своєю суттю емпіричною психологією. Праця Любовського складалася із трьох частин: чутливість; пізнання; прагнення, потяг, воля.

Трохи пізніше написано посібник професора П. Лодія. Це був курс логіки, який мав довгу і трохи пишну назву. У передмові до книги давався короткий курс психології. У цих психологічних главах ішлося про душу і тіло, про здібності душі, уяву, розум, бажання, пам'ять тощо; цим питанням було присвячено близько 30 сторінок, на яких дуже коротко давалося визначення основних понять психології. Цей, непоганий для свого часу посібник, виявився недовговічним. Уже через два роки після виходу книга була заборонена. Гонінням піддалася також замовлена і схвалена міністерством філософія Якоба. На викладанні психології відбилися гоніння проти філософії як науки, «украї небезпечної в політичній і релігійній відношенні».

Відповідно до наступного університетського статуту (1835 р.) філософія як окремий предмет не вивчалася. Викладання філософії світським професорам було наказано скасувати, а читання курсів логіки і психології покладено на професорів богослов'я. Програми з цих наук склалися викладачами, але за згодою з міністерством та духовним відомством.

У Московському університеті у зв'язку з реорганізацією філософського факультету в 1850 р. була скасована кафедра філософії і припинилося її викладання, «уцілили» тільки логіка і психологія. Читання цих курсів поклали на професорів богослов'я.

У другій половині XIX ст. у Головному правлінні училищ вважали за можливе відновлення викладання філософії «якщо не в повному її обсязі, то, принаймні, в одній її частині – історії філософії як науки про істину, що руйнує забобони і прагнення до матеріалізму».

У результаті 22 лютого 1860 р. було затверджене положення про відновлення кафедр історії філософії, логіки і психології в університетах. У 1861 р. на історико-філологічному факультеті Московського університету була відновлена кафедра філософії, а завідувачем призначений професор П. Д. Юркевич. Оскільки психологія, поряд з логікою, етикою й історією філософії вважалася однією з філософських дисциплін, Юркевич читав і курс психології. Але повністю відновив викладання філософії і психології в університетах лише статут 1863 р.

Однак відповідно до нового статуту 1884 р. обмежувалася кількість навчальних годин, що – це на викладання філософії. Протягом перших п'яти років – це лише дві години на тиждень, причому викладання обмежувалося історико-філологічними коментарями перекладених уривків із творів Платона й Арістотеля. Обов'язкових курсів з логіки і психології у програмі історико-філологічного факультету не було. Правда, професорові надавалося право читати низку факультативних курсів, якщо у студентів був час і бажання їх слухати. Але у студентів-філологів, перевантажених прадавніми мовами, аж ніяк не було часу для відвідування цих необов'язкових курсів.

Наслідком «вигнання» філософії з університетів була, насамперед, втрата викладацьких кадрів. Перша проблема, з якою зіштовхнулися університети при відновленні кафедр філософії, логіки і психології, – пошук і підготовка кадрів. Відкриті кафедри знову зайняли люди, що мали богословську освіту. В університети були

запрошені видатні діячі того часу: П. Д. Юркевич – у Московський, М. І. Владиславлев – у Петербурзький, С. С. Гогоцький – у Київський.

Група викладачів була відправлена за кордон для підготовки до професорської діяльності. З цієї групи викладачів, що пройшли стажування за кордоном, М. М. Троїцький очолив кафедру філософії в Московському університеті, а М. І. Владиславлев читав філософію і психологію в Петербурзькому університеті.

Діяльність М. М. Троїцького, який керував кафедрою філософії в Московському університеті з 1874 до 1896 р., збіглася з важливим періодом у розвитку психології, коли світова й вітчизняна психологія переживала процес свого становлення як самостійної науки. Важливу роль у цьому процесі відіграли університети. Під час роботи Троїцького в університеті з'явилися викладачі, які не мали ніякого відношення до духовної академії. Першими з них були професори М. Я. Грот (з 1886 р.) і Лопатін (з 1888 р.).

Слід зазначити, що на той момент певних вимог до побудови програм викладання психології в університетах не було, тому кожний викладач укладав у курс той зміст, який вважав за потрібне залежно від своїх інтересів і рівня своєї підготовки.

Зміст курсу з психології, який читався у Московському університеті Троїцьким, визначався ідеями англійської емпіричної психології. Це було більшим кроком уперед у порівнянні з тими курсами, які читались Юркевичем і Лопатіним. Викладацька діяльність Троїцького мала велике значення для розвитку психологічної науки в Росії. У своїх працях, що з'явилися у 80-ті роки XIX ст., Троїцький відстоював положення про психологію як самостійну науку. Він вважав, що психологія як наука про дух повинна вивчати факти свідомості за допомогою наукових (позитивних) методів і, насамперед, суб'єктивного аналізу, тобто самостереження.

Професор М. Я. Грот почав читати курс психології в 1876 р. спочатку в Ніжині (в Історико-філологічному інституті), потім з 1883 р. в Одесі (у Новоросійському університеті), а в 1886 р. він був запрошений з Одеси на кафедру філософії Московського університету, де й викладав до 1899 р. Його курс був значним кроком уперед. Особливість лекцій Грота полягала в тому, що він вибирав їхнім предметом такі питання, якими цікавився сам. Для Грота аудиторія представляла таку собі лабораторію, де він розкривав свої ідеї перед слухачами. Слухачі разом з лектором проходили

той творчий шлях зі створення психологічної системи, який до цього пройшов сам Грот.

Курс Грота не був багатий даними емпіричного характеру. Сильний бік курсу полягав у майстерності використання викладачем методу спостереження на заняттях та врахування виявлених психологічних особливостей слухачів у навчальному процесі. Величезним здобутком було те, що Грот уперше використовував семінар як форму навчання психології. Для університетського викладання це було нововведенням. Ним проводилися семінари трьох типів. На семінарі першого типу Грот пропонував слухачам критикувати прочитану ним лекцію, охоче вислуховував зауваження своїх молодих слухачів, вступав у суперечку з аудиторією. Семінари цього типу були безпосередньо пов'язані з курсом психології. Був у Грота й інший тип семінару, на якому він пропонував слухачам теми для рефератів. Певної системи у виборі тем не було. Не завжди Грот враховував рівень складності тем, які давалися студентам. Він виходив з того, що для студентів не існує занадто важких тем. На третьому типі семінару студенти представляли тези, які зачитувалися й обговорювалися в аудиторії. Ось деякі теми, які обговорювалися на семінарах Грота: «Про завдання психології», «Про положення психології серед інших наукових дисциплін», «Про сильні й слабкі сторони самоспостереження», «Про роль експерименту у психології», «Про класифікацію психічних явищ», «Про свідомість», «Про критерії морального життя й діяльності» тощо. Іноді предметом обговорення ставав який-небудь літературний твір.

М. І. Владиславлев був ректором Петербурзького університету й читав там курс психології. Уявлення про зміст курсу, який він читав, можуть дати два томи його підручника «Психологія» (1881 р.). У цій праці подано систематизацію психологічного, у тому числі експериментально-психологічного знання, яке було накопичено на той час. На початку ХХ ст. на кафедрі філософії викладали психологію такі відомі філософи, як А. І. Введенський, Н. О. Лоський, С. Л. Франк. На розвиток психологічної науки й освіти в Петербурзькому університеті в той період великий вплив мали професори В. А. Вагнер, О. О. Ухтомський, В. М. Шимкевич.

Психологія викладалася також у рамках медичної освіти. В 1888 р. при психіатричній клініці Московського університету А. Я. Кожевниковим була створена психологічна лабораторія, якою в різні часи керували С. С. Корсаков, М. О. Бернштейн, Ф. Є. Рібаков.

Лабораторія стала базою для проведення практичних занять, що входили в курс психології, який читав доцент психіатрії А. А. Токкарський. Тож викладання психології в цей період відіграло освітнянську роль і не готовило слухачів до проведення самостійних досліджень або практичної роботи.

На початку ХХ ст. починається інтенсивний розвиток експериментальної і прикладної психології, що супроводжується ростом інтересу до цієї науки. Розвивається і психологічна освіта. Після 1905 р. викладання психології у вищих навчальних закладах переживає корінні зміни. Збільшується кількість курсів із психології, годин, що відводяться на ці курси. Зростає кількість викладачів, а також слухачів. Крім лекцій організуються семінари та просемінари, практичні заняття з експериментальної психології. Лекції з психології починають супроводжуватися демонстрацією приладів, постановкою ілюстративних дослідів. Це було значним нововведенням у практиці викладання психології. Психологія стала викладатися як емпірична наука.

У Московському університеті ці зміни пов'язані з іменем Г. І. Челпанова (він почав викладати в університеті з 1907 р.). Його діяльність стала цілою епохою в історії розвитку психології і психологічної освіти. У його численних курсах, семінаріях і практикумах була широко представлена «досвідчена» психологія. З 1907 р. по 1922 р. зміст основних курсів, що читалися ним у Московському університеті, весь час змінювався, хоча їх назви залишалися колишніми. Ці курси, особливо з експериментальної психології, в Росії читались уперше. Спочатку був відсутній досвід проведення занять по цих курсах, однак з року в рік ці курси ставали все більш змістовними й методично доскональними. Наприклад, практичні заняття з експериментальної психології спочатку зводилися до того, щоб освоїти той або інший апарат, навчитися користуватися ним. Потім, опанувавши певну сферу знань, студенти виступали й обговорювали свою роботу на загальних зборах для учасників курсу.

На основі цих колективних робіт лабораторії сформувався курс з експериментальної психології (1909–1910). У наступні роки зміст курсів уточнювався. Практичне ознайомлення з технікою й методикою експериментального дослідження в Московському університеті було особливо успішним завдяки заснованому Челпановим в 1912 р. Інституту психології, де організовувалась розроблена у багатьох аспектах система навчання. Її відрізняв високий рівень теоретичної підготовки в комбінації з експериментальними дослі-

дженнями. Викладання було нерозривно пов'язане з дослідницькою діяльністю. Школа Челпанова підготувала ціле покоління психологів, які стали згодом великими вченими – С. В. Кравкова, Н. І. Жинкіна, А. А. Смирнова, Н. А. Добриніна, Б. М. Теплова та ін.

Пізніше вийшла у світ книга Г. І. Челпанова «Введення в експериментальну психологію» (1915 р.; 2-ге вид. в 1918 р., 3-тє вид. в 1925 р.). Цією книгою як основним посібником користувалися студенти – учасники семінару з експериментальної психології.

Семінар був організований у такий спосіб. У ньому могли брати участь лише студенти, які планували спеціалізуватися у сфері психології й тому виявляли активну цікавість до наукових занять з цього предмета. На першому році навчання в університеті студенти слухали пропедевтичний курс психології та інші філософські дисципліни – введення у філософію й логіку. Наприкінці року вони здавали заліки з цих предметів і тільки після цього ставали членами просемінару з експериментальної психології. На другому році навчання студенти практично освоювали експериментальну психологію в рамках курсу Челпанова «Введення в експериментальну психологію». Водночас студенти продовжували вивчати основний курс психології й інші філософські дисципліни. На третьому році студенти ставали членами психологічного семінару, брали участь у семінарах з загальної і експериментальної психології. Крім того, вони обов'язково виступали як піддослідні у самостійних дослідженнях, які проводили студенти старших курсів. Така участь давала можливість практично ознайомитися з тим, як ведуться такі дослідження. Лише на четвертому році навчання студентам пропонувалися теми для самостійної розробки. Наприкінці практикуму їм рекомендувалося вибрати яке-небудь дослідження і повторити його в усіх деталях.

Як правило, у просемінарі брало участь 18 людей. Студенти ділилися на шість груп; у кожній групі учасники мінялися ролями, вони по черзі були експериментаторами, досліджуваними і протоколістами. До кожного заняття студент повинен був підготуватися заздалегідь, ознайомившись зі змістом відповідного розділу. На занятті студент отримував завдання, апарат і вказівки щодо виконання цього завдання. Під час виконання завдання вівся протокол, куди заносилися результати вимірів і дані самоспостереження.

Таким чином, викладання психології в Московському університеті на початку ХХ ст. велося дуже послідовно, кожний курс

був пов'язаний з іншими, які його доповнювали та розширювали. Студент послідовно проходив усі щаблі навчання і здобував гарну підготовку до самостійної роботи у сфері експериментальної психології. Дану методику навчання психології, запропоновану Челпановим, згодом перейняли багато інших вузів.

В інших університетах курси із психології також збагачувалися даними експериментальної психології. Професор Ланге був учнем Вундта й одним із перших росіян психологів-експериментаторів. Курс Ланге вважався одним із кращих курсів із психології дорадянського періоду. У своєму курсі Ланге критикував традиційну психологію й робив спробу перевести цю науку на «досвідчену» базу. Про зміст його лекцій можна судити з його книги «Психологія. Основні проблеми і принципи» (1922 р.).

У Психоневрологічному інституті в Петербурзі курс психології читав професор А. Ф. Лазурський. У своїх лекціях він використовував результати емпіричних досліджень, пробував пов'язати психологію з повсякденним життям. Зазначені ідеї представлені у його праці «Загальна й експериментальна психологія» (1912 р.).

Університетські курси в той час найчастіше читалися вченими, що мали досвід роботи у кращих європейських лабораторіях. Так, Ланге й Челпанов працювали у Вундта, Белкін і Нечаєв – у Мюллера. Перекладалися й видавалися закордонні підручники із психології (Титченер, 1914). У Петербургові курси психології були створені при Лабораторії експериментальної педагогічної психології, Психоневрологічному інституті, Педагогічній академії та ін.

При Лабораторії експериментальної педагогічної психології з осені 1904 р. читалися такі курси: «Введення у психологію»; «Вчення про характери» (А. Ф. Лазурський); «Введення у психологію»; «Історія психологічних проблем» (А. П. Нечаєв); «Виховання як предмет наукового вивчення»; «Діти, важкі у виховнім відношенні» (Д. А. Дриль); «Патологічна педагогіка» (А. С. Грибоедов); «Історія педагогіки» (І. І. Лапшин); «Гігієна дитячого і шкільного віку» (М. П. Гундобин); «Курс фізіології» (В. І. Бортанов); «Анатомія і фізіологія мозку» (Л. В. Блуменау); «Основи статистики» (В. Г. Яроцький) та багато ін.

Крім лекцій на курсах були організовані практичні заняття, що мали характер демонстрацій, а здебільшого – наукових досліджень. Ці курси були пізніше перетворені в Педагогічну академію,

де викладання психології розвернулося ще ширше. Відкрита в жовтні 1908 р. Педагогічна академія мала відділення педагогіки і психології. Слухачами академії могли стати тільки особи, що закінчили вищі навчальні заклади. Практичні заняття велися не тільки в лабораторіях, але й у спеціальній дослідній школі. У 20-ті роки ХХ ст. психологія вивчалася також в учительських, а потім педагогічних інститутах.

Майже одночасно з Педагогічною академією в Петербурзі виник і Психоневрологічний інститут (1907 р.), де також читалися багато лекцій із психології. Згодом при інституті функціонувала психологічна секція (факультет), де переважно готували психологів. На початку ХХ ст. у багатьох вищих навчальних закладах викладалися також прикладні галузі психології. Поряд з курсами загальної й експериментальної психології читалися курси з педагогічної, диференціальної психології.

Юристам читалися спецкурси з юридичної психології в цілому або з окремих її галузей. Наприклад, Є. Клапаред у Женеві з 1906 р. ввів «Курс лекцій з юридичної психології», Р. Соммер у Гессені читав «Міжнародний курс судової психології і психіатрії», Д. Дриль у Психоневрологічному інституті – спецкурс «Судова психологія».

У 30-х роках психологія розвивалася в досить складних соціально-політичних умовах. Її розвиток як навчальної дисципліни після революції 1917 р. був тісно пов'язаний із загальною радикальною перебудовою всієї системи освіти. Система університетської освіти в 30-х роках неодноразово перебудовувалась, що позначалося на обсязі і змісті курсів психології.

З 1923 р. Корнілов став директором Психологічного інституту й ініціатором багатьох перетворень. У 1921 р. в університеті була створена кафедра медичної психології, якою завідував професор А. М. Бернштейн.

У 1925 р. зі складу університету був виведений Психологічний інститут. Після виведення зі складу університету гуманітарних факультетів (1931 р.) викладання психології припиняється. У 40-х роках психологія у Московському університеті не викладалась; не проводилося й ніяких наукових досліджень. Припинила функціонувати існуюча на той момент система підготовки психологічних кадрів.

На викладанні психології відбилися ідеологічні зміни після-революційного часу. Перебудова психології на нові методологічні

основи висвітлювалася у книзі К. М. Корнілова «Підручник психології, викладений з погляду діалектичного матеріалізму». В 1927 р., за редакцією Корнілова, вийшов з друку навчальний посібник для вищої школи – хрестоматія із психології.

На викладання психології в педагогічних інститутах у 30-х роках відчувався значний вплив поширення ідей педології як комплексної науки, що поєднує знання про розвиток дитини, накопичені в педагогіці, психології, фізіології. Така ситуація у викладанні психології зберігалася аж до 1936 р., до моменту, коли педологія була заборонена.

З 1934 р. в університетах стали відновлюватися гуманітарні факультети. Першими були відновлені історичні факультети, потім філологічні. Однак поновлення викладання психології в університетах відбулося пізніше. З початку 40-х років у ряді університетів при філософських факультетах відкриваються психологічні відділення і в такий спосіб уперше починається підготовка професійних психологів.

У повоєнному Києві розроблення у галузі психології і одночасно її викладання для фахівців було зосереджено у двох закладах: Науково-дослідному психоневрологічному інституті і міській лікарні ім. академіка І. П. Павлова. З ліквідацією в 1948 р. інституту, яка без сумніву зашкодила розвитку психіатричної науки в Україні, всі дослідження в галузі психіатрії зосередились у лікарні ім. І. П. Павлова. Тут була кафедра психіатрії Київського інституту вдосконалення лікарів, очолювана професором Й. А. Поліщуком, а потім – професором В. С. Шапошніковим, доцентом В. М. Кузнецовим – керівником створеної в останні роки Асоціації психіатрів України; кафедра дитячої психоневрології, якою завідували професори П. І. Коваленко, Л. О. Булахова; відділ патології вищої нервової діяльності, керівниками якого були професор В. П. Бірюкович, а потім доктор медичних наук В. М. Синицький. Кафедрою психіатрії Київського медичного інституту завідував Я. П. Фрумкін. У клініці працювали доценти І. Я. Завілянський, Б. В. Шаров, Н. С. Керкіс, І. Д. Шевчук, а також І. А. Мізрухін та І. Є. Сливко, які після захисту докторських дисертацій очолили кафедри психіатрії Вінницького та Донецького медичних інститутів. У 60-ті роки були виконані та захищені докторські дисертації практичними лікарями-психіатрами. С. М. Лівшиць став відомим завдяки дослідженням у галузі судової психіатрії, підготовці висококваліфікованих експертів. В. М. Блейхером була створена перша в Україні пато-

психологічна лабораторія та організована підготовка патопсихологів у Київському державному університеті. О. Теплицька багато років читала курс психопатології в Київському педагогічному інституті.

У 1941 р. у Московському університеті був відновлений філософський факультет, на якому в 1942 р. була заснована кафедра психології. Її завідуючим був призначений професор С. Л. Рубінштейн.

Курси психології читалися насамперед на філософському і філологічному факультетах, а також на історичному, біологічному, юридичному, географічному й економічному. Факультативні курси велися на механіко-математичному факультеті і факультеті міжнародних відносин. До викладання залучалися такі великі вчені, як Б. М. Теплов, О. М. Леонт'єв, С. В. Кравков, А. А. Смирнов, А. Р. Лурія, П. Я. Гальперин та ін. Тим самим відновлювалася одна із традицій університетської психології – злиття процесу викладання з науковою діяльністю. Єдність наукової й навчальної роботи відбувалася також шляхом залучення в наукову працю студентів та аспірантів. Метою викладання психології була серйозна теоретична підготовка фахівців і володіння методами експериментальних досліджень і емпіричної роботи. Московський університет став великою школою підготовки висококваліфікованих кадрів. З 1951 р. відділенням психології в університеті керував О. М. Леонт'єв, який продовжив удосконалення психологічної освіти.

У 1940 р. філософські й економічні відділення історичного факультету Ленінградського університету були реорганізовані в самостійні факультети. В 1944 р. у рамках філософського факультету було створене відділення психології, яке очолив Б. Г. Анан'єв.

Почала розвиватися система вищої психологічної освіти й у Ленінградському університеті. У створенні психологічного відділення брали участь В. М. М'ясищев і А. В. Ярмоленко. Як у науковій, так і в педагогічній діяльності психологічне відділення було тісно пов'язане із Психоневрологічним інститутом. Психологію в університеті в ті роки викладали такі видатні вчені, як А. А. Бодалєв, Л. М. Веккер, Б. Ф. Ломов, Є. С. Кузьмін, І. М. Палей, Є. Ф. Рибалко та ін.

З 50-х років удосконалювалося викладання психології для студентів педагогічних інститутів. Традиційними темами або навчальними курсами були: загальна, вікова й педагогічна психологія. Крім лекцій почали проводитися практичні заняття з психології.

У 1970 р. з'явився підручник із психології за редакцією А. В. Петровського для студентів педагогічних інститутів.

Значною віхою в історії викладання психології стає вихід у світ низки навчальних посібників. У 1938 р. був виданий навчальний посібник з психології за редакцією К. М. Корнілова, Б. М. Теплова, Л. М. Шварца. В 1940 р. виходить фундаментальна праця «Основи загальної психології» С. Л. Рубінштейна, яка багато в чому визначала характер наступної навчальної літератури з психології. В 1946 р. з'являється друге видання цієї книги, яке стало класичним. У 1956 р. вийшов підручник за редакцією А. А. Смирнова, О. М. Леонтьєва, Б. М. Теплова.

60-ті роки ХХ ст. ознаменувалися помітним прогресом у сфері психологічної освіти як психологів, так і студентів інших спеціальностей. У 1966 р. в кількох університетах відкриваються психологічні факультети: спочатку в Московському й Ленінградському, а потім у Ярославському і Тбіліському університетах. Першим деканом Московського факультету став О. М. Леонтьєв, Ленінградського факультету – Б. Ф. Ломов, якого в 1967 р. змінив Б. Г. Ананьєв. Самостійний статус факультетів психології дав змогу розширити можливості психологічної освіти. Кількість психологічних дисциплін, що викладались у вищих навчальних закладах значно збільшилася.

З 1965/66 навчального року в медичних вузах країни було введено викладання медичної психології. У 1967 р. з'явився перший вітчизняний підручник з цієї дисципліни. Надалі вивчення медичної психології передбачало поряд з лекціями проведення практичних занять. Поліпшення психологічної підготовки медичних кадрів позитивно позначилося на розвитку практичної охорони здоров'я.

У 1964 р. була прийнята постанова ЦК КПРС «Про заходи для подальшого розвитку юридичної науки й поліпшенню юридичної освіти в країні», завдяки якій після тривалої перерви було відновлено викладання юридичної психології в усіх юридичних вузах країни. В 1965/66 навчальному році почалося читання спеціальних курсів юридичної психології в юридичних вузах Москви, Ленінграда, Мінська й деяких інших міст. У 1966 р. Міністерством вищої й середньої освіти СРСР був проведений Всесоюзний семінар з питань викладання юридичної психології.

Знаменною подією для післявузівської психологічної освіти стало те, що в 1968 р. ВАК виділив психологічні науки із загаль-

ного складу педагогічних у самостійну групу і включив психологію в перелік галузей науки, з яких присуджуються вчені ступені.

Протягом 80-х років тривало поступове розширення психологічної освіти. Крім Московського й Ленінградського університетів підготовка психологів здійснювалася також на відділеннях психології в ряді інших університетів радянського простору, зокрема в Ростовському, Самарському, Казанському. У педагогічних інститутах замість одного курсу психології читалися два, а потім і три навчальні курси: загальна психологія, вікова й педагогічна психологія. Стали набувати популярності спецкурси з психології.

Наприкінці 80-х років зріс інтерес радянського суспільства до психології, психологів і психологічної освіти. Так, на початку 90-х років з огляду на необхідність більш широкої підготовки психологів у багатьох навчальних закладах починають працювати короткострокові 9-місячні курси перепідготовки з психології для працівників, що вже мають вищу освіту.

Найбільший досвід підготовки фахівців за спеціальністю «Психологія» мають найстарші навчальні заклади країни – Московський, Санкт-Петербурзький, Київський, Ярославський, Ростовський, Самарський університети. Великими психологічними центрами, а також центрами психологічної освіти стали Москва, Санкт-Петербург, Київ, Казань, Самара, Уфа, Твер, Перм, Курськ, Новосибірськ, Іркутськ. У другій половині 90-х років факультети й відділення психології були відкриті також у багатьох інших вищих навчальних закладах. Цей процес особливо прискорився після 1993 р. Так, в 1997 р. у Росії було вже 90 психологічних факультетів. На сьогодні в Україні підготовка фахівців за спеціальністю «Психологія» здійснюється у багатьох вищих навчальних закладах, серед яких: Національний університет імені Т. Шевченка, Києво-Могилянська академія, Національний університет ім. П. Г. Драгоманова, Національна академія внутрішніх справ тощо.

Отже, можна з упевненістю зазначити, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти підготовка психологів за повною вузівською програмою стала масовою. Нині відбувається процес збільшення кількості освітніх програм, у рамках яких психологія вивчається як додаткова спеціальність, збільшується кількість психологічних курсів для студентів інших спеціальностей.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Назвіть особливості викладання психології у рамках богословської освіти.
2. Охарактеризуйте особливості викладання лекцій з психології в рамках інших дисциплін.
3. Яким чином університетські статuti 1804 та 1884 рр. змінили зміст психології як навчальної дисципліни вищих навчальних закладів?
4. Розкрийте вклад М. Я. Грота у викладання психології у Московському університеті.
5. Чим характеризується викладання психології у вищих навчальних закладах у ХХ ст.?
6. Охарактеризуйте особливості підготовки фахівців за спеціальністю «психологія» на сучасному етапі розвитку вищої школи.

Тема 1.4. Основні засади та особливості організації процесу підготовки психологів у вищій школі

Особливості системи вищої освіти України. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації вищої освіти. Адаптація вищої освіти України до вимог Болонського процесу. Структура вищої освіти, рівні підготовки спеціалістів, система вищих навчальних закладів України. Дидактичні основи підготовки психологів у системі вищої школи.

В умовах відродження суверенної держави дедалі актуальнішою стає проблема реалізації **Державної національної програми «Освіта»** («Україна ХХІ ст.»), де зазначається, що значна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління спеціалістів, підвищенні загальної культури професійної кваліфікації та соціального статусу фахівця до рівня, що відповідає його ролі в суспільстві. Якісне зростання рівня розвитку професійних здібностей має бути забезпечене за умови відповідної методичної освіти, яка є важливим чинником людського розвитку й економічного зростання України. Тому подальші соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі

без модернізації системи вищої освіти, спрямованої на підготовку фахівців на рівні міжнародних вимог.

Для України, **європейська інтеграція** – це процес входження до єдиної сім'ї європейських народів, повернення до європейських політичних і культурних традицій, вагомий стимул для успіху економічної і політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації.

Відповідно, однією з передумов входження України до **єдиного європейського та світового освітнього простору** є впровадження в систему вищої освіти України основних ідей, сформульованих Болонською декларацією, що була підписана 19 червня 1999 р. міністрами освіти двадцяти дев'яти держав від імені своїх урядів, чим було визначено напрями реформування вищої освіти на континенті. Ця подія відбулася в найстарішому європейському університеті – університеті італійського міста Болонья – тож і акт отримав назву **«Болонська декларація»**, яким було започатковано кардинальні зміни в розвитку Європейської вищої школи. Країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення Єдиного європейського освітнього та наукового простору. У межах цього простору мають діяти єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що істотно підвищить конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг. Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу, тобто процесу структурного реформування вищої освіти та приведення її стандартів у відповідність до загальноєвропейських, на зустрічі міністрів освіти 45 країн у норвезькому м. Бергені у травні 2005 року.

У **рамках Болонського процесу** було сформульовано шість ключових позицій:

1. **Уведення двоциклового навчання.** Фактично пропонується ввести два цикли навчання: 1-й – до одержання першого академічного ступеня і 2-й – після його одержання. При цьому тривалість навчання на 1-му циклі має бути не менше трьох і не більше чотирьох років. Навчання впродовж другого циклу може передбачати отримання ступеня магістра (через 1–2 роки навчання після одержання 1-го ступеня) і/або докторського ступеня (за умови загальної тривалості навчання 7–8 років).

2. **Запровадження кредитної системи.** Пропонується запровадити в усіх національних системах освіти систему обліку трудо-

місткості навчальної роботи в кредитах. За основу пропонується прийняти ECTS (Європейська система перезарахування кредитів (*залікових одиниць трудомісткості*)), зробивши її нагромаджувальною системою, здатною працювати в рамках концепції «навчання впродовж усього життя».

3. **Контроль якості освіти.** Передбачається організація акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій. Оцінювання буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, що отримали випускники. Одночасно будуть установлені стандарти транснаціональної освіти.

4. **Розширення мобільності.** На основі виконання попередніх пунктів передбачається істотний розвиток мобільності студентів. Окрім того, ставиться питання про розширення мобільності викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом. Передбачається зміна національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців.

5. **Забезпечення працевлаштування випускників.** Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи. Усі академічні ступені й інші кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій має бути спрощене. Для забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання Додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО.

6. **Забезпечення привабливості європейської системи освіти.** Одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легкодоступних кваліфікацій тощо, сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти.

Відповідно, слід означити **шляхи державної політики** щодо розвитку вищої освіти в контексті Європейської інтеграції: *відпрацювання моделі дослідницького університету; організація співпраці університетів в інноваційній сфері; напрацювання моделі університетської автономії для умов України; раціональне застосування Болонської системи для вищої школи України; забезпечення більш повної взаємодії та співпраці з Національною ака-*

демією наук України; піднесення ролі університетів України на міжнародній арені, виходячи з їхніх міжнародних рейтингів; демократизація управління університетами та вдосконалення самоуправління.

Відповідно до Закону України «Про освіту» система вищої освіти України ґрунтується на таких **принципах**: доступність для кожного громадянина усіх форм та типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок освіти з національними історією, культурою, традиціями; незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; науковий, світський характер освіти; інтеграція з наукою і виробництвом; взаємозв'язок із наукою інших країн; гнучкість і прогностичність системи освіти; єдність і наступність системи освіти; безперервність і різноманітність системи освіти; поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті.

Структура освіти в Україні включає: дошкільну освіту, загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну освіту, вищу освіту, післядипломну освіту, аспірантуру (ад'юнктуру), докторантуру, самоосвіту.

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

1) освітні рівні:

– *неповна вища освіта* (освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її інтелектуальних якостей, що визначають розвиток особи як особистості і є достатніми для здобуття нею кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста);

– *базова вища освіта* (освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її інтелектуальних якостей, що визначають розвиток особи як особистості і є достатніми для здобуття нею кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра);

– *повна вища освіта* (освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її інтелектуальних якостей, що визначають розвиток особи як особистості і є достатніми для здобуття нею кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра);

2) освітньо-кваліфікаційні рівні:

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

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

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

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

Для фахівців вищої кваліфікації передбачається **два рівні вчених ступенів**, які здобуваються послідовно:

– *кандидат наук* (відповідає доктору філософії за міжнародною класифікацією) – це вчений ступінь, який присуджується магістрам та спеціалістам на основі публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді за підсумками оригінальних наукових досліджень, результати яких опубліковані в наукових виданнях і мають істотну наукову новизну та практичне значення;

– *доктор наук* – це науковий ступінь, який присуджується кандидатам наук на основі публічного захисту докторської дисертації у спеціалізованій вченій раді за результатами циклу наукових робіт, які опубліковані у провідних наукових виданнях України і світу, мають вагоме теоретичне та (або) практичне значення

у розвитку окремої галузі науки (психології), отримали національне та міжнародне визнання.

Вченими званнями є:

– *старший науковий співробітник* (присвоюється докторам і кандидатам наук зі стажем наукової роботи не менше трьох років, які працюють у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації або наукових установах та організаціях до них прирівняних і зараховані після обрання за конкурсом чи в порядку атестації, зокрема за сумісництвом, на посади старшого наукового співробітника, провідного наукового співробітника, головного наукового співробітника, доцента, професора, заступника завідуючого (начальника) та завідуючого (начальника) науково-дослідного відділу (відділення, сектору, лабораторії), завідуючого кафедрою або призначені на посади ректора, проректора з навчальної та наукової роботи, директора, заступника директора з наукової роботи, вченого секретаря, за умови успішної роботи на зазначених посадах не менше календарного року та опублікування за останні три роки у наукових фахових виданнях України або інших держав не менше п'яти наукових праць за відповідною спеціальністю, з них дві – без співавторів. Вчене звання може бути присвоєно за спеціальністю, яка належить до іншої галузі науки, ніж галузь, у якій здобувачеві присуджено науковий ступінь кандидата наук, за умови, що опубліковані наукові праці містять отримані здобувачем нові науково обґрунтовані результати, які у сукупності розв'язують конкретне наукове завдання, що має істотне значення для відповідної галузі науки. Вчене звання старшого наукового співробітника присвоює ВАК на підставі рішення вченої (науково-технічної) ради вищого навчального закладу або наукової установи, яке приймається таємним голосуванням);

– *доцент* (присвоюється докторам і кандидатам наук, обраним за конкурсом на посаду завідувача кафедрою, професора, доцента, або докторам і кандидатам наук на посаді ректора (проректора з навчальної та наукової роботи) вищого навчального закладу, які мають стаж педагогічної роботи у вищих навчальних закладах не менш як три роки і друковані навчально-методичні або наукові праці, що використовуються в педагогічній практиці, зокрема опубліковані після захисту дисертації, після успішної роботи на цих посадах протягом навчального року. Вчене звання доцента може бути, як виняток, також присвоєно:

1) висококваліфікованим фахівцям з відповідною вищою освітою, які мають науковий ступінь магістра наук і є одноосібними авторами підручників або навчальних посібників для вищих навчальних закладів, підручників для загальноосвітніх шкіл, професійних і професійно-технічних училищ, обраним за конкурсом на посаду завідуючого кафедрою, професора, доцента, після успішної роботи на цих посадах протягом навчального року;

2) діячам культури і мистецтва, які мають почесні звання та обрані за конкурсом на посаду завідуючого кафедрою, професора, доцента вищого навчального закладу після успішної роботи на цих посадах протягом навчального року);

– професор (вчене звання (науково-педагогічне), посада викладача вищого навчального закладу чи працівника наукової установи. Професор веде навчальну та методичну роботу, читає лекційні курси, проводить наукові дослідження, керує самостійною підготовкою та науково-дослідною роботою студентів, підготовкою наукових та педагогічних кадрів).

Основними посадами науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів третього і четвертого рівнів акредитації є: асистент; викладач; старший викладач; директор бібліотеки; науковий працівник бібліотеки; доцент; професор; завідувач кафедри; декан; проректор; ректор.

Слід зазначити, що для викладання психології у вищих навчальних закладах важливо мати базову психологічну освіту, яка визначає зміст і рівень професійної підготовки викладача. Вчений ступінь кандидата або доктора наук визначає ступінь наукової кваліфікації викладача. Вони присвоюються на основі Положення про порядок присудження вчених ступенів, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України.

Вчений ступінь кандидата психологічних наук присвоюється психологу, що підтвердив свою науково-педагогічну кваліфікацію у вигляді успішної здачі кандидатських іспитів з філософії, іноземної мови та наукової спеціальності, а також успішно захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня з даної наукової спеціальності. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата наук повинна бути науково-кваліфікаційною роботою, в якій міститься рішення задачі, що має істотне значення для відповідної галузі психологічного знання.

Вчений ступінь доктора психологічних наук є вищою науковою кваліфікацією. Спеціального навчання для отримання цього ступеня не проводиться. Здобувач повинен підготувати і захистити

дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук з відповідної наукової спеціальності. Ця дисертація має бути науково-кваліфікаційною роботою, в якій на підставі виконаних автором досліджень розроблено теоретичні положення, сукупність яких можна кваліфікувати як нове велике наукове досягнення, або вирішена велика наукова проблема. У докторській дисертації зазвичай відбивається широкий науково-дослідний досвід фахівця з вивчення будь-якого нового напрямку психологічної науки, отриманий здобувачем особисто (або як лідера дослідницької групи). Присудження вченого ступеня затверджується Вищою атестаційною комісією України.

Зокрема, Вища атестаційна комісія України визначає такі шифри спеціальностей відповідно до галузі науки:

«Психологічні науки»:

- 19.00.01 Загальна психологія, історія психології
- 19.00.02 Психофізіологія
- 19.00.03 Психологія праці; інженерна психологія
- 19.00.04 Медична психологія
- 19.00.05 Соціальна психологія
- 19.00.06 Юридична психологія
- 19.00.07 Педагогічна та вікова психологія
- 19.00.08 Спеціальна психологія
- 19.00.09 Психологія діяльності в особливих умовах

Відповідно докторантура, аспірантура (ад'юнктура) є основними формами підвищення рівня освіти, наукової та педагогічної кваліфікації психолога. На підвищення педагогічної кваліфікації психолога спрямовані асистентська і доцентська практики, а також введені в деяких вищих навчальних закладах, вивчення курсів педагогіки і психології вищої освіти (або вищої школи). Асистентська практика передбачає проведення аспірантом практичних і семінарських занять зі студентами вищого навчального закладу, а доцентська практика – читання лекцій у вищому навчальному закладі.

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

Відповідно до існуючих напрямів освітньої діяльності в Україні діють такі **типи вищих навчальних закладів**:

– *університет* (багатопрофільний вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації широкого спектра природничих, гуманітарних, технічних, економічних та інших напрямів науки, техніки, культури і мистецтв, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність. Можуть створюватися класичні та профільні (технічні, технологічні, економічні, педагогічні, медичні, аграрні, мистецькі, культурологічні тощо) університети);

– *академія* (вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації у певній галузі науки, виробництва, освіти, культури і мистецтва, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром у сфері своєї діяльності і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення);

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

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

– *коледж* (вищий навчальний заклад другого рівня акредитації або структурний підрозділ вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяль-

ність, пов'язану зі здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації у споріднених напрямках підготовки (якщо є структурним підрозділом вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації або входить до навчального чи навчально-науково-виробничого комплексу) або за кількома спорідненими спеціальностями і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення);

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

Відповідно до способів реалізації освітньо-професійних програм, в освітньому середовищі можуть діяти вищі навчальні заклади декількох **рівнів акредитації** (рівень акредитації – рівень спроможності ВНЗ проводити освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям вищої освіти та кваліфікації):

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

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

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

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

В основі підготовки майбутніх психологів, як кадрів вищої освіти, лежать теоретичні і практичні основи **педагогіки**.

Термін «педагогіка» походить від двох давньогрецьких слів – *пайс* («діти», «дитина») і *аго* («веду»). У дослівному перекладі педагог означає «дітоводій», «поводир дітей». У Давній Греції так називали раба, який супроводжував дитину свого господаря до школи. Поступово слово «педагогіка» стало вживатися більш загально: для визначення мистецтва вести дитину протягом життя, тобто виховувати, навчати, давати освіту, спрямовувати духовний або фізичний розвиток. Знання у цій галузі з кожним століттям прибувалися, і це привело до виникнення особливої науки – науки про виховання дітей.

До XVII ст. педагогіка існувала як складова частина філософії, що була тоді майже всеохоплюючою системою наукових знань. Відокремлення педагогіки в окрему науку здійснив у 1623 р. англійський філософ Френсіс Бекон.

Остаточно статус педагогіки як самостійної науки був закріплений працями видатного слов'янського педагога Яна Амоса Коменського. Для позначення цієї науки він використовує термін «**дидактика**», який визначає як *«універсальну теорію вчити всіх усього, що потрібно для справжнього і майбутнього життя»*.

Дидактика походить від грецького слова *didaktikos*, що означає «повчаючий». Вперше воно почало вживатися з 1613 р. в Німеччині, коли відомі на той час мовознавці Кристофер Хельвіг і Йохім Юнг видали книгу «Короткий звіт з дидактики або мистецтво навчання Ратіхія». Уже з назви роботи видно, що автори розглядали дидактику як мистецтво навчання. Аналогічно трактував це поняття Ян Анос Коменський, автор виданої в 1657 р. книги «Велика дидактика як мистецтво навчання всіх усьому». Однак Коменський вважав, що дидактика – це не тільки мистецтво навчання, але й виховання.

Таке розуміння дидактики зберігалось до початку XIX ст., коли відомий німецький педагог філософ Йоган Фрідріх Гербарт, який розробив теоретичні основи дидактики, в основу якої покладено аналіз дій педагога, що спрямовані на ознайомлення учнів з новим навчальним матеріалом. Таке розуміння дидактики не поділяли прибічники різних варіантів так званого нового виховання, діяльність яких активізується на рубежі XIX і XX століть. Провідний представник цього напрямку американський педагог Джон Дьюї

надавав учням більш активну роль у процесі навчання в порівнянні з гербартистами, наголошуючи, що при передачі знань необхідно спиратися не тільки на пам'ять, як це робив Й. Герbart, але й на розвиток здібностей до інтелектуальної діяльності; аналізувати потрібно не дії педагога, а учня.

У сучасному розумінні **дидактика** – це наука про викладання і навчання, яка визначає методи, організаційні форми і засоби, що забезпечують здійснення запланованих змін у студентах.

Правильне розуміння педагогіки та дидактики неможливе без розкриття основних понять, зокрема: **виховання, навчання, освіта.**

Виховання – це передача й організація засвоєння накопиченого людством соціально-історичного досвіду у процесі формування особистості, створення оптимальних умов для її фізичного, психічного та соціального розвитку. Структура процесу виховання передбачає: оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки та формування почуттів (стійких емоційних відносин людини до явищ дійсності), переконань (інтелектуально-емоційного ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного), вмінь і звичок поведінки.

Навчання – це сам процес засвоєння індивідуумом соціального досвіду, накопиченого людством. У нашому розумінні, це упорядкована взаємодія науково-педагогічних працівників зі студентами, спрямована на розвиток особистості майбутнього фахівця, досягнення мети професійної підготовки. Змістом цієї взаємодії є цілеспрямоване, послідовне передавання (трансформація) суспільно-історичного, соціокультурного, професійного досвіду студентам у спеціально організованих умовах вищої школи.

Освіта – це процес і результат засвоєння індивідуумом соціального досвіду, досягнення ним визначеного освітнього рівня, тобто це процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, а також способів мислення; це рівень розумового розвитку особистості та її професійної кваліфікації. Істотною умовою успіху освіти є самоосвіта особистості.

Б. Ц. Бадмаєв відносить методика викладання психології до педагогічних дисциплін, яка повинна базуватися на психологічних законах навчання та виховання. Тому методика викладання психології у вищій школі – «это наука не о том, как учить студентов, а о том, как заинтересовать учебной, увлечь ею и научить учиться самостоятельно и творчески».

***Завдання і запитання
для самопідготовки та контролю***

1. Означте сутність державної національної програми «Освіта».
2. Розкрийте зміст та значення Болонського процесу для вищої освіти в Україні.
3. Охарактеризуйте принципи на яких ґрунтується система вищої освіти України.
4. Які освітні й освітньо-кваліфікаційні рівні входять до структури вищої освіти?
5. Розкрийте вчені ступені і звання та особливості їх здобуття.
6. Визначте особливості та типи вищих навчальних закладів України.
7. Педагогіка та дидактика як основа підготовки майбутніх психологів.
8. Розкрийте такі поняття, як виховання, навчання, освіта.

Розділ II
ОРГАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПСИХОЛОГІВ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тема 2.1. Зміст психологічної освіти

Поняття освіти. Загальна характеристика змісту освіти психологів. Характеристика документів, що визначають зміст освіти. Освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки спеціалістів. Освітньо-професійна характеристика (ОПХ) фахівця. Структурно-логічна схема підготовки. Державний стандарт освіти. Навчальний план, його структура і порядок реалізації. Навчальна програма. Робоча навчальна програма. Тематичний план. Підручник. Навчальний посібник. Методичні рекомендації.

Перш ніж розглядати зміст освіти у вищій школі, доцільно визначити сутність терміна «**освіта**». У науково-педагогічній обіг поняття освіти введено І. Г. Песталоцці (1746–1827). Термін «освіта» вживають двояко: для позначення і процесу, і результату становлення, формування особистості.

У вузькому розумінні *освіта* – це сукупність знань, умінь, навичок і компетенцій, набутих у навчальних закладах або самостійно, а також процес засвоєння систематизованих знань, розвитку пізнавальних сил, формування світогляду.

У більш широкому значенні *освіта* – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому на перше місце ставиться не обсяг знань, а їх поєднання з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями.

Слід окреслити існуючі **моделі освіти**:

1. *Модель освіти як державно-відомчої організації.* У такому разі система освіти розглядається структурами державної влади

як самостійний напрям в ряді інших галузей народного господарства. Базується вона на відомчому принципі, з жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у межах того чи іншого типу освітньої системи. При цьому навчальні заклади підпорядковуються і контролюються адміністративними або спеціальними органами.

2. *Модель розвиваючого навчання* (В. В. Давидов, В. В. Рубцов). Ця модель тлумачить організацію освіти як особливу інфраструктуру через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу, рівня. Така побудова дає можливість забезпечити і задовольнити потреби різних соціальних прошарків населення. У такому випадку сфера освіти виступає як ланка соціальної практики.

3. *Традиційна модель освіти* (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич). Ця модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система має розв'язувати переважно завдання формування базових знань, умінь, навичок (у межах культурно-освітніх традицій), що дають змогу індивідуально перейти до самостійного засвоєння знань, умінь, цінностей більш високого рангу.

4. *Раціоналістична модель освіти* (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скіннер) передбачає таку її організацію, яка забезпечує набуття знань, умінь, навичок і практичного пристосування до існуючого суспільства (засвоєння тільки таких культурних цінностей, які дають змогу молодій людині адаптуватися в існуючій суспільній структурі). В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце займає біхевіористська теорія.

5. *Феноменологічна модель освіти* (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс) передбачає персональний характер освіти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей. Освіта розглядається як гуманістична у тому значенні, що вона більш повно й адекватно відповідає дійсній природі людині, допомагає їй виявити те, що закладено в ній природою. Педагоги цієї орієнтації створюють умови для самопізнання, саморуху індивідуальності. Саме цей напрям утверджується в Україні, але має назву особистісно-орієнтованої гуманістичної моделі.

6. *Неінституціональна модель освіти* (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Л. Бернар) орієнтована на організацію освіти поза соціальних інститутів, зокрема шкіл і вищих навчальних закладів.

За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, за якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Традиційно виділяють **три види освіти**: *загальну* (передбачає оволодіння знаннями, вміннями й навичками з основ наук та підготовку до здобуття професійної освіти); *політехнічну* (виконує функцію ознайомлення з різноманітними галузями виробництва, пізнання сутності основних технологічних процесів, оволодіння вмінням і навичками обслуговування найпростіших виробничих процесів); *професійну* (спрямована на оволодіння знаннями, вмінням і навичками, які потрібні для здійснення професійної діяльності).

Визначивши поняття освіти, можна перейти до визначення її змісту. Є різні підходи до визначення цього поняття. Але при цьому треба мати на увазі, що зміст не є компонентом освіти у звичайному значенні цього слова. *Зміст освіти – це освіта, але без урахування її методів і організаційних форм.*

Зміст освіти розуміється нами як чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими людина оволодіває шляхом навчання у навчальному закладі або самотійно. Він містить систему наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, культуру та практичних умінь і навичок, необхідних для життєдіяльності людини. Зміст освіти в цілому має сприяти розв'язанню генерального завдання – формуванню гармонійної, всебічно розвиненої особистості.

Зміст освіти – це той обсяг наукових знань та емпіричного досвіду, який виробило людство за всю історію розвитку. Водночас, це зміст процесу прогресивних змін, властивостей і якостей особистості, необхідною передумовою якого є особливим чином організована діяльність.

Зміст освіти тотожний змісту триєдиного цілісного процесу, що характеризується, по-перше, засвоєнням досвіду попередніх поколінь; по-друге, вихованням типологічних якостей особистості; по-третє, розумовим і фізичним розвитком людини. Базовим видом діяльності є при цьому навчання, бо засвоєння досвіду – найближча і безпосередня мета освіти.

М. М. Скаткін та І. Я. Лернер виділили такі аспекти у визначенні змісту освіти: 1) систему знань про природу, суспільство, способи діяльності тощо, які забезпечують у свідомості студентів

правильну діалектико-матеріалістичну картину світу; 2) систему загальних, інтелектуальних і практичних навичок і вмінь, які є основою багатьох видів конкретної трудової діяльності; 3) досвід творчої діяльності, що забезпечує здатність до подальшого розвитку суспільства та його культури (самостійність, перенесення знань, умінь і навичок у нову ситуацію тощо); 4) досвід емоційно-вольового ставлення до світу. Разом з уміннями і знаннями він є основою формування наукового світогляду.

Зміст освіти виступає системою наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості. Відповідно зміст освіти на кожному етапі суспільного буття залежить від рівня розвитку науки та економіки, специфіки системи народної освіти певної країни, відведеного на освіту часу, теоретичного і практичного значення окремих галузей науки в загальній системі людських знань, завдань суспільства і держави у галузі політики, економіки і виховання (соціального замовлення для системи народної освіти).

На зміст освіти впливають об'єктивні (потреби суспільства у розвитку людини, науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій і докорінними змінами технологій) та суб'єктивні чинники (політика панівних сил суспільства, методологічні позиції вчених тощо).

В історії дидактики відомі різні **підходи до визначення змісту освіти**, які формували специфіку функціонування різних типів навчальних закладів.

Теорія формальної освіти. Висунута у працях Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Й.-Ф. Гербарта, І. Канта та ін. Згідно з нею основним завданням освіти є розвиток розумових сил, логічного мислення, уваги, пам'яті, інтелекту учнів. А зміст освіти має ґрунтуватися на предметах гуманітарного циклу, математиці й логіці. За цією теорією працювали класичні гімназії, ліцеї в Росії та Англії.

Теорія матеріальної освіти. Засновником є англійський філософ Герберт Спенсер. Зумовлена швидким розвитком техніки, промисловості, транспорту, зв'язку. Прихильники її основним завданням вважали здобуття прикладних знань, зосередження на вивченні предметів природничо-математичного циклу, у процесі засвоєння яких має відбуватися розвиток мислення, розумових здібностей.

Педагогічна теорія. Сформулював американський філософ, педагог Джон Дьюї. Згідно з нею зміст освіти визначається інте-

ресами та здібностями дітей, а не соціально-економічними умовами й потребами суспільства. На практиці це виражається в організації замість систематичного навчання бесід, ігор, занять за інте-

ресами.
Процес модернізації змісту освіти є еволюційним, ґрунтується на врахуванні позитивного досвіду вищої школи й водночас передбачає істотні зміни, зумовлені сучасними тенденціями суспільного розвитку. Нові підходи передбачають якісне оновлення змісту освіти відповідно до пріоритетних цілей освіти, сформульованих світовим освітнім співтовариством (Міжнародним бюро освіти). Вони охоплюють цілісний розвиток особистості через:

- забезпечення зростання її розумового, етичного, естетичного, емоційного, фізичного та соціального потенціалу;
- підготовку студентів до праці, активної ролі в економічному та громадському житті суспільства, успішної діяльності в умовах швидких змін технологій та мультикультурного суспільства;
- розвиток навичок наукового мислення, критичного осмислення дійсності та навичок вирішення проблемних ситуацій.

Зміст освіти для всіх типів навчальних закладів визначається освітньо-професійною програмою підготовки, структурно-логічною схемою підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищого навчального закладу і відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, а також при проведенні навчальних занять та інших видів навчальної діяльності.

Нормативно-законодавчою базою організації навчального процесу на відділеннях і факультетах психології вищих навчальних закладів є закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Концепція національного виховання», Постанови Кабінету Міністрів України та Укази Президента України про основні напрями формування вищої освіти та реорганізацію навчального процесу.

Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах забезпечується нормативною та вибірковою частинами. Нормативна частина визначається відповідним державним стандартом освіти, вибіркова частина – вищим навчальним закладом.

Державний стандарт освіти – це сукупність норм, що визначають вимоги до відповідного освітнього (кваліфікаційного) рівня з метою забезпечення досягнення і підтримання вищим закладом

освіти високого рівня вищої освіти через реалізацію нормативної частини змісту освіти та самооцінки чи державного оцінювання результатів роботи.

Складові державного стандарту освіти: освітня (освітньо-кваліфікаційна) характеристика; нормативна частина змісту освіти; тести.

Освітня характеристика (ОХ) – це основні вимоги до якостей і знань особи, яка здобула певний освітній рівень. Зміст освітньої характеристики як складової частини державного стандарту освіти визначається Міністерством освіти України окремо для кожного освітнього рівня: початкова загальна освіта; базова загальна середня освіта; повна загальна середня освіта; професійно-технічна освіта; базова вища освіта; повна вища освіта.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) – це основні вимоги до професійних якостей, теоретичних знань, виробничих умінь та навичок фахівців, які відповідають визначеному освітньому рівню і необхідні для успішного виконання професійних обов'язків.

Зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики визначається Міністерством освіти України для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня: кваліфікований робітник; молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст, магістр.

Кваліфікаційна характеристика є нормативним документом, який установлює: професійне призначення, кваліфікацію та умови використання фахівця з вищою освітою за професійним напрямом; рівень професійних знань та вмінь; кваліфікаційні вимоги до фахівців у формі виконання професійних і соціально-професійних завдань зазначенням міри самостійності при їх виконанні; порядок проведення державної атестації випускників; відповідальність за якість підготовки випускників.

На підставі кваліфікаційної характеристики у навчальному закладі визначаються:

- цілі поетапного формування майбутніх фахівців;
- зміст та організація навчально-виховного процесу, у тому числі розробляються навчальні плани, програми, контрольні та атестаційні завдання;
- тести для діагностики якості підготовки студентів на різних стадіях навчання;
- здійснюється професійна орієнтація тих, хто збирається поступити до інституту, з урахуванням потреби у фахівцях цього на-

пряму на ринку праці, укладаються прямі договори-замовлення з підприємствами або приватними особами на підготовку фахівців зазначеного профілю;

- проводиться аналіз професійного використання та атестація молодих фахівців.

Слід зазначити, що кваліфікаційна характеристика використовується для визначення первинних посад випускників вищого навчального закладу; визначення об'єкта, цілей професійної підготовки; розроблення та корегування освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів.

Відповідно розкриємо можливі посади психолога, його виробничі функції та типові задачі діяльності:

1) *профконсультант* (функції: інформаційна, аналітична, прогностична, виховна) – проведення співбесід; розроблення рекомендацій щодо професійного трудового та соціального самовизначення клієнта; співробітництво зі спеціалістами інших підрозділів з метою з'ясування наявності навчально-трудова вакансій;

2) *спеціаліст з надання допомоги неблагополучним сім'ям* (функції: організаційна, нормативна, аналітична, виховна) – збір первинної інформації, її групування, виявлення сімей з вадами виховання; визначення джерел неблагополуччя сімей; визначення аспектів можливої взаємодії з членами родини; співробітництво з іншими підрозділами для надання допомоги сім'ям згідно з чинним законодавством; корекційна робота з членами родини;

3) *спеціаліст з соціальної роботи* (функції: організаційна, аналітична, виховна, нормативна) – організація матеріально-побутової допомоги та морально-правової підтримки громадянам, що знаходяться у стані психічної депресії (у зв'язку з катастрофами, війнами, утратою родини, житла тощо); визначення характеру та обсягу необхідної допомоги, сприяння прийняттю на обслуговування закладами соціальної роботи з населенням; розроблення і реалізація програми реабілітаційних заходів; проведення бесід, спостережень за життям та побутом своїх підлеглих;

4) *голова творчої секції* (функції: організаційна, аналітична, планування, керування) – організація роботи у творчих, науково-технічних та культурно-просвітницьких громадських об'єднаннях; пошук клієнтів і формування творчої групи; планування роботи творчого колективу; діагностична та корекційна робота, що сприятиме актуалізації внутрішнього потенціалу особистості;

5) *психолог* (функції: аналітична, прогностична, планування, ке-

рування, прийняття рішень, контроль) – експертна оцінка психологічного стану людини; запропонування та впровадження рекомендацій з оптимізації трудової та навчальної діяльності; з'ясування поглядів людей на різноманітні питання з використанням відповідного інструментарію; обстеження індивідуальних якостей персоналу, особливостей їхньої трудової діяльності; організація профілактичних заходів поведінки неповнолітніх; виявлення заінтересованості та схильності людини при проведенні профвідбору і профконсультації; впровадження заходів для адаптації особистості до нових умов;

б) *науковий співробітник* (функції: аналітична, прогностична, планування, дослідницька) – творчий аналіз теорії та практики, критичне перероблення різних напрямів у психології, її врахування при розробленні моделей, алгоритму і технології діяльності; участь у розробленні і виконанні заходів із психологічного супроводження діяльності персоналу; організація діяльності залежно від соціального замовлення; розроблення напрямів та заходів для психологічного забезпечення життєдіяльності людини; просвітницька, видавнича діяльність; підготовка аналітичних та статистичних матеріалів для доповідей, розроблення пропозицій;

7) *консультант психолого-медико-педагогічної консультації* (функції: аналітична, прогностична, планування, керування, контроль) – психологічна допомога батькам та дитині з вадами інтелектуального та фізичного розвитку; координація дій свого підрозділу з іншими закладами, налагодження прямого та зворотного зв'язку; визначення типу освітнього закладу для подальшого навчання дитини);

8) *завідувач молодіжного центру* (функції: організаційна, аналітична, прогностична, планування, керування) – розроблення перспективи, поточних планів діяльності, визначення загальних напрямів роботи з молоддю; розроблення функціональної структури управління, розподіл функціональних обов'язків, розроблення заходів щодо вдосконалення організаційної структури управління;

9) *головний консультант* (функції: організаційна, аналітична, прогностична, планування, керування) – розроблення альтернативних варіантів стратегії розвитку установи на основі аналізу внутрішніх та зовнішніх факторів; аналіз узагальнених показників діяльності установки, розроблення загальної схеми функціонування підприємства, визначення внутрішніх і зовнішніх чинників впливу на виховання професійних та соціально-виробничих задач;

10) *консультант з суспільно-політичних питань* (функції: ана-

літична, прогностична, діагностична, дослідницька) – визначення мети суспільно-політичної діяльності і шляхів її досягнення; розроблення балансу та планів трудових ресурсів фірм; дослідження динаміки суспільно-політичних поглядів, аналіз соціальних відносин, настроїв, установок різноманітних груп людей.

Детальніше розглянемо кваліфікаційну характеристику **«Практичного психолога»** загальноосвітнього навчального закладу.

Посадові обов'язки: бере участь в організації освітньо-виховного процесу з метою забезпечення всебічного особистісного розвитку дітей, підлітків, молоді, зміцнення і захисту їхнього психічного здоров'я. Виявляє причини, що утруднюють становлення особистості дитини. Шляхом психодіагностики, консультування, психопрофілактики, психолого-педагогічної корекції надає допомогу вихованцям, учням, учителям, батькам у вирішенні питань навчання, виховання і розвитку дітей та підлітків. Проводить психолого-педагогічну діагностику їхньої готовності до навчання, допомагає у виборі загальноосвітнього навчального закладу, профілю навчання згідно з рівнем індивідуального розвитку. Планує, розробляє, впроваджує у практику розвиваючі, корекційні програми навчально-виховної діяльності з урахуванням статевих, вікових, інших особливостей дітей. Сприяє пошуку, відбору, розвитку обдарованих дітей, вибору молоддю професії з урахуванням їхньої підготовки та здібностей. Виявляє і обстежує вихованців, учнів, які потребують соціально-психологічної корекції, надає їм психолого-педагогічну допомогу. Настановленням і особистим прикладом утверджує повагу до принципів загальнолюдської моралі, батьків, жінки, культурно-національних, духовних цінностей України, країни походження, дбайливе ставлення до навколишнього середовища тощо. Готує вихованців, учнів до життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами. Дотримується педагогічної етики та етичного кодексу психолога, поважає гідність дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, пропагує здоровий спосіб життя. Здійснює первинну профілактику алкоголізму, наркоманії, інших шкідливих звичок серед дітей, підлітків. Проводить психологічну експертизу і психолого-педагогічну корекцію асоціальної поведінки, психологічну реабілітацію неповнолітніх. Бере участь у роботі комісій з питань соціально-правового захисту дітей, психолого-медико-педагогічних консультацій тощо. Сприяє формуванню психологічної культури вихованців, учнів,

учителів, батьків. Консультує керівників, працівників навчальних закладів та освітніх установ з питань психології організації та управління навчально-виховним процесом. Постійно підвищує свій професійний рівень, загальну культуру.

Повинен знати: повинен мати знання в обсязі вищої освіти зі спеціальності «Психологія», «Практична психологія». Має знати загальну, соціальну, педагогічну, вікову психологію, психологію особистості, загальну педагогіку, основи дефектології, профорієнтації і психології праці, психодіагностики, психопрофілактики, психотерапії, психогігієни, структуру системи освіти, психологію управління; форми, методи, засоби ефективного навчання і виховання, діагностики і корекції психічного розвитку дитини; програмно-методичні матеріали і документи щодо обсягу, рівня освіти дітей, вимоги до нормативного забезпечення навчально-виховного процесу; індивідуальні характеристики вихованців, учнів, соціальні, культурні, психологічні інші умови їхнього навчання та виховання; основні напрями і перспективи розвитку освіти, психолого-педагогічної науки; Закон України «Про освіту», Декларацію прав людини, Конвенцію ООН про права дитини, етичний кодекс психолога, інші законодавчі і нормативно-правові акти та документи з питань навчання і виховання дітей та молоді; державну мову відповідно до чинного законодавства про мови в Україні.

Повинен уміти: ефективно застосовувати професійні знання в практичній діяльності: проводити психологічну діагностику, соціально-психологічні обстеження, індивідуальні та групові консультації з дітьми і дорослими, здійснювати індивідуальну і групову психокорекцію, розробляти і реалізовувати програми профілактики відхилень у поведінці та розвиткові, формування навичок здорового способу життя та безпечної поведінки, здійснювати соціально-психологічну і психолого-педагогічну експертизу, за результатами своєї діяльності готувати звіти, висновки і рекомендації для педагогів, батьків, вихованців, органів і установ освіти; здійснювати педагогічну (просвітницьку) роботу в галузі психології; розв'язувати конфлікти; самостійно підвищувати свій професійний рівень.

Повинен мати: ціннісні орієнтації, спрямовані на всебічний культурний, духовний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, творчу психолого-педагогічну діяльність, розвинуті комунікативні здібності і навички, глибокі і системні професійні знання.

Виконуючи професійну діяльність фахівці з психології вирі-

шують стереотипні («жорсткі») структури праці фахівця), діагностичні (передбачають вільний вибір фахівцем типових складових структури праці), евристичні (притаманні риси наукової творчості) задачі.

Розглянемо *кваліфікаційні вимоги до категорії психолога*:

– **Практичний психолог вищої категорії** має вищу освіту зі спеціальності «Психологія», «Практична психологія», проявляє високий рівень професіоналізму, ініціативи, творчості, дотримується етичного кодексу психолога, досконало володіє ефективними формами, методами психологічного забезпечення навчально-виховного процесу, досяг високої результативності, якості своєї праці, відзначається загальною культурою, моральними якостями, що служать прикладом для наслідування, має власні методичні розробки. Стаж роботи на посаді практичного психолога – не менше 5 років.

– **Практичний психолог I категорії** має вищу освіту зі спеціальності «Психологія», «Практична психологія» виявляє ґрунтовну професійну компетентність, дотримується етичного кодексу психолога, добре володіє ефективними формами, методами психологічного забезпечення педагогічного процесу, досяг значних результатів у психолого-педагогічній діяльності, відзначається загальною культурою, моральними якостями, що служать прикладом для наслідування. Стаж роботи на посаді практичного психолога – не менше 3 років.

– **Практичний психолог II категорії** має вищу освіту зі спеціальності «Психологія», «Практична психологія», виявляє достатній професіоналізм, дотримується етичного кодексу психолога, використовує сучасні форми, методи психологічного забезпечення навчання та виховання, розвитку дітей, вихованців, учнів, досяг вагомої результативності у психолого-педагогічній діяльності, відзначається загальною культурою, моральними якостями, що служать прикладом для наслідування. Стаж роботи на посаді практичного психолога – не менше 1 року.

– **Практичний психолог** має вищу освіту зі спеціальності «Психологія», «Практична психологія», професійно компетентний, дотримується етичного кодексу психолога, забезпечує нормативні рівні психологічної підтримки навчально-виховного процесу, відповідає етичним та культурним вимогам до педагогічних працівників.

Необхідно відзначити, що *нормативна частина змісту освіти* є гарантованим мінімумом вимог до відповідного освітнього (освіт-

ньо-кваліфікаційного) рівня, вона визначається державним стандартом освіти і є обов'язковим компонентом реалізації освітньої (освітньо-професійної) програми.

Освітньо-професійна програма (ОПП) визначає нормативну частину змісту навчання, встановлює вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності та призначена для органів управління вищою освітою та вищих закладів освіти, що готують фахівців певного профілю.

Освітньо-професійна програма *встановлює*: розподіл обсягу освітньо-професійної програми за циклами підготовки в академічних годинах; нормативну частину змісту навчання у навчальних елементах, їх інформаційний обсяг та рівень засвоєння у процесі підготовки відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики; рекомендований перелік навчальних дисциплін, форми контролю та державної атестації, нормативний термін навчання.

Освітньо-професійна програма *включає*: цикли гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової підготовки, що забезпечує певний освітній рівень; цикл професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки, що разом з попередніми циклами забезпечують певний освітньо-кваліфікаційний рівень.

Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, як правило, включає такі навчальні дисципліни:

1) для молодших спеціалістів: історія України, ділова українська мова, іноземна мова, суспільствознавство (філософія, політологія, соціологія);

2) для бакалаврів: філософія (філософія, етика, естетика, логіка), політологія, основи економічних теорій, правознавство (основи права та основи конституційного права України), історія України (історія України, українська культура та українознавство), ділова українська мова, релігієзнавство, психологія, іноземна мова.

Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста має таку структуру і складається з розділів:

1. *Загальні відомості*. У розділі вказується шифр і назва спеціальності, нормативний термін навчання, освітньо-кваліфікаційний рівень і кваліфікація.

2. *Професійне призначення спеціаліста*. У розділі вказується галузь та основні споживачі фахівців (міністерства, відомства),

перелік первинних посад, які може обіймати випускник, а також характер професійної діяльності спеціаліста.

3. *Освітньо-кваліфікаційні вимоги.* У розділі містяться таблиці, в які заноситься зміст типових завдань, до виконання яких готується фахівець на ступені підготовки спеціаліста. За таблицями встановлюються уміння, якими повинен оволодіти спеціаліст для виконання типових соціально-виробничих і професійних завдань. При складанні переліку умінь, у визначенні кожного з них обов'язково відображені всі структурні компоненти професійної діяльності (праці), а саме: ціль праці (кінцевий результат, продукт праці); предмет, на який спрямована праця спеціаліста (матеріал, механізм, людина); знаряддя праці (машини, механізми, інші засоби діяння); процедури (способи) діяльності (технологія, процес діяльності, організація). За допомогою таблиць розпізнаються рівні сформованості фахівця.

4. *Розподіл навчального часу освітньо-професійної програми.* Розподіл навчального часу освітньо-професійної програми розраховується на один рік навчання. Якщо термін підготовки спеціаліста, що встановлений типовим навчальним планом, перевищує п'ять років, то це враховується при визначенні обсягу підготовки даною освітньо-професійною програмою. Загальний термін підготовки не повинен перевищувати існуючого. Обсяг дисциплін державного компонента повинен становити 50% від повного обсягу теоретичного навчання.

5. *Перелік і обсяги дисциплін державного компонента змісту освіти.* До дисциплін державного компонента обов'язково належать: для всіх спеціальностей: ділова іноземна мова – не менше 54 год; для спеціальностей інженерно-технічного спрямування: охорона праці – не менше 27 год; цивільна оборона – не менше 27 год.

6. *Анотації дисциплін державного компонента змісту освіти.* У розділі дається анотація дисциплін державного компонента змісту освіти, включаючи нумеровані назви розділів і тем.

7. *Форма державної атестації студента.* Встановлюється нормативна форма державної атестації студентів: дипломний проект (робота); державний іспит (іспити); їх поєднання.

8. *Обов'язки і права вищого закладу освіти.* Вищий заклад освіти зобов'язаний: розробляти навчальні плани і робочі програми дисциплін на підставі затверджених освітньо-професійних програм; передбачити дисципліни вільного вибору студента

не менше 25% обсягу вибіркової частини освітньо-професійної програми. Вищий заклад освіти має право: збільшувати обсяги дисциплін державного компонента, встановлених освітньо-професійною програмою; встановлювати перелік, зміст і обсяги дисциплін вибіркової частини освітньо-кваліфікаційної програми; визначати розподіл обсягів дисциплін між аудиторними заняттями і самостійною роботою студентів відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах»; визначати обсяг аудиторних занять, який не може перевищувати 30 годин на тиждень; (у цей обсяг не входять обов'язкові заняття з фізичного виховання); складати календарний план; встановити конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг; форми проведення поточного та семестрового контролю для вибірових дисциплін.

Науковим і методичним обґрунтуванням процесу реалізації освітньо-професійної програми підготовки є **структурно-логічна схема підготовки**, яка *використовується* для: розробки навчального плану та робочих навчальних програм; визначення змісту навчання у цілісній системі підготовки; розробки та корегування освітньо-професійної програми підготовки та освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки фахівця; визначення об'єкта, цілей освітньої та професійної підготовки фахівців; створення раціональної структури навчального процесу за типами занять на весь період навчання; оптимізації навантаження професорсько-викладацького складу; розробки засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівця; прогнозування потреби у фахівцях відповідної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня, а також при плануванні їх підготовки; визначенні кваліфікації фахівців; розподілі та аналізі працевлаштування випускників вищих навчальних закладів; підвищення рівня соціальної захищеності випускників вищого навчального закладу за рахунок забезпечення мобільності системи підготовки фахівців щодо задоволення вимог ринку праці (споживачів фахівців).

Навчальний процес підготовки майбутніх психологів побудований таким чином, щоб вивчення дисциплін у кожному семестрі та на кожному курсі було орієнтоване на формування загальної культури, засвоєння знань та вироблення умінь і навичок з фахових дисциплін, напрацюванню прийомів та засобів організації і здійснення навчально-виховного процесу.

Розглянемо структурно-логічну схему підготовки студентів навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» галузі знань 0301 «Соціальні науки» напряму підготовки 6.030102 «Психологія».

Перший курс: у студентів формуються базові знання з гуманітарних та фундаментальних дисциплін, які необхідні для свідомого вивчення і розуміння матеріалу фахових та професійно-орієнтованих дисциплін. Це забезпечується вивченням основ біології та генетики людини, анатомії та еволюції нервової системи, фізіології ВНС, зоопсихології та порівняльної психології, вступу до практичної психології та вступу до спеціальності, загальної психології та практикуму з психології. Тобто, закладаються основи знань майбутнього бакалавра психолога.

На другому курсі розпочинається вивчення основних фахових предметів, зокрема соціальної психології, експериментальної психології, вступу до практичної психології, історії психології, вікової психології. Також студенти проходять навчальну практику, метою якої є ознайомлення з напрямом роботи практичного психолога «психологічна діагностика». Таким чином, на цьому курсі закладаються основи знань і вмінь майбутнього фахівця.

Третій курс навчання орієнтований на розширення та поглиблення вивчення фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін, до яких належать: диференційна психологія, психодіагностика, патопсихологія, основи психотерапії, психологічний спецпрактикум з психотерапії, етнопсихологія, педагогічна психологія, психологія релігії, профорієнтація та профвідбір, соціальна робота, психологія девіантної поведінки, політична психологія, соціально-психологічний тренінг. На цьому курсі навчання студенти проходять навчальну практику, метою якої є ознайомлення з напрямом роботи практичного психолога «психологічна діагностика» та «психологічне консультування».

На четвертому курсі завершується вивчення основних фундаментальних дисциплін, а саме: методологічні та теоретичні основи психології, юридична психологія, клінічна психологія, педагогіка, профілактика наркозалежності, психологічна експертиза, психологія сім'ї, психологія травмуючих ситуацій, основи психологічного консультування, психологія праці та інженерна психологія, психологія управління, психологічне супроводження професійної діяльності, основи спеціальної психології. На цьому курсі студенти про-

ходять стажування з метою ознайомлення з особливостями професійної діяльності психолога та готують бакалаврську роботу.

Підготовка бакалавра завершується Державною атестацією. На підставі результатів складання Державних іспитів Державна комісія приймає рішення про видачу диплома.

У формування структурно-логічної схеми закладені такі принципи навчання:

1) *випереджаючого навчання* (навчальні дисципліни, які найбільш суттєво впливають на розуміння студентами навчального матеріалу базових дисциплін, повинні вивчатись у повному або достатньому обсязі до початку вивчення базових дисциплін);

2) *неперервності і послідовності навчання* (вивчення фахових дисциплін починається з другого року навчання і триває до його завершення на четвертому курсі);

3) *наступності навчання* (вивчений у певній дисципліні матеріал буде використовуватись при вивченні таких дисциплін, у процесі проходження педагогічних практик студентів та при виконанні курсових робіт).

Тести, як система формалізованих завдань, призначені для встановлення відповідності освітнього (освітньо-кваліфікаційного) рівня особи вимогам державного стандарту освіти (освітніх, освітньо-кваліфікаційних характеристик).

Тести розробляються Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України окремо для кожного освітнього (освітньо-кваліфікаційного) рівня і напряму підготовки (спеціальності). Вони мають бути доступними для кожного вищого закладу освіти як засіб контролю якості підготовки фахівців.

Основним документом, що визначає організацію навчального процесу з певного напряму фахової підготовки, є навчальний план.

Навчальний план – це основний нормативний документ (стандарт) вищого навчального закладу, що складається на підставі освітньо-професійної програми і структурно-логічної схеми підготовки фахівців та визначає організацію їх навчальної діяльності.

Навчальним планом охоплено: графік процесу навчання; перелік та обсяг навчальних дисциплін; послідовність їх вивчення; конкретні форми проведення занять (лекції, семінарські заняття, консультації тощо) та їх обсяг; форми проведення підсумкового контролю (екзамен, залік, диференційований залік); порядок проведення практик, їх види; обсяг часу, відведеного на самостійну

роботу студентів; кількість курсових робіт, які виконує студент за період навчання; зміст і форми державної атестації.

До обов'язкових складових навчального плану належать: реквізити; графік навчального процесу; план навчального процесу; цикли дисциплін підготовки фахівця.

Навчальний план складають провідні викладачі, переважно декани факультетів, завідувачі кафедр. Затверджується навчальний план керівником вищого навчального закладу, погоджується з Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, іншими профільними міністерствами, яким підпорядковані вищі навчальні заклади, і скріплюється відповідними печатками.

Основні *принципи побудови навчальних планів*:

– *гуманістичного спрямування*, зорієнтований на задоволення освітніх запитів особистості, виховання високоморальних загальнолюдських якостей майбутнього фахівця;

– *науковості*, який передбачає відповідність отримання освіти до рівня і перспектив розвитку науки, формування у 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 та 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 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 гро-

мадського 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 базової частини вивчення навчальних предметів і спеціальної частини, змінюваної з урахуванням вимог виробництва до підготовки фахівців;

– *уніфікації й диференціації*, що зумовлений об'єктивними особливостями і закономірностями характеру, змісту праці фахівців цього профілю і кваліфікації та врахування індивідуальних особливостей студентів;

– *спадкоємності* змісту освіти з різноманітними видами неформальної освіти й самоосвіти;

– *інформаційної технологічності навчання*, що орієнтоване на застосування в освітньо-виховному процесі педагогічно виправданих засобів інформаційної та комп'ютерної техніки.

Навчальний план вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації складають за такими рівнями підготовки фахівця: бакалавр; спеціаліст; магістр; бакалавр – спеціаліст; бакалавр – магістр; бакалавр – спеціаліст – магістр.

При складанні навчального плану можна виділити два основних етапи:

перший етап – необхідно вивчити вимоги, продиктовані відповідними галузями професійної діяльності, окреслити основні напрями підготовки фахівців певного профілю. Використовуючи різні методи, зокрема експертних оцінок, аналізу діяльності тих чи тих фахівців, вивчення результатів їх праці, слід скласти так званий «професійний образ сукупного фахівця», здатного виконувати необхідні функції у певній сфері діяльності.

другий етап – безпосереднє складання навчального плану. У ньому всі дисципліни розподілені на дві групи: нормативні й вибіркові, а вони, своєю чергою, – на певні цикли. З огляду на державні стандарти в освіті, навчальні плани з усіх спеціальностей містять однаковий набір нормативних навчальних дисциплін.

Нормативні навчальні дисципліни – це дисципліни, встановлені відповідною освітньо-професійною програмою, тому дотримання їх назв і обсягів є обов'язковим для навчального закладу. Зменшення часу вивчення цих дисциплін неприпустиме, але збільшен-

ня цілком можливе за рахунок годин, передбачених на цикл дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу.

Якщо перелік нормативних навчальних дисциплін чітко регламентований, то *вибіркові дисципліни* встановлюються вищим навчальним закладом з урахуванням освітніх і кваліфікаційних вимог до професійного рівня фахівця, можливостей і традицій конкретного навчального закладу, регіональних потреб тощо.

Нормативна частина навчального плану охоплює:

1. Групу (цикл) гуманітарних та соціально-економічних дисциплін. Беручи до уваги особливості профілю підготовки фахівців (гуманітарний, природничий, технічний та ін.), у цьому циклі може дещо змінюватись перелік предметів та кількість годин розрахованих на певну дисципліну.

2. Групу фундаментальних дисциплін, що містить цикл дисциплін природничо-наукової підготовки та перелік дисциплін, вивчення яких є базовими для засвоєння вужчих фахових навчальних курсів, об'єднаних у третьому циклі професійно орієнтованих дисциплін. На вказані цикли відводиться в середньому 3500 годин, що становить понад 50% навчального часу.

Вибіркова частина складається із циклів дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу і дисциплін вільного вибору студента. Як зазначається у «Методичних рекомендаціях щодо складання навчального плану вищих навчальних закладів II, III і IV рівнів акредитації», «для реалізації дійсно вільного вибору, студенту вищим навчальним закладом може бути запропоновано декілька блоків дисциплін цього циклу, кожний обсягом 756 годин, або їх перелік у кількості, достатній для вільного вибору з них тих самих 756 годин (14 кредитів). У межах цього обсягу студент може одержати також військову підготовку за відповідною програмою, що передбачає теоретичне навчання та військові табірні збори (останні – за рахунок канікулярного часу) і відповідає вимогам чинного законодавства та нормативних документів, на підставі яких може бути присвоєно звання офіцера запасу».

Оскільки навчання у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації має ступеневий характер, то в навчальному плані передбачено загальний обсяг годин циклу підготовки бакалаврів. Після цього для підготовки спеціалістів запроваджується третій цикл, який включає додатково соціально-економічні дисципліни, професійно орієнтовані дисципліни, дисципліни спеціалізації, практики, дипломну роботу.

При складанні графіка навчального процесу необхідно враховувати такі моменти:

1) кількість тижнів у семестрі чи триместрі навчальний заклад визначає самостійно;

2) сумарна тривалість канікул протягом навчального курсу, крім останнього, має становити не менше 8 тижнів;

3) кількість іспитів в екзаменаційну сесію не повинна перевищувати 5, заліків – 6;

4) навчальний тиждень має становити не більше 54 академічних годин, аудиторне навантаження студента – не більше 30 академічних годин, навчальний день студента – не більше 9 академічних годин;

5) навчальний час, відведений для самостійної роботи, має бути не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу часу вивчення конкретної дисципліни;

6) загальний обсяг будь-якої навчальної дисципліни кратний 54 годинам (1 кредиту) або 27 годинам (0,5 кредиту);

7) зведений бюджет часу, види практик і державна атестація подаються в навчальному плані окремими таблицями.

Навчальними планами передбачено, за будь-якої схеми підготовки фахівців крім теоретичного навчання, різні види практичної діяльності (навчальну, виробничу, педагогічну, переддипломну практики) та державну атестацію.

Навчальний план конкретизується в рамках робочого навчального плану. *Робочий навчальний план* – це нормативний документ, який складається вищим закладом освіти на поточний навчальний рік і конкретизує форми проведення навчальних занять, їх обсяг, форми і засоби проведення поточного та підсумкового контролю за семестрами. Робочий навчальний план затверджується деканом факультету (завідувачем відділення). Відповідно до робочого навчального плану складаються навчальні програми.

Навчальна програма – це державний документ, в якому визначено зміст освіти з окремої навчальної дисципліни (суть і обсяг знань, умінь і навичок з кожного навчального предмета) з виділенням розділів, тем, кількості годин на їх опрацювання за роками навчання.

Навчальні програми мають відповідати високому науковому рівню, передбачати виховний потенціал, генералізувати навчальний матеріал на основі фундаментальних положень сучасної науки, групувати його навколо провідних ідей і наукових теорій.

У них не повинно бути надто ускладненого і другорядного матеріалу; їх призначення – реалізовувати міжпредметні зв'язки; ідеї взаємозв'язку науки, практики і виробництва, передбачати формування умінь і навичок студентів з кожної дисципліни.

Теорія і практика розробки навчальних програм знає два способи їх побудови: *лінійний* і *концентричний*.

Суть лінійного способу побудови навчальних програм полягає в тому, що окремі частини навчального матеріалу утворюють неперервну послідовність тісно пов'язаних між собою ланок. Причому, нове будується на основі вже відомого і в тісному зв'язку з ним. Така побудова навчальних програм має свої позитивні і негативні моменти. Перевагою лінійного способу побудови навчальної програми є його економність у часі, який дає змогу позбутися дублювання матеріалу. А недоліком є те, що студент, особливо на молодших курсах, не в змозі зрозуміти суть явищ, що вивчаються, у зв'язку з їх складною природою.

При концентричному способі побудови навчальних програм один і той же матеріал викладається кілька разів, але з елементами ускладнення, розширення, збагачення змісту освіти новими компонентами, з поглибленням аналізу зв'язків і залежностей між ними.

Виділяють основні *розділи навчальної програми*:

– пояснювальна записка, яка містить виклад мети навчання з певної дисципліни, ознаки процесу;

– зміст навчального матеріалу, поділений на розділи і теми із зазначенням кількості годин на кожну з них;

– обсяг знань, умінь і навичок (у їх різновидах) з певної дисципліни;

– перелік унаочнень, літератури для студентів та методичної літератури для викладачів;

– критерії оцінювання знань, умінь і навичок щодо кожного з видів роботи.

Так, І. С. Булах, В. В. Пащенко, О. В. Чалий зазначають, що в *навчальній програмі* повинні бути висвітлені такі *аспекти*:

– формулювання призначення навчального предмета в системі підготовки спеціаліста, тобто визначення провідної функції предмета;

– визначення освітньої, виховної й розвивальної мети, яку потрібно реалізовувати у процесі навчання з урахуванням призначення навчального предмета і вимог кваліфікаційної характеристики;

– визначення складу і структури предмета, розділів з урахуванням провідної функції предмета, основні теми навчального предмета, структурно-логічні зв'язки між предметами, послідовність вивчення навчальних тем на основі встановлення зв'язків;

– визначення вимог до знань і вмінь з кожної теми та рівня їх сформованості;

– планування семінарських і практичних занять з урахуванням їх головної дидактичної мети, а саме формування професійних і практичних навичок. Розробляючи зміст семінарських і практичних занять, слід орієнтуватися на те, що в сукупності вони повинні забезпечити формування вмінь і навичок, передбачених навчальною програмою;

– відбір змісту навчального матеріалу з кожної навчальної теми, з огляду на дидактичні принципи науковості й доступності навчального матеріалу, системності й послідовності навчання, зв'язку навчання з професійною діяльністю тощо;

– визначення обсягу та змісту самостійної роботи студентів, а саме збільшення кількості самостійних аудиторних та позааудиторних занять, формування навичок та вмінь самостійної роботи, підсилення професійної спрямованості завдань тощо;

– встановлення міжпредметних зв'язків і на їх основі досягнення інтеграції та координації змісту окремих навчальних предметів, доцільно скористатися структурно-логічною схемою предмета та обрати методику реалізації інтеграційних зв'язків у навчальному процесі;

– вироблення рекомендацій з організації навчального процесу;

– визначення та розроблення форм і методів контролю успішності навчання;

– оформлення навчальної програми відповідно до дидактичних нормативів.

Навчальні програми розробляються науково-методичними комісіями вищих навчальних закладів за професійними напрямками і затверджуються Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. Вони є базовими з основних дисциплін з урахуванням державних стандартів. На їх основі розробляються *робочі навчальні програми*.

Робоча навчальна програма є основним методичним документом, що визначає зміст і технологію навчання з навчальної дисципліни за певною формою навчання та є обов'язковою для виконання викладачами.

Робоча навчальна програма – це нормативний документ вищого навчального закладу, що розробляється кафедрою для кожної навчальної дисципліни на основі типової (нормативної) програми відповідно до навчального плану та освітньо-професійної програми підготовки фахівців:

- для бакалаврів – за напрямками підготовки;
- для магістрів – за спеціальностями.

У робочій програмі може бути змінено послідовність, методика і ступінь повноти викладання окремих розділів, тем і питань залежно від особливостей спеціальності, забезпечення навчально-методичною літературою, графіка навчального процесу тощо.

Робочу навчальну програму розробляє ведучий викладач з прив'язкою до конкретного потоку студентів, для яких викладається дана дисципліна.

Робоча навчальна програма обов'язково розглядається на засіданні кафедри, схвалюється методичною комісією і затверджується деканом факультету, на якому читається ця дисципліна, та реєструється в навчальному відділі вищого навчального закладу.

З метою виключення дублювання окремих тем і розділів рекомендується обговорювати зміст робочих навчальних програм споріднених курсів на спільних нарадах відповідних кафедр.

Для оптимізації навчального процесу необхідно скласти структурно-логічну схему узгодження дисципліни, що викладається, з іншими дисциплінами. До робочої програми бажано додавати листок узгодження змісту цієї робочої програми з викладачами, які раніше викладали профільні дисципліни, а також дисципліни, які викладаються паралельно з нею.

Останнім етапом розроблення тематики і змісту курсу, що викладається, є складання *тематичного плану*.

Для прикладу представлено тематичний план з дисципліни «Психологія управління» (див. табл. 1).

Тематичний план є тематикою лекцій і практичних (семінарських) занять. При цьому в кожній лекції формулюються питання відповідно до кількості годин, відведених на цю тему в робочій програмі.

Рекомендовано, щоб одна лекція була розрахована на дві академічні години (1 пара) і складалася з трьох тематичних питань, а семінарське заняття включало не більше п'яти проблемних питань.

Тематичний план в цілому повинен охоплювати весь обсяг навчального матеріалу, що визначається навчальною програмою.

Слід зауважити, що навчальна програма є базовим документом при підготовці підручників і навчальних посібників для вищої школи.

Таблиця 1

Тематичний план з дисципліни «Психологія управління»

№ з/п	Назва тем	Всього годин	Всього годин з викладачем	З них:			Індивідуальна робота	Самостійна робота
				лекції	семінарські заняття	практичні заняття + МК		
	Змістовий модуль I							
1	Тема 1. Сутність управлінської діяльності	14	4	2	2	–	–	10
2	Тема 2. Спілкування і міжособистісні відносини в системах управління	18	6	2	2	2	–	12
3	<i>Модульний контроль</i>	2	2	–	–	2	–	–
4	<i>Індивідуальна робота</i>	2	–	–	–	–	2	–
5	<i>Всього по змістовому модулю I</i>	36	12	4	4	4	2	22
	Змістовий модуль II							
6	Тема 3. Взаємодія особистості і групи в системах управління	14	4	2	2	–	–	10
7	Тема 4. Конфліктні ситуації в колективі	18	6	2	2	2	–	12
8	<i>Модульний контроль</i>	2	2	–	–	2	–	–
9	<i>Індивідуальна робота</i>	2	–	–	–	–	2	–
10	<i>Всього по змістовому модулю II</i>	36	12	4	4	4	2	22

11	Разом по дисципліні за навчальний рік:	72	24	8	8	8	4	44
12	Форма контролю: залік							

Підручник – це навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі та офіційно затверджене Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України.

Підручник є основою методичного забезпечення навчальної дисципліни, навколо нього формується інше методичне забезпечення.

Європейська практика розрізняє підручники, орієнтовані на: початковий рівень (1–2 роки навчання); середній рівень (3–4 роки навчання); вищий рівень (магістерська підготовка).

Узагальнення європейського досвіду та інші дослідження свідчать про те, що розділ, який охоплює одну тему підручника, повинен мати такий зміст: назва розділу; короткий опис ідеї розділу; мета вивчення розділу; вступ до розділу; текстова частина розділу; висновки та узагальнення; перелік запитань гарантованого рівня знань; завдання та кейси; контрольні тести; список рекомендованої літератури.

Обсяг підручника обмежений і залежить від кількості кредитів (годин), зазначених навчальним планом на вивчення дисципліни.

Підручник повинен забезпечувати науковість змісту навчального матеріалу, якість, точність, простоту і доступність викладу, чіткість у формулюванні визначень правил, законів, ідей. Він має бути написаний точною і доступною мовою, мати чітко розподілений навчальний матеріал за розділами і параграфами, містити ілюстрації, схеми, малюнки, виділення іншим шрифтом важливого матеріалу.

Структура підручника:

1. Тексти: основний, додатковий, пояснювальний.

2. Позатекстові компоненти: апарат організації процесу засвоєння змісту; запитання і завдання; інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язування задач, прикладів); таблиці; написи-пояснення до ілюстративного матеріалу; вправи; ілюстративний матеріал (фотографії, малюнки, плани, карти, креслення та ін.); апарат орієнтування (вступ, зміст, бібліографія).

За характером відображення дійсності текст підручника може бути:

– *емпіричним* (відображати факти, явища, події, містити вправи, правила);

– *теоретичним* (містити закономірності, теорії, методологічні знання).

За основним методом викладу матеріалу текст підручника може бути:

– *репродуктивним* (високоінформативний, структурний, зрозумілий, що відповідає завданням пояснювально-ілюстративного навчання);

– *проблемним* (текст подається у формі проблемного монологу, в якому з метою створення проблемних ситуацій позначають суперечності, вирішують проблему, аргументують логіку формування думки);

– *програмованим* (зміст подається частинами, а засвоєння кожного інформативного блоку перевіряється контрольними запитаннями);

– *комплексним* (містить певні дози інформації, необхідні для розуміння проблеми, а проблема визначається за логікою проблемного навчання).

Також текст підручника може бути *аналітичним або синтетичним*, побудованим за допомогою дедуктивного чи індуктивного методу.

Крім основних, є додаткові тексти, мета яких – розширити, поглибити знання щодо важливих компонентів змісту навчального матеріалу (документи, історичні довідки і т. ін.).

Усі питання і завдання підручника за ступенем пізнавальної самостійності можна поділити на:

– *репродуктивні* (питання і завдання, які вимагають відтворення знань без істотних змін);

– *продуктивні* (передбачають трансформацію знань, істотні зміни в структурі їх засвоєння або пошук нових знань).

Зміст навчального матеріалу в підручнику може формуватися за такими **принципами**:

– *генетичний* (у історичній послідовності);

– *логічний* (викладення відносно сучасної логічної структури відповідної науки);

– *психологічний* (з урахуванням пізнавальних можливостей).

У більшості підручників ці принципи переплітаються.

У процесі навчання викладач орієнтується на підручник, бо він конкретизує навчальну програму, показує, який зміст має бути вкладено до запрограмованих тем, як потрібно трактувати певні питання програми та орієнтує студентів щодо методики роботи.

Він також потрібен під час підготовки завдань самостійної роботи, підготовки до заліку, екзамену тощо.

Матеріал підручника необхідно доповнювати додатковою інформацією, бо його зміст надто конспективний і знання, отримані тільки з підручника, будуть обмеженими. Тому, крім підручника, слід використовувати додатковий матеріал.

Вищі навчальні заклади працюють за навчальними програмами, підручниками, посібниками, що мають відповідний гриф Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, та виконує навчально-виховні завдання на кожному ступені навчання відповідно до професійної спеціалізації.

Навчальний посібник – навчальне видання, яке частково доповнює або замінює підручник у викладі навчального матеріалу з певного предмета, курсу, дисципліни або окремого його розділу, офіційно затверджений як такий.

Державний стандарт України ДСТУ 3017-95 дає змогу видавати такі різновиди посібників для навчального процесу:

– *наочний посібник* – видання, зміст якого передається в основному зображувальними засобами;

– *практичний посібник* – виробничо-практичне видання, призначене практичним працівникам для оволодіння знаннями та навичками при виконанні будь-якої роботи, операції, процесу;

– *навчальний наочний посібник* – навчальне образотворче видання матеріалів на допомогу у вивченні, викладанні чи вихованні;

– *навчально-методичний посібник* – навчальне видання з методики викладання навчальної дисципліни (її розділу, частини).

Якщо для загальноосвітніх навчально-виховних закладів готують переважно підручники, де чітко визначені параметри щодо змісту освіти, то у вищих навчальних закладах більш поширені навчальні посібники. Це дає змогу викладачам і студентам значно розширювати діапазон пізнавальної діяльності, залучати додаткові наукові джерела, особливо ті, в яких подається нова наукова інформація.

Підготовка навчальних посібників потребує від авторів великої відповідальності. По-перше, у навчальних посібниках мають бути акумульовані ґрунтовні наукові знання з конкретних проблем, що мають сенс для розуміння гносеологічних засад розвитку певної науки і які не втратили своєї значущості для подальшого становлення відповідних наукових напрямів, а також сприяють формуванню професійних умінь і навичок майбутніх фахівців. По-друге,

у навчальних посібниках мають бути закладені основи й передумови подальшого розвитку наукових інтересів студентів.

У процесі підготовки навчальних посібників для вищих навчальних закладів авторам необхідно ретельно дбати про реалізацію в них вимог основних принципів навчання: науковості, систематичності, послідовності й доступності викладу, наочності, ґрунтовності, зв'язку матеріалу з професійною діяльністю.

Також важливо в навчальних посібниках структурувати матеріал з належним дотриманням дидактичних вимог: чітко визначати проблемні питання, які розглядаються у тій чи тій темі, завдання для самостійної навчальної роботи студентів, список літератури, питання для самоконтролю.

Методичні рекомендації (*методичні вказівки*) – навчальне або виробничо-практичне видання роз'яснень з певної теми, розділу або питання навчальної дисципліни, роду практичної діяльності, з метою виконання окремих завдань, певного виду робіт, а також заходів.

Методичні вказівки можуть бути як для студентів, так і для викладачів.

Методичні вказівки для студентів повинні мати такий зміст: назва розділу; короткий опис основної ідеї розділу; мета вивчення розділу; зміст розділу; ключові терміни та визначення; питання на які студентам слід звернути особливу увагу; ключові вправи та їх розв'язки; список рекомендованої літератури.

Методичні вказівки для викладачів є складовою системи методичної підтримки будь-якого підручника або навчального посібника. Зміст вказівок має відповідати змісту підручника (посібника) і є конспектом викладача для підготовки до занять. Розділ методичних вказівок до певної теми повинен бути такого змісту: назва теми; опис ідеї розгляду теми; мета вивчення теми; короткий зміст розділу; ключові терміни та поняття, які розглядаються; перелік питань, що можуть виникнути, та можливих варіантів відповідей; список рекомендованої літератури.

Слід звернути увагу на особливості розрахунку обсягу навчальної книги. Її обсяг визначається в авторських аркушах. Авторським аркушем називається одиниця обсягу літературного твору, що дорівнює 40 тис. друкованих знаків. Друкованими знаками вважаються всі видимі друковані знаки (літери, розділові знаки, цифри тощо) та кожен пробіл між словами.

У практичній роботі на попередньому етапі автор може брати за один авторський аркуш 22 сторінки комп'ютерного тексту, на-

друкованого через півтора інтервалу шрифтом Times New Roman № 14 на стандартному аркуші формату А4.

Обсяг підручників та навчальних посібників повинен визначатися кількістю годин за навчальним планом, що відводиться на вивчення дисципліни, реальним бюджетом часу студента для самостійного вивчення навчального матеріалу та продуктивністю засвоєння інформації студентом.

Обсяг навчального видання рекомендується визначати за формулою:

$$V_{п(нп)} = K_{п(нп)} \times 0,14 (T_a + T_{срс}),$$

де $V_{п(нп)}$ – обсяг підручника (навчального посібника) в авторських аркушах;

$K_{п(нп)}$ – коефіцієнт виду видання: підручника (K_p), навчального посібника ($K_{нп}$).

Для підручника $K_p = 1$, а для навчального посібника $0,5 < K_{нп} < 1$. Величина $K_{нп}$ визначається тією часткою навчальної програми, яку замінює або доповнює навчальний посібник.

Наприклад, автори планують написати навчальний посібник, який на їхню думку, буде замінювати близько 50% існуючого підручника. У цьому випадку $K_{нп} = 0,5$. Якщо підручника немає, а автори створюють навчальний посібник, що забезпечує 70% програми, то $K_{нп} = 0,7$ і т. д.

$0,14$ (авт. арк./год) – коефіцієнт, що враховує продуктивність засвоєння 1 авт. арк. навчальної інформації студентом за одну годину самостійної роботи з літературою, розв'язання задач, прикладів тощо.

T_a – кількість годин у навчальному плані, відведених на дисципліну для аудиторних занять;

$T_{срс}$ – кількість годин у навчальному плані, відведених для самостійної роботи студентів.

Наприклад, автори планують підготувати навчальний посібник з дисципліни «Психологія управління» (тематичний план представлений вище), який буде замінювати близько 50% існуючого підручника:

$$V_{нп} = 0,5 \times 0,14 (24 + 44) = 4,76 \times 22 = 105 \text{ сторінок.}$$

За наявності підручників з дисципліни навчальні посібники слід випускати для доповнення або заміни на основі нових мето-

дичних підходів будь-якої частини підручника, не допускаючи його дублювання.

Підготовка та випуск навчальних книг, які орієнтовані на активізацію самостійної творчої роботи студента, на формування професійно значущих умінь дають змогу створити необхідні умови для успішної навчальної діяльності.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Визначте сутність поняття освіти.
2. Обґрунтуйте зміст освіти.
3. Чим забезпечується організація навчального процесу у вищих навчальних закладах?
4. Розкрийте всі складові державного стандарту освіти.
5. Охарактеризуйте навчальний план.
6. Розкрийте сновні принципи побудови навчальних планів.
7. Розкрийте сутність поняття «навчальна програма» та її складові.
8. Означте особливості підручника як навчального видання.
9. Розкрийте значення навчального посібника у вищій школі.
10. Що таке методичні рекомендації та чим вони відрізняються від методичних вказівок?
11. Розрахуйте кількість обсягу підручника (навчального посібника, методичних рекомендацій) для дисципліни.

Тема 2.2. Сутність навчальної діяльності студентів-психологів

Студентство як поняття та явище. Студент-психолог та його характеристика. Навчальна діяльність студента та її етапи. Навчальність та її складники. Научуваність як поняття та процес. Неуспішність та успішність засвоєння навчального матеріалу студентами. Якість знань. Зворотній зв'язок в навчальному процесі. Основні етапи професійної підготовки студентів-психологів в умовах вищого навчального закладу.

Студентство є особливою соціальною категорією, специфічною спільністю людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти.

Проблеми вивчення студентства непокоять учених і практиків не одне десятиліття. Найбільш активно проблеми вивчення студентства розпочались у 60-ті роки ХХ століття. Свіжу течію у розвиток студентської проблематики внесли в 70–80-х роках А. Дмитрієв, А. Ветошкін, які комплексно розглядали проблеми студентської молоді. Також набувають найбільшого поширення праці одного з корифеїв сучасної науки про студентську молодь В. Лісовського, який визначав **студентство** як *специфічну соціальну групу, що за своїм суспільним становищем ближче стоїть до інтелігенції, є її резервом і призначена у майбутньому до занять високо кваліфікованою працею в різних галузях науки, техніки, управління та культури*. У 80–90-х роках активно працювали над студентською проблематикою Г. Горчеренко, А. Дяков, А. Стеценко.

Відомо, що **студентський вік**, як правило, має свої часові межі від 17 до 23–24 років та відкриває ступінь індивідуалізації і збігається з періодом кризи юності; яка, у свою чергу, з одного боку, є «кризою народження», пов'язана зі входженням у новий стиль життя, залученням до ціннісно-значимих суспільних форм діяльності (професій), а з другого – фактичний розрив ідеалу і реальності, який може бути подоланий тільки практично – в реальному самовизначенні.

Основними пріоритетами в житті студента є успішне навчання, підвищення власного інтелекту, духовний, моральний, фізичний та естетичний розвиток, оволодіння навичками професії тощо.

Загалом студента як людину певного віку і як особистість можна *охарактеризувати* з трьох сторін:

– з *психологічної*, як єдність психічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічному аспекті розгляду – це психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, вияв психічних утворень. Проте, вивчаючи конкретного студента, треба враховувати зокрема особливості конкретно його психічних процесів і станів;

– з *соціальної*, в якій втілюються суспільні відносини, якості, породжені приналежністю студента до певної соціальної групи, національності тощо;

– з *біологічної*, яка включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру, риси обличчя, колір шкіри. Це, насамперед, визначено спадковістю і вродженими задатками, але у відомих межах змінюється під впливом умов життя. Вивчення цих сторін розкриває якості і можливості студента, його вікові і особистісні особливості.

Так студенти, як учорашні учні, вступивши до вищого навчального закладу, стикаються з багатьма *труднощами*:

1) дидактичними: новизна у процесі навчання; нові методи і організація навчання; відсутність навичок самостійної роботи;

2) соціально-психологічними: нові умови життя, оточення, норми поведінки; незвичайний режим діяльності; неналагодженість стосунків у групі, курсі, факультеті тощо; особливості самостійного життя;

3) професійними: невміння зорієнтуватися у професійній спрямованості процесу навчання; необхідність учитися працювати з людьми; складність у формуванні організаторських умінь та навичок.

Як зазначає М. М. Фіцула, подолання означених труднощів сприяє спеціально організована робота вищого навчального закладу з адаптації, тобто активного і творчого пристосування студентів нового набору до умов вищої школи, в процесі якого формується колектив, особистісні навички і вміння раціональної організації розумової діяльності, а також покликання до обраної професії, вибудовується система професійної самосвіти і самовиховання професійно значущих якостей особистості.

Цікавою видається *класифікація студентів* запропонована В. Лісовським, в основу якої покладено ставлення студентів до обраної професії:

1. *«Гармонійний»*. Обирає свою спеціальність усвідомлено. Сумлінно навчається, бере активну участь у науковій і суспільній роботі. Розкутий, вихований, товариський. Сфера інтересів охоплює літературу, живопис, спорт. Чесний, порядний. Має авторитет у колективі як надійний тоариш, завжди готовий допомогти іншим і робить це з неприхованим задоволенням.

2. *«Професіонал»*. Обирає спеціальність за покликанням, наполегливий у навчанні. Однак не цікавиться науково-дослідною роботою. Бере активну участь у всіх студентських заходах, сумлінно

виконує доручення. У колективі його поважають, але знають, що головним для нього є успішне навчання.

3. *«Академік»*. Обрав спеціальність усвідомлено. Вчиться тільки на «відмінно». Орієнтований на навчання в аспірантурі, тому багато часу віддає науково-дослідній роботі, часом на шкоду іншим заняттям.

4. *«Громадський працівник»*. Йому властива яскраво виражена схильність до суспільної діяльності, що, переважно, негативно позначається на навчальній і науковій діяльності. Впевнений, що професію обрав правильно. Цікавиться літературою і мистецтвом, організатор у сфері дозвілля. Схильний підкорятися інстинктам натовпу, однак істотну допомогу надати нездатний.

5. *«Аматор мистецтв»*. Вчиться, як правило, добре, однак науковою роботою не цікавиться. Його інтереси спрямовані переважно у сферу літератури і мистецтва. Має естетичний смак, широкий кругозір, ерудований.

6. *«Старанний»*. Обрав спеціальність не цілком усвідомлено. Вчиться сумлінно, докладаючи максимум зусиль, хоча не має особливих здібностей. Нетовариський, не цікавиться мистецтвом, але любить бувати в кіно, на естрадних концертах і дискотеках.

7. *«Середняк»*. Вчиться «як вийде», не докладаючи жодних зусиль, пишається цим. Обрав професію, не замислюючись. Однак переконаний, що оскільки вступив, то потрібно закінчити навчання. Намагається вчитися добре, але не отримує від цього задоволення.

8. *«Розчарований»*. Студент, як правило, здібний, але не має інтересу до обраної спеціальності. Однак знає, що мусить закінчити навчальний заклад. Пропускає заняття. Прагне утвердитися у хобі, мистецтві, спорті.

9. *«Ледар»*. Вчиться слабо, не докладаючи жодних зусиль. Цілком задоволений собою. Про своє професійне покликання всерйоз не замислюється, у науково-дослідній і суспільній роботі участі не бере. Іноді прагне схитрувати, пристосуватися. Коло інтересів зосереджене переважно у сфері дозвілля.

10. *«Творчий»*. Такому студентові притаманний творчий підхід до будь-якої справи: навчання, суспільна робота, дозвілля. Однак заняття, які потребують посидючості, акуратності, виконавської діяльності, його не захоплюють. Вчиться «нерівно», поділяючи предмети на «цікаві» та «нудні».

11. «*Богемний*». Успішно вчиться на престижних факультетах. Прагне до лідерства в товаристві таких, як він. До інших студентів ставиться зневажливо. Знання вибіркові, цікавиться тільки «модним».

Типологію сучасного студентства, в основу якого покладені такі критерії як ставлення до навчання, наукова і громадська активність, загальна культура і почуття колективізму запропонував Б. Г. Ананьєв, зокрема:

Тип 1. Студент, що відмінно навчається з профілюючих, загально-теоретичних, суспільних дисциплін. Займається науково-дослідною роботою. Має високу культуру, бере активну участь у громадській роботі, з колективом пов'язаний різнобічними інтересами. Виступає прикладом ідеального студента.

Тип 2. Студент добре навчається. Вважає отримання спеціальності єдиною метою навчання у вищому навчальному закладі. Суспільними дисциплінами цікавиться в межах програми. Пов'язаний з колективом навчальними і професійними інтересами. Бере участь у громадській роботі. Оцінюється викладачами та колегами як хороший студент.

Тип 3. Студент, що відмінно встигає у навчанні, розглядає науку як основну сферу інтересів і діяльності. Виявляє інтерес до суспільних наук як засобу пояснення дійсності і своєї поведінки. Має високу загальну культуру. Активний у громадській діяльності, з колективом пов'язаний широкими науковими інтересами. Студент цього типу – майбутній учений. Серед цих студентів є такі, хто займається тільки наукою, всі ж інші заняття вважає марною тратою часу. Саме про них говорять – «раціоналіст ХХІ століття».

Тип 4. Студент, що встигає у навчанні, активно цікавиться суспільними науками понад програмою, науково-дослідною роботою, як правило, не займається. Загальна культура обмежена професійними інтересами. Виключно активний у громадській роботі і в житті колективу, інтереси якого розглядає як власні. Це активний громадський діяч. Його поважають за чесність, принциповість, єдність слова і справи, він завжди у гущавині життя та вчиться на «добре та відмінно».

Тип 5. Студент, що встигає у навчанні з усіх дисциплін. Науково-дослідною роботою не займається. Розглядає спеціальність і культуру як основну сферу своїх інтересів і діяльності. В суспільному, громадському житті не бере активної участі. З колективом його пов'язують культурні та розважальні інтереси. У студентському колективі він є визнаним ерудитом, знавцем сучасного мистецтва,

за його порадою інші студенти читають ті чи інші книжки. Іноді це заважає навчанню, але такий студент добре навчається і сумлінно ставиться до майбутньої професії.

Тип 6. Студент погано навчається, має низьку успішність. Науково-дослідною роботою не займається. Пасивний стосовно участі у громадській діяльності. Відпочинок і розваги розглядає як головну сферу своєї діяльності. З колективом пов'язаний головним чином інтересами відпочинку. Це посередній студент, який вважає себе «оригіналом», іноді морально нестійкий. До вищого навчального закладу він вступив тому, що це «модно» та «всі йдуть». Свою професію не любить і цінує її лише як джерело існування. Навчається з мінімальним зусиллям, де є можливість використовує шпаргалку.

У науково-методичній літературі трапляється поділ студентів за рівнем відповідального ставлення до навчальної діяльності. Критерієм відповідальності найчастіше виступає повнота виконання завдань, термін їх здачі, зацікавленість роботою. Виходячи з цих критеріїв, студенти поділяються на:

– *дійсно відповідальні*, яких характеризує творчий підхід до виконання роботи, зокрема завдання вони виконують вчасно, у великих обсягах, мають бажання проводити наукову роботу;

– *виконавці*, що виконують «від і до» усі вимоги, їх ставлення до роботи мають формальний характер, немає бажання працювати, завдання дуже часто виконують в останній момент;

– *безвідповідальні* студенти, які виконують усі завдання епізодично.

Навчальна діяльність є провідною діяльністю студентів вищих навчальних закладів, адже вона спрямована на основні цілі підготовки спеціалістів. У процесі опанування майбутньою професією відбувається особистісне зростання і професійний розвиток студентів, набуття ними професійно важливих знань, умінь і навичок, трансформується структура самосвідомості майбутнього фахівця, формується соціально-професійний аспект його «Я-концепції».

Тому підвищення ефективності навчальної діяльності студентів видається актуальним практичним завданням сучасної психології та педагогіки. Психологічне вивчення передумов успішного навчання допомагає пояснити, чому один студент з хорошими здібностями зумів адаптуватися до умов і успішно навчається, а інший, з аналогічними здібностями, неефективно засвоює навчальний матеріал.

Навчальна діяльність – це один із видів діяльності людини, спрямований на її саморозвиток через опанування способами пред-

метних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань.

Навчальну діяльність слід розглядати, як єдність операційної, мотиваційної і змістової характеристик активності того, хто навчається.

М. С. Фрідман виділив **основні етапи навчальної діяльності:**

– *мотиваційний* (потрібно усвідомити, чому і для чого необхідно засвоїти даний фрагмент навчальної програми, що потрібно вивчити, яким є основне навчальне завдання);

– *операційно-пізнавальний* (зосереджується навколо проблеми механізмів засвоювання навчального матеріалу);

– *рефлексивно-оцінковий* (навчання рефлексії власної діяльності, тобто аналізу самого процесу учіння, оцінювання його продуктивності).

Навчальна діяльність повинна пробуджуватися адекватними мотивами. Це діяльність, яка спрямована на засвоєння системи знань, умінь та навичок, формування відповідних дій, операцій.

Дослідники відмічають основні *характеристики навчальної діяльності*. Вони полягають у тому, що діяльність спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом, в ній засвоюються способи дій та наукові поняття, на основі сформованих загальних способів дій відбувається розв'язування завдань. Ця діяльність повинна відповідати пізнавальним потребам і активною діяльністю. Має свій предмет. Здійснюється цілеспрямовано та свідомо.

З поняттям засвоєння матеріалу, навчальної діяльності пов'язане таке поняття як навчальність.

Навчальність – *це індивідуальні особливості швидкості та якості засвоєння знань, умінь та навичок у процесі навчання*. Розрізняють загальну навчальність, як здатність засвоєння будь-якого матеріалу, та спеціальну, як засвоєння окремих видів матеріалу.

В основі навчальності лежить рівень розвитку пізнавальних процесів, мотиваційно-вольової та емоційної сфери людини, а також рівень оволодіння навчальною діяльністю.

Виділяють такі *складники навчальності* (О. І. Власова):

– рівень розвитку пізнавальних можливостей: особливості мислення і мовлення, пам'яті, уваги, сенсорних і перцептивних процесів;

– особливості особистості, своєрідність характеру, емоційно-вольової та мотиваційної сфер;

– характер ставлення до матеріалу, який засвоюється, до навчальної групи, педагогів і батьків або до інших людей, які впливають на становлення особи як суб'єкта навчальної діяльності;

– якості, що визначають можливості спілкування та відповідні їм прояви особистості;

– індивідуальні особливості активності й саморегуляції особистості.

Слід також виділити таке поняття як *научуваність*.

Научуваність – це загальна здібність до навчання, сукупність інтелектуальних властивостей людини, від яких залежить продуктивність навчання. Такими інтелектуальними властивостями (або якостями розуму, мислення) за З. І. Калмиковою є: узагальненість, усвідомленість, стійкість, самостійність, гнучкість.

Під «научуваністю» необхідно розуміти здатність студента до учіння та сприйнятливості до навчання (педагогічних впливів). За рівнем вони можуть бути між двома полюсами: високий – низький, вказують на високий, середній або низький рівень научуваності та визначаються індивідуально-психологічними особливостями інтелектуальних властивостей особистості, насамперед мисленневих. До таких властивостей відносимо:

1. *Темп мислення* – швидкість здійснення мисленневих операцій та дій.

2. *Гнучкість мислення* як легкість чи складність переходу від одних умов (завдань) до інших.

3. *Узагальненість мислення* – здатність оперувати поняттями, категоріями, що відображають суттєві загальні ознаки (а не тільки конкретними властивостями матеріалу), переносити знання та дії в нові умови.

4. *Економічність мислення*, яка проявляється у рішенні проблеми чи задачі скороченим, оптимальним шляхом, без залучення зайвих дій та операцій.

5. *Самостійність мислення*, що характеризується можливістю вирішення навчальних ситуацій з допомогою інших чи без допомоги та ступенем сприйнятливості до педагогічних впливів.

Навчальна діяльність студентів суттєво залежить від індивідуальних психологічних особливостей їхньої особистості та від емоційного регулювання. Одні студенти будуть досить спокійно реагувати на певні завдання, проблеми, які впливають на їхню успішність, інші ж навпаки будуть виявляти певну тривогу.

Вивчення тривожності як властивості особистості є особливо важливим тому, що ця властивість здебільшого обумовлює поведінку людини.

Сьогодні психологи приділяють значну увагу вивченню особистісних особливостей, що, з одного боку, є, як правило, константними базовими характеристиками конкретного індивіда, а з іншого – повніше визначають індивідуальні поведінкові реакції, які впливають на успішність навчання: вольову організацію особистості, особистісну і ситуаційну тривожність, структуру, емоційну стійкість, спрямованість активності, тривожність, когнітивну компетентність тощо. У будь-якому виді людської діяльності ідеалом формування спеціаліста є творча особистість. Тобто це працівник, який має високий творчий потенціал, продукує нові оригінальні ідеї, а також удосконалює виробничий процес, засоби, які підвищують ефективність праці і сприяють протидії екстремальним ситуаціям.

Наслідком навчальної діяльності студентів є неуспішність чи успішність засвоєння навчального матеріалу.

Неуспішність – гостра проблема сучасної вищої школи, яка викликається багатьма причинами (соціальними, біологічними, педагогічними).

Соціальні причини полягають у тому, що у цей період нашого суспільства знання та чесна праця не відіграють вирішальної ролі у благополуччі людини. Знизилась цінність освіти, багатьом молодим спеціалістам потрібен диплом, а не самі знання. Також однією з соціально-економічних причин є те, що студенти та їхні батьки не мають змоги забезпечити оплату навчання у вузі, тому студенти відстають в показниках успішності.

Важливою причиною неуспішності є стан здоров'я, який в останнє десятиліття має тенденцію погіршуватися.

До *педагогічних причин* неуспішності належить відсутність профілактичної роботи над цією проблемою. У психологічній літературі вивчались «невстигаючі» (Н. О. Менчинська, Л. С. Славіна, З. І. Калмикова). На думку вказаних авторів, є три групи причин стійкої неуспішності. Одна з них пов'язана з недоліками у пізнавальній сфері (недоліки у мисленні, невміння використовувати свої індивідуально-психологічні особливості). Друга група причин пов'язана з недоліками мотиваційної сфери, а третя – зі здатністю організувати свою навчальну діяльність.

Психологічні причини неуспішності об'єднуються у дві великі групи. Першу утворюють проблеми розвитку мотиваційної сфери особистості.

Мотивація є одним із важливих компонентів навчальної діяльності. Вона є джерелом активності суб'єкта. Більшість авторів пояснюють мотивацію як сукупність спонукальних факторів, що викликають активність особистості та зумовлюють спрямованість її діяльності.

Проблема мотивації навчальної діяльності глибоко і всебічно досліджувалась у вітчизняній психологічній літературі. Під мотивом учіння розуміється усвідомлена потреба здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність. Для успішного оволодіння майбутньою професією розглядається мотивація досягнення.

Мотивація досягнення – прагнення до покращення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні своїх цілей, прагнення досягти свого за будь-яких обставин – є однією з ядерних властивостей особистості, які мають вплив на все життя людини.

Другу групу становлять проблеми пізнавальної діяльності, серед яких окремо виділяють такі: не сформованість, а отже, і неефективність прийомів навчальної діяльності; вади розвитку психічних процесів; неадекватне використання власних індивідуально-типологічних особливостей, які проявляються в пізнавальній діяльності.

Визначити типові особистісні характеристики, які диференціюють студентів успішних від неуспішних, досить складно, тим паче, що під час навчання й подальшої діяльності виявляються раніше приховані особливості особистості. Крім того, упродовж тривалого навчального процесу неодноразово змінюються його цілі, завдання і зміст, що зумовлює зміну вимог до особистісних властивостей.

Глибоко і різнобічно проблема **успішності** навчання була розглянута у працях відомого психолога Б. Г. Ананьєва. Він визначав успіх у навчанні з декількох позицій: у широкому розумінні – як комплекс пред'явлених до особистості соціальних вимог; у вузькому тлумаченні – як явище, що впливає на процес засвоєння навчального матеріалу та віддзеркалює внутрішні закономірності розвитку молодих людей, які навчаються.

Б. Г. Ананьєв дав визначення поняттям успіху й успішності у навчальному процесі, показав їх взаємозв'язок. Успіх навчання –

це певний рівень якості навчальної діяльності як процесу, що відбувається в часі і пов'язаний із засвоєнням визначеної суми знань, умінь, навичок, комплексу громадських норм, із набуттям соціального досвіду. Успішність – це фіксований (проміжний чи кінцевий) в умовних кількісних показниках результат процесу навчання, який відображає успіх студента у процесі навчання.

Проблема підвищення рівня успішності привертала увагу багатьох дослідників. У контексті сучасної парадигми освіти висвітлено підходи до процесу визначення якості знань особистості, охарактеризовано зарубіжні стандарти оцінювання навчальних досягнень студентів.

Якість освіти і виховання студентства є системою соціально-обумовлених цільових показників (нормативів) знань, умінь, навичок. Вона – той нормативний рівень, якому повинна відповідати «продукція» галузі освіти. Такий підхід орієнтує на оцінювання діяльності за кінцевими результатами. У категорії якості втілюється соціальне замовлення на навчально-виховну діяльність.

У сучасній педагогічній літературі окремі аспекти щодо проблеми якості знань розроблені ще недостатньо, особливо це стосується самого поняття «**якість знань**». У багатьох роботах з дидактики це поняття розглядається як *загальна, глобальна характеристика результатів навчання*. До того ж пишуть, в цілому, про якість результатів навчання, підвищення якості знань, про ефективність навчання. Під якістю розуміють також окремі, найсуттєвіші якісні характеристики, показники результатів засвоєння знань і умінь. Зважаючи на це, вивчення означених аспектів є, безумовно, дуже актуальним.

У роботах з методики навчання якість знань характеризується як різноманітні особливості засвоєння студентами змісту навчальної дисципліни. Визначення цих особливостей називається якісним аналізом знань. Описуючи їх, говорять про якісну різницю результатів навчальної діяльності або про якісні зрушення у засвоєнні дисципліни, що виражаються у відсотках добрих і відмінних оцінок. Таке широке трактування поняття «якість знань» у педагогічній науці свідчить про відомий емпіризм у розробці проблем опису результатів навчання. Водночас, кожне з цих тлумачень відображає певний реальний бік цього поняття.

Коли оцінюється якість навчання, то велике значення має те, хто буде оцінювати і за якими показниками. Загальновідомо, що

традиційна система оцінювання знань студентів за чотирибальною шкалою суб'єктивна і значною мірою залежить від психологічних особливостей викладача. Про це свідчать численні дослідження педагогів і психологів. Одна і та ж відповідь студента різними викладачами оцінюється по-різному, причому розбіжність в оцінках досягає двох, а інколи і трьох балів. Це характерно як для гуманітарних, так для технічних і біологічних дисциплін. Інша причина, яка впливає на обґрунтованість оцінки, наявність різних об'єктів контролю. Для одних викладачів об'єктом оцінювання виступає фактично засвоєний студентом матеріал, для інших – здатність застосовувати знання для вирішення практичних завдань, для третіх – перенесення та трансформування знань тощо. Відповідно до цього по-різному оцінюються відповіді студента і кожним викладачем розробляється своя система перевірки завдань.

Нинішня парадигма освіти спрямована на те, що не особистість студента в цілому виступає об'єктом навчання, а його показники. Оцінювання якості майбутнього фахівця розпочинається з самої особистості, розвитку її духовних та творчих можливостей. Роль навчання зводиться до забезпечення становлення такої особистості, яка здатна створити якісні зміни у сфері своєї професійної діяльності. Звідси випливає, що людина, яка навчається, охоплюється внутрішнім зворотним зв'язком, який дає можливість тому, хто вчиться, самостійно підняти рівень навчання, а тому, хто вчить, розглядати студента як об'єкт і суб'єкт управління. При цьому дієвість та ефективність впливу викладача на продуктивність діяльності студента значною мірою залежить від однієї з умов реального управління – обов'язкового та якісного зворотного зв'язку.

У навчальному процесі **зворотний зв'язок** – це інформаційний процес, який дає змогу викладачеві отримати дані про те, наскільки результати пізнавальної діяльності студента на конкретному етапі навчальної роботи, відповідають тим результатам, що були визначені викладачем на підставі загальної мети – підготовки кваліфікованого фахівця в певній галузі діяльності. Наявність такої інформації дає можливість чітко оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу, формування професійних умінь та навичок, визначати зміст і напрям подальшої навчальної діяльності студента.

Коли говорять про навчання, то розуміють, що це система, яка складається із суб'єкта навчання (той, хто вчить), об'єкта навчання (той, кого вчать), прямого і зворотного зв'язків.

Особливістю суб'єкта навчання є те, що він знає бажану реакцію об'єкта, може оцінити її рівень і, при необхідності, внести сигнали корекції в навчальний процес. Передбачається, що об'єкт здатен сприймати інформацію від суб'єкта і здатен до навчання, а між суб'єктом і об'єктом існують ділові партнерські стосунки. Суб'єкт навчає кваліфіковано, оцінює знання, уміння та навички об'єктивно, корекцію процесу навчання робить коректно з урахуванням особливостей об'єкта. Час навчання може бути обмеженим, а при індивідуальній формі і необмеженим. У вищих закладах освіти навчальний процес проводиться за лекційно-семінарською системою, групами і регламентується графіком та відповідними навчальними програмами з дисциплін. Іншими словами, в цьому разі час на вивчення матеріалу обмежується рамками навчального процесу і необхідний рівень знань, умінь та навичок студент отримує в результаті самостійної роботи і самонавчання.

Процес самонавчання – це процес, коли відсутня зовнішня корекція процесу навчання. Однак студент, як система що саморегулюється, здатен корегувати або зовсім змінювати напрям, зміст та методику пізнавальної діяльності, підвищувати свою активність та працездатність, якщо він буде знати наскільки доцільна та плідна його робота. Тому залежно від адреси інформації, що передається по каналах зворотного зв'язку в навчальному процесі, виділяються два види зворотного зв'язку: зовнішній, коли інформацію про оцінку результатів навчальної діяльності студента отримує викладач, та внутрішній, коли цю інформацію отримує сам студент.

Навчальний процес повинен бути організований так, щоб студент справді був суб'єктом учіння, без примусу прагнув до систематичного, активного, самостійного оволодіння знаннями. При цьому студент повинен оцінювати свій рівень підготовки, самостійно вибирати теми і визначати рівень засвоєння знань (не нижче певного мінімуму), відчувати позитивні емоції у процесі учіння.

Серед найважливіших чинників, що впливають на успішність навчання студентів, сучасна психологія визначає нейродинамічні властивості. Сила нервової системи забезпечує працездатність, можливість тривалий час бути зосередженим на досліджуваному матеріалі. Не здійснюючи безпосередній вплив на рівень навчальної успішності, вона позначається на прийомах роботи, способах

виконання навчальних завдань. Лабільність нервової системи, що забезпечує швидкість розумових реакцій, пов'язана високою кореляційною залежністю з інтелектуальними властивостями й у такий спосіб безпосередньо впливає на продуктивність навчальної діяльності.

Слабкий тип нервової системи знижує працездатність. За таких умов інтелектуальні навантаження є граничними. Студенти з такими нейродинамічними властивостями мають низький рівень успішності, або, що є ще більш негативним результатом, – погіршується стан їхнього здоров'я. Опосередковано на успішність впливає й тип конституції (статури) студента, якому відповідає певний тип реактивності організму, тип нервової системи. Прийнято розрізняти три типи будови тіла: пікнічну, атлетичну, астенічну. Пікнік має більш широкий скелет і більше жирових відкладень, астенік – його протилежність, атлетик – проміжний тип. Пікніки більш реактивні, швидко втрачають сили, й тому їм краще давати спочатку більш складні задачі, поступово спрощуючи їх протягом заняття. Вони частіше вимагають повторення пройденого матеріалу, оскільки в них слабо розвинена довготривала пам'ять. Їх краще опитувати першими, бо завдяки значній реактивності вони швидше втрачають робочий тонус. При навчанні пікніків добре практикувати короткі, але часті паузи в навчальній роботі. Реактивність астеніків дає можливість давати їм задачі зі зростаючою складністю, їм рідше необхідне повторення пройденого матеріалу. На іспитах їх можна опитувати останніми, оскільки вони краще зберігають робочий тонус; їхні організм, нервова система більш витривалі.

Відповідно доцільно та необхідно розглянути **основні етапи професійної підготовки студентів-психологів.**

Професійна діяльність сучасного психолога перебуває в полі зору представників психологічної науки, а також науковців суміжних галузей соціально-гуманітарних знань. Такий інтерес обумовлюється функцією, яку виконує психологічна діяльність в системі організації соціального життя, а також важливістю поставленого суспільством завдання забезпечення гармонійного розвитку особистості.

Важливим етапом процесу пізнання особливостей професійної підготовки майбутніх психологів є здійснення аналізу її основних етапів. Аналіз літератури засвідчує, що різні автори підходять неоднозначно до періодизації етапів професійної діяльності майбутніх спеціалістів-психологів.

Так, Г. У. Матушанський, Ю. В. Цвенгер виділяють кілька етапів професійної підготовки, зокрема:

Перший етап полягає у психодіагностиці всіх бажаючих навчатися, задача полягає в тому, щоб виявити серед бажаючих осіб з явними протипоказаннями, тобто професійно непридатних. Умовно цей етап можна назвати професійною консультацією. Індивідуальні характеристики для діагностики професійної непридатності можна виразити таким чином: протипоказання за станом здоров'я (психічного та фізичного); недостатня усвідомленість професійного вибору; відсутність психологічної схильності до професії.

Другий етап професійної підготовки – етап професійно-педагогічного навчання на отримання кваліфікації – повинен починатися з діагностики професійно важливих якостей особистості.

Завдання цього етапу – психолого-педагогічна діагностика та професійно-педагогічне навчання майбутнього спеціаліста. Сюди ж входить корекція та розвиток недостатньо виражених професійно важливих якостей особистості слухача.

Третій етап повинен бути спрямований на уточнення найбільш перспективного для кожного випускника місця застосування зусиль. Умовно його можна назвати етапом професійно-предметної спеціалізації та професійної адаптації. Цей етап повинен починатися з оцінювання результатів корегуючого навчання та включати активну та пасивну практики, різні види стажувань. Основним завданням цього етапу є вироблення конкретних професійно-педагогічних умінь та навичок.

М. М. Фіцула говорить про те, що навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі має певні особливості, а саме:

На першому курсі відбувається адаптація колишнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів характеризується високим ступенем конформізму та відсутністю диференційованого підходу до власних ролей.

Другий курс є періодом найнапруженішої навчальної діяльності студентів. У життя другокурсників інтенсивно включені всі форми навчання і виховання. Студенти отримують загальну підготовку, формуються їх широкі запити і потреби. Процес адаптації до середовища здебільшого завершений.

На третьому курсі починається спеціалізація, поглиблюється інтерес до наукової роботи. У цей період звужується сфера інте-

ресів особистості, становлення особистості визначається фактором спеціалізації.

На четвертому курсі студенти ознайомлюються зі спеціальністю в період навчальної практики. Їхній поведінці властивий інтенсивний пошук раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка цінностей.

П'ятий курс як перспектива швидкого закінчення навчального закладу формує чіткі практичні установки на майбутній вид діяльності. З'являються нові цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя.

Найбільш суттєвою та ґрунтовною є періодизація етапів професійної підготовки майбутніх спеціалістів запропонована Г. А. Гайдукевичем, де етап професійної підготовки відповідає курсу навчання:

- 1 курс – етап адаптації та ознайомлення з професією;
- 2 курс – етап індивідуалізації та ідентифікації з професією;
- 3 курс – етап зміни норм соціальної депривації та професіоналізації;
- 4 курс – етап особистісної активації та спеціалізації;
- 5 курс – етап самовизначення та завершення навчання.

У сучасному психолого-педагогічному й методичному аспектах знань існує багато концепцій і моделей становлення професійного образу майбутніх спеціалістів, серед яких **етап адаптації та ознайомлення з професією** студентів-першокурсників висувається на перший план.

У молоді, яка після вступу до вищого навчального закладу потрапляє в нове соціальне середовище, особливо актуальною є проблема адаптації, швидкість і ступінь якої в нових умовах впливають на успішність навчання, психологічний комфорт і в цілому на ефективність функціонування системи вищої освіти.

Процес адаптації є тривалим і не завжди успішним. У значній кількості студентів-психологів першого року навчання виникають проблеми, які пов'язані з особистісними якостями, відсутністю навичок до самостійної навчальної діяльності, не сформованістю професійного самовизначення. На процес адаптації впливають такі чинники: мотивація навчання і професійного самовизначення, самостійність розумової праці, соціальні та моральні цінності, відносини з викладачами й одногрупниками.

Дослідження адаптації студентів-психологів до навчальних навантажень свідчать, що перший рік навчання у вищому навчальному закладі супроводжується найбільш вираженими функціональними зрушеннями в організмі студентів, зламом старого і формуванням нового динамічного стереотипу, пов'язаною з цим нервово-психічною напругою.

Основний напрям розвитку адаптивної активності студента безпосередньо пов'язаний з процесами оцінки та прийняття ним норм і цінностей оновленого соціального оточення (осіб, груп, колективів), до якого він входить, а також сформованих тут форм соціальної взаємодії (формальних і неформальних міжсуб'єктних зв'язків, стилю керівництва тощо) і форм предметної діяльності (наприклад, способу виконання студентом своїх обов'язків, глибини розуміння, прийняття та розв'язання ним зовнішніх навчальних завдань і т. ін.).

Соціально-психологічна адаптація, будучи певним взаємодоповненням активності (студент цілеспрямовано видозмінює навколишнє оточення) і пасивності (він змінює свою поведінку, зміст і характер дій під впливом оточення) форм, завжди спрямовується полярними тенденціями-процесами адаптивності-неадаптивності, тобто тими психорегулятивними механізмами, які реально представлені у внутрішньому світі особистості. Звідси стає зрозуміло актуальність проблеми, важливість і необхідність вчасного виявлення показників дезадаптованості студентів на початковому етапі навчання, що визначає особливості агресивності студентів.

Етап індивідуалізації та ідентифікації з професією передбачає собою процес переходу індивідуума до професійного становлення. Особливу роль у професійному становленні фахівця відіграє процес професійної ідентифікації як внутрішнє ототожнення особистості з професією.

Професійна ідентифікація поєднується з соціально-психологічною як взаємопов'язані компоненти більш загальної – соціальної ідентифікації. Психологічною основою професійної ідентичності можна вважати сформованість професійних установок (цільових, смислових, операційних), які виникають в усіх сферах, що обумовлюють соціалізацію діяльності, спілкуванні, самосвідомості.

Н. Л. Коломінський вважає, що спочатку в майбутніх фахівців виникає емоційне ототожнення себе з професією, яке є підґрунтям упевненості в тому, що особистість здатна оволодіти професією.

Але справжня професійна ідентифікація особистості ще тільки починається. Саме тому під час навчання доцільно задіяти такі основні чинники, що сприяють засвоєнню професійних знань, формуванню професійних умінь: зміст навчання, індивідуальні особливості студентів, педагогічна майстерність викладачів, особистість викладачів, соціально-психологічний клімат студентської групи, міжособистісна взаємодія студентів і викладачів.

Недоліком підготовки майбутніх студентів-психологів, з позиції забезпечення професійної ідентифікації, є недостатня структурно-системна узгодженість учбової інформації з майбутніми професійними функціями фахівця, що недостатньо перекривається під час проходження практик та стажування.

Під час **етапу зміни норм соціальної депривації та професіоналізації** відбувається відхилення від реальних соціальних норм у суспільстві, які відображають певний ступінь ізоляції індивіда від соціального кола та соціального середовища.

Студент-психолог переймає на себе не лише ті професійні ролі, які він сам поступово здійснює, а й ті, які реалізують інші особи (викладачі, керівники практик, практикуючі психологи). Знання цих ролей студент-психолог засвоює шляхом безпосередньої участі в соціальних взаємодіях, що стосуються його майбутньої професійної діяльності.

Тому, якщо в соціальній структурі студента-психолога немає якогось істотного елемента, який визначає чітку соціальну роль інших суб'єктів соціальної дійсності, то індивід не набуває досвіду взаємодії з ними. Депривацію можна в цьому разі розцінювати передусім як недолік незнання соціальних ролей. Наслідки такої депривації впливають на перебіг професійної соціалізації: депривований студент-психолог погано підготовлений до відповідного виконання низки ролей, яких очікуватимуть від його професійної діяльності в суспільстві.

На **етапі особистісної активації та спеціалізації** студенти-психологи набувають спеціальних знань, умінь та фахових навиків у межах обраної ними спеціальності.

Етап самовизначення та завершення навчання охоплює елементи самодіяльності, спрямованої на вирішення суперечностей у професійній «Я-концепції» особистості. Ці суперечності спричиняють професійне самовизначення як самодетерміновану особистісну діяльність, спрямовану на інтеграцію особистісних компонентів на рівні учбово-професійної діяльності як психологічного дійсного та обраної трудової діяльності як психологічного майбутнього.

Отже, процес професійної підготовки характеризується особливостями різних етапів, що слід враховувати під час навчально-виховного процесу.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Поясніть поняття «студентство» та «студент».
2. Розкрийте класифікації та типи студентів.
3. Охарактеризуйте поділ студентів за рівнем відповідального ставлення до навчальної діяльності.
4. Обґрунтуйте сутність поняття «навчальна діяльність».
5. Розкрийте особливості навчальності.
6. Поясніть поняття «научуваність».
7. Поясніть різницю між неуспішністю та успішністю засвоєння навчального матеріалу студентами.
8. Що впливає на якість знань?
9. Обґрунтуйте необхідність зворотного зв'язку в навчальному процесі.
10. Розкрийте сутність етапів професійної підготовки студентів-психологів.

Тема 2.3. Особливості педагогічної майстерності викладача психології

Професійна компетентність педагога: педагогічна діяльність, особистість педагога й педагогічне спілкування. Психолого-педагогічний зміст педагогічної діяльності викладача психології. Компоненти науково-методичного змісту педагогічної діяльності викладача психології та їхня роль у забезпеченні ефективності навчально-виховного процесу. Принципи і функції педагогічної діяльності. Професійно-особистісні характеристики викладача як елемента педагогічної системи. Педагогічна майстерність та її структура. Особистісні властивості викладача, педагогічні здібності, культурно-психологічна компетентність, артистизм. Проблема ефективності педагогічного спілкування. Основні стилі викладання.

Викладання психології – творча праця, в основі якої знаходиться **професійна компетентність** викладача. Цей термін поєднує три основні сторони феномена педагогічної праці: *педагогічну діяльність*,

прояви особистості педагога та педагогічне спілкування, які вважаються окремими процесуальними показниками такої компетентності.

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному викладачеві важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії та професійно важливі уміння і психологічні якості, необхідні для її реалізації.

Отже, **педагогічна діяльність** – це особливий вид соціальної (професійної) діяльності, що спрямована на реалізацію мети. Традиційно основними видами педагогічної діяльності, здійснюваними в цілісному педагогічному процесі, є навчання і виховання. *Навчання*, здійснюване в рамках будь-якої організаційної форми, має тимчасові обмеження, певну мету й варіанти способів її досягнення. Найважливішим критерієм ефективності навчання є досягнення навчальної мети. *Виховна робота* також здійснюється в рамках будь-якої організаційної форми, але не переслідує прямого досягнення мети, оскільки вона недосяжна в обмежені тимчасовими рамками організаційної форми строки. У виховній роботі можна передбачити лише послідовне вирішення конкретних завдань, орієнтованих на мету. Найважливішим критерієм ефективного рішення виховних завдань є позитивні зміни у свідомості студентів, що проявляються в емоційних реакціях та діяльності.

В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк зазначають, що педагогічна діяльність призводить до певних **особистісних деформацій**:

– Посилення акцентуацій характеру педагогів, фіксація і загострення саме тих схильностей, які у процесі професійної підготовки виявлялися лише як тенденція. Під впливом професійної діяльності ці тенденції остаточно закріплюються і посилюються, що починає суттєво впливати на особливості взаємодії зі студентами, світосприйняття самого викладача, його ставлення до себе та інших людей.

– Зміна структури цілепокладання. Виникає пріоритет локальних, проміжних цілей над пролонгованими, предметоцентрична орієнтація. Головним у діяльності викладача стає викладання предмета, але враховуються досягнення студентів в оволодінні його змістом лише на поточний момент, без контролю за тим, що відбувається з навчальними надбаннями студентів через певний час.

– Своєрідна девальвація методологічних і загальнотеоретичних знань, переважання прагматичних настанов. Викладач часто просто не розуміє, навіщо йому ці загальнотеоретичні знання, в чому вони можуть допомогти, бо пряме перенесення їх на педагогічну

дійсність не приносить користі, а трансформувати їх відповідно до завдань практики, побудувати на їх основі власні стратегічні та тактичні аспекти діяльності викладач самостійно не може. Це призводить до прагнення отримувати готові «рецепти» педагогічної діяльності, очікування методичної допомоги зі сторони, пошуку готових, універсальних алгоритмів діяльності.

– Поява «комплексу загрози авторитету», сприйняття дій оточуючих як таких, що спрямовані проти особистості викладача, містять невизнання його особистісної та професійної компетентності.

– Розвиток ригідності сприйняття, мислення, мови, фіксація мовних штампів та експресивних засобів самовираження.

– Відчуття певної самодостатності, припинення професійного зростання і особистісного розвитку, висновки про те, що наявний рівень забезпечує всі професійні потреби.

– Неправомірне розширення уявлень про ступінь втручання у життя інших людей, прийняття на себе тих проблем, які не входять до компетенції педагога, безцеремонне втручання в будь-які події.

– Закріплення й актуалізація недоцільних систем психологічного захисту, який «включається» автоматично, навіть якщо ситуація не вимагає цього.

– Жорстка фіксація у професійній позиції. Навіть у інших життєвих системах педагог поводить себе як абсолютний, єдино відповідальний носій навчальних, виховних і розвиваючих відносин, що тільки його втручання забезпечує необхідну гармонію у світі.

– «Емоційне згорання» як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, який супроводжується деперсоналізацією (цинізмом, негативним ставленням до педагогічної праці в цілому, негуманним ставленням до студентів тощо), емоційним змінам (почутті емоційної спустошеності, втоми), редукцією професійних досягнень (виникненням почуття некомпетентності у професійній сфері, усвідомлення неспіху в ній).

– Високий рівень тривожності з тенденцією до подальшого зростання (за нашими даними – понад у 60% педагогічних працівників), що веде до пошуку безпеки, прагнення будь-якою ціною зберегти ту ситуацію, що склалась, а це веде до педагогічного консерватизму, нездатності сприймати нові думки, необхідності отримувати докази своєї правоти за будь-яких умов.

Сукупність умов, в яких педагог ставить цілі та приймає рішення, має назву **педагогічної ситуації**. Це ситуації, в межах яких

розв'язуються завдання навчання і виховання. Вони можуть бути запланованими і несподіваними, прогнозованими і малоочікуваними, спокійними і конфліктними.

До складу педагогічної ситуації як одиниці аналізу педагогічної діяльності включають: *завдання* (осмислення ситуації з метою її розв'язання), *дії її учасників* (викладача і студента), *умови, етапи її розв'язання* (підготовчий, процесуальний, аналіз результатів діяльності).

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному педагогові важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності, взаємозв'язок її основних компонентів, за допомогою яких вона здійснюється.

Структуру педагогічної діяльності, яка запропонована Н. В. Кузьміною та А. К. Марковою, становлять такі компоненти:

– **підготовчий етап педагогічної діяльності** – *проективний компонент* (формулювання педагогічних цілей, вибір змісту навчального матеріалу майбутніх занять, вибір методів навчання, проектування своїх дій і дій студентів);

– **процесуальний етап** – *організаторський компонент* (встановлення дисципліни, робочих умов на заняттях, стимулювання діяльності студентів, організація своєї діяльності, відтворення навчального матеріалу, організація своєї поведінки в реальних умовах, організація діяльності студентів, організація контролю результатів педагогічних впливів і корекція), *комунікативний компонент* (встановлення правильних взаємозв'язків зі студентами, керівництво довірливо-діалогічним стилем спілкування);

– **етап аналізу результатів діяльності** – *гностичний компонент* (аналіз результатів навчання, виявлення відхилень – результат визначеної мети, аналіз причин цих відхилень, проектування заходів з усунення недоліків).

Педагогічну діяльність направляють **принципи**, які розглядаються як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу. Сформовані дидактикою для середньої школи принципи (*наочність навчання, активність і свідомість, міцність, систематичність і послідовність, доступність, проблемність навчання, єдність освітніх, розвиваючих і виховних функцій навчання*) не суперечать принципам навчання у вищому навчальному закладі. Однак у **вищій школі** виділяються і **специфічні групи принципів**: орієнтованість на розвиток особистості майбутнього фахівця; відповідність змісту вузівської освіти

сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій); раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки спеціалістів; відповідність результатів підготовки фахівців вимогам, які пред'являються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності.

Основний зміст діяльності вузівського викладача включає виконання таких **функцій**: *навчальної, організаційної, виховної та дослідницької*. Ці функції проявляються в єдності, хоча в багатьох викладачів одна з них домінує над іншими.

Перелічені вище функції взаємозалежні. Найбільше специфічно для викладача вищого навчального закладу сполучення педагогічної праці, що спонукає до глибокого узагальнення й систематизації матеріалу, і наукової діяльності, яка збагачує внутрішній світ викладача, розвиває його творчий потенціал, підвищує науковий рівень знань, дає змогу залучати студентів до науково-дослідної роботи.

Основу психологічної характеристики талановитого викладача становить **педагогічна майстерність**. Концепцію педагогічної майстерності визначив відомий український педагог І. А. Зязюн. У структурі педагогічної майстерності він виділяє чотири блоки характеристик: гуманістична спрямованість; професійні знання; педагогічні здібності; педагогічна техніка.

Гуманістична спрямованість – це орієнтація людини на іншого як на суб'єкта, який має право на самовираження, свободу поведінки й самореалізацію.

Професійні знання – знання з предмета викладання й методики викладання, вільне володіння професійно необхідним змістом і способами передання його навчальній аудиторії.

Педагогічні здібності викладача змістовно передбачають, насамперед, наявність високої працездатності та показників емоційної стабільності людини, динамічність особистості, її високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, що дає змогу працювати швидко і продуктивно з інформацією як об'єктивної, так і суб'єктивної природи, а також наявність здатності до позитивного прогнозування, перцептивних здібностей і комунікативних умінь (уміння планувати й розгортати план спілкування, мовленнєві здібності і зокрема, «мовне чуття» тощо).

У структурі загальних педагогічних здібностей викладача виділяють три групи: **особистісні здібності**: педагогічна уява, здат-

ність саморегуляції психічних процесів, емоційної сфери й поведінки; *організаційно-комунікативні здібності*, пов'язані зі здійсненням організаторської функції і спілкуванням; *дидактичні здібності*, пов'язані з передачею інформації тим, кого навчають, формуванням у студентів активного, самостійного, творчого мислення.

Педагогічна техніка – це система добре відпрацьованих професійних навичок і вмінь: інтелектуальних, поведінкових і комунікативних, завдяки яким учитель-професіонал виконує необхідну роботу швидко, чітко й максимально результативно, витрачаючи на це мінімум часу та зусиль.

Факторами становлення педагогічної майстерності є такі риси особистості викладача, як любов до студентів і педагогічної діяльності, високий рівень моральності і загальної культури, комунікабельність, артистичність, розвиненість естетичних почуттів, доброзичливий характер. Під **педагогічною культурою** викладача розуміють *частину загальної культури людини, яку можна розглядати як динамічну систему педагогічних цінностей та способів діяльності*. Це той рівень освіченості, за допомогою якого передаються професійні знання. Виділяють чотири групи компонентів педагогічної культури:

1. *Педагогічна позиція і професійно-особистісні якості педагога* – це особисте відношення до певних сторін дійсності, що проявляється у відповідній позиції. Педагогічна позиція – це певний моральний вибір, що робить викладач.

2. *Педагогічні знання та відношення до них, а також мислення*. Знання бувають методологічні, теоретичні, загальнопедагогічні, прикладні (тобто знання в окремих сферах педагогічного процесу). Відношення до знань визначається рівнем мислення. Педагогічне мислення містить у собі критичне мислення (необхідність аналізувати свою взаємодію з тим, кого навчають); творчу спрямованість мислення; проблемне мислення.

3. *Професійні вміння і творчий характер педагогічної діяльності*. Виділяють такі групи вмінь, як інформаційні вміння (вміння відібрати та структурувати інформацію); вміння ставити мету і планувати навчально-виховну діяльність; організаторські, комунікативні вміння; вміння проводити аналіз і самоаналіз; володіння педагогічною технікою та ін.

4. *Саморегуляція особистості й культура професійної поведінки* (передусім педагогічний такт). Саморегуляція – це поведінка

відповідно до педагогічних вимог, активність у напрямі задоволення потреб і інтересів тих, кого навчають. Вона реалізується через нормативні (сукупність знань, понять і вимог до особистості педагога) та регулятивні (почуття, відносини, переконання, реалізовані педагогом у своїй поведінці) компоненти у напрямі контролю й корекції своєї поведінки.

Ступінь сформованості компонентів **педагогічної культури** характеризують три її **рівні**: *високий (професійно-творчий), професійно-адаптивний і низький (репродуктивно-професійний)*. На професійно-творчому рівні від викладачів часто чекають «цікавого» і навіть «артистичного» викладу матеріалу за навчальним курсом. Невелике імпровізоване опитування кількох груп студентів-психологів показало, що «найважливішою якістю» у викладачів психології багато студентів вважають «дотепність і веселу вдачу». Можливо, це пояснюється тим, що більшість студентів-психологів – це дівчата. Але ось що писав із цього приводу С. І. Гессен: «Ораторське мистецтво професора полягає у здатності його мислити під час промови, відкриваючи на лекції нові докази. Звичайно, деякий мінімум виразних засобів необхідний для викладача наукового курсу».

При цьому не можна заперечувати факт впливу особливостей мови викладача на ефективність навчання. Уміння ставити логічні наголоси, робити необхідні і доречні паузи, чітка і ясна дикція важливі для педагогічної діяльності. Такі недоліки мови викладача, як занадто висока швидкість викладу, шепелявість, недбалість у вимові, сприяють формуванню зневажливої, а іноді й негативної установки студентів. Однак ці недоліки можуть бути виправлені шляхом систематичних вправ.

Педагогічне спілкування є формою навчальної взаємодії, співробітництва викладача і студентів. Воно одночасно реалізує комунікативну, інтерактивну та перцептивну функції спілкування. Структурною одиницею аналізу педагогічного спілкування вважається комунікативний акт у формі діалогу.

На думку О. І. Власової, важливою умовою ефективного педагогічного спілкування є **установка викладача** на позитивне ставлення до особистості студента, яке реалізується через систему прийомів заохочування. Психологічні критерії, за якими визначається ефективність заохочування: здійснюється постійно, супроводжується поясненнями, що саме заохочується, проявляється заінтересованість в успіхах студентів, заохочується досягнення певних результатів, яке пов'язується з витраченими зусиллями, звертається

увага студента на зв'язок покращення успішності реалізації його потенційних можливостей тощо.

А. М. Москаленко запропонувала **структурні компоненти педагогічного спілкування**, якими має володіти викладач вищого навчального закладу:

1. **Комунікативні уміння педагогічного спілкування**: уміння створювати систему відношень між вербальними та невербальними засобами педагогічного спілкування (уміння сприймати та оцінювати один одного у процесі педагогічного спілкування; уміння обмінюватися інформацією між об'єктами педагогічного спілкування).

2. **Інтерактивні уміння педагогічного спілкування**: уміння створювати систему соціально-педагогічних відносин (уміння взаємодіяти в сумісній діяльності, уміння взаємооцінювати соціально-педагогічні відносини в сумісній діяльності).

3. **Узагальнені етичні уміння педагогічного спілкування**: уміння усвідомлювати добре і зле, справедливе та несправедливе в педагогічному спілкуванні; уміння виховувати особистісну гідність.

4. **Узагальнені естетичні уміння педагогічного спілкування**: уміння усвідомлювати прекрасне й потворне в педагогічному спілкуванні, уміння створювати прекрасне в сумісній діяльності.

Ускладнення педагогічного спілкування виникають внаслідок існування різноманітних бар'єрів. Найсуттєвішими є **комунікативні бар'єри** – це психологічні переешкоди, що виникають на шляху отримання інформації. Причинами комунікативних бар'єрів є змістові і формальні характеристики повідомлення, а саме ігнорування поглядів, цінностей співрозмовника, відмінності у знаннях, інформаційному фонді співрозмовника; неоднаковий вид мислення, використання операцій мислення з різним ступенем глибини; співрозмовники розмовляють різними мовами і діалектами чи мають суттєві мовленнєві дефекти, невиразність, обмежений лексикон, соціальні, культурні, професійні відмінності; використання стилю спілкування, який може бути недоречним чи не відповідати комунікативній ситуації. На цій підставі виокремлюють такі бар'єри: **смісловий** (повідомлення для співрозмовників має різний смисл), **логічний** (неадекватне розуміння інформації, породжене особливостями мислення партнерів), **фонетичний** (особливості мови співрозмовників), **семантичний** (незбігання у системах значень партнерів по комунікації, тобто лінгвістичного словника мови), **стилістичний** (невідповідність стилю мови комунікатора і ситуа-

ції спілкування чи актуального психологічного стану реципієнта).

Спеціальні дослідження свідчать, що бар'єри спілкування, як правило, долаються з набуттям досвіду педагогічної роботи, соціально-психологічного навчання й підвищення загальної культури педагога, його професійної компетентності.

У викладача у процесі його педагогічної діяльності зазвичай виробляється певна сукупність відносно стійких прийомів і методів взаємодії зі студентами. Вона називається стилем педагогічного спілкування. Традиційно виділяють три основні стилі: **авторитарний, демократичний і ліберальний.**

Авторитарний і ліберальний стилі педагогічного спілкування виявляють свого роду крайнощі у використанні певних педагогічних засобів. Викладач, що дотримується демократичного стилю, у багатьох відношеннях займає більш гнучку позицію.

Для викладача з *авторитарним стилем спілкування* характерно те, що він займає активну і директивну позицію, залишаючи студентам роль пасивних виконавців у навчальному процесі. Чіткість інструкцій і завдань, своєчасний контроль їх виконання є хорошими організуючими факторами навчальної діяльності студентів. Однак часто недостатньо обґрунтовується необхідність тих чи інших завдань у рамках загальних цілей навчальної діяльності. Недооцінюється позитивне значення таких якостей, як усвідомленість, самостійність та ініціативність. Студент для такого викладача – не суб'єкт навчання, а тільки об'єкт навчання. До них пред'являється високий рівень вимог, проте викладачеві часто бракує поваги до його особистості. Викладач не схильний до прояву індивідуального підходу.

Отже, авторитарний викладач консервативний і суб'єктивний щодо студентів. Він воліє характеризувати своїх студентів як недисциплінованих, лінивих, безвідповідальних. Він некритичний відносно своєї педагогічної діяльності і не вміє визнавати свої помилки.

Для викладача з *демократичним стилем спілкування* характерно те, що, виявляючи активність та ініціативність, він водночас дає студентам можливість для прояву власної активності в навчальному процесі. Навчальні завдання він формулює зрозуміло, залишаючи при цьому свободу для прояву творчої ініціативи. Такий викладач аргументує значення окремих завдань в рамках загальних цілей навчального курсу. В організації навчальних занять він спирається на особистий досвід студентів, специфіку їх потреб і можливостей.

Студент для нього – не тільки об'єкт навчання, але й суб'єкт навчальної діяльності. Вимогливість до студентів поєднується з повагою до особистості та індивідуальності. При цьому зберігаються рівні загальні вимоги для всіх студентів. Цей викладач об'єктивний в оцінюванні студентів, не демонструє стереотипних негативних установок. Однак воліє переоцінити студента, ніж недооцінити. Акцент робить на організації змістовної і доцільної навчальної діяльності, а не на дисциплінуючих впливах і позначках. Він здатний до об'єктивної критики власної діяльності, вміє визнавати допущені помилки і виправляти їх, не втрачаючи при цьому власної гідності.

Для викладача з *ліберальним стилем спілкування* характерно те, що він займає досить пасивну позицію в організації навчальних занять, є недостатньо вимогливим. У такій ситуації студенти проявляють домінуючу активність і суб'єктні якості. На заняттях часто відчувається брак організуючої функції викладача. У результаті має місце анархія в організації навчальних занять, постановці та виконанні вимог. Такий викладач не надає значення обґрунтуванню необхідності виконання тих чи інших завдань або проявляє недостатньо доцільну аргументацію. Невимогливість до студентів часом змінюється ригідною вимогливістю. Це породжує невизначеність очікувань студентів.

Таким чином, викладачеві з ліберальним стилем поведінки характерні ситуативність і непослідовність в оцінюванні студентів, часто має місце необ'єктивність і невиправданий оптимізм. Прояви самокритичності викладача мають ситуативний характер: визнаються свої помилки, проте зазвичай не виправляються.

Конкретний викладач навряд чи може бути однозначно віднесений до одного з перелічених стилів, хоча домінування одного з них може траплятися. Водночас, один і той же викладач у різних педагогічних ситуаціях і відносно різних студентів може демонструвати елементи різних стилів. Рефлексія власного стилю є необхідною умовою його вдосконалення. Сказати однозначно, який із розглянутих стилів є оптимальним, досить важко. Викладачі, що захоплюються гуманістичною психологією, інколи схильні до ліберального стилю спілкування. Найменш сумісний з викладанням психології, мабуть, авторитарний стиль. Зазвичай позитивно оцінюється демократичний стиль спілкування, і це правильно. У різних навчальних ситуаціях, для вирішення багатьох навчальних завдань він найбільш доречний. Гнучкість в організації педагогічного спіл-

кування, можливо, є важливою характеристикою педагогічної майстерності викладача.

Отже, особистість викладача – це стрижневий блок професійної компетентності. Саме він визначає характер цілей і завдань педагогічної діяльності. Соціальна значущість педагогічної діяльності висуває особливі вимоги до особистості педагога, його інтелектуального потенціалу й морального обличчя. Історично кожна теорія навчання й виховання висуває свої вимоги до особистості й діяльності педагога. Так, для сучасного етапу освіти важливо не тільки й не стільки навчити певній кількості знань, скільки виховати бажання і вміння здобувати ці знання й користуватися ними. Ця актуальна вимога кардинально змінює роль педагога. Від викладача вищого навчального закладу сьогодні потрібно більше, ніж бути носієм і «передавачем» наукової інформації. Доцільно стати організатором пізнавальної активності студентів, їхньої самостійної роботи, наукової творчості.

Отже, викладач для досягнення успіху повинен володіти такими знаннями, вміннями та здібностями, як: бути різнобічно освіченим, ерудованим в різних галузях психологічних знань, а також в інших науках; добре знати як викладається предмет; вміти самостійно підбирати навчальний матеріал; визначати оптимальні засоби й ефективні методи навчання; вміти доступно пояснювати навчальний матеріал, щоб забезпечити його розуміння й засвоєння студентами; вміти створити мотивацію студентів для засвоєння навчального матеріалу; бути вимогливим до знань і вмінь студентів; володіти комунікативними і організаторськими здібностями і педагогічним тактом; володіти логікою і мати хороший словниковий запас; володіти виразними засобами спілкування, ораторськими й артистичними здібностями; володіти спостережливістю й умінням зрозуміти студента; бути здатним до рефлексії власної викладацької діяльності.

Відповідно, **ідеальний педагог** повинен:

як спеціаліст: знати педагогічну теорію; володіти педагогічною майстерністю; знати психологію; володіти технологіями навчання і виховання; володіти методами, формами, засобами навчання і виховання; вміти раціонально організовувати пізнавальну діяльність студента; вірити в людину;

як працівник: вміти поставити мету і домогтися її виконання; вміти розподіляти свій час; систематично і планомірно підвищувати власну кваліфікацію; бути націленим на піднесення продуктивності і результативності педагогічної праці; бути здатним до творчості;

ерудованим та обізнаним; володіти бажанням працювати; бути відданим своїй справі; схильним до колективної праці;

як людина: володіти високими моральними якостями; брати активну участь у громадському житті; мати активну життєву позицію; подавати особистий приклад усім і в усьому; з повагою ставитися до студентів та колег; бути національно свідомим та патріотом своєї батьківщини; вести активний спосіб життя; бути гуманістом; бути високо духовним.

Звичайно, дефіцит певних умінь і якостей не є протипоказанням для викладацької діяльності. Існують різноманітні індивідуальні стилі викладання. Наприклад, в одного викладача можуть бути яскраво виражені артистичні і ораторські здібності, у іншого – здатність до логічного і систематичного викладу навчального матеріалу. Як і в інших видах професійної психологічної роботи, у викладацькій діяльності психолога важливо враховувати індивідуальні особливості своєї особистості.

Якщо педагогічний процес – це насамперед взаємодія особистостей, то й основним засобом впливу педагога стає він сам як особистість, а не тільки як фахівець, що володіє необхідними знаннями й уміннями. Людські якості педагога, вимогливість до себе й оточуючих відіграють вирішальну роль в організації навчального процесу у вищій школі.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Складіть логічну схему бази знань даної теми.
2. Охарактеризуйте зміст поняття «професійна компетентність педагога».
3. Визначте специфіку та структуру педагогічної діяльності.
4. Назвіть компоненти педагогічної діяльності.
5. Означте принципи і функції педагогічної діяльності.
6. Проаналізуйте професійно-особистісні характеристики викладача як елемента педагогічної системи.
7. Розкрийте суть педагогічної майстерності та її структури.
8. Визначте суть та умови ефективності педагогічного спілкування.
9. Що таке бар'єри спілкування та як їх подолати викладачу?
10. Проведіть порівняльний аналіз основних стилів викладання.

Тема 2.4. Післядипломна освіта психолога

Поняття про післядипломну освіту психолога. Задачі та завдання післядипломної освіти. Форми післядипломної освіти. Специфіка організації післядипломної освіти. Особливості післядипломної освіти психолога.

Післядипломна освіта в Законі України «Про вищу освіту» визначається як *спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.*

Відповідно, особливого значення набуває післядипломна освіта у вищій школі, яка завдяки розвивальній, стимуляційній, координаційній та іншим функціям у межах парадигми психологічного супроводу має забезпечити досягнення психологами їх особистісного та професійного розвитку.

Здійснений аналіз наукових праць з проблеми розвитку сучасної вітчизняної **післядипломної освіти** (В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, Л. Я. Набока та ін.) дає змогу визначити такі її *змістовні компоненти*:

– *аксіологічний* як осмислення методологічних засад нової гуманістичної парадигми та вибір особистісно-значущої системи ціннісних орієнтацій;

– *когнітивний*, під яким мається на увазі збагачення освітнього простору фахівця новітніми загальнонауковими та спеціальнонауковими знаннями щодо розвитку людини, культури, природи, суспільства;

– *діяльнично-творчий*, завданням якого є сприяння формуванню та розвитку креативності особистості, здатності до самореалізації у професійній діяльності;

– *рефлексивний*, під яким розуміється сприяння всебічному гармонійному розвитку особистості, активізація тих властивостей та професійних якостей, які б забезпечили її успішне самопізнання, самовдосконалення та самоактуалізацію.

В. А. Семиченко зазначає, що *післядипломна освіта має суттєві ознаки*:

1. *Особливості контингенту осіб, що навчаються:*

– Слухачі мають уже досить ґрунтовні професійні знання, навички та уміння, що більш-менш упорядковані на етапі попереднього навчання. Нові знання, прийоми роботи, уміння певним чином конкурують з наявними, адже якщо вони суперечать вже за-своєним зміслом, засобам інтерпретації та використання, то людина скоріше знецінить їх значущість, ніж буде перебудовувати власну систему.

– Вони спираються на значний професійний досвід, який часто не збігається з теоретичними знаннями. Це викликає негативне ставлення до нових знань, викладача, який у такій ситуації сприймається як теоретик, відірваний від реальї практики.

– Мають певні особистісні деформації, які, закономірно виникаючи як пристосування (адаптування) до відповідної діяльності, потім фіксуються і починають суттєво викривляти ставлення, дії, світосприйняття, світогляд в цілому, особливо в умовах змін в середовищі та змісті роботи.

– Вже засвоїли певну систему смислів, цінностей, оціночних критеріїв, яка стає інерційною, не дає можливості людині залишатись відкритою до нових впливів, обмежує її можливості у змінах.

– Мають певну (найчастіше – недоцільну) систему психологічного захисту, яка спрямована на збереження сталості внутрішнього світу шляхом деструктування світу зовнішнього (комплекс загрози авторитету, емоційне вигорання, фрустрованість тощо).

2. Післядипломна освіта покликана вирішувати більш складні питання, ніж загальноосвітня або вузівська:

– Переучування завжди вимагає більших зусиль, ніж навчання.

– Для того, щоб асимілювати нові знання у структуру життєвого досвіду слухачів, слід здійснювати вплив не тільки на інформативному, а й (переважно) на особистісному рівні (мотивація як безпосередньої роботи, так і особистісного росту в цілому).

– Йде відпрацювання не просто нових фактів, поглядів, змістів різних теорій, а внутрішніх механізмів діяльності (пізнавальної та професійної), технік, стратегій вирішення життєвих та професійних проблем.

– Необхідна множинна презентація будь-якого факту, теоретичного положення, розкриття їх трансформацій в різних проєкціях, окреслення інваріантних та показ варіативних смислів та значень.

3. Діяльність викладача системи післядипломної освіти має такі характерні особливості:

– Він повинен не просто надавати певні знання, а й сам бути взірцем професіоналізму, майстерності, освіченості, творчого ставлення до діяльності.

– Викладач повинен мати більш ґрунтовні методологічні, загальноосвітні та базові знання, рівень його компетентності повинен бути значно вище нормативного (середнього за галуззю).

– Повинен уміти працювати водночас на декількох рівнях, до того ж якісно по-новому:

- на інформаційному рівні він має відслідковувати найбільш цікаві та корисні для фахівців напрями розвитку науки і практики, розвитку суспільства в цілому, відповідних та споріднених галузей, робити відповідні узагальнення, визначати нові тенденції та перспективи впровадження;

- на аксіологічному рівні його завданням є стимулювання творчої активності слухачів, формування потреб у подальшому розвитку – як професійному, так і в цілому особистостей;

- на діяльнісному рівні – надавати (і не просто теоретично, а на рівні практичного опрацювання) відповідні техніки, технології, прийоми ефективної роботи.

– Викладач повинен бути фахівцем широкого профілю, адже навчання відбувається не за суто предметним, а за комплексним принципом, особливу увагу слід надавати міжпредметним зв'язкам, інтегративним тенденціям.

– Викладач повинен постійно відслідковувати ті зміни, що відбуваються:

- на рівні суспільства (зміна соціальної ситуації, трансформації соціальної свідомості, загальної політики та ін.);

- на рівні методології (зміна методологічних засад науки та практики, кризові явища, виникнення нових принципів, інтерпретаційних систем);

- на рівні галузі (нові теорії, методи, техніки, технології).

– Викладачеві необхідно вміти адаптувати новації в систему дидактичних форм і засобів.

Загалом *післядипломна освіта* створює умови для безперервності та наступності освіти і *включає*:

– **перепідготовку** – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду, також MBA ступеня;

– **спеціалізацію** – набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності;

– **розширення профілю** (підвищення кваліфікації) – набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов’язки в межах спеціальності;

– **стажування** – набуття особою досвіду виконання завдань та обов’язків певної спеціальності.

Детальніше розглянемо особливості післядипломної підготовки психологів.

Здійснений аналіз особливостей післядипломної освіти психологів різних країн світу дає можливість зазначити, що незважаючи на значні відмінності змісту, форм, напрямів та обсягу післядипломної підготовки фахівців психологічної сфери у європейських, американських, канадських, австралійських та інших системах освіти, важливе місце у всіх них займає професійно-особистісна підтримка розвитку психолога.

Так, у більшості країн світу післядипломна освіта психологів має два напрями, або дві програми.

Перша програма – дослідницька, що передбачає додаткову до вищої освіти підготовку у науковій сфері. Її результатом є отримання психологом ступеня магістра психології або доктора філософії.

Друга програма післядипломної освіти психологів – професійна практична – спрямована на розвиток професійної компетентності фахівця у сфері прикладної психології. Ця програма, у свою чергу, має три основних напрями.

Перший передбачає отримання психологом додаткової спеціалізації, наприклад, клінічної або організаційної психології. Спеціальні програми практичної підготовки психологів тривають протягом декількох років (від одного до трьох років у багатьох країнах світу), по завершенню яких психолог отримує відповідний сертифікат, що надає йому право на професійну діяльність у вузькій сфері діяльності.

Другий напрям дає змогу психологу отримати ступінь магістра або доктора психології. Підготовка психологів за цим напрямом зорієнтована на психологічну практику, на оволодіння фахівцями прикладних професійних знань та вмінь у певній сфері професійної психологічної діяльності. При цьому ступінь доктора психології присуджується, на відміну від доктора філософії, за значний внесок, значні практичні досягнення у сфері психології.

Третій напрям професійної практичної програми післядипломної освіти психологів передбачає проходження фахівцями курсів підвищення кваліфікації у формах майстер-класів, авторських

курсів та програм, науково-практичних конференцій та ін. За своєю тривалістю та формою вони можуть бути: короткострокові онлайн-курси (терміном від 10 до 15 тижнів); тривалі інтерактивні курси за дистанційною формою (терміном від 15 тижнів); професійні тематичні курси за дистанційною формою навчання. Причому всі форми курсів підвищення кваліфікації відбуваються як у дистанційному, так і очному режимах, відсоткове відношення яких залежить від спеціалізації курсу.

Необхідно зазначити, що цей напрям, на відміну від двох попередніх, у науковій літературі та на сайтах зарубіжних університетів, що забезпечують післядипломну підготовку та перепідготовку психологів, висвітлений значно менше. Проте вивчений досвід функціонування курсів підвищення кваліфікації психологів США, Канади, Британії, Франції та Німеччини дає змогу стверджувати, що всі програми післядипломної освіти психологів забезпечують не тільки розвиток когнітивної та конструктивної складової їх професійної компетентності, але й завдяки обов'язковій участі практичних психологів у спеціалізованих майстер-класах, тренінгових марафонах, супервізії тощо, спрямовані на розвиток тих професійних та особистісних якостей, що надають можливість долати негативні наслідки професійної діяльності фахівців, є психологічним захистом від професійних деформацій та деструкцій. Післядипломна освіта психологів у зарубіжних країнах базується, передусім, на основі накопичувального, кредитно-модульного підходу й передбачає орієнтацію на обов'язкову кількість балів-кредитів, які фахівець має отримати на шляху власного професійного розвитку та самовдосконалення і які свідчать про його успішність.

У російській післядипломній освіті особлива увага приділяється умовам подолання зовнішніх обмежувачів розвитку професійної компетентності психологів, до яких учені відносять: деструктивне оточення та негативний вплив на особистість; відсутність професійних контактів, професійного прийняття; авторитарний контекст, що оточує фахівця; необхідність реалізації професійних ролей, які не відповідають індивідуальним особливостям та здібностям.

Післядипломна освіта в цілому та психологів зокрема, на думку багатьох російських науковців (М. О. Батурін, Л. П. Траїліна та ін.), повинна забезпечити проживання фахівців не у просторі цих обмежувачів, а у площині самореалізації себе як особистості самодостатньої та унікальної. Для цього у процесі підвищення квалі-

фікації психологів мають бути актуалізовані такі психологічні механізми як внутрішній діалог – реалізація діалогічної внутрішньої позиції та перетворюючі допінг-стратегії захисної поведінки, що забезпечується варіативними тренінговими програмами, семінарами-практикумами, ігровим моделюванням та ін.

Сучасний стан розвитку післядипломної освіти психологів в Україні характеризується визначальною спрямованістю на розвиток когнітивно-конструктивної складової професійної компетентності фахівця, тобто на розширення спектра професійних знань та вмінь психологів.

Т. Є. Гура здійснивши аналіз навчальних планів та програм курсів підвищення кваліфікації психологів інститутів післядипломної освіти різних регіонів України, стверджує, що понад 90% обсягу навчального часу курсової підготовки відводиться на лекційні та практичні заняття, причому останні проводяться за традиційними для вищої школи методами (лекції, практичні заняття). Майже відсутні на курсах підвищення кваліфікації психологів такі активні методи, що дають можливість активізувати професійну мислєдєльнєсть фахівцїв, їх професійну самоорганізацію, як тренінги, балінтовські групи, рефлепрактики, організаційно-дїяльнєсні ігри та ін. Це не є неприродним як для вітчизняної професійної і післядипломної освіти, так і для психології професійної діяльності. Адже, розглядаючи методологічні підходи до психологічного забезпечення професійної освіти, професійного становлення та розвитку особистості, можна визначити два погляди.

Перший, так званий *домагаючий підхід*, який є похідним від технології (або, як деякі автори називають, парадигми) психологічної допомоги, і передбачає домінування корекційно-відновлювального виду діяльності психолога. Тобто, психологічне забезпечення професійної діяльності та професіогенезу фахівця спрямоване на подолання негативних психологічних явищ, надання психологічної допомоги клієнту, який вже має певну психологічну проблему.

Другий *методологічний підхід* – це підхід психологічного супроводу, що ґрунтується на домінуванні превентивної діяльності психолога, на створенні такого розвивального середовища, в якому унеможливується виникнення та розвиток негативних професійно-особистісних утворень. Це досягається завдяки системі організаційних, діагностичних, навчальних та розвивальних заходів, що забезпечують формування орієнтаційного простору професійного

та особистісного розвитку фахівця, відповідальність за дії в якому він несе сам.

Важливою складовою проблеми післядипломної освіти психологів є формування в них усвідомлення й розвитку цінностей, особистісних якостей та професійних навичок і компетенцій у процесі післядипломної освіти.

Таким чином, враховуючи все вищесказане і спираючись на результати дослідження О. Л. Подолянюк, можна виділити такі принципи організації фахової підготовки психологів на факультетах післядипломної освіти:

1. Принцип особистісної орієнтації системи, яка включає такі обов'язкові компоненти, як аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісний.

– *аксіологічний* компонент вводить психологів до світу вищих духовних цінностей, допомагає в усвідомленні та виборі особистісно значущих ціннісних орієнтацій, що відповідають суті професії;

– *когнітивний* компонент забезпечує психологів відповідними науковими знаннями про людину, її становлення, взаємодію з іншими людьми, життєтворчість;

– *діялісно-творчий* – сприяє формуванню та розвитку різноманітних засобів діяльності;

– *особистісний* компонент – забезпечує самопізнання, розвиток особистісної та професійної рефлексії; моральне самовизначення, становлення внутрішньої позиції.

2. Принцип послідовності, наступності, безперервності та творчого характеру системи роботи, який передбачає єдність і взаємозв'язок усіх аспектів і напрямів фахової підготовки психологів, охоплення різними формами методичної роботи, що забезпечує своєчасність і безперервність освіти, стимулює творчий пошук практичних психологів.

3. Принцип діагностико-аналітичного підходу в реалізації системи, який забезпечується вхідним та вихідним діагностуванням майбутніх психологів під час навчання; визначенням змісту навчання, оптимальних форм і методів роботи, основних проблем і типових труднощів; корекцією навчальних планів, програм, розробкою спецкурсів, плануванням відповідних курсів на наступний навчальний рік; моделюванням системи підвищення кваліфікації в цілому; роботою над новими проектами тощо.

4. Принцип індивідуалізації процесу навчання, який забезпечується комплексною самодіагностикою психологів з подальшими

консультаціями й методичними рекомендаціями щодо вибору найбільш бажаних для них форм та методів навчання, саморегуляції, психокорекції, саморозвитку.

5. Принцип запровадження активних форм роботи (структуровані та спонтанні групові дискусії, моделювання видів діяльності, розігрування й аналіз конкретних психологічних ситуацій, складання та реалізація індивідуальних програм саморозвитку, генерація ідей за допомогою «мозкової атаки», криголами, висловлення думок і виявлення почуттів невербальними засобами, рольові та ділові ігри, тренінги).

6. Принцип орієнтації на самопізнання та саморозвиток особистості, який реалізується через засвоєння рефлексивних психологічних методик, що забезпечують не тільки діагностику індивідуального рівня самосвідомості, цінностей, наявних професійних уявлень, а й створюють розвивальні ситуації, в яких можливе становлення відповідної професійної позиції, розвиток адекватних професійно важливих якостей, набуття нових знань, оцінок, переживань і ставлень до себе, інших людей, свого майбутнього.

7. Принцип організації постійної професійної взаємодії психологів, який передбачає підтримку контактів через роботу творчих груп, обмін досвідом, індивідуальні та колективні звіти, майстерні професійного зростання, психологічні клуби та вітальні.

8. Принцип науково-методичного забезпечення діяльності психологів, який реалізується через огляди новинок психологічної літератури, розробку методичних посібників, рекомендацій, пам'яток, публікацій у спеціальних журналах.

9. Принцип реалізації гуманістичної позиції у практичній діяльності психолога.

Отже, розвивальна взаємодія системи післядипломної освіти базується на методах моделювання, особистісної та професійної рефлексії, розвитку професійної позиції, адекватної вимогам професії, прогнозуванні ефективної діяльності в майбутньому.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Розкрийте сутність поняття «післядипломна освіта».
2. Охарактеризуйте змістові компоненти післядипломної освіти.
3. Розкрийте ознаки післядипломної освіти за В. А. Семиченко.

4. Проаналізуйте види реалізації післядипломної освіти.
5. Здійсніть порівняльний аналіз післядипломної освіти психологів в Україні та за рубежом.
6. Розкрийте принципи організації фахової підготовки психологів на факультетах післядипломної освіти.

Розділ III
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тема 3.1. Технології навчання

Поняття технології навчання. Педагогічна технологія навчання. Особливості педагогічної технології навчання та її види. Зміст модульно-рейтингової технології навчання та кредитно-модульної системи навчання. Система ECTS.

Поняття «технологія» означає знання, наука про майстерність. Поняття технології ввійшло в повсякденний педагогічний лексикон з початку 90-х років ХХ ст. Воно ввійшло в мову соціальних наук і практик, у тому числі і педагогічну, з наук і практик науково-технічних, виробничих. Такий перенос став можливим у рамках уявлення про педагогічний процес (будь-який інший соціальний процес) як штучно створеній керованій системі. Поняття технології в педагогіці стало вживатися через зростаючу роль інформаційних технологій у процесі утворення. Це редукувало визначення педагогічних технологій до застосування технічних засобів у педагогічному процесі.

Технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлену майстерність. Технологія вказує на конкретні способи і засоби здійснення професійної діяльності, з іншого боку – на результати. Ступінь досягнення за допомогою зазначених засобів і дій характеризує майстерність педагога (будь-якого іншого професіонала). Крім цього, технологія містить у собі теоретичне обґрунтування пропонованих засобів і дій, їхню несуперечність один з одним і зазначеним результатом.

Поняття «технологія» у педагогіці може вживатися в чотирьох значенневих аспектах: *педагогічна технологія* як засіб педагогічної взаємодії; *технологія навчання* як система методів, прийомів і дій

у процесі навчання; *технологія виховання* як система методів, прийомів і дій у спільній діяльності, у зміст якої включене освоєння норм, цінностей, відносин; *навчальні технології* як інформаційні технології, які можна використовувати для організації процесу навчання.

У роботах В. П. Беспалько, Б. С. Блума, М. В. Кларина, М. А. Чошанова виділені такі *ознаки технології*: доцільність, тобто будь-яка технологія повинна містити опис цілей і задач, на рішення яких спрямовані проєктовані способи і дії; результативність як опис результатів; алгоритмічність як фіксація послідовності дій викладачів і студентів; відтворюваність як систематичне використання алгоритму дій і засобів в організації педагогічного процесу; керованість як можливість планування, організації, контролю і коректування дій; проєктованість: технологія створюється і реалізується штучним способом, підлягає модернізації і коректуванню з урахуванням конкретних умов.

Структура всіх технологій єдина: концептуальна основа; змістова частина навчання: цілі навчання, зміст навчального матеріалу; процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу, методи і форми роботи викладача, діяльність студента з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу. Відмінність технологій полягає в особливостях змісту елементів їх структури.

Критеріями технологічності за М. А. Чошановим є: концептуальність (опора на певну наукову концепцію); системність (логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин); ефективність (забезпечення високого результату); відтворюваність (можливість застосування в інших навчальних закладах).

Поняття «*педагогічна технологія*» включає широке коло проблем, починаючи зі структурного аналізу навчального матеріалу і закінчуючи системною організацією навчального процесу з комплексним використанням друкованих та технічних засобів. Таким чином, педагогічна технологія – це системний метод організації навчання, спрямований на оптимальну побудову та реалізацію навчально-виховного процесу, що ґрунтується на діяльнісному підході і забезпечує інтенсифікацію навчання. Варіативною складовою педагогічної технології є технологія навчання. Вибір тієї чи іншої технології навчання залежить від особливостей дидактичних завдань та можливості забезпечення оптимальних шляхів і засобів щодо її досягнення.

Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій,

динаміка продукування яких постійно зростає. Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації. Найдосконалішою серед багатьох вважають класифікацію, за якою педагогічні технології згруповано за різноманітними системними та інструментально-значущими ознаками. Відповідно в **сукупності педагогічних технологій** виокремлено:

1. *За рівнем застосування*: загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів); предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих предметів); локальні та модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).

2. *За провідним чинником психічного розвитку*: біогенні (провідна роль належить біологічним чинникам); соціогенні (переважають соціальні чинники); психогенні (провідна роль належить психічним чинникам).

3. *За філософською основою*: матеріалістичні та ідеалістичні; діалектичні та метафізичні; наукові та релігійні; гуманістичні й антигуманні; антропософські (грец. *anthropos* – людина і *sophia* – мудрість) і теософські (засновані на вченнях про всезагальний абсолют, божественну суть усіх речей); вільного виховання та примусу тощо.

4. *За науковою концепцією засвоєння досвіду*: асоціативно-рефлекторні (в основу покладено теорію формування понять); біхевіористські (англ. *behavio(u)gism*, від *behavio(u)g* – поведінка) (за основу взято теорію наuczіння); розвивальні (ґрунтуються на теорії розвитку здібностей); сугестивні (засновані на навіюванні); нейролінгвістичні (засновані на нейролінгвістичному програмуванні); гештальттехнології (засновані на психотерапевтичному впливі).

5. *За ставленням до особистості*: авторитарні (засновані на чіткій надмірній регламентації); дидактоцентристські (центровані на навчанні); особистісно-орієнтовані (гуманно-особистісні, технології співробітництва, технології вільного виховання).

6. *За орієнтацією на особистісні структури*: інформаційні (формування знань, умінь, навичок); операційні (формування способів розумових дій); емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин); технології саморозвитку (формування самоуправляючих механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей); прикладні (формування дієво-практичної сфери) технології.

7. *За типом організації та управління пізнавальною діяльністю*: структурно-логічні технології навчання (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики

та оцінювання одержаних результатів); інтеграційні технології (дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання); ігрові технології (ігрова форма взаємодії викладача і студента, яка сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету); використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування та ін.; комп'ютерні технології (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «викладач – комп'ютер – студент» за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих та інших навчальних програм); діалогові технології (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні: «студент-викладач»); тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів вирішення типових завдань у процесі навчання – тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач).

Педагоги-практики розробляють авторські технології, які поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій. Як правило, всі вони зорієнтовані на реалізацію змісту і досягнення мети різнорівневого і різнопрофільного навчання.

Вихідним матеріалом для розроблення технології є теорії, концепції. Багато педагогічних технологій мають у своїй основі такі концепції засвоєння соціального досвіду: 1) асоціативно-рефлекторне навчання, у межах якого розроблена теорія формування понять; 2) теорія поетапного формування розумових дій, згідно з якою розумовий розвиток (як і засвоєння знань, умінь, навичок) відбувається поетапно, спрямовуючись від «матеріальної» (зовнішньої) діяльності у внутрішній розумовий план; 3) сугестопедична концепція навчання, яка обґрунтовує комплексне використання у навчальних цілях вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання), що сприяє надзапам'ятовуванню; 4) теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП), що розглядає процес навчання як рух інформації через нервову систему людини; 5) теорії змістового узагальнення, в основу яких покладено гіпотезу про провідну роль теоретичного знання у формуванні інтелекту особистості.

На основі однієї теорії навчання можуть вибудовуватися різні технології. Так, асоціативно-рефлекторна психологічна теорія

породила варіантні технології навчання, які по-різному поєднують слово і наочність. Теорія проблемного навчання покладена в основу технологій, що розвивають творчі здібності, пізнавальну активність, інтерес, самостійність особистості. Водночас побудова на одній теорії, концепції кількох технологій навчання не є свідченням їх ідентичності. Вони завжди будуть відрізнятися за кількісними і якісними параметрами. У зв'язку з цим важливо мати цілісну систему засобів опису педагогічних технологій, враховуючи, що кожна з них містить концептуальний, змістовий та процесуальний аспекти.

Основні групи педагогічних технологій

Група 1. Традиційні педагогічні технології: пояснювально-ілюстративні технології навчання (в основі дидактичні принципи Я. А. Коменського);

Група 2. Педагогічні технології на основі особистісно-орієнтованого педагогічного процесу: педагогіка співробітництва; гуманно-особистісна технологія Ш. А. Амонашвілі; технологія саморозвитку М. Монтесорі; технологія організації групової навчальної діяльності І. Г. Песталоцці, Дж. Дьюї; технологія розвиваючого навчання Л. Виготського; проектна технологія Дж. Дьюї, У. Х. Кілпатріка; технологія навчання як дослідження М. В. Кларіна, В. В. Бухвалова; технологія формування творчої особистості Є. М. Ільїна, І. П. Волкова; створення ситуацій успіху А. С. Белкіна; сугестивна технологія В. М. М'ясищева.

Група 3. Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності: ігрові технології навчання Б. П. Нікітіна; проблемне навчання Дж. Дьюї; технологія інтенсифікації навчання на основі системних і знакових моделей навчального матеріалу В. Ф. Шаталова, О. О. Шевченко.

Група 4. Педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу: технологія перспективного випереджаючого навчання з використанням опорних схем при коментованому управлінні С. Н. Лисенкова; технологія рівневої диференціації навчання на основі обов'язкових результатів В. В. Фірсова; технологія індивідуального навчання І. Е. Унт, А. С. Границької, В. Д. Шадрікова; групові технології І. Г. Песталоцці, Дж. Дьюї; комп'ютерні (інформаційні) технології навчання А. П. Єршова.

Група 5. Педагогічні технології на основі дидактичного удосконалення та реконструювання матеріалу: екологія і діалектика

Л. В. Тарасова; діалог культур В. С. Біблера, С. Ю. Курганова; збільшення дидактичних одиниць П. М. Ерднієва; реалізація теорії поетапного формування розумових здібностей М. Б. Волович.

Група 6. Альтернативні педагогічні технології: вальдорфська педагогіка Р. Р. Штайнера; технологія вільного навчання С. Френе; технологія ймовірного навчання А. М. Лобок.

Група 7. Педагогічні технології розвиваючого навчання: система розвиваючого навчання Л. В. Занкова; технологія розвиваючого навчання Д. Ельконіна, В. Б. Давидова; особистісно-орієнтоване розвиваюче навчання І. С. Якиманської; технологія саморозвиваючого навчання Г. К. Селевко.

Група 8. Педагогічні технології системи контролю: модульно-рейтингова технологія навчання; кредитно-модульна система навчання.

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 студентів, методи і форми педагогічної діяльності педагога; діяльність педагога з управління навчально-виховним процесом; *професійний*, який відображає залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності педагога.

Як зазначає В. Л. Ортинський, педагогічна технологія повинна задовольняти основні **методологічні вимоги**, 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* (припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів); *ефективність* (сучасні педагогічні технології існують у конкретних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання); *відтворюваність* (передбачає можливість застосування педагогічної технології в інших одноступінних освітніх установах, іншими суб'єктами).

Слід зазначити, що жодна педагогічна технологія не є універсальною, тому кожна вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в конкретних ситуаціях.

Розкриємо педагогічні технології найчастіше вживані у вищій школі, зокрема педагогічні технології системи контролю.

Модульно-рейтингова технологія навчання. Модульне навчання як нове направлення дидактики зародилося на початку 70-х років ХХ ст. у розвинутих капіталістичних країнах. Перші наукові розробки й обґрунтування модульної організації навчального процесу на території колишнього Радянського Союзу були зроблені у другій половині 80-х років у Литві. Найбільш фундаментальними стали дослідження теорії та практики модульного навчання, що були проведені П. А. Юцявічене і які дали можливість оцінити його як новий тип навчання, а модуль – як засіб навчання.

В Україні модульне навчання з'явилося на початку 90-х як один із шляхів інтенсифікації процесу навчання в сучасному світі, де існує велика конкуренція праці. Зокрема в країні проблемою модульного навчання почали займатися такі видатні науковці, як Т. А. Алексєнко, А. М. Алексюк, В. К. Майборода, В. В. Сушанко й інші.

Сенсом модульного навчання є така зміна організаційних основ педагогічного процесу у вищій школі, яка забезпечує умови для індивідуалізації і диференціації навчання. Структурною одиницею даної технології є **модуль** – *відносно самостійна частина навчального процесу, яка інтегрує декілька близьких за сенсом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів.*

Модульне навчання створює певні переваги щодо організації системи загальної та професійної підготовки: поділ змісту навчання на завершені частини (модулі та їх елементи); високий ступінь гнучкості та адаптації до конкретних соціально-економічних і організаційних умов; можливість постійного удосконалення модульної системи, не змінюючи загальної структури програми; максимальні індивідуальні досягнення у навчанні, де використовується велика кількість методів самореалізації та самоконтролю; легкість створення навчальних комп'ютерних програм на базі вже існуючих модулів; гарантоване досягнення цілей та результатів у навчанні за рахунок осмислення їх студентами як перспективної пізнавальної та практичної діяльності.

На думку С. С. Вітвицької, модульне навчання є унікальним, тому що воно сприяє становленню особистості та дійсно прискорює численні процеси розвитку. Вона подає порівняльну характеристику традиційного та модульного навчання (див. табл. 2 с. 126–127).

Таблиця 2

Порівняльна характеристика традиційного та модульного навчання

Критерії	Традиційне навчання	Модульне навчання
Завдання	Здебільшого завдання не формулюються як діяльнісні, студент розуміє їх з навчального матеріалу та контролю	Завдання формулюються в діяльнісному аспекті і представляються студентам перед початком навчання
Роль викладача	Викладач виконує роль постачальника інформації	Викладач виконує роль діагноста, консультанта, мотиватора і постачальника інформації
Участь студента	Здебільшого роль студента є пасивною, тобто зводиться до читання тексту або слухання викладача	Модуль забезпечує активну участь студента, який засвоює інформацію в ході діяльності, в активній роботі з навчальним матеріалом
Індивідуалізація	Традиційне навчання орієнтоване на групу, здебільшого всі студенти одержують однакову кількість навчального матеріалу (інформаційних джерел), а викладач чітко визначає, як його треба засвоїти (прочитати 20 сторінок тексту, відповісти на запитання)	Модулі можуть бути глибоко індивідуалізованими. Кожний студент має змогу використовувати один, кілька або всі можливі засоби. Здебільшого самому студентові надається право вибрати найбільш прийнятний для нього спосіб навчання з тим чи іншим набором засобів (прослуховування магнітофонної стрічки, читання тексту, аналіз креслень, перегляд кінофільму, вивчення реальних об'єктів тощо)
Свобода дій	Традиційно за розкладом кожного дня певний час відводиться для вивчення конкретних предметів. Студенти безальтернативно вимушені відвідувати лекції і практичні заняття	Навчання може проходити у зручний для кожного студента час. Модулі забезпечують студентам велику свободу пристосування часу занять і змісту модуля до їхніх індивідуальних потреб

Контроль	Контрольні завдання здебільшого ставляться під кінець навчального курсу. Студент часто не знає, як готуватися до такого контролю. Контрольні завдання здебільшого покликані з'ясувати бальну оцінку, а не здійснити повноцінний зворотний зв'язок, тобто не визначити рівень засвоєння. Поширеним є нормативний контроль, за яким оцінка досягнень конкретного студента залежить від результатів навчання інших членів групи	Студентам не лише визначаються завдання, а й критерії оцінювання їх досягнень. Контрольні завдання покликані поліпшити рівень особистого засвоєння знань кожним. Студент отримує залік, якщо його відповіді покажуть нормативний рівень засвоєння, хоч він не обов'язково збігається з максимально можливим. Контрольні запитання мають на меті оцінити ступінь засвоєння знань, умінь і навичок, закріпити здобуте, діагностувати труднощі. Проводиться еталонний контроль (за критеріями результативності навчання). Оцінка результатів конкретного студента не залежить від рівня результатів групи
Невдача студента – незасвоєння	Погане засвоєння або повне незасвоєння матеріалу здебільшого не помічається до кінця екзаменаційної сесії. Часто студенти прагнуть придбати вміння без багажу теоретичних знань. Зазнавши невдачі під час сесії, студент вимушений повторювати матеріал курсу чи семестру	Недостатнє засвоєння можна помітити на кожному етапі навчання, тому курс засвоюється довершеними порціями. У випадку невдачі на конкретних етапах навчання студент повинен повторно вивчити окремий модуль, а не весь курс

Отже, **модульно-рейтингова технологія навчання** – це алгоритм проведення навчального процесу за структурованими за модульним принципом робочими програмами складових освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації) з контролем засвоєння знань та вмінь студента з кожного модуля за рейтинговими показниками (модульний контроль).

У модульно-рейтинговій технології навчання варто виділити два основоположних поняття – «модуль» і «рейтинг».

Існують такі визначення поняття **«модуль»** (лат. *modulus* – міра): назва, яку дають якомусь особливо важливому коефіцієнту чи величині; система логарифмів; уніфікований вузол радіоелектронної апаратури; умовна одиниця в архітектурі і будівництві (звичайно розмір одного з елементів будівлі); відокремлювана, відносно самостійна частина якоїсь системи, організації, пристрою.

Модуль у педагогіці – це функціональний, логічно зумовлений вузол навчально-виховного процесу, завершений блок дидактично адаптованої інформації. Модуль розуміється як задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними видами навчального процесу.

Слід відокремити поняття навчальний модуль та змістовий модуль.

Навчальний модуль – це цілісна функціональна одиниця, що оптимізує психолого-соціальний розвиток студента і викладача. Психолого-дидактичними засобами реалізації навчального модуля є педагогічно-адаптована система понять у вигляді системи знань, духовних цінностей.

Змістовий модуль – це система навчальних елементів, поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові, тобто формується з декількох споріднених тем навчальної дисципліни (є відповідником розділу). Велика, обширна тема може містити один змістовий модуль.

У свою чергу **«рейтинг»** (англ. *rating* – оцінка, порядок, класифікація) – термін, який означає суб'єктивну оцінку явища за заданою шкалою.

Рейтинговий показник з навчальної дисципліни – це числова величина, яка складається з певної суми балів і дорівнює процентному відношенню суми набраних студентом балів з атестацій усіх модулів дисципліни до суми максимально можливих балів, іншими словами – це показник процентного засвоєння дисципліни.

Рейтингова система передбачає визначення рівня оволодіння студентами змістом навчального матеріалу модуля, цілісного курсу, сформованості умінь і навичок.

Для **запровадження модульно-рейтингової системи** слід дотримуватися таких **правил**:

1. Забезпечити готовність викладачів і студентів працювати за модульно-рейтинговою системою.

2. Здійснити необхідну методичну підготовку викладачів до запровадження модульно-рейтингової системи.

3. Запровадити науково обґрунтовану і методично забезпечену самостійну навчальну роботу студентів.

4. Домогтися запровадження модульного навчання: з кожної навчальної дисципліни чітко визначити навчальні модулі; обґрунтувати оцінювання кожного модуля в залікових одиницях.

5. Здійснити необхідну організаційно-методичну підготовку: налагодити систему аналізу й оцінювання знань, умінь, та навичок кожного студента за результатами опанування певних модулів; підготувати комп'ютерні програми для використання тестових методик перевірки якості знань, умінь та навичок; налагодити ретельний облік результатів звітів за виконанням модульних завдань; в індивідуальних планах викладачів передбачити години для здійснення аналізу й оцінювання навчальної роботи студентів; у кожній навчальній дисципліні визначити числові параметри переведення кількісних показників (кредитів) в офіційні оцінки знань студентів.

6. Забезпечити відкритість оцінювання навчальної діяльності студентів.

7. Визначити науково обґрунтовані обсяги навчальних завдань для самостійної роботи студентів на міжпредметному рівні з урахуванням бюджету часу, що виділяється на навчальну роботу.

Модульно-рейтингова технологія має суттєві переваги над іншими системами навчання й доцільна для впровадження в навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах, зокрема:

1. Дає змогу відмовитися від заліково-екзаменаційної сесії, що інтенсифікує процес навчання, підвищує якість навчання і, водночас, дає можливість найбільш об'єктивно оцінювати рівень знань, умінь і навичок студентів. У навчальному процесі доцільне використання рейтингового оцінювання знань, навичок і вмінь студентів, адже суть його полягає у приписуванні кожній з умовно виділеної суми знань і вмінь певної кількості залікових одиниць,

сумарний результат яких визначає рейтинг знань студентів та оцінку їхньої праці на іспиті. Систематичність контролю за навчально-пізнавальною діяльністю досягалася за рахунок різноманітних засобів (співбесіди, усного спеціального опитування, письмових контрольних робіт, оцінювання роботи на практичних заняттях, перевірки практичних навичок за допомогою тестів), а також поточного та підсумкового контролю. Упровадження модульно-рейтингового контролю успішності показало: за рівних умов студенти, що навчаються згідно з експериментальною програмою, за однаковий час здобувають порівняно більше знань, навичок і вмінь із навчального предмета, розвивають здатність творчо використовувати здобуті знання, навички та вміння для вирішення аналогічних (але не тотожних) і нестандартних задач.

2. Дає можливість скоротити в більшості випадків час на з'ясування готовності студентів до занять. Зацікавленість студентів у максимально можливій для них рейтинговій оцінці «націлює» їх на сумлінну працю у процесі підготовки до заняття. Готовність же до занять тих студентів, які змирилися з тим, що взагалі не одержать оцінку за рейтингом, можна перевіряти в індивідуальному порядку, не скорочуючи для більшої частини студентів час, що виділяється на самостійну роботу. Це сприяє, з одного боку, відходу від традиційних методів роботи, а з іншого – дає змогу при безупинному контролі більше довіряти студенту, не піддаючи сумніву факт його підготовки до заняття.

3. Дає можливість одержувати достатньо об'єктивну інформацію про ступінь успішності навчання студентів, адже через два – три місяці можна побачити результати успішності та зробити відповідні висновки щодо ефективності застосованих форм і прийомів контролю.

4. Усуває негативні сторони зрівняльної системи навчання. У результаті зникають усереднені групи відмінників, хорошистів та трієшників. Замість них з'являються «перший», «п'ятий», «сотий». Визначення рейтингу дає змогу також знижувати можливість одержання незаслуженої (випадкової) оцінки з досліджуваної теми, оскільки рейтинг ураховує роботу студента протягом півріччя.

5. Приводить до змагання в навчальному процесі, істотно стимулює прагнення студентів до надбання знань, що спричиняє підвищення якості підготовки спеціалістів. Це дає можливість виховувати конкурентоздатну особистість, яка буде здатна діяти у складних соціально-економічних умовах.

6. Сприяє систематичності навчальної діяльності студентів, збільшується питома вага самостійної роботи та ефективність керівництва нею з боку викладача. Позитивні зміни, які відбуваються в діяльності студентів і викладачів, спричиняють зростання високих оцінок при модульній організації навчання.

7. Сприяє зростанню здатності студентів адекватно сприймати завдання для виконання обов'язків. Це дає змогу сформулювати почуття відповідальності у студентів.

8. Дає можливість переживати почуття успіху у студентів за своєчасне виконання завдань (на емоційно-оціночному рівні), що, своєю чергою, приносить радість від самого процесу навчання.

9. Сприяє формуванню умінь у постійному самовихованні та самоосвіті (на вольовому рівні). Механізми реалізації властивостей самоорганізації та саморозвитку процесу навчання по суті розкриваються у вимогах відомого принципу дидактики свідомості та активності студентів у навчанні. Неважко побачити, що умови активізації пізнавальної діяльності студентів найтісніше пов'язані з умовами успішного протікання фаз навчання. Тому до цих умов ми відносимо такі чотири: формування у студентів навичок аналізу навчальної інформації (завдання); формування навичок самоуправління процесом навчання; формування у студентів мотивів діяльності; організація процесу навчання на основі його нелінійного структурування.

10. Дає можливість на 40% скоротити час, який відводиться на проведення навчальних занять під керівництвом викладача, збільшивши бюджет часу на самостійну роботу слухачів.

11. Забезпечує демократичний – «прозорий» характер оцінювання знань студентів.

12. Враховує індивідуальні можливості та психологічні властивості студентів засобами неперервного контролю.

13. Дає змогу студенту визначати темп проходження навчальної програми, широкі можливості прискорення або сповільнення в самоорганізації навчання.

14. Підвищує контакт між педагогом і студентами. Роль педагога у процесі модульного навчання набуває нових рис: взаємодія викладача та студента відбувається в режимі суб'єкт-суб'єктних відносин. Викладач отримує можливість виконувати роль координатора, помічника. У нього з'являється більше часу для стимулювання та підтримки мотивації навчання, особистих контактів зі студентами у процесі навчання.

Отже, модульна система відрізняється від традиційної за сукупністю базових компонентів – призначенням і змістом освіти, функціями викладача та слухача, технологіями та методичним забезпеченням педагогічної взаємодії, вимогами до наукового проектування й досвідного втілення цілісного функціонального циклу навчального модуля. Саме це дає підстави визначити її як інноваційну, і що комплексно (теоретично і практично, культурно й соціально, дидактично і психологічно) розвиває національну освіту в напрямі гуманізації та демократизації суспільства. Водночас вона вдало використовує здобутки як традиційної шкільної практики, так і досвіду наукового пошуку інноваційних систем за кордоном. Це стосується не тільки вихідних ідей (культури, розвитку) і принципів (ментальності, духовності, розвитковості, модульності), а й правил і норм наукового проектування, умов і процедур мистецького втілення неперервної педагогічної взаємодії педагога та студентів.

Кредитно-модульна технологія навчання запроваджується з метою подальшої гуманізації і демократизації навчального процесу; організації найбільш раціонального й ефективного засвоєння знань, умінь та навичок з максимальним використанням індивідуальних, індивідуально-групових форм навчання; стимулювання студентів до систематичної навчальної праці через вільний вибір навчальних дисциплін для самостійного вивчення, створення найбільш сприятливих умов для якомога повнішого засвоєння студентами навчального матеріалу, організації модульного контролю і перетворення його у дієвий механізм управлінського процесу.

Кредитно-модульна технологія – це форма організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій та використанням залікових одиниць – *залікових кредитів*.

Навчальний (заліковий) кредит – це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння навчальної дисципліни (обсягу дисципліни) або, іншими словами – це кількісний показник, який відображає, яку частину обсягу 4-річного навантаження студент виконує при вивченні цієї дисципліни.

Заліковий кредит становить 36 академічних годин усіх видів навчального навантаження (крім державної атестації) і відповідає в середньому заліковому кредиту, прийнятому у країнах Європейського Союзу, де він становить 25–30 астрономічних годин (36 ак. год. = 27 астр. год. × 60/45).

При складанні навчального плану кожній навчальній дисципліні, залежно від її значення, відводиться певна кількість кредитів,

де враховано: лекції; семінарські та практичні заняття; консультації (тьюторіали); контрольні роботи; реферати, есе; контрольовану самостійну роботу студента; підготовку до іспитів та їхнє складання.

У кредитах оцінюються: обов'язкові дисципліни; елективні (вибіркові чи факультативні) дисципліни; курсові/дипломні дослідження; навчальні/виробничі практики; інші форми навчальної діяльності, передбачені навчальним планом. Кредити надають можливість кількісно охарактеризувати кожну навчальну дисципліну так, щоб закінчений академічний рік визначався певною їхньою сумою за академічні курси.

Специфічний термін «**кредит**» в англійському оригіналі близький до поняття «довіра» (від лат. «creditum» – довіра). У свідомості ж слов'ян слово «кредит» тісно пов'язане з фінансовою сферою. Тому європейські навчальні кредити у нас неправильно трансформувалися в «залікові одиниці». В університетах Європи, навпаки, атестація студентів за навчальною дисципліною визначена у вигляді закінчених предметних курсів – «кредитних модулів». Якраз ці модулі і дають змогу врахувати прослуханий в іншому вищому навчальному закладі навчальний матеріал, що вирішує проблему мобільності. Система кредитних модулів також дає змогу налагодити систему дистанційного навчання.

Заліковий (кредитний) модуль – це програмно-змістовна одиниця завершеного циклу навчання (розділ дисципліни), яка характеризується дидактичною адаптованістю цілей, форм, методів та засобів навчання і закінчується контрольною атестацією – модульним контролем. Його основними ознаками є: 1) самостійність, яка визначається програмним, інформаційним та дидактичним блоком; 2) адаптованість елементів знань до суб'єктів навчання; 3) спроможність їх засвоєння за виділений проміжок часу.

Студент, ознайомлюючись із заліковим (кредитним) модулем, повинен мати змогу отримати інформацію про цілі навчання і змістовну складову дисципліни; визначити індивідуальні (найбільш прийнятні) форми і методи опанування змістом навчального курсу; самостійно планувати особисту стратегію навчання; проводити самоконтроль рівня сформованості знань, умінь та навичок. Отже, заліковий модуль повинен стати елементом програмного управління самоосвітою студента, системою навчально-методичного та індивідуально-психологічного забезпечення якості освіти.

Кредитно-модульна технологія навчання є основним дидактичним засобом Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS).

Ця система створена для забезпечення єдиної міждержавної процедури виміру й порівняння між закладами освіти результатів навчання студентів, їх академічного визнання. Вона розроблена для забезпечення мобільності студентів і порівняння навчальних програм та досягнень студентів як між вітчизняними, так і іноземними навчальними закладами.

Система ECTS заснована на оцінюванні всіх видів роботи студента, необхідних для досягнення цілей, зазначених у навчальній програмі. ECTS базується на тому принципі, що студент за навчальний рік повинен отримати 60 кредитів. Кредити в цій системі можна отримати лише при успішному виконанні роботи, передбаченої навчальним планом. Робоче навантаження студента в системі ECTS складається з відвідування лекцій, семінарів, самостійних та індивідуальних занять, підготовки власних проектів, складання іспитів тощо. Система ECTS ґрунтується на трьох основних елементах: інформації про навчальні програми та досягнення студентів, яка викладена в інформаційному пакеті; взаємній угоді між навчальним закладом та студентом; рейтинговому оцінюванню за заліковими кредитами.

Інформаційний пакет містить загальну інформацію про університет та відповідний факультет, відомості про кваліфікацію, яку набуває випускник, відомості про навчальний графік та види навчальних занять, повний перелік пропонованих нормативних та вибіркових навчальних дисциплін, їх коротку анотацію, відомості про форми та умови проведення контрольних заходів та систему оцінювання якості освіти відповідно ECTS-оцінкам.

Угода про навчання – це документ, який укладають студент та вищий навчальний заклад з визначення прав та обов'язків сторін при навчанні за кредитно-модульною системою. Угоду про навчання також можуть укласти між собою заклади освіти (партнери) у разі здійснення частини навчання тим чи тим студентом в іншому навчальному закладі. У такій Угоді зазначається перелік дисциплін, які студент буде вивчати в закладі-партнері, права та обов'язки цих закладів.

ECTS передбачає введення системи обліку навчального навантаження, зрозумілого для всіх європейських країн. Кредити ECTS відображають загальне навантаження студента при вивченні певного курсу або якоїсь його частини (блоку). Кредити враховують усі види навчальної роботи (лекції, семінарські, практичні лабораторні заняття, заліки, екзамени, практика тощо) і забезпечують

уніфікований підхід до визначення трудомісткості освітньої діяльності студента. Складовою системи ECTS є не тільки кредити, а й уніфікована шкала оцінювання знань студентів, яка наведена в таблиці 3. Слід зауважити, що університети Європи мають досить різноманітні схеми кредитних систем. В Україні склалася подібна ситуація. Багато навчальних закладів мають власні системи оцінювання досягнень студентів, однак усі вони не мають прив'язки до ECTS. Це стосується насамперед часу, відведеного на один кредит. Наприклад, у США він не включає самостійну роботу студента (якщо у США 1 кредит охоплює 30 ауд. год, то згідно з ECTS він дорівнює близько 60 год з урахуванням самостійної роботи).

Таблиця 3

Шкала оцінювання знань

Рейтингова оцінка з дисципліни	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою	Залік за національною шкалою
96–100	A	5 (пречудово)	Зараховано
86–95	B	5 (відмінно)	
75–85	C	4 (добре)	
65–74	D	3 (задовільно)	
60–64	E	3 (достатньо)	
35–59	FX	2 (незадовільно) з можливістю перездачі	Незараховано
0–34	F	2 (незадовільно) з обов'язковим повторним курсом	

Таким чином середня тривалість навчального курсу у США становить 3–4 кредити, а в Європі 6–8. Існує також відмінність у системі контролю успішності студента. Рівні FX та F за шкалою ECTS передбачені для неуспішних студентів. Рівень FX означає, що студент має виконати певну додаткову роботу для успішного складання іспиту. Рівень F вказує, що необхідна значна подальша робота (проходження курсу повторно). У США ці рівні відсутні. Загалом, якщо рівень засвоєння матеріалу студентом оцінюється значенням D або E, це означає необхідність повторного курсу, або додаткової роботи над навчальною дисципліною.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Обґрунтуйте поняття технологія.
2. Розкрийте сутність педагогічної технології навчання.
3. У чому полягає сутність модульно-рейтингової технології навчання у вищій школі?
4. Здійсніть порівняльну характеристику традиційного та модульного навчання.
5. Що таке модуль та рейтинг?
6. У чому полягає сутність кредитно-модульної системи навчання?
7. Опишіть особливості системи ECTS.

Тема 3.2. Методи навчання психології

Поняття про метод навчання психології. Класифікації методів навчання. Активні методи навчання: програмовані, проблемні, інтерактивні. Активні методи групового навчання психології: діалогічний підхід. Проблемно-діалогічні методи повідомлення навчального матеріалу, навчання в діадах, групові діалоги, рольові діалоги, конкурси, брейн-стормінги, дискусії, командні ігри, структурні методи.

Метод навчання – це система послідовних взаємопов'язаних дій викладача та студента, що забезпечує засвоєння змісту освіти. Він характеризується такими ознаками: метою навчання, способами засвоєння змісту навчання і характером взаємодії суб'єктів навчання (викладача та студента). Завданням дисципліни найбільшою мірою відповідає **класифікація методів навчання**, яка розроблена відомим радянським педагогом Ю. К. Бабанським:

І. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності:

1) на основі джерела надання і сприйняття навчальної інформації (перцептивні методи) – словесні: лекції, пояснення, розповіді, бесіди тощо; наочні: досліди, демонстрації, ілюстрації; практичні: вправи, рішення задач тощо;

2) на основі логіки надання і сприйняття навчальної інформації (логічні методи) – індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні;

3) за ступенем самостійності мислення студентів при усвідомленні знань (гностичні методи) – репродуктивні, пошукові, частково-пошукові, дослідницькі;

4) за ступенем управління навчальною діяльністю (методи управління навчанням) – самостійна робота студентів (робота з першоджерелами, письмова робота, лабораторна робота, виконання завдань).

II. Методи стимулювання й мотивації навчання:

1) методи стимулювання інтересу до навчання – пізнавальні ігри, навчальні дискусії, створення різних навчальних ситуацій: новизни, цікавості, емоційного переживання;

2) методи стимулювання відповідальності у навчанні – переконання значущості навчання, пред'явлення вимог, вправи по виконанню вимог, заохочення та осудження недоліків у навчанні.

III. Методи контролю і самоконтролю в навчанні:

1) методи усного контролю – індивідуальне і фронтальне опитування, заліки, іспити, програмоване опитування;

2) методи письмового контролю – контрольні письмові роботи, письмові заліки та іспити, програмовані письмові роботи;

3) методи лабораторно-практичного контролю – контрольні лабораторні роботи.

В. Н. Карандашев пропонує класифікацію методів навчання психології, в основі якої джерело отримання знань та вмінь, а саме:

1. *Словесні методи навчання:* усні – діалогічні (евристична бесіда, групова дискусія) та монологічні; письмові – діалогічні та монологічні (конспектування, складання плану тексту, складання тезисів, цитування, анотування, рецензування, складання формально-логічної моделі, складання матриці ідеї, складання тематичного тезаурусу).

2. *Наочні методи навчання:* предметні, образотворчі (художні, символічні, текстові) та словесні.

3. *Практичні методи навчання:* навчальні моделі психологічних експериментів, психодіагностичні знання, рішення психологічних задач, вправи, групові дискусії, дидактичні та ділові ігри).

Традиційне навчання ґрунтується на перевазі репродуктивної діяльності студентів, на досягненні ними чітко сформованих еталонів засвоєння. Такий підхід виходить із ефективності репродуктивної діяльності як самостійної цінності, орієнтує студентів

на стандартні навчальні процедури, ставить викладача в позицію оператора стандартних дидактичних матеріалів засобів навчання.

До інноваційного навчання відносять класифікацію активних методів, запропоновану російським ученим В. Я. Ляудіс: **методи програмованого, проблемного, інтерактивного навчання**. Ці методи наголошують на розвитку пошукової діяльності, ставлять викладача в позицію партнера по дослідженню, зумовлюють особистісну активну позицію всіх учасників навчання. Активні методи виявляються досить продуктивними при професійному навчанні.

Програмовані методи навчання спрямовані на підвищення ефективності керування навчальним процесом через *структурування* об'єктивного знання (уточнення й операціоналізації цілей, завдань, способів рішення, форм заохочення й контролю стосовно предметного змісту знань), значного збільшення частки *самостійної роботи* студентів (здійснюваної в індивідуальному темпі й під контролем).

Теоретичні основи програмованих методів становлять такі загальні *принципи*: а) *розподілу* матеріалу на невеликі, тісно пов'язані між собою частини (кроки, порції); б) *активізації* діяльності студентів, що вивчають програмований текст; в) *негайної оцінки* кожної відповіді студента; г) *індивідуалізації* темпу та змісту навчання; д) *емпіричної верифікації* (перевірки) програмованих текстів.

Програмовані тексти (освітні програми) можуть бути:

- *лінійними* (кожен студент вивчає однакову для всіх послідовність навчальних доз – кроків, порцій);
- *розгалуженими* (кожен студент доходить до заданої мети навчання різним шляхом залежно від своїх індивідуальних особливостей);
- *адаптивними* (програми передбачають можливість переходу на менш або більш важкі ділянки (галузі) програми, причому цей перехід відбувається на основі обліку всіх попередніх відповідей студента).

В основі сучасного **проблемного навчання** лежить ідея відомого вітчизняного психолога С. Л. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості через рішення пізнавальних проблем, що містять у собі протиріччя, тому проблемне навчання розкривається через постановку викладачем і рішення студентом проблемного питання, завдання, ситуації.

Ключове поняття – **навчальна проблемна ситуація** – означає психічний стан розумової взаємодії групи студентів із проблемою під керівництвом викладача. **Проблема** – це складне теоретичне або практичне питання, що містить у собі приховане протиріччя і зухвало різні (найчастіше протилежні) позиції при його рішенні. Навчальна проблемна ситуація характеризується:

- а) типом протиріччя, що виявляється викладачем разом зі студентами;
- б) наявністю відомих способів рішення подібних проблем;
- в) дефіцитом нових даних або теоретичних знань;
- г) можливостями студентів при виконанні поставленого завдання.

Для конкретного психологічного змісту важлива спеціальна методична розробка різних типів проблемних ситуацій, що включають різні групи й підгрупи завдань, які припускають відтворення знань, прості розумові операції, складні розумові операції (аргументація, пояснення), повідомлення знань і твір (реферат, резюме, оригінальний науковий текст), продуктивне мислення (рішення проблемних ситуацій). Рішення цих завдань може проводитися на всіх навчальних заняттях (лекціях, семінарах, практичних та при самостійній роботі студентів). Проблемні ситуації підводять студентів до групових доповідей, колективних дискусій, групової оцінки спільних рішень. Це допомагає переходити до самонавчання в тій або іншій галузі психологічного знання.

Проблемний метод передбачає такі кроки: проблемна ситуація → проблемне завдання → модель пошуків рішення → рішення.

У вітчизняній педагогіці розрізняють три основних *види використання методів проблемного навчання*:

1) проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному режимі лекції, коли викладач ставить проблемні запитання, вибудовує проблемні завдання і сам їх вирішує, а студенти подумки включаються у процес пошуку рішення;

2) частково-пошукова діяльність (у ході проблемних семінарів, практичних занять, евристичних бесід). Вона поступово прилучає студентів до самостійного рішення проблем під керівництвом викладача, що становить систему проблемних питань (можливих «підказок», навідних запитань), які викликають у них інтелектуальні утруднення й цілеспрямований розумовий пошук;

3) самостійна дослідницька діяльність.

До **інтерактивного** (від англ. Interaction – взаємодія, взаємний вплив) навчання належать такі навчальні і розвиваючі особистість методи, які побудовані на цілеспрямованій, спеціально організованій груповій (міжгруповій) діяльності, зворотному зв'язку між усіма учасниками.

Інтерактивні технології стимулюють розвиток творчих здібностей у результаті активної спільної навчальної діяльності. Спільна діяльність для студентів необхідна не тільки з метою обміну інформацією, придбання досвіду. Головна мета полягає в тому, що людина «дивиться» на іншу людину як у дзеркало. Активність викладача має соціальну значущість, від нього залежить успіх спільної справи. Це школа колективних відносин, що пробуджують у студентів різноманітний спектр переживань, пов'язаних з конкуренцією й лідерством, взаєминами з людьми, рішенням професійних і особистих проблем.

Інтерактивні методи поділяють на дві групи, де:

1) однією зі сторін виступає викладач (лекції із включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари «питання – відповідь», дискусії з провокаційними запитаннями, консультації (особливо при дистанційному навчанні), робота через сайт-курс);

2) спілкування відбувається між студентами (бесіди, дискусії, круглі столи, «мозковий штурм», групове вирішення конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри).

Фундаментальною стратегією формування у студентів соціально-культурних знань та вмінь, життєво-практичного й емоційно-особистісного досвіду є застосування у навчанні діалогічного підходу. **Діалог** реалізує унікальність та універсальність кожного із нас і стверджує гуманістичне відношення відкритості, поваги, довіри, співчуття і співпереживання, взаєморозуміння та взаємодопомоги, ініціативності та відповідальності.

Діалогічний підхід у навчанні – фундаментальна стратегія формування у студентів соціально-культурних знань та вмінь, життєво-практичного й емоційно-особистісного досвіду.

Суб'єктами діалогу є певна кількість учасників взаємодії, які спрямовують творчу активність на вирішення будь-якої задачі, проблеми, ситуації – тобто на **об'єкт**.

Розглянемо нійбільш повну класифікацію активно-діалогічних методів групового навчання, запропоновану українськими вченими Г. В. Д'яконовим і І. А. Добрянським.

Схема активних діалогічних методів групового навчання:

I. Проблемно-діалогічні методи повідомлення навчального матеріалу (лекції-діалоги): лекція-бесіда, запрошення до спільного мислення, лекція-дискусія, лекція з розглядом конкретних ситуацій, евристична бесіда.

II. Діалогічні методи навчання (навчання в діадах): співпраця, експеримент, рефлексія, опитування, інтерв'ю, конкурс.

III. Діалогічні методи навчання (групові діалоги): діалог у колі, запитання-відповіді, «круглий стіл», конференція.

IV. Рольові діалоги: інсценування, рольова взаємодія, рольова персоніфікація, рольові ігри.

V. Конкурси: вікторина, цікаві запитання, конкурс-опитування, блиц-конкурс, конкурс ситуацій, конкурс рефератів, конкурс ораторів.

VI. Брейн-стормінги питань, схожості, мислення, з оцінками, випередження.

VII. Дискусії: суперечка, диспут, альтернативна дискусія, групова дискусія, рефлексивна дискусія.

VIII. Командні ігри: аналогія-модель, класифікація, комбінаторика, пантоміміка.

IX. Структурні методи: схематизація, конструювання, аналіз – синтез, рефлексія, комбінаторика.

1. Проблемно-діалогічні методи повідомлення навчального матеріалу:

А) *лекція-бесіда* – форма активізації студентів, в основі якої запитання-відповіді (запитання можуть бути як елементарні, репродуктивні, так і проблемні, різних рівнів складності). Запитання адресуються викладачем до всієї аудиторії, відповідає бажаючий. Іноді запитання можуть мати риторичний характер, але вони виконують орієнтуючу, стимулюючу функцію, підтримуючи діалогічну атмосферу лекції. Викладач при цьому демонструє багатоплановість поглядів студентів, відмічаючи при цьому правильні чи цікаві відповіді.

Досвід і мистецтво ведення проблемного діалогу підказують викладачу на які питання треба дати відповідь зразу ж (якщо студенти не змогли відповісти самостійно), в якій мірі необхідно розкрити їх зміст та на якій стадії викладання нового матеріалу надати ці відповіді. Певним прийомом активізації студентів є виставлення позитивних оцінок за точні відповіді чи доречні питання.

Б) *запрошення до спільного мислення* – викладач пропонує студентам спільно вивести те чи те правило, закономірність, описати характеристики певного явища. Базуючись на досвіді та знаннях аудиторії, уточнюючи, доповнюючи та систематизуючи студентські висловлювання, викладач підводить слухачів до теоретичного висновку.

В) *лекція-дискусія* – в основі цієї форми організація обміну думками. Цей прийом активізує навчальний процес, дає можливість викладачу керувати колективною думкою групи, усунути негативні установки та помилкові думки певних слухачів. Ефективність дискусії залежить від таких чинників: попереднє формулювання проблемних питань, їх доцільна послідовність, використання певного етапу лекції.

Г) *лекція з розглядом конкретних ситуацій* – за формою це та ж лекція-дискусія, але на обговорювання викладач виносить не питання, а конкретну ситуацію. Викладач, таким чином, активізує участь в обговорюванні запитаннями, коментарями, пропонує зіставлення зі своїм досвідом. Обов'язкове правило – не залишати жодну конкретну ситуацію без логічного завершення, без висновків.

Д) *евристична бесіда* – викладач заздалегідь готує систему проблемних питань, які стимулюють студента до навчально-пошукової діяльності. Поступово викладач веде їх до розуміння нових явищ, закономірностей, процесів. В основі запитань – аналогії та зіставлення, що забезпечує усвідомлення сутності цього явища. Можливі різні стратегії запитань: індуктивна та дедуктивна, теоретична та життєва, наукова і методична, раціональна та емоційна тощо.

II. Діалогічні методи навчання:

А) *робота в парах*: учасники пари проводять один для одного взаємоконтроль засвоєння та обговорення питань, які підлягають опрацюванню. Пари формуються за будь-яким критерієм: дружніми стосунками, рівнем підготовленості тощо. Для управління навчальною ситуацією доречно заздалегідь підготувати проблемні запитання. Систематичне використання цього методу допоможе розвитку пізнавальної співпраці, відстоювання свого погляду, розумінню різних стратегій мислення.

Б) *психологічний експеримент у парах* використовується для формування вмінь та навичок проведення психологічного експерименту. Схема парного взаємного дослідження базується на тому,

що спочатку один студент виступає в ролі експериментатора, інший – досліджуваного, а потім відбувається обмін ролями.

В) *рефлексивно-методичний діалог* пропонує обговорення теми заняття чи певних проблемних питань з метою формування вміння обґрунтовувати їх логіку чи послідовність. Він актуальний для майбутніх психологів тому, що формує вміння методично аналізувати будь-яке положення, визначення, аргументацію тощо. Метод застосовується під час обговорення чи взаємного міркування.

Г) *вираження відношення до змісту матеріалу*: у парі заслуховується відгук одного з партнерів до змісту заняття чи певних питань теми. Саме в діалозі розкривається особисте відношення студента до обговорюваної теми. Вираження свого відношення повинно бути розгорнутим та аргументованим. Діалог може відбуватися у вільній формі або по шаблону (що сподобалось, що зацікавило, що викликало непорозуміння тощо). Можна поділитися особистим відношенням до теми з усією групою тільки з дозволу викладача.

Д) *фронтальна відповідь у формі діалогу*: в основі традиційна форма відповіді перед аудиторією. Викладач пропонує відповіді на запитання двом студентам. Як варіант, можна заздалегідь розподілити ролі учасників діалогу, доручивши різним студентам виконання таких функцій, як аналіз, коментування зовнішньої картини поведінки та спілкування партнерів по діалогу, оцінювання змісту відповідей.

Е) *опитування у вигляді інтерв'ю*: студенти об'єднуються в пари і задають один одному питання у вигляді інтерв'ю. Опитування-інтерв'ю допомагає студентам зрозуміти та відчутти складність побудови змістовної бесіди. При цьому використовуються різні ролі: викладач-студент, вчитель-учень, психолог-клієнт.

Ж) *діалог за допомогою записок*: члени діади по черзі пишуть одне, два речення, послідовність яких розкриває зміст певного питання чи проблеми. Цей метод є одним із засобів вияву особливостей побудови діалогу при засвоєнні навчального матеріалу. Його сенс полягає в тому, що письмове оформлення своїх думок більш явно актуалізує необхідність врахування поглядів і точок зору опонента, водночас, безпосередня мотивація діалогічного спілкування породжує більш чіткі та розгорнуті думки і почуття партнера.

З) *відгадай слово*: один із партнерів загадує слово (поняття, категорію, термін), а інший – запитує про значення чи зміст даного

слова, які допоможуть установити його ознаки чи особливості, а потім відгадати слово. Перший партнер має право відповідати тільки «Так» чи «Ні». Цей прийом є логічною психологічною грою, яка спонукає до розвитку вміння класифікувати явища та поняття, вміння створювати асоціації, логічно підходити до розв'язання завдань. У цій грі можна підраховувати кількість висловлювань, зроблених кожним учасником перед відгадуванням слова, і як наслідок, кількісно порівнювати успішність їхньої гри.

III. Діалогічні методи навчання (групові діалоги):

А) *діалог у колі* використовується в більшості організаційних форм і методів навчальної діяльності, в умовах активного обговорення і вирішення проблем. Рівність/нерівність кола членів групи свідчить про рівень її згуртованості, взаєморозуміння тощо. Процес роботи «діалогу в колі»: викладач пропонує питання, пояснення, судженнями, якими стимулює і розвиває хід обговорення проблеми чи певної теми. У процесі обговорення нерідко використовується форма «висловлювань по колу», яка допомагає включитися в роботу невпевнених у собі і краще контролювати активність егоцентричних членів групи.

Б) *діалог «запитання-відповідь»*: студенти об'єднуються у дві команди по 5–8 людей, іншим членам групи пропонується бути експертами, суддями, спостерігачами чи вболівальниками. Кожна команда за відведений час повинна підготувати запитання із заданої теми. Час для запитань і відповідей, характер запитань, успішність відповідей, критерії оцінювання, поведінка під час пауз та інші деталі визначаються ведучим.

В) *діалог абсурду*: учасники кола говорять своєму сусіду абсурдні речі із заданої теми. Цей прийом спрямований на те, щоб продемонструвати студентам діалектичну парадоксальність пізнання, присутність моментів абсурду в будь-якому процесі мислення, уяви, переживання тощо.

Г) *круглий стіл*: жива форма науково-пізнавального спілкування «авторитетних спеціалістів» і «знавців спеціалістів» із аудиторії, яка часто переходить у гостру дискусію чи широке обговорення проблеми. Цей метод застосовується при вивченні багатопланової теми. На початку зустрічі «авторитетні спеціалісти» роблять невеликі повідомлення і відповідають на запитання слухачів.

IV. Рольові діалоги: інсценування, рольова взаємодія, рольова персоналіфікація, рольові ігри. *Роль* – це певна соціально-психоло-

гічна функція, що виконує або грає людина в тій чи іншій ситуації, у тій або іншій системі взаємодій та відносин. Види навчальних діалогічних взаємодій, що реалізують різні форми соціально-психологічних ролей:

А) *педагогічна взаємодія*: викладач готує до заняття достатню кількість простих ситуацій діалогічної взаємодії викладача зі студентами, в яких викладач здійснює активну лінію впливу. Наприклад: зробити зауваження студентові, який образив дівчину; поговорити зі студентом, який не виконав домашнє завдання; зробити зауваження порушникові дисципліни; прокоментувати певну оцінку, отриману студентом тощо. Ці вправи допускають різноманітність варіантів їх виконання: фронтальне, групове, парне; розігрування кожною парою декількох ситуацій; зміну ролей викладача та студента; зміну партнерів; перегравання ситуації після обговорення й рефлексії; конструювання студентами нових ситуацій або різних варіантів виконання тих самих ролей.

Б) *інсценування (розігрування рольових ситуацій)*: рольове розігрування певної ситуації взаємодії людей: конфлікт, вироблення загального рішення, пристосування до думки лідера, критика, надання психологічної підтримки.

В) *рольова персоніфікація функцій*: спільна діяльність заснована на принципі розподілу ролей: аналітиків, синтетиків, критиків, коментаторів, генераторів ідей, виконавців, помічників, секретарів тощо. Звичайно, існують інші класифікації соціальних ролей, що відповідають іншим ситуаціям рольової взаємодії людей.

Один із найбільш простих і досить універсальних способів організації рольової взаємодії на заняттях, наприклад з курсу «Загальної психології», полягає в тому, щоб доручити різним студентам рольові функції, що відповідають дидактичним компонентам змісту навчального матеріалу. Так, уже після вивчення теми «Увага» студенти засвоюють, що для характеристики цього психічного процесу необхідно описати його види, властивості, способи створення і підтримки уваги, індивідуальні особливості уваги і фізіологічні механізми. Приблизно ті ж структурні компоненти можна виділити і з інших тем розділу «Пізнавальні процеси»: пам'ять, мислення, увага тощо.

Все це надає можливість сформуванню таких ролі, у яких персоніфікуються (тобто втілюються в поведінці конкретної особистості, у виконанні конкретної людини) різноманітні сторони досліджу-

ваних психічних явищ. Потім пропонується розгорнути можливі діалоги. Наприклад, людина, яка виконує роль за видами уваги, може вступити в діалог зі студентом, який грає роль видів пам'яті. Вони можуть спробувати виявити, що в них спільного та відмінного, як вони взаємозалежні, чи можуть проявлятися разом або порізно в яких-небудь конкретних психічних станах людини. Можна запропонувати одну й ту ж роль різним студентам. Це дасть змогу отримати нові доповнення до діалогу.

Цінність даного прийому – діалогічної персоніфікації явищ у рольових позиціях – полягає в тому, що звичайно залишаються недостатньо усвідомленими взаємозв'язки психічних процесів. Не менш важливо є й те, що при розігруванні таких взаємодій студенти мають можливість наочно побачити дії низки процесів і механізмів розумової діяльності: подібності й відмінності, аналізу і синтезу, узагальнення і конкретизації тощо.

Г) *рольова гра «Моделювання почуттів і емоцій»*: викладач роздає студентам картонні жетони з назвами, що відповідають проявам почуттів і емоцій. Кожний «актор» – власник жетона – демонструє свою модель почуття/емоції, а інші її вгадують. Після виступів здійснюється аналіз, обговорення побаченого. Як варіант, можна об'єднати студентів у команди, які будуть змагатися у точності зображуваного почуття. Цю рольову гру можна виконувати у вербальній чи невербальній формах.

До основних типів рольової гри належать такі (М. В. Ментс): опис, демонстрування, тренування, відображення і сенсibilізація. У таблиці 4 на с. 147 наведено інтерпретації мотиву гри студентами, які виконують ролі та інструктаж викладача при різних типах рольової гри.

Отже, *опис*: суть рольової гри визначається демонстрацією студентами засвоєних знань; виконання рольової гри потребує розуміння студентами продемонстрованої ситуації чи процесу. *Демонстрування*: суть рольової гри полягає в демонструванні студентами ефективної моделі рольової поведінки. *Тренування* застосовується для вироблення у студентів навичок професійної рольової поведінки. *Відображення* – рольова гра полягає у відтворенні гравцями рольової поведінки у певних професійних ситуаціях. *Сенсibilізація*: суть рольової гри визначається підвищенням чутливості студентів до особистісних вчинків та вчинків навколишніх і усвідомленням почуттів та емоцій, що виникають у процесі гри.

Таблиця 4

**Мотив студентів та інструктаж викладача
при різних типах рольової гри**

Тип рольової гри	Мотив студента, який виконує роль			Інструктаж викладача
	самого себе	іншого студента	сторонніх людей	
Опис	Погляньте: так я бачу ситуацію	В такій ситуації ви опинились?	Саме так пово- дяться люди у по- дібній ситуації	Дозвольте мені подати ситуацію
Демонстру- вання	Я роблю це так	Ви могли б зробити це так само?	Вони поведуть себе у такій си- туації таким чи- ном	Дозвольте мені показа- ти вам, як по- водити себе в цій ситуа- ції
Тренування	Я здатен зробити це краще	Я повторю те, що ви мені по- казали	Вони удоскона- лять навички, поставивши себе в цю ситуацію	Ви маєте можливість потренува- тися зі мною
Відобра- ження	Я дивлюся на себе очі- ма інших	Таким я вас бачу	Тепер я розумію, чому вони себе так поведуть	Такими вас бачать ото- чуючі
Сенсibili- зація	Тепер я кра- ще себе ро- зумію	Я вплинув на вас саме так?	Тепер я розумію, що відчувають оточуючі	Вислухайте мене

Підготовка і проведення усіх рольових ігор здійснюється поетапно: 1) розроблення сценарію з описом ролей, передбачених грою; 2) введення студентів у ситуацію гри; 3) проведення інструктажу; 4) вибір героїв гри і розподіл ролей; 5) здійснення самої рольової гри; 6) обговорення рольової гри або дебрифінг.

1. *Розроблення сценарію з описом ролей* визначається типом рольової гри і метою роботи. Для зацікавлення студентів до сценарію вводяться елементи конфлікту. Його тему визначає викладач. Опис ролі має розкривати її зміст, тобто ті правила, яких студенти мають дотримуватися у грі. Маленькі і прості ролі викладач подає в усній формі, при складній ролі бажано підготувати інструкційні

картки з визначенням характеристики персонажу і його дій відповідно до ролі.

2. *Введення студентів у ситуацію гри* полягає у їх підготовці до рольової гри – в активізації уваги та зацікавленні. Цей етап передбачає актуалізацію у студентів досвіду та опорних знань щодо певної теми. Участь у грі забезпечується поступовим введенням у ситуацію цієї гри шляхом використання дискусій (спочатку обговорення проблемної ситуації, а потім пропозиція уявити і показати її) або вправ.

3. *Інструктаж*. Інструктаж проводить викладач. На цьому етапі студенти ознайомлюються з метою рольової гри, її ходом і обговорюють правила виконання кожної ролі. При демонстративній рольовій грі інструктаж не проводиться.

4. *Вибір героїв гри, розподіл ролей*. Вибір героїв планується заздалегідь, щоб надати усім студентам рівні можливості для участі в різних ролях. Ролі розподіляються незалежно від статі й віку, однак з урахуванням досвіду, отриманого на попередніх заняттях. Це може відбуватися добровільно чи у вигляді гри. Наприклад, хто-небудь з групи називає число 20 і викладач лічить до 20-ти, починаючи з будь-якого студента, і вказує на гравця цієї ролі. Учасники відповідно до їхніх ролей отримують заздалегідь підготовлені матеріали.

5. *Основний етап, тобто здійснення рольової гри*. На цьому етапі учасники діють відповідно до своїх ролей і отриманої інформації. Рольова гра проводиться різними способами, наприклад, способом «акваріум» – основні гравці збираються в центрі кімнати, а спостерігачі сідають навколо і стежать за грою; способом «паралель» – студенти об'єднуються у кілька груп і одночасно розігрують рольову гру. Ця техніка більше приваблює гравців, бо менша кількість спостерігачів стежить за їхніми інтеракціями.

6. *Обговорення гри (дебрифінг)*. Закінчується рольова гра проведенням дебрифінгу, в якому беруть участь усі студенти. Рекомендується відводити для здійснення цього етапу вдвічі більше часу, ніж на саму гру. Дебрифінг охоплює такі моменти: констатація фактів рольової поведінки, які мали місце у грі; аналіз причин певної рольової поведінки, визначення позитивного досвіду і дій, які варто використовувати у повсякденному житті; визначення правил виконання певної ролі.

Отже, можна відмітити низку переваг використання рольової гри. Так, рольова гра: допомагає учасникам розкрити потаємні

почуття; допомагає усвідомити власні особистісні проблеми; дає можливість диференціювати різні типи поведінки; висвітлює динаміку групової взаємодії; забезпечує швидкий взаємозв'язок між учасниками; уможлиблює контроль змісту і теми гри з боку групи; зменшує дистанцію між навколишнім світом і студентом; змінює установки учасників; вчить контролювати власні почуття і емоції; вчить спостерігати за іншими студентами і підмічати їх та свої позитивні і негативні сторони рольової поведінки тощо.

V. Конкурси: вікторина, цікаві запитання, конкурс-опитування, бліц-конкурс, конкурс ситуацій, конкурс рефератів, конкурс ораторів.

А) *бліц-конкурс «Слова та поняття»:* студентам пропонується швидко (паузи не більше 2–5 сек.) назвати основні поняття та категорії теми, що вивчається, не повторюючи вже названі. Завчасно встановлюється послідовність, відповідно до якої кожен наступний учасник називає слово чи поняття (по рядах, колу тощо). Той, хто не встиг сказати яке-небудь слово чи поняття за відведений час, вибуває з подальшої гри. Цей прийом може використовуватися для актуалізації знань, перевірки засвоєння основних ключових слів, понять, категорій теми, що вивчається чи вивчалася раніше.

Б) *бліц-вікторина:* ведучий задає аудиторії запитання, на відповіді яких дається лише декілька секунд. Вони повинні бути конкретними та не дискусійними. Питань повинно бути достатньо (30–50), щоб за невеликий проміжок часу створити певний різновид матеріалу і пізнавальної насиченості конкурсу.

В) *конкурс цікавих запитань:* викладач наголошує, що всі бажані можуть задавати цікаві, незвичайні, оригінальні запитання по темі, що вивчається. Акцент робиться саме на яскравості, нестандартності, глибині питання. Можлива командна форма роботи. Систематичне використання цієї форми сприяє розвитку поглибленого осмислення психологічного змісту навчального матеріалу.

Г) *конкурс-опитування* складається з того, що члени кожної команди (по черзі) задають один одному запитання до теми, а інша повинна одразу ж на них відповідати. Режим бліц-конкурсу тут природний, оскільки взаємне опитування проводиться по матеріалу заняття. Журі чи ведучий оцінює якість запитань, їх кількість, якість відповідей, рівень командної згуртованості.

Д) *конкурс прикладів і конкретних ситуацій:* викладач пропонує командам приклади (конкретні ситуації) і вони змагаються в їх психологічному аналізі, інтерпретації та обґрунтуванні своїх

суджень. Процедура організації та проведення аналогічна попереднім формам конкурсу.

Е) *вигадування прикладів та ситуацій*: 1) викладач називає певне психологічне явище, закономірність чи питання теми, а члени кожної команди повинні придумати (згадати, сконструювати) приклад чи конкретну ситуацію, які ілюструють заданий сюжет; 2) кожна команда розповідає вигаданий нею приклад чи ситуацію, а інша команда повинна дати відповідь на поставлене запитання чи прокоментувати ситуацію.

VI. Брейн-стормінги цікавих питань, абсурду, зворотності мислення, виявлення подібностей та відмінностей, з оцінками, випередження.

А) *«брейн-стормінг» цікавих питань*: вигадування цікавих, нестандартних, складних чи оригінальних запитань на певну тему. Відповідати не обов'язково, але якщо учасників поділено на команди, то одним з етапів роботи може стати пошук відповідей на ці запитання. При підведенні підсумків обирається найцікавіше питання.

Б) *«брейн-стормінг» зворотності мислення*: пропонується придумати різні цікаві ситуації, стани, закономірності, що підтверджують діалектику взаємовідношення позитивних і негативних сторін психіки людини, його діяльності. Відбувається аналіз проблеми з різних сторін.

В) *«брейн-стормінг» абсурду*: можлива тема для проведення – «Уява». Суть полягає у продукуванні абсурдних ідей, що дає змогу поглянути на тонку грань між абсурдом та творчим мисленням. Обґрунтування абсурдних ідей та серйозне ставлення до них дає змогу подивитися на проблему детальніше.

Г) *«брейн-стормінг» виявлення подібностей та відмінностей*: перед учасниками ставиться завдання знайти якомога більше відмінностей (подібностей) деяких психологічних явищ, закономірностей, особливостей тощо.

Д) *випереджальний «брейн-стормінг»*: на основі отриманого досвіду пропонується самостійно виявити певні закономірності ще не вивченої теми. Робота базується на «зоні найближчого розвитку».

Е) *«брейн-стормінг» перед вивченням теми чи розділу*: викладач оголошує нову тему для студентів, окреслює основні питання та проблеми цієї теми (не використовуючи термінології) та пропонує учасникам висловити все, що вони знають, хочуть дізнатися,

вважають важливим з приводу запланованої теми. Суть полягає в тому, щоб показати невідривність матеріалу від життєвого досвіду та вже отриманих знань.

Ж) *«брейн-стормінг» з оцінками*: при проведенні звичної форми роботи на різних етапах вводиться оцінювання учасниками роботи. Цей метод роботи використовується для корегування ходу «мозкового штурму».

Етапи проведення «брейн-стормінгу»:

1. Формулювання проблеми; визначення умов спільної діяльності; формування робочих груп, експертних груп по 3–5 чоловік (10 хв.).

2. Розминка – вправи на швидкий пошук відповідей, налаштування на роботу, зняття психологічних бар'єрів (15–20 хв.).

3. «Мозкова атака» – «штурм»: генерування ідей, фіксація висунутих ідей (10–15 хв.).

4. Вибір найкращих ідей, оцінювання результатів (10–15 хв.).

5. Обговорення результатів, вибір найкращих ідей, обговорення процесу роботи.

VII. Дискусії: «Дерево рішень», дебати.

Групова дискусія – це метод групового обговорення проблеми, який дає змогу: виявити великий спектр думок та суджень членів групи; запропонувати можливі шляхи виконання завдання; знайти спільне групове розв'язання проблеми. Вона також сприяє виробленню певної групової норми за умов, коли рішення, ініційоване групою, є логічним висновком із дискусії і підтримане всіма присутніми. У груповій дискусії проявляються здібності кожного члена групи, адже індивід отримує тут можливість прояснити свою позицію, з'ясувати альтернативні погляди, активізувати власні творчі потенції, інтерес до обговорюваного предмета. Процедура дискусії може бути представлена трьома фазами:

- *орієнтування в проблемі та ситуації* (визначення цілей і теми обговорення, збір інформації з проблеми, що обговорюється);
- *оцінка інформації*, отриманої у процесі обговорення, її упорядкування;
- *завершення обговорення* (підбиття підсумків дискусії, зіставлення цілей з результатами).

Групова дискусія є прекрасним засобом згурованості й розвитку групи, прийняття групою оптимального рішення, водночас, вона може і спричинити поляризацію думок. Але за будь-яких обставин групова дискусія є складним і багатогранним процесом,

який вимагає професійних навичок як від того, хто її очолює, так і від рядових членів групи. Зокрема, у ведучого групової дискусії дві ролі – власне ведучого й учасника. Тож він є відповідальним за створення особливого соціально-психологічного клімату – клімату довіри – і за особисті пропозиції. Як ведучий дискусії, він має бути наділений уміннями для:

- вирішення проблеми, винесеної на обговорення (не допускати відхилень від теми, підбивати часткові підсумки);
- побудови й розвитку групових стосунків (забезпечити ділову атмосферу, не допускати особистої конфронтації);
- входження у продуктивний контакт із кожним учасником дискусії (активізація пасивних, конкретизація викладу кожного).

Основні правила проведення дискусії:

1. Всі відкрито висловлюють свої думки.
2. Всі висловлені погляди повинні поважатися.
3. Слухайте інших не перебиваючи.
4. Не говоріть занадто довго та занадто часто.
5. Говорить лише одна особа.
6. Дотримуйтесь позитивних ідей та стосунків.
7. Не критикуйте себе та інших.
8. Незгоди і конфлікти відносно ідей не повинні бути направлені на конкретну особу.

А) «Дерево рішень»: метод застосовується при аналізі ситуацій і допомагає досягнути повного розуміння причин, які привели до прийняття того чи того важливого рішення в минулому. Учасники дискусії пропонують варіанти вирішення проблеми та заповнюють таблицю 5.

Таблиця 5

Проблема	Варіант	Переваги	Недоліки

Методика проведення обговорення:

1. Ведучий визначає завдання для обговорення.
2. Учасникам надається основна інформація з проблеми, історичні факти, дати, події тощо (це може бути частиною домашнього завдання).
3. Ведучий ділить колектив на групи по 4–6 чоловік. Кожній групі роздаються таблиці та яскраві фломастери. Визначається час на виконання завдання (10–15 хв.).

4. Учасники дискусії заповнюють таблицю і приймають рішення з проблеми.

5. Представники кожної групи розповідають про результати. Викладач може порівняти отримані результати, відповісти на запитання учасників дискусії.

Б) *Дебати*: мета учасника дебатів – переконати інших у тому, що його підхід до рішення проблеми правильний.

Методика проведення дебатів.

1. Тему необхідно сформулювати у вигляді резолюції.

2. Розподіл ролей. Розподіляються учасники дискусії на дві групи: у підтримку резолюції і проти неї. Нагадати учасникам порядок проведення дебатів. Вибрати голову і його помічника, який буде слідкувати за регламентом.

3. Підготовка учасників дебатів. Учасники дискусії повинні підготувати «конструктивні аргументи» (які ґрунтуються на 3–5 положеннях, логічно викладені та підкріплені фактами). Вони повинні спробувати уявити, якими будуть доводи супротивника, і підготуватися спростувати ці доводи. Учасникам треба пояснити користь від участі у дебатах: набуття навичок знаходити переконливі докази для супротивника, що не поділяє ваші переконання; вміння розуміти і поважати право інших на особисті переконання.

4. Проведення дебатів. Голова і учасники дебатів займають місця перед присутніми (праворуч від голови – група «за резолюцію», ліворуч – «проти»):

а) Голова формулює проблему і зачитує резолюцію, встановлює регламент;

I етап: б) Голова надає слово першому виступаючому від групи, що підтримує резолюцію, і просить викласти конструктивні аргументи (помічник голови повинен попередити виступаючого про закінчення часу);

в) Голова надає слово першому виступаючому від групи «проти резолюції»;

г) Голова надає слово другому... і так доти, поки не виступлять усі учасники дебатів;

II етап: д) на цьому етапі кожному учаснику надається можливість спростувати доводи супротивника і відповісти на їхню критику.

Полеміку завжди починають представники групи, що виступає «проти резолюції». Процедура її проведення аналогічна процедурі проведення I етапу.

5. Учасники дискусії на цьому етапі обґрунтовують причини, з огляду на які вони займають ту чи ту позицію щодо резолюції. Ведучий може записати на дошці ці причини. Учасники дискусії можуть відповісти на запитання, що стосуються причин, але не доводити свою правоту.

6. Усі повинні вказати на ті аргументи, які, не дивлячись на те, що не відповідають їхнім поглядам, примусили задуматися або були особливо переконливими.

7. У кінці дебатів учасники дискусії повинні оцінити наслідки реалізації позиції супротивника.

Культура мовлення під час ведення дискусій. Важливе місце після логіки та організації дискусії має культура мовлення. Адже не так багато людей у ході суперечки вміють дотримуватися елементарної культури мовлення. Це передусім стосується використання необразливих, дипломатичних формулювань, вміння висловлювати лаконічно свою думку, не припускатися двозначного трактування своїх висловлювань і позицій.

Особливо важливо приділити достатньо часу для виступів сторін, які ведуть дискусію. Не можна, щоб одна сторона мала більше часу для виступів. Не можна, щоб хтось зі сторін переходив на силові методи ведення дискусії. Сила голосу – це ще не вирішення проблеми, це не наближення до найкращого розв'язання суперечки.

Не можна у жодному разі під час дискусій використовувати недозволені методи ведення суперечок: ображати один одного, натякати на якісь певні негативні якості суперника, не маючи конкретних доказів чи наголошувати на відомостях, які не мають логічного стосунку до розглядуваних питань.

VIII. Командні ігри, змагання: аналогія-модель, класифікація, комбінаторика, пантоміміка.

А) *змагання аналітиків-коментаторів*: командам або представникам кожної команди надається певний психологічний текст. Завдання: проаналізувати текст, висвітлюючи психологічні моменти, ідеї, сюжети, поняття, висновки.

Б) *змагання редакторів*: командам надається текст, у якому присутні різні помилки (логічно-сміслові, термінологічні тощо). Завдання: якомога швидше виправити помилки. Іноді можна пропонувати тексти, що не мають помилок.

В) *гра «Види та форми психологічних явищ»*: кожна команда вигадує конкретні явища або ситуації, в яких проявляються певні

психічні процеси, потім інтерпретує їх або ситуації іншої команди. Журі оцінює відповіді.

Г) *гра «Психологічне доміно»*: з картону або дерева виготовляються картки для доміно, на кожній половині яких зазначаються психічне поняття чи термін, принцип. Гра проводиться за принципом доміно. Журі чи ведучий оцінюють наскільки версія асоціації, що пропонується для з'єднання карток, психологічно обґрунтована.

Д) *гра «Психологічне лото»* базується на основі гри «Лото».

Е) *конструктивна гра «Від аналогії до моделі»*: учасники гри об'єднуються в кілька команд, членів журі та секретарів, які фіксують основні ідеї. Ведучий гри пропонує командам наводити приклади аналогій до певних психологічних явищ. *Аналогія – це схожість, подібність у чомусь між предметами або явищами*. Аналогію можна запропоновувати у вигляді метафор (художній засіб уживання слова або виразу у переносному значенні на основі схожості).

ІХ. Структурні методи: наглядно-графічні ілюстрації, структурно-логічний метод, знаково-символічне моделювання. Типи вправ: складання структурної схеми вивченого явища, конструювання зв'язку між поняттями, структурна гра «Бракуюча стрілка», «Психологічні кубики» тощо.

А) *наглядно-графічні ілюстрації* (малюнки, таблиці);

Б) *структурно-логічний метод* (поняття, причини, закони у вигляді графіків, таблиць, схем);

В) *знаково-символічне моделювання* (сукупність систем знаків та символів).

Активно-діалогічні форми і методи навчання вирішують такі завдання:

– забезпечення творчого засвоєння студентами психологічних знань;

– формування самостійної активності у сфері психолого-педагогічної підготовки спеціалістів;

– розвиток дидактичних знань, умінь та навичок майбутніх психологів, комунікативних, організаторських здібностей студентів, індивідуального стилю педагогічної діяльності;

– створення умов для розкриття і розвитку особистості, для удосконалення міжособистісних стосунків, згуртованості студентського колективу.

Також до активних форм групової роботи, спрямованих на засвоєння професійних знань, розвиток і зміну особистості належить

і **соціально-психологічний тренінг**. Соціально-психологічний тренінг, за визначенням Л. Е. Орбан-Лембрик, – це активна групова підготовка, спрямована на підвищення соціально-психологічної компетентності індивідів. Особливість соціально-психологічного тренінгу полягає в тому, що той, хто навчається, займає активну позицію, набуття навичок відбувається у процесі проживання, особистого досвіду поведінки, відчування.

Фахівці серед усіх методичних прийомів соціально-психологічного тренінгу виділяють такі базові методи, як групова дискусія і ситуативно-рольові ігри, до допоміжних відносять психогімнастику та проєктивний малюнок. **Психогімнастика** – метод роботи у групі, під час якого учасники виявляють себе і спілкуються без слів. Психогімнастика містить підготовчу, пантомімічну та підсумкову частини. У підготовчій частині виділяють три функції: гімнастична (вправи для всіх частин тіла), релаксаційна (зменшення страху і психологічної дистанції), виразна (готує виразні елементи, наприклад, розуміння емоцій без слів). У цій частині поєднуються рух, спілкування й уява.

Л. А. Петровська поділяє психогімнастичні вправи за складністю їх виконання учасниками на три групи:

а) розважальні вправи, які застосовуються без попередньої розминки; вони не мають особливого смислового навантаження й використовуються для емоційної розрядки та зняття зайвого напруження;

б) вправи для розминки, які використовуються з метою створення ігрової атмосфери, налаштовують учасників на експериментування з власною поведінкою, знімають шаблони повсякденного спілкування і зміни рухово-просторових стереотипів;

в) вправи для розвитку невербального мовлення (тактильного, візуального, мімічного та пантомімічного), які сприяють розвитку культури спілкування і підсилюють комунікативну виразність учасників.

Пантомімічна частина є найважливішою. Тут учасники своїми рухами повинні виразити тему, запропоновану ведучим. Тема може задаватися як одній людині, так і парам, частині групи або всій групі. Підсумкова частина має викликати почуття розслабленості й оптимізму, усвідомлення власних сил і близькість з рештою учасників групи.

Досвідчений фахівець із **проєктивних малюнків** Т. С. Яценко відмічає, що теми малюнків добираються так, щоб надати можли-

вість членам групи виразити в них свої почуття, передати психологічні якості й особливості, міжособистісні відносини, власні зміни, роль керівника у групі, групову динаміку. Уже сам процес зображення, передача особистісно значущого матеріалу мовою фарб може відігравати позитивну роль, сприяти усвідомленню внутрішнього світу, конфліктів, проблем, виділенню в них суттєвого.

Позитивною характеристикою проєктивного малюнку є те, що він містить більше суттєвої інформації, ніж автор свідомо вкладає в нього. Крім цього, його можна виконувати вдома, впродовж занять і після їх закінчення. Прийоми, які використовуються у проєктивному малюванні:

- вільне малювання – кожен малює те, що хоче;
- тематичне малювання – усі малюють на тему, яка обрана групою або запропонована вєдучим;
- додаткове малювання – малюнок виконують по колу: один починає малювати – інші продовжують;
- розмовне малювання – члени групи працюють із вибраним партнером у парі; у кожній парі один листок паперу, вони спілкуються на ньому за допомогою образів, ліній і фарб;
- спільне малювання – кілька чоловік або вся група малюють щось на одному аркуші.

Метод **аналізу конкретних ситуацій** служить інструментом дослідження і вивчення певної проблеми, оцінки та вибору рішень. Значущість його полягає, насамперед, у поєднанні простоти в організації заняття з ефективністю результатів. Він стимулює звернення до досвіду інших, прагнення до набуття теоретичних знань для одержання відповіді на питання, які обговорюються. Використовують ситуації двох видів: «тут і зараз» – що і чому відбулося у групі з окремими учасниками; «там і тоді» – випадок із професійної практики або особистого життя, що має значення для учасника або групи.

Способи аналізу конкретних ситуацій можуть бути такими: а) групу розподіляють на 2–3 підгрупи і кожна з них розв'язує завдання самостійно, після цього відбувається зіставлення позицій підгруп; б) задану ситуацію кожен вирішує самостійно (можна описати її вдома), що дає змогу чіткіше сформулювати труднощі, означити своє місце в ситуації (наприклад, домашнім завданням може бути: описати 2–3 ситуації, в яких ви не досягли успіху).

У кожного керівника тренінгових груп є можливість вибрати той чи той метод роботи, за допомогою якого досягається

поставлена мета. При цьому кожен ведучий повинен дотримуватися заповіді – «**Не зашкодь!**». Шкоди учасникам групи може завдати будь-який психологічний вплив, який здійснює некваліфікований фахівець або людина, яка переслідує егоїстичні цілі. Основні вимоги до керівника – диплом спеціаліста-психолога, участь у різноманітних тренінгах як учасника, а також спеціальна методична підготовка в галузі теорії і практики ведення тренінгів.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Охарактеризуйте зміст поняття «метод навчання».
2. Проведіть порівняльний аналіз класифікацій методів навчання.
3. На основі класифікації методів навчання за Ю. К. Бабанським покажіть її комплексний, відносно цілісний характер.
4. Що лежить в основі класифікації методів навчання за В. Н. Карандашевим?
5. Докажіть необхідність виділення програмованих, проблемних та інтерактивних методів навчання психології.
6. Дайте характеристику основних груп активних методів групового навчання психології.

Тема 3.3. Таксономія навчальних задач із психології

Визначення навчальної задачі. Класифікація навчальних задач за Г. А. Балл: перцептивні, мисленнєві, образні. Класифікація навчальних задач за В. С. Герасимовою: задачі, в основі яких засвоєння студентами навчальної інформації; задачі, в основі яких засвоєння професійних знань, умінь та навичок. Таксономія навчальних задач за Д. Г. Толлінгеровою і В. Я. Ляудіс: задачі на відтворення знань, задачі на прості мисленнєві операції, задачі на складні мисленнєві операції, задачі, в основі яких узагальнення знань, задачі на продуктивне мислення, задачі на рефлексію.

Дослідники мислення, інтелекту (А. Біне, Дж. Гільфорд, Р. Кеттелл) вважали, що найкращим способом спонукати людину до мислення є постановка перед ним задачі. Поняття «**задача**» ефективно використовується при вивченні психологічних дисциплін.

Задача – це знакова модель певної проблемної ситуації. **Навчальна задача** – це задача, яка спеціально сконструйована для усвідомлення відповідних знань та вмінь. Водночас, у процесі вирішення задачі відбувається психічний розвиток людини, формуються пізнавальні процеси, складається характер (Н. Ю. Стоюхіна).

У сучасній методичній літературі відмічаються кілька типів класифікацій навчальних задач. Так, Г. А. Балл пропонує таку класифікацію навчальних задач: 1) *перцептивні* (розгляд малюнків, знаходження частини об'єкта тощо); 2) *мисленнєві* (порівняння об'єктів, їх аналіз, класифікація тощо); 3) *образні* (уявлення та інтерпретація події, яка відбулась чи може відбутися у перспективі); 4) *мнемічні* (запам'ятовування, пригадування тощо); 5) *комунікативні* (задачі на підтримання чи зупинку спілкування).

Одна з відомих науці класифікацій навчальних задач запропонована Д. Г. Толлінгеровою. Навчальні задачі визначаються вченим як різновид випереджаючого управління когнітивною діяльністю, який визначає інтелектуальний простір, де студент буде виконувати мисленнєві дії. Тому таксономія навчальних задач є необхідним засобом для створення зони випереджаючого управління формування мисленнєвих дій та операцій у процесі рішення задач студентами.

Таксономія навчальних задач:

1. Задачі на відтворення знань: задачі на впізнання; задачі на відтворення певних фактів, понять; задачі на відтворення визначень, норм, правил; задачі на відтворення тексту.

2. Задачі на прості мисленнєві операції: задачі на визначення фактів, вимірювання, рішення простих математичних задач; задачі на опис фактів, їх список, перелік; задачі на опис процесу та прийому діяльності; задачі на аналіз та синтез; задачі на порівняння; задачі на класифікацію; задачі на визначення відношень, причин, мети, засобів, функцій; задачі на конкретизацію, узагальнення, абстракцію; задачі на вирішення простих завдань, в основі яких маніпуляція з невідомими величинами та їх пошле по формулі чи правилу.

3. Задачі на складні мисленнєві операції: задачі на трансформацію знаків у слова; задачі на інтерпретацію значень; задачі на індукцію; задачі на дедукцію; задачі на аргументацію; задачі на оцінювання.

4. Задачі, в основі яких узагальнення знань: задачі на складання узагальнень, конспектів, резюме; задачі на складання звіту, доповіді; задачі на самостійні письмові роботи, проекти.

5. Задачі на продуктивне мислення: задачі щодо застосування на практиці; задачі на вирішення проблемних ситуацій; задачі на складання запитань; задачі на евристичний пошук під час спостереження та отримання емпіричних даних; задачі на евристичний пошук на основі логічного мислення; мовне оформлення у письмовому вигляді рішення проблемних задач; задачі на аналіз та узагальнення емпіричних даних, феноменів (моральний вчинок, особливості вирішення моральних проблем відповідно до інтелектуальних); задачі на формування «почуття ситуації», пошук рішень у складних конфліктних ситуаціях; групове рішення проблем.

6. Задачі на рефлексію: задачі на засвоєння рефлексивної процедури по відношенню до запам'ятовування, пригадування; рефлексивні процедури відносно до різних видів рефлексивних дій для побудови наукового тексту; задачі на побудову стратегій спільного та індивідуального рішень; задачі на вибір способу міжособистісної взаємодії та спілкування.

Кожний тип навчальних задач має свої особливості та можливості. На думку Н. Ю. Стоюхіної, задачі на рефлексію, тобто на усвідомлення особистісного способу дії, потребують особливої ситуації навчальної взаємодії – прийняття групового рішення. Це сприятиме індивідуалізації форм та підходів до прийняття рішення, виявить суб'єктивні когнітивні особливості, стратегії ефективного спілкування, персоніфікує суб'єктів пізнавальної діяльності. Саме тому групові рішення задач 6-ї групи є важливою умовою випереджаючого управління навчанням та розвитком самовдосконалення студентів.

В. С. Герасимова за основу класифікації навчальних задач пропонує прийняти мету професійного навчання. При цьому виділяються дві групи навчальних задач: 1) *задачі, в основі яких засвоєння студентами навчальної інформації*; 2) *задачі, в основі яких засвоєння професійних знань, умінь та навичок* (див. табл. 6 на с. 161).

Кожна група задач може складатися з: а) безпосередніх питань, які вимагають знань навчального матеріалу та спроможності його згадати. Вони забезпечують актуальність навчального матеріалу та визначення найсуттєвіших його понять, функцій, механізмів, властивостей, закономірностей тощо; б) опосередкованих питань, які потребують роздумів. Це, наприклад, задачі на інтерпретацію психологічних фактів, законів, порівняльний аналіз концепцій, точок зору; в) проблем, в основі яких продуктивне мислення.

**Таблиця класифікації навчальних задач
при вивченні психології**

№ з/п	Групи задач	А	Б	В
1	Задачі на засвоєння навчальної інформації	Безпосередні питання	Опосередковані питання	Задачі-проблеми
2	Професійні задачі	Безпосередні питання	Опосередковані питання	Задачі-проблеми

Ефективність викладання психології зумовлена використанням усіх видів навчальних задач. Наведемо приклади навчальних задач з курсу соціальної психології, запропонованих О. В. Волянською та А. М. Ніколаєвською (*Волянська О. В. Соціальна психологія : [навч. посіб.] / О. В. Волянська, А. М. Ніколаєвська. – К. : Знання, 2008).*

Задачі групи А (мета: засвоєння студентами навчальної інформації):

А) Задачі – безпосередні питання:

У чому полягає специфіка соціально-психологічного підходу до аналізу соціальних явищ?

Яке прикладне значення соціальної психології? Наведіть приклади вирішення соціальних проблем, що стали можливими завдяки використанню соціально-психологічних знань.

Поясніть суть експериментального сценарію в польових і лабораторних умовах проведення експерименту.

Які є типи спостереження? Які недоліки цього методу?

Охарактеризуйте особливості розвитку вітчизняної соціальної психології в 20-ті роки ХХ ст.

Яку роль у житті особистості відіграють механізми психологічного захисту, що описав З. Фрейд.

Назвіть основні динамічні процеси в малих групах.

Що таке соціально-когнітивний конфлікт і які його наслідки.

Виникнення описової соціальної психології пов'язане з іменами:

а) У. Мак-Дугалла, Е. Росса; б) М. Лацаруса, Г. Штейнтала; в) Л. Уорда, Ф. Гіддінгса.

Автором «теорії фрустрації» є:

а) Д. Доллард, б) А. Бандура, в) Дж. Мід.

Авторами перших підручників із соціальної психології вважаються:

а) В. Меде, Ф. Оллпорт; б) М. Лацарус, Г. Штейнталь; в) У. Мак-Дугалл, Е. Росс.

«Психологія мас» як напрям соціальної психології розробляли:

а) Ф. Оллпорт, В. Меде; б) Г. Тард, Г. Лебон; в) М. Лацарус, Г. Штейнталь, В. Вундт.

Хто з учених займався експериментальним дослідженням феномену соціальної фасилітації та розкрийте її основний зміст:

а) Е. Торнайд; б) Н. Триплет; в) В. Меде; г) Дж. Морено; д) Ф. Оллпорт; е) В. Бехтерев.

Б) Задачі – опосередковані питання:

Сутність якої теорії відображає такий вислів: «Особистість живе і розвивається у психологічному полі предметів і явищ (у тому числі й інших людей), які її оточують і мають певний заряд (валентність). Впливаючи на людину, ці предмети формують у неї певні потреби, до задоволення яких людина прагне...»? Назвіть прізвище автора цієї теорії:

- а) теорія навчання;
- б) теорія інстинктів соціальної поведінки;
- в) теорія «поля».

Про яке соціально-психологічне явище йдеться в такому висловлюванні: «Коли люди відчують утруднення у зв'язку з необхідністю радикально змінити свої установки, їм доводиться шукати різні шляхи, щоб звільнитися від неспокою та невідповідальності між їхніми установками й поведінкою, якої вимагає така ситуація...»:

- а) соціальна інгібіція;
- б) когнітивний дисонанс;
- в) соціальна фасилітація.

Про яке соціально-психологічне явище йдеться: «...Здатність індивіда емоційно відгукуватися на переживання інших людей, що передбачає суб'єктивне сприйняття іншої людини, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок, почуттів...»: ідентифікація; емпатія; рефлексія. Поясніть Вашу думку.

Про який засіб соціально-психологічного впливу йдеться: «...Багаторазове повторення емоційного впливу, яке знаходить прояв у не-свідомій схильності індивіда до певних психічних станів...»: зараження; навіювання; наслідування; переконання. Поясніть Вашу думку.

Чи правильне твердження: «Навіювання практично неефективне, коли об'єкт навіювання перебуває у стані невпевненості, неспокою, тривоги...»?

З яким із механізмів психологічного захисту найбільше спільних рис у феномена казуальної атрибуції: пригнічення; раціоналізація; сублімація; регресія. Поясніть Вашу думку.

Про який соціально-психологічний феномен йдеться: «...Зміна поведінки чи переконань у результаті реального чи уявного тиску групи...»: соціальна фасилітація; соціальна адаптація; конформізм; казуальна атрибуція, чи існує інша відповідь? Поясніть Вашу думку.

Яке з наведених словосполучень за своїм змістом найближче до поняття «атракція»: стереотипне сприйняття; взаємне пристосування; міжособистісний потяг; приписування причин учинків; активізація групової діяльності. Поясніть Вашу думку.

Чи можна це вважати спілкуванням: дванадцять бурлак мовчки тягнуть баржу; мати колише місячне немовля; глядач дивиться по телевізору балетний спектакль? Лектор читає лекцію в режимі монологу, аудиторія при цьому не ставить питань, але слухає, а чи чує – сказати важко.

В) Задачі-проблеми (які такі задачі доречно використовувати наукові проблеми, курсові дослідження):

Є багато чинників, які впливають (як позитивно, так і негативно) на наше прагнення надати допомогу незнайомій людині: присутність інших людей, нестача часу, певний настрій тощо. Оберіть один із таких чинників, розробіть та опишіть процедуру спостереження, яке можна було би провести в якомусь людному місці з метою вивчення механізмів дії таких чинників.

Дослідник висуває гіпотезу, відповідно до якої студенти інституту, які переживали почуття самотності (що визначено за допомогою письмового тесту), з меншою ймовірністю будуть першими розпочинати розмову з незнайомими однокурсниками, ніж ті студенти, яким це почуття практично невідоме. Складіть короткий план проведення експерименту з метою перевірки цієї гіпотези.

Серед російських першоджерел приклади навчальних задач відображено в методичних посібниках-задачниках С. В. Кривцової, О. О. Сапогової, В. Б. Хозієва та інших учених. Отже, широке розуміння та ефективне використання навчальних задач при вивченні психологічних дисциплін забезпечить студенту усвідомлене розуміння психіки як одного з найбільш складних феноменів.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Визначте зміст та мету поняття «навчальна задача».
2. Що лежить в основі класифікації навчальних задач Г. А. Балл?
3. Охарактеризуйте класифікацію навчальних задач В. С. Герасимової.
4. Розкрийте основні види навчальних задач за класифікацією Д. Г. Толлінгерової.
5. Співвіднесіть представлену таблицю класифікації навчальних задач до навчальної дисципліни на власний вибір.

Тема 3.4. Засоби навчання

Засоби навчання та їх характеристика. Види засобів навчання. Друковані методичні засоби. Наочне приладдя. Технічні засоби навчання.

Поряд із методами навчання вагома роль у досягненні його позитивних результатів належить *засобам* навчання – тому, за допомогою чого здійснюється процес навчання. Класична дидактика називає *засоби* навчання ще предметною *підтримкою* навчального процесу.

Об'єктивна необхідність використання дидактичних засобів у процесі навчання зумовлена їх великим впливом на процес розуміння і запам'ятовування.

При дослідній перевірці ефективності запам'ятовування встановлено, що при слуховому сприйманні засвоюється 15% інформації, при зоровому – 25%, а в комплексі, тобто при зоровому і слуховому одночасно, – 65%.

Дослідження фізіологів показали, що 80% інформації людина одержує через зоровий аналізатор. Пропускна здатність каналів прийому й обробки інформації по лінії «вухо – мозок» дорівнює 50 000 біт/с, а по лінії «око – мозок» – 50 000 000 біт/с.

Засоби навчання – сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію навчально-виховного процесу, тобто все, що сприяє поліпшенню якості навчання.

Вони виконують такі основні **функції**: інформаційну, засвоєння нового матеріалу, контрольну.

Вибір засобів навчання залежить від дидактичної концепції, мети, змісту, методів і умов навчального процесу.

Види засобів навчання досить різноманітні, їх склад залежить від рівня розвитку науки, техніки й інформаційних технологій. У наш час у вищому навчальному закладі широко застосовуються такі **види засобів навчання**:

- **друковані методичні засоби: підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали** – картки завдання, навчальні інструкції, навчальні алгоритми;

- **наочне приладдя: натуральне** – обладнання, прилади, інструменти, матеріали, зразки тощо; **образне** (зображувальне) – фотографії, репродукції картин художників, плакати; **знаково-символічне** – знакові моделі, графіки, схеми, таблиці;

- **технічні засоби навчання: інформаційні** – відеоапаратура (телевізор, кінокамера, комп'ютери, кінопроектори тощо), аудіоапаратура (магнітофони), проекційна апаратура (епіпроектори, кодоскопи, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка) та **контролюючі** – тренажери для підготовки до заліків та іспитів, прилади для діагностики пізнавальних процесів і властивостей особистості (комп'ютерні діагностичні методики).

Отже, у широкому значенні наочність – це все те, що є ясным, зрозумілим, дохідливим. У вузькому – те, що сприймається за допомогою зору.

Засоби наочності розрізняються за такими ознаками:

1. За характером матеріалу, який подається: натуральні (природні або виробничі об'єкти); зображувані (завдяки засобам техніки (зображення)).

2. За способами зображення: образні (предмет або явище в реальному вигляді); умовно схематичні (передають тільки головне, оброблене шляхом використання умовних зображень (географічні карти, схеми)).

3. За змістом: понятійні (дають уявлення про поняття у вигляді схеми); ілюстративні (ілюструє положення).

4. За часом використання: традиційні (використовуються тривалий час (дошка, крейда)); сучасні (технічні засоби (комп'ютер, навчальне кіно, діапроекція, фонозапис)).

5. За характером звернення: зовнішня (до зору); внутрішня (до пам'яті).

Відповідно існує така *класифікація навчальної наочності*:

- 1) натурально-речовинні моделі: реальні предмети; муляжі; макети; фотокартки;

2) умовні графічні зображення: таблиці; наочні зображення; схеми;

3) знакові моделі: діаграми; графіки; формули.

Головним з друкованих методичних засобів навчання є **підручник**. Дієвими кроками у підвищенні інформативності та наочності є створення електронних підручників. Основним призначенням електронного підручника є максимальне полегшення розуміння та активного запам'ятовування психологічних понять шляхом залучення у навчальний процес інших, ніж у звичайного підручника, складових пам'яті, зокрема слухову та емоційну пам'ять.

Основними принципами створення електронного підручника є: поділ матеріалу на розділи, мінімальні за обсягом, але цілісні за змістом; кожен розділ повинен містити: теоретичне ядро, контрольні питання з теорії, приклади, завдання для самостійної роботи, контекстну довідку, історичний коментар; кожен розділ електронного підручника повинен бути зв'язаний гіпертестовими посиланнями з іншими розділами так, щоб у користувача була можливість довільного переходу у будь-який інший розділ; студент повинен мати змогу самостійного керування зміною кадрів, можливості перевірити себе, відповівши на контрольні питання і виконавши тестове завдання; електронний підручник повинен допускати адаптацію до потреб конкретного користувача у процесі навчання, давати змогу варіювати глибину і складність матеріалу, який вивчається завдяки посиланням в інтернет; електронні підручники мають виконуватися у форматах, що дають змогу їх розширювати і доповнювати новими розділами та темами.

Електронний підручник необхідний для самостійної роботи студентів, оскільки він полегшує розуміння навчального матеріалу за рахунок інших, ніж у друкованій літературі, способів його подачі: індуктивний підхід, вплив на слухову та емоційну пам'ять тощо. Такий вид підручника корисний не тільки для студента, але й для викладача.

Наочні засоби навчання допомагають повноцінному розкриттю і засвоєнню змісту навчального матеріалу. Їх основною функцією є ілюстрація, допомога у найбільш повному, глибокому розумінні і сприйнятті того чи іншого предмета або явища. З огляду на абстрактність предмета психологічної науки натуральні засоби у викладанні психології не вживаються.

До образних наочних засобів можна віднести: а) фотографії; б) репродукції картин художників; в) плакати.

Фотографії. Корисно мати в кабінеті психології набір фотографій (портретів) визначних психологів. Бажано, щоб вони демонструвалися з короткою біографічною довідкою. Також фотографії доцільно використовувати при вивченні емоцій. Відомо, що емоції, особливо складні, важко піддаються точній інтерпретації. Одна й та ж емоція різними людьми може сприйматися по-різному. У цьому процесі важливу роль відіграє особистий досвід людини. Тому демонстрація фотографій із зображенням емоцій на заняттях психології може поповнити досвід студентів у розпізнаванні різних проявів емоцій. Складність полягає в тім, що набору необхідних фотографій як методичного посібника не існує, і викладачеві доводиться створювати свій індивідуальний банк таких фотографій, що становить певні труднощі.

Репродукції картин художників можна використати в різних темах курсів загальної, вікової, соціальної й педагогічної психології для демонстрації окремих властивостей особистості, прояву темпераменту, емоцій тощо. Наприклад, як пропонує В. С. Герасимова, картини художників різного жанру (В. В. Кандинського, К. С. Малевича й ін.) дають можливість студентам зрозуміти своєрідність і різноманіття художньої уяви людини. Портретний живопис зручний і як модель для навчання мистецтву «прочитання» людини. Така робота може проводитися у вигляді гри, суть якої полягає в такому: для аналізу пред'являється портрет відомої, але мало знайомої людини; студентам пропонується уважно розглянути портрет і перелічити можливі особистісні якості цієї особистості. Потім результати порівнюються з тими характеристиками, які є в дійсності. Таким чином, формується необхідний для психолога досвід розуміння іншої людини.

Плакати. Ці засоби призначені для безпосередньої демонстрації навчального матеріалу в аудиторії, якщо він є опорою для пояснення викладача. Наприклад, замість того, щоб малювати на дошці схему механізму рефлекторної діяльності, доцільно використати готовий плакат. У плакатному варіанті можуть ілюструватися зорові ілюзії, піраміда потреб А. Маслоу тощо.

До знаково-символічних засобів наочності відносять знакові моделі, таблиці, графіки, схеми.

Знакові моделі. Модель – це матеріальна або уявна система, яка здатна заміщати об'єкт так, що її вивчення надає нову інформацію про цей об'єкт. Модель має риси психічного образу і тому є наочною. У навчальному процесі опора на моделі об'єкта полег-

шує розуміння, забезпечує зв'язок між науковою теорією й матеріальною дійсністю, сприяє узагальненню та усвідомленню матеріалу. До таких моделей, які широко використовуються у викладанні психології, можна віднести топографічну модель особистості З. Фрейда, модель структури особистості К. Юнга, модель психічного життя людини Е. Берна, модель механізму вольової дії В. А. Іваннікова тощо.

Ці моделі були створені не для цілей навчання. Вони – результати наукової рефлексії авторів, засобу опосередкування їхнього професійного мислення. Використовуючи модель при навчанні психології, викладач висвітлює творчий шлях геніального творця – вченого, демонструючи джерела знання.

Дидактичні функції графічних моделей можуть з усією повнотою проявлятися лише в тому випадку, якщо демонстрація їх супроводжується словесним розкриттям змісту матеріалу.

У практичній роботі консультанта знакові моделі можуть служити засобом опосередкування клієнтом свого психічного життя.

Таблиці, схеми – найпоширеніший, традиційний вид засобів, що належать до зорової наочності. Вони забезпечують довготривале, не обмежене в часі експонування мовного матеріалу, прості у використанні.

Таблиця передбачає не просто демонстрацію матеріалу, але і його групування, систематизацію. Дидактична функція демонстраційних таблиць полягає в тому, що вони дають студентам орієнтири для застосування правил. Їх найчастіше використовують при вивченні складних тем із загальної психології, основ біології та генетики людини, анатомії та еволюції нервової системи, соціальної психології, вікової психології.

Заповнення таблиці припускає згортання інформації, використання лаконічного запису. Таблиця дає можливість охопити всю інформацію в цілому. Зближення елементів інформації сприяє її аналізу, порівнянню і більш глибокому усвідомленню. Таблиці створюються спочатку в спільній діяльності викладачів і студентів, а потім при самостійній підготовці студентів до іспитів чи заліків. Водночас, вони можуть використовуватися в готовому вигляді як результат узагальнення матеріалу авторами. Такі готові таблиці можна знайти в будь-яких підручниках і навчальних посібниках із психології. Прикладом таких таблиць може слугувати таблиця «Стадії розвитку особистості» за Е. Еріксоном та інші.

Таблиці можуть використовуватись і як форма навчального завдання. Такі завдання не вимагають багато часу, але дають можливість студентам краще осмислити досліджуваний матеріал, а викладачу оперативно управляти пізнавальною діяльністю студентів. Наприклад, завдання студентам для самостійної роботи – заповнити таблицю 7:

Таблиця 7

Пізнавальні процеси

Процес	Визначення	Функції	Механізми	Види	Властивості	Закони	Діагностика
Відчуття							
Сприймання							
Пам'ять							
Уявлення							
Мислення							
Уява							
Увага							

На відміну від таблиць **схеми** найбільш зручні для подання навчальної інформації. У них інформація представлена не тільки в узагальненій, але й у компактній, доступній для огляду формі, де відображені всі зв'язки між елементами. Схема дає цілісне сприйняття об'єкта. Є навіть спеціальні посібники «Психологія: схеми, опорні конспекти, методики» (М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, В. М. Марченко, 2009), «Загальна психологія в практичному вимірі» (К. С. Дрозденко, 2007) та інші.

Аналіз розумової діяльності студентів при використанні схем показав, що схема не виконує свої дидактичні функції, якщо велика кількість елементів інформації, важко всю схему охопити одним поглядом; використовуються геометричні фігури різноманітних форм; невдале просторове розташування графічних елементів на аркуші; словесна інформація у схемі надлишкова.

Зміст будь-якої схеми необхідно донести до студентів за допомогою спеціальних коментарів викладача. Інакше такі елементи схеми, як стрілки, різного роду лінії, не сприймаються як зв'язки й відносини елементів інформації і не засвоюються.

Графіки. Подання процесу, механізму, явища в системі координат (графік) – не тільки візуальна ілюстрація досліджуваних феноменів, але насамперед модель, робота з якою дає нові знання й можливості передбачення змін. Корисно ілюструвати за допомогою графіків результати відомих експериментів (наприклад, «паралелограм» уваги А. Н. Леонтьєва). Будь-який графік, так само як і схеми й таблиці, вимагає словесних коментарів викладача і навички читання й побудови.

Малюнки. Малюнки – винятково зручний засіб навчання психології. Часто вони є придуманими самими викладачами. Іноді можна використати малюнки, наявні в методичній літературі. Малюнок чітко виділяє істотне в досліджуваному об'єкті, акцентує на ньому увагу, дає можливість міняти зображення при необхідності, видаляти або вводити окремі елементи об'єкта відповідно до усвідомлення.

Технічні засоби навчання – це предмети, створені людиною. Основними *функціями* технічних засобів навчання (ТЗН) є забезпечення інформаційної насиченості навчально-виховного процесу, усвідомленого засвоєння науково-теоретичних знань. ТЗН мають змогу долати часові і просторові межі, проникати у глибинну сутність явищ і процесів; показувати явища у розвитку, динаміці; реалістично відображати дійсність; емоційно забарвлювати інформацію.

Інформаційні засоби навчання призначені для введення навчальної інформації, її адекватної і доступної презентації. Такі засоби забезпечують необхідний зв'язок вербального й образного мислення, більш глибоке засвоєння навчального матеріалу, особливо коли реальна демонстрація досліджуваних об'єктів неможлива.

Інформаційні ТЗН з огляду на те, які органи чуття включені для сприймання навчальної інформації, поділяють на: **аудійовані (слух)** і **візуальні** (зір). Найзручнішими є аудіовізуальні (слухозорові), тобто за яких показ зображення супроводжується текстом, а звуковий ряд – відповідними ілюстраціями.

До аудіовізуальних засобів навчання належать *діафільми зі звуковим супроводом, кінофільми та кінофрагменти*.

Діафільми зі звуковим супроводом поєднують два основних засоби створення ситуації – зображення і слово, їм властива мобільність: звуковий супровід можна підключати і відключати, викори-

стовувати вибірково, повторювати потрібну частину фонограми. Це відрізняє їх від кінофільмів, розширює організаційно-методичні можливості для поєднання зорової та слухової наочності.

Звуковий супровід – це своєрідний еталон, орієнтуючись на який студенти коригують свою вимову. Водночас він є своєрідним ключем, контрольним текстом, з яким можна співвіднести відповідь. Цю функцію реалізують фрагменти, які містять завдання, пов'язані з зоровим рядом, малюнками. Читання субтитрів доручають студентам з високою успішністю, розподіливши між ними ролі. Це допомагає тренувати їх у виразному читанні, в оцінюванні читання.

Кінофільми і кінофрагменти забезпечують динаміку зображення, синхронну подачу зображення і звуку, доповнюють мовленнєвий ряд музичним супроводом. Розрізняють кілька типів навчальних кіноплівок: цілісні фільми, які складаються з кількох частин, і кінофрагменти (3–5 хвилин). Кінофільми забезпечують звуковий коментар, поєднують зорове сприйняття зі слуховим. Методика роботи з ними передбачає уважне ставлення до дикторського тексту, що стимулює студентів до пошуку нових мовних засобів, які доповнюють мовний ряд кінофільму.

При комплексному використанні аудіовізуальних засобів навчання на заняттях слід враховувати пізнавальні закономірності навчальної діяльності студентів, їх підготовленість до сприймання і засвоєння навчального змісту аудіовізуальними засобами.

При підготовці і проведенні будь-якої форми заняття з використанням технічних засобів навчання необхідно: детально проаналізувати зміст і мету заняття, зміст і логіку навчального матеріалу; визначити обсяг та особливості знань, які повинні засвоїти студенти (уявлення, факти, закони, гіпотези), необхідність демонстрування предмета, явища або їх зображення; відібрати і проаналізувати аудіовізуальні та інші дидактичні засоби, визначити їх відповідність змісту і меті заняття, можливе дидактичне призначення; з'ясувати, на якому попередньому пізнавальному досвіді відбуватиметься вивчення кожного питання теми; визначити методи і прийоми для активної пізнавальної діяльності студентів, досягнення ними усвідомленого засвоєння знань, умінь і навичок.

Відеоапаратуру можна використати для демонстрації навчальних фільмів або їхніх фрагментів; процесу консультування (відомих психотерапевтів, студентських спроб, різних технік консультування); проявів психічних явищ (типів темпераментів, акцентуацій характеру, емоційних станів).

З використанням відеоапаратур можна організовувати відео-тренінги, аналіз професійної поведінки, методичний розбір прочитаних студентами лекцій, а також забезпечувати дистанційне навчання.

Комп'ютер та інформаційні технології у сфері освіти використовують як засіб навчання, як складову системи управління освітою та як елемент методики наукових досліджень. *Використання комп'ютерів у навчальному процесі відбувається за багатьма напрямками:*

- як засіб індивідуалізації навчання. За допомогою завдань та індивідуальної роботи студенти з комп'ютером досягають значних успіхів у засвоєнні матеріалу. Адже комп'ютер фіксує всі етапи його роботи, оцінює її. Викладач має змогу будь-коли проаналізувати його дії;

- як джерело інформації. Через комп'ютер можна отримувати величезну кількість інформації, яку викладач може використовувати в навчальному процесі. Але комп'ютерна інформація не повинна замінювати підручник, книги, інші джерела знань;

- як засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань. Для цього використовують програми з контрольними та екзаменаційними питаннями, відповідями на них та нормативами оцінювання кожної відповіді. Комп'ютер не тільки оцінює відповіді, а й видає рекомендації щодо виправлення помилок;

- як засіб творчої діяльності студента. Сучасне програмне забезпечення комп'ютерів дає змогу творчо працювати студентам;

- текстовий редактор – замінює друкарську машинку, маючи значно більше функцій (вибір шрифту, його розміру, кольору, розміщення друкованого тексту, корекція написаного, заміна блоків тексту);

- графічний редактор – сприяє розвитку художніх навичок, допомагає в кресленні, проектуванні;

- як засіб заохочення до навчання в ігровій формі. Робота на комп'ютері стимулює успішне виконання навчального завдання як дослідницький пошук, тип мислення; забезпечує тренінг у певному виді діяльності.

Для введення комп'ютера в навчання створюються *навчальні комп'ютерні програми (НКП)*, які керують пізнавальною діяльністю студента.

Програма – це система команд для машини, за якими остання виконує запроєктовані дії. Існує пряма залежність між якістю програми і ефективністю комп'ютерного навчання: чим досконаліша

програма, чим повніше в ній враховані закономірності пізнавальної діяльності, тим швидше і легше досягаються намічені результати. Тому створення програм є складною, але перспективною справою для психологів, програмістів, галузевих учених.

Основні види комп'ютерних навчальних програм:

- комп'ютерний підручник – програмно-методичний комплекс, що забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ. Поєднує в собі особливості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму;
- контролюючі програми – програмні засоби, призначені для перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок;
- тренажери – засоби формування та закріплення навичок, перевірки досягнутих результатів;
- ігрові програми – забезпечують додаткові до навчальних програм дидактичні можливості. Найефективнішими є ділові ігри, орієнтовані на розв'язання складних однотипних задач групами студентів;
- предметно-орієнтовані середовища – програми, які моделюють мікро- та макросвіти, об'єкти певного середовища, їх властивості, співвідношення між об'єктами, операції з ними. Навчальне моделювання сприяє унаочненню навчання, а вивчення процесів у їх динаміці – більш глибокому та свідомому засвоєнню навчального матеріалу.

Нове покоління комп'ютерів, застосування оптоволоконного зв'язку обумовили появу та розвиток **електронних систем навчання**: бази даних, бази знань (*мультимедіа, гіпермедіа, інтермедіа та мережевих технологій*).

Бази даних містять різноманітну статистичну, текстову, графічну та ілюстративну інформацію в необмежених обсягах з обов'язковою її форматизацією. Їх використовують для оперативного пошуку необхідної інформації, відсутньої в підручниках, посібниках.

Бази знань містять певний обсяг інформації з конкретної теми, структурованої так, що в кожному її елементі є посилання на інші логічно пов'язані з ним елементи. Це дає змогу студенту отримувати інформацію у потрібній йому послідовності. Програмні продукти, що містять бази знань, належать до класу гіпермедіа (надсередовище).

Гіпермедіа-технології надають можливості для роботи з текстами через виділення ключових об'єктів (слів, фраз, малюнків), організацію перехресних посилань між ними.

Мультимедіа-технології (багатоваріантне середовище) пов'язані зі створенням мультимедіа-продуктів: електронних книг, мультимедіа-енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних. Вони поєднують анімацію, текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, обсяг якої становить сотні мегабайт. Комп'ютер дає змогу студентам, не виходячи з аудиторії (з дому), бути присутніми на лекціях видатних учених, педагогів, стати свідками історичних подій минулого і сучасності, відвідувати музеї та культурні центри світу.

За допомогою мультимедіа-технологій створено «електронну книгу» (електронну енциклопедію) – навчальний засіб, озвучені сторінки якого відображаються на екрані дисплея, комп'ютерні дидактичні та розвиваючі ігри, які сприяють розширенню кругозору, стимулюють пізнавальний інтерес, формують необхідні вміння та навички.

Мережові технології. Робота в комп'ютерних мережах сприяє підвищенню грамотності, розвитку мови, інтересу до навчання. Завдяки доступу до професійних банків і баз даних студенти отримують інформацію про розвиток наукових проблем, беруть участь у діяльності дослідницьких колективів.

Телекомунікації. Доступ до мереж телекомунікацій підвищує інформаційну озброєність викладачів, дає змогу спілкуватися зі своїми колегами, проводити спільну навчальну, методичну та наукову роботу. Телекомунікаційний доступ до баз даних здійснюється через всесвітню мережу Інтернет.

Впровадження комп'ютерів як важливого засобу навчання пов'язане з багатьма проблемами – матеріальними і психологічними. Існують і універсальні проблеми, пов'язані зі створенням програм навчання на комп'ютері, визначенням меж між комп'ютером-іграшкою та комп'ютером-інструментом пізнання.

Інформатизація навчання потребує від викладачів та студентів *комп'ютерної грамотності*, що передбачає: знання основних понять інформатики та комп'ютерної техніки; знання сучасних операційних систем та їх основних команд; знання сучасних операційних середовищ загального призначення та їх функцій (Norton Commander, Windows); вміння працювати хоча б в одному текстовому редакторі; опанування алгоритмами, мовами, пакетами програмування; використання прикладних програм утилітарного призначення.

Робота студентів з комп'ютерною технікою забезпечує: 1) підвищення інтересу й загальної мотивації до навчання завдяки новим формам роботи; 2) індивідуалізацію навчання (кожен працює в ре-

жимі, який його задовольняє); 3) об'єктивність контролю; 4) активізацію навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації, змагання студентів з машиною та з собою, прагненню отримати вищу оцінку; 5) формування вмінь та навичок для різноманітної творчої діяльності; 6) виховання інформаційної культури; 7) оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації.

Але потрібно пам'ятати про можливі негативні наслідки, пов'язані з активним вторгненням у природний внутрішній світ людини штучних, ілюзорних вражень від екранних віртуальних сюжетів та взаємодії з ними. небезпека може полягати і в навмисному маніпулюванні свідомістю молодого людини, нехтуванні допустимими нормами безпечних режимів роботи з комп'ютером. У зв'язку з цим зростає актуальність досліджень психолого-педагогічного впливу та медичних наслідків застосування ІТ для фізичного та психічного розвитку студентів. ІТ не розвивають здатності студентів чітко й образно висловлювати свої думки, істотно обмежують можливості усного мовлення, формуючи логіку мислення за рахунок емоційної сфери. Комп'ютеризація призводить до формування егоїстичних нахилів у людини, індивідуалізму, приглушує почуття колективізму, взаємодопомоги.

До ТЗН відносять також **аудіоапаратуру (магнітофони)**, яку можна використовувати для демонстрації слухових відчуттів у курсі загальної психології, основи біології та генетики людини. Доцільно на заняттях із соціальної психології, психотерапії прослуховувати записи фрагментів мови, аналізуючи темп, інтонацію, тембр і інші її характеристики. Прослуховування мови консультанта при встановленні контакту з клієнтом допомагає студентові, майбутньому психологу, з'ясувати недоліки і позитивні риси професійної мови та вчасно її коригувати.

До **проекційної апаратури**, яку використовують для проектування на екран різних друкованих матеріалів, належать **епіпроектори** (для демонстрації схем, графіків, таблиць, портретів учених, різних зображень) та **кодоскопи**. Через кодоскоп можна проектувати на екран записи, виконані на прозорій плівці. Бажано в психологічній лабораторії мати апаратуру для демонстрації класичних експериментів. Це можуть бути окуляри, що спотворюють, поліграф. Корисно мати пристрої для вироблення різних навичок: апарат Руппа для вироблення рухових навичок, пристрій для вироблення реакції на світло.

Сучасними видами проекційної апаратури є **мультимедійний проектор**, що забезпечує вивід (проектування) на великий екран відеоінформації, що поступає від одного або декількох зовнішніх джерел – комп'ютера, відеомагнітофона, DVD-плеєра, відеокамери, телевізійного тюнера та **інтерактивна дошка** – це сучасний ефективний інструмент для проведення презентацій, семінарів та навчальних занять. Вони не тільки поєднують у собі переваги великого екрана для проектора та маркерної дошки, але й дають змогу зберігати всі зміни, які відбуваються під час обговорення певної теми.

Контролюючі пристрої – навчальні машини для програмованого навчання, тренажери для підготовки до заліків і іспитів, а також пристрої для діагностики пізнавальних процесів і властивостей особистості (комп'ютерні діагностичні методики).

При використанні технічних засобів варто враховувати закони сприйняття людиною різної інформації. Так, оптимальна експозиція технічних засобів становить близько 20–25 хвилин у годину разом із поясненнями. Величезний дидактичний потенціал використання інформаційних технологій навчання може бути розкритим лише за умов, якщо провідна роль у навчально-виховному процесі належатиме викладачу. Саме він визначає і забезпечує ті умови, за яких цей потенціал дійсно реалізується.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Визначте зміст і структуру засобів навчання.
2. Охарактеризуйте види та умови ефективного використання друкованих методичних засобів.
3. Опишіть види та умови використання наочних засобів навчання.
4. Розкрийте суть технічних засобів навчання.

Розділ IV
МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПСИХОЛОГІВ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ

**Тема 4.1. Форми навчальних занять
та методика їх проведення**

Лекція, методика її підготовки і проведення. Форми й порядок проведення семінарського та практичного занять. Лабораторне та індивідуальне навчальне заняття. Особливості виїзного заняття. Консультація як форма навчального заняття. Індивідуальні завдання студентів-психологів та їх значення у процесі фахової підготовки.

Серед різноманітних форм навчальної роботи у вищій школі важливе місце посідає **лекція** як основна форма проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу.

Навчальна лекція (з лат. *Lectio* – читання) – логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета, ілюстрований за необхідності наочністю та демонструванням дослідів.

Лекція виконує ряд *функцій*, серед яких: *інформаційна* (дає можливість у найбільш концентрованій формі зосередити ту інформацію, що репрезентує зміст освіти); *методологічна* (забезпечує вироблення певного наукового підходу до предмета, що полягає у вивченні предмета у русі й розвитку); *виховна* (спонукає викладача самовдосконалюватися на педагогічній ниві, та формує ціннісні, моральні орієнтири слухачів, їх громадську активність, розуміння соціальних і професійних норм поведінки); *розвивальна* (формує пізнавальну активність аудиторії, вимагає ведення лекційного викладання як процесу самостійного творчого пізнання); *орієнтуюча*

(дає можливість спрямувати слухача в потоці інформації, одержаної з різноманітних джерел); *організуюча* (об'єднує всі елементи процесу пізнання, організовує й спрямовує процес для досягнення поставлених педагогічних цілей); *діагностична* (дає можливість отримання зворотного зв'язку, відзначає, які з питань важко приймалися аудиторією, як у подальшому можна вдосконалити виклад даної теми); *стимулююча* (викликає бажання пізнати ще більше, знайти відповіді на ті питання, які зацікавили своєю неоднозначністю, проблематичністю); *систематизуюча* (дає можливість найбільш наочно продемонструвати місце навчальної дисципліни у системі наук, виявити міжпредметні й міждисциплінарні зв'язки).

Безперечно, всі ці функції лекцій можуть бути виділені лише для зручності дослідження; у живому процесі лекційного викладання вони тісно пов'язані і взаємозумовлені.

Повною мірою реалізувати перелічені функції, зробити лекцію повноцінною допомагають такі дидактичні принципи:

Спрямованості навчання на реалізацію мети освіти. Готуючи лекцію, викладач повинен не тільки бачити її місце у навчальній дисципліні, її міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки, але й проектувати специфіку майбутньої діяльності слухача, що реалізується через зміст освіти.

Науковості та інформативності. Добираючи матеріал, викладач повинен пам'ятати, що реалізація змісту освіти повинна базуватися на виважених, а часто, в першу чергу, загальноприйнятих теоріях. Найбільш складним у цьому сенсі є втілення діалектичного закону єдності й боротьби протилежностей, дотримання водночас і стабільності, фундаментальності наукової думки і динаміки сучасної науки.

Логічності й систематичності. Цей принцип пронизує червоною ниткою всю систему навчання як на етапі його планування, так і в ході реалізації програм. Знання, що передаються під час лекцій, повинні передаватися у визначеній послідовності, утворюючи своєрідний фундамент для наступних тем. Відсутність логіки і системи при викладенні матеріалу не дає змоги зрозуміти послідовність, взаємозв'язки, причинно-наслідкові зв'язки у предметі, значно знижує ефективність сприйняття, призводить до перетворення навчання на схоластику.

Наступності. Кожна лекція передбачає органічний зв'язок із попереднім матеріалом і точний вихід на наступний. При відборі і викладі занять слід спиратися на одержані раніше знання і можли-

вий досвід діяльності. Слід урахувати, що виклад матеріалу в цілком закінченій формі (всі проблеми вирішені, все цілком зрозуміло, немає запитань) із позицій дидактики не ідеальний, у той час як деяка проблематичність, запланована неясність, недомовленість викликає пізнавальний інтерес.

Доступності викладеного матеріалу. Готуючись до лекції, викладач повинен розуміти, що лекція має відрізнятись за принципом доступності з урахуванням фактора адресата.

Враховуючи співіснування випробуваних і новітніх форм організації навчального процесу, умовно можна розподілити **види лекцій** на дві великі групи: традиційні й нетрадиційні.

Серед **традиційних лекцій за стадіями навчання** прийнято виділяти такі:

1) вступна (розпочинає вивчення навчальної дисципліни, зокрема окреслюються межі й час, відведений на вивчення даної дисципліни, вимоги кафедри щодо опанування матеріалом, особливостями проведення семінарських і практичних занять, організації самостійної роботи, вказується форма контролю, окреслюється понятійно-категорійний апарат даної науки, базові терміни, висуваються й обґрунтовуються основні методологічні позиції, визначається предмет і основні методи науки, яка вивчається, зв'язок теоретичного матеріалу з суспільною практикою, особистим досвідом слухачів і їх майбутньою спеціальністю. Головне її завдання при цьому визначається необхідністю збудження інтересу до навчального матеріалу теми, розкриття існуючих взаємозв'язків між іншими темами та пояснення існуючої системності у знаннях). Виокремлюють такі різновиди:

– *ознайомча лекція* (здійснюється акцент на питаннях, пов'язаних з метою та завданнями курсу, взаємозв'язках науки і навчальної дисципліни; відбувається постановка наукової проблеми, прогноз розвитку науки, її зв'язок із практикою, виокремлюються наукові здобутки видатних діячів);

– *настановча лекція* (окреслюється коло питань, проблем, які необхідно опрацювати, висвітлити на наступних заняттях, пояснюється та обґрунтовується загальний план, структура проведення певної навчальної роботи, встановлюється система окремих завдань, що необхідно виконати, демонструються відповідні висновки);

– *інструктивна лекція* (готує слухачів до творчого розв'язання навчально-пізнавальних задач, наприклад, доводяться вимоги кафедри до курсової роботи, поради щодо вибору теми, етапів збору

матеріалів, написання, підготовки до захисту роботи та особливостей організації подальшої індивідуальної роботи);

2) інформаційна або тематична (виклад та роз'яснення слухачам певної інформації відповідно до програми, спрямування на деякі проблемні питання). Серед різновидів виділяють:

– *методологічна лекція* (розкриває загальні та специфічні особливості даної науки, її структуру, окремі методи наукового пізнання);

– *загальнопредметна лекція* (конкретизує зв'язок фундаментальних об'єктів з конкретною навчальною дисципліною, демонструє системні відносини, поступово дає цілісну уяву про предмет);

– *лекція теоретичного конструювання* (передбачає проблемне навчання, акцентує увагу на наукових концепціях, які допомагають вирішувати задачі);

– *лекція-конкретизація* (деталізує засвоєння якого-небудь поняття, теорії, подається інформаційним блоком, до якого входить одне або кілька взаємопов'язаних понять);

– *лекція культурно-історичних аналогів* (дає можливість формувати широкий світогляд за рахунок порівнянь, навчає систематизації, відбору інформації);

– *лекція-інтеграція* (формує у слухачів систему знань на основі усвідомлення загальних закономірностей, загальних принципів, поступового переходу від окремих до більш широких узагальнень, дає змогу з великої кількості одержаних знань виділяти тільки ті, на які падає основне змістовне і логічне навантаження та які є опорою для встановлення зв'язків між основними поняттями теми, курсу, предмета);

– *узагальнююча лекція* (проводиться по закінченні розділу або теми, що вивчається для закріплення отриманих знань, при цьому виділяються вузлові питання, широко використовуються узагальнюючі таблиці, схеми, алгоритми, що дають змогу вступити засвоєним знанням, вмінням і навичкам в нові зв'язки і залежності);

3) заключна, або підсумкова (узагальнює на новому рівні відомості, систематизує знання, демонструє здобутки слухачів, динаміку їхніх успіхів з оволодіння дисципліною, демонструє міжпредметні і міждисциплінарні зв'язки, перспективи подальшого навчання).

4) оглядова (передбачається з тих навчальних дисциплін, які виносяться на державну атестацію, основною метою є актуалізація опірних знань та систематизація наукових знань на більш високому рівні з опорою на науково-понятійному і концептуальному базисі всього курсу). Різновидами оглядової лекції є:

– *оглядово-повторювальна лекція* (стисло відображає всі теоретичні положення, що становлять науково-понятійну систему даного курсу);

– *консультативна лекція* (доповнює і уточнює матеріал оглядової, висвітлюючи розділи курсу, що викликають серйозні труднощі при самостійному вивченні).

Щодо класифікації *нетрадиційних видів лекцій*, то є всі підстави говорити про наближення їх до комплексу інноваційних освітніх технологій, про пошуки дещо інших підходів до передачі навчального матеріалу. Головне, що вони не входять у протиріччя з наведеною класифікацією, а можуть розглядатися як її органічне доповнення, оскільки відрізняються, насамперед, формою подачі інформації. До категорії нетрадиційних лекцій відносяться такі:

– *міні-лекція* (проводиться на початку будь-якого виду аудиторних занять, по одному з питань теми, що вивчається);

– *багатоцільова лекція* (основана на комплексній взаємодії окремих елементів, зокрема подача матеріалу, його закріплення, застосування, повторення і контроль);

– *проблемна лекція* (апробація багатоваріантних підходів до рішення представленої проблеми, активізує особистий пошук слухачів на пошукову та дослідницьку діяльність);

– *лекція із заздалегідь запланованими помилками* (закладається певна кількість помилок змістовного, фактологічного, методичного характеру, які слухачі мають знайти та обґрунтувати);

– *лекція-конференція* (проводиться за схемою наукових конференцій, складається із заздалегідь поставленої проблеми і системи доповідей з кожного питання, що висвітлює проблему);

– *лекція-прес-конференція* (слухачі мають задавати лектору запитання у письмовій формі, які лектор протягом кількох хвилин аналізує і дає змістовні відповіді, які повинні бути сформовані у зв'язний текст);

– *лекція-бесіда* (окрім запитань слухачів, допускає викладення ними свого погляду на те чи інше запитання, лектор виступає в ролі інформатора та співбесідника, що вміло направляє хід діалогу зустрічними запитаннями);

– *лекція-диспут* (лектор передбачає постановку запитань, які ведуть до зіткнення думок і, відповідно, до пошуку аргументів, до поглибленого аналізу проблем, що розглядаються);

– *кіно(відео)лекція* (допомагає розвитку наочно-образного мислення у слухачів);

– *лекція-візуалізація* (передача усної інформації, перетвореної у візуальну форму технічними засобами навчання);

– *лекція-екскурсія* (проводиться не у звичній для всіх аудиторії, а передбачає виїзд);

– *інтерактивна лекція* (із застосуванням техніки зворотного зв'язку);

– *бінарна лекція* (в аудиторії водночас перебувають два лектори, або теоретик та практик);

– *лекційні спецкурси* (виходять за рамки навчальної програми, значно розширюючи та поглиблюючи наукові знання, одержані в рамках програми, полегшують їхнє творче осмислення).

Зрозуміло, що будь-яка класифікація є достатньо умовною, тож тільки від самого викладача залежить, які форми і методи роботи обрати під час лекції. Це певною мірою залежить і від досвідченості лектора, і від рівня його методичної підготовленості, іноді, навіть, від сміливості, адже не так уже і просто відійти від усталених, випробуваних шляхів і спробувати щось нове.

Мабуть, не треба довго переконувати в тому, що успіх лекції на 90% залежить від того, наскільки вдало вона підготовлена. Часто підготовчий етап займає в кілька разів більше часу, ніж саме читання лекції. Досвідченому викладачеві відомо, що починати підготовку до лекції слід набагато раніше, ніж вона з'явиться у розкладі занять. Це не той вид роботи, який можна виконати «штурмом». Тож детальне знання всіх елементів підготовчого етапу дає змогу виробити власний алгоритм роботи і зекономити чимало часу, не втрачаючи на якості. Розглянемо основні *етапи підготовки до лекційного заняття*:

1. Звернення до тематичного плану і програми навчальної дисципліни з метою врахування послідовності викладу навчального матеріалу, спеціалізації тих, хто навчається, їх обізнаності у предметі. Як було зазначено раніше, тематичний план та програма навчальної дисципліни затверджуються на засіданнях кафедри, деканом факультету і відповідно набувають своєї нормативності. Це означає, що нікому не дозволяється самовільно, на власний розсуд змінювати теми чи послідовність їх подачі, вводити те, що не передбачено програмою. Для лектора вся ця інформація є вкрай важливою. Знаючи загальний обсяг годин, відведених на навчальну дисципліну, зміст курсу, він може не тільки правильно спроектувати подачу матеріалу, але й простежити міжпредметні зв'язки, продумати логіку викладення.

Інколи проблемою є не збіг кількості лекційних занять та визначних тем. Так, якщо лекційних занять більше, ніж тем, то особливої проблеми немає, оскільки викладач має можливість деталізувати зміст окремих тем і розкрити його протягом кількох занять. Обставину, коли тем більше, ніж лекційних занять, можна вирішити так: читання лекцій тільки з окремих тем і винесення решти тем на самостійне опрацювання студентами; розкриття на одному лекційному занятті змісту двох тем, кожної за окремим планом; об'єднання двох суміжних тем в одну і розкриття її змісту за одним планом (найприйнятніший спосіб).

2. Ознайомлення з фондovими матеріалами кафедри з даної теми. Ті кафедри, що працюють за стабільними програмами, вже мають певні напрацювання, які створюються для того, щоб не починати все з нуля, а зорієнтувати на можливий варіант. Це абсолютно не означає, що достатньо скопіювати наявний текст і закінчити підготовку ознайомленням з ним. Фондові матеріали – це вектор, можливий шлях, який потім індивідуалізується з урахуванням особистості викладача: його наукового, викладацького досвіду, обраного стилю викладання, типу темпераменту тощо. Крім того, необхідно мати на увазі, що текст лекції обов'язково повинен відповідати характеристикам адресата. Так, лекція з однієї тієї ж теми призначена для студентів, курсантів і слухачів-заочників, не може бути однаковою, оскільки одним з головних диференціюючих елементів виступають дидактичні цілі, основні серед яких такі: оволодіти знаннями; засвоїти властивості, закони; усвідомити значення, роль; засвоїти особливості; ознайомитися з принципами організації, дій, змістом; засвоїти інформацію; сформулювати поняття, уявлення; систематизувати знання; розширити знання, сферу, область; узагальнити знання, новий матеріал; закріпити знання, новий матеріал; завершити вивчення; провести контроль знань; перевірити рівень засвоєння знань; установити взаємозв'язок, залежність, рівень знань.

3. Визначення дидактичних цілей та мети лекції. Приступаючи до підготовки лекції, викладач повинен чітко з'ясувати для себе питання: «Чого я прагну досягти? Яку мету я маю?». Мета – це основний конструктивний елемент лекції. Мету лекції визначають на основі теми як передбачуваний результат її вивчення. Лекція може мати кілька лекцій, окреслених відповідно до питань її плану.

Лектору-початківцю можна порекомендувати сформулювати мету лекції письмово у вигляді речення, дуже чітко і конкретно, і в процесі підготовчої роботи постійно мати її перед собою. Звичайно, перед лектором стоїть завдання не лише передати студентам якісь знання, чомусь навчити, але й викликати певну реакцію, до чогось покликати, в чомусь переконати. В цьому сенсі можна говорити про три аспекти цільової установки: навчальну, розвиваючу і виховну.

4. Складання плану лекції, що передбачає врахування таких моментів: питання, що відображаються у плані лекції, не повинні виходити за межі змісту навчального предмета, відображеного у навчальній програмі; їх вибір детермінується фактором адресата і цілями, які ставить перед собою викладач. На цьому етапі необхідно продумати, чітко сформулювати питання теми, розмістити їх в суворо визначеній, логічній послідовності.

План лекції виступає орієнтиром для лектора і студента, оскільки точно визначає межі проблеми, теми. План може бути простим і розгорнутим. Простий план складається з кількох розділів. У розгорнутому плані розділи поділені на підрозділи (особливо складні підрозділи), можуть поділятися на пункти і підпункти. Доцільною, особливо для викладчів-початківців, є розробка *попереднього плану лекції*, що містить викладення основних думок, показує, на які, орієнтовно, частини поділяється лекція, яка залежність і зв'язок її розділів. Практика свідчить, що не слід намічати великого кола питань.

При складанні плану не можна нехтувати законами логіки. Відповідно до них тема лекції виступає як подільне поняття, а розділи є частинами поділу. Ознака, за якою проводиться поділ, називається підставою поділу. Щоб не допустити логічних помилок при розбивці на розділи, необхідно дотримуватися таких правил:

1. Поділ має бути відповідним, тобто обсяг членів поділу повинен дорівнювати обсягу того, що ділиться. Це правило попереджає дві можливі помилки: неповного або широкого поділу, коли якесь питання може виявитись поза планом або можуть з'явитися «зайві» розділи, що не входять до теми.

2. Поділ має проводитися за однією відповідністю, тобто за однією якоюсь ознакою, не допускаючи її заміни.

3. Матеріал, включений в один з розділів, не повинен потрапляти в інший. Це призводить до непотрібних повторів.

4. Поділ повинен бути послідовним, тобто в плані потрібно дотримуватись суворої підпорядкованості розділів і підрозділів.

Останнім часом лектори все частіше вдаються до побудови тезисного плану, який полегшує роботу лектора в аудиторії. *Тезисний план* – це розгорнутий план, що містить не лише ствердження (основні положення), але й логічну систему доказів кожного з них; ствердження і їх логічний взаємозв'язок. Суттєвим є те, що звичайний план складається до етапу роботи з літературою, тоді як тезисний план – вже після нього.

План лекції систематично переглядається, оновлюється, а іноді і перебудовується після читання лекції в аудиторії.

Добре складений план має велике значення в роботі лектора над текстом майбутнього виступу. План лекції є повним розкриттям основ змісту теми, а не простий повтор її назви. Він дає змогу розподілити матеріал у певній логічній послідовності, допомагає його відібрати. Оскільки лекція суворо регламентована, саме план буде тим засобом, який «відкине» все другорядне, залишивши матеріал, без якого не можна обійтись.

Необхідно, щоб план був рухомий, і лектор, залежно від регламенту лекції, міг викреслити один-два підрозділи або, навпаки, додати їх для більш детального визначення проблем, що розглядаються в лекції, а питання, записані у плані, були важливими і необхідними для розкриття теми. Якщо питань буде більше чотирьох, – це майже завжди свідчить про те, що автор не володіє матеріалом, не зосередився на головній думці. В добре продуманому плані всі питання слугують основній меті, пов'язані загальною ідеєю.

План, який лектор візьме з собою на трибуну, «план для себе», – це ніби своєрідний «сценарій» лекції: в ньому визначається логіка викладення матеріалу і логіка роздумів; відмічається час, який лектор витратить на вирішення тієї чи іншої проблеми, розділу лекції, для відповідей на запитання студентів. У цьому плані вказується час, місце і порядок використання наочних засобів у лекції. Можна відмітити і методичні прийоми лектора, записати деякі приклади, факти, цифри, цитати, назви 3–4 друкованих робіт, в яких тема представлена найбільш повно. Цей план набагато відрізняється від плану для студентів, який звичайно повідомляється їм на початку виступу для того, щоб вони отримали більш конкретне уявлення про зміст лекції, про логіку її побудови, краще сприймали роздуми лектора.

Слід зазначити, що у плані двогодинної лекції доцільно викремлювати три питання. Якщо доводиться вибирати між двома і чотирма питаннями, то краще надати перевагу двом, які викладач завжди встигне розглянути. За наявності у плані лекції чотирьох і більше питань викладач поспішає перейти від одного питання до іншого, однак зазвичай так і не встигає повністю розкрити зміст останнього питання, оскільки розгляд перших питань завжди забирає більше навчального часу.

5. Робота з науковою та навчальною літературою, інформаційними та довідковими матеріалами. Незалежно від наявності чи відсутності фондів лекцій кафедри, викладачеві обов'язково слід опрацювати всю необхідну літературу, що висвітлює тему, з якої буде читатися лекція. Пошукова робота певною мірою полегшується за рахунок того, що в навчально-методичних комплексах вказується вся обов'язкова і рекомендована література. Безумовно, бажано, щоб викладач не обмежувався тільки тим, що призначається для студентів, а мав у своєму арсеналі значно більший обсяг матеріалу за рахунок бюлетенів передового досвіду, авторефератів дисертацій, публікацій періодики, наукових видань, користувався Інтернетом. З погляду методики викладання, найбільш доцільно розпочати роботу з визначення ключових понять теми та їх тлумачення у словниках різних типів (енциклопедичних, лінгвістичних тощо).

Для забезпечення високого теоретичного і наукового рівня лекції необхідні статті, монографії та інші матеріали наукових досліджень. Необхідно звернути увагу на новіші видання. Інтенсивний розвиток науки, її швидкий прогрес зобов'язують лектора бути в курсі останніх її досягнень.

Література, що використана лектором, може допомогти йому точніше визначити і пояснити студентам складні проблеми, які розглядаються в лекції, певною мірою підготувати лектора до відповідей на запитання, що можуть виникнути у студентів.

Бібліографія. Відбір і вивчення літератури – процес довготривалий і трудомісткий. Спочатку слід звернутися за консультацією до спеціаліста-бібліографа, який допоможе швидше і точніше зорієнтуватися в довідковій і бібліографічній літературі, в системному каталозі. Кожному лектору доводиться часто звертатися до бібліотечних каталогів, тому корисно знати їх точну систематизацію, вміти ними користуватись. Розуміння принципів складання предметного, алфавітного і системного каталогів полегшує наве-

дення бібліографічної довідки, навіть якщо є лише відомості про автора або характер проблематики книги, але не має її повних вихідних даних.

Алфавітний каталог. В алфавітному каталозі картки розміщуються за алфавітом прізвищ авторів або назв книг, якщо автор не зазначений. Книги авторів з однаковим прізвищем розташовані за алфавітом імен. Картки в цьому каталозі по кожному автору знаходяться в такому порядку: збірки творів, вибрані твори, окремі видання. Алфавітний каталог допомагає в тому разі, коли лектору необхідно навести довідку про книгу певного автора. Більш того, він підкаже, які ще твори, роботи цього автора є в бібліотеці, оскільки картки на книги одного автора розташовані поруч.

Систематичний каталог. У ньому картки підбираються за певними галузями знань. У середині кожного розділу картки розставляються в алфавітному порядку. Систематичний каталог потрібний тоді, коли лектора цікавить певна тема, з якою він збирається виступити перед студентами. Систематичний каталог є основною картотекою фондів, згрупованої за галузями знань. Усі галузі знань поділяються на кілька великих відділів.

Кожен відділ складається з підвідділів, які у свою чергу, поділяються на менші підрозділи. Краще орієнтуватися в каталозі допомагає читачам подільник – особлива картка. У ній вказується перелік підвідділів. Щоб дізнатися, в якому відділі шукати книгу, існує алфавітно-предметний покажчик до систематичного каталогу. На картках предметного каталогу стоїть шифр, що вказує місце книги з цієї теми в систематичному каталозі.

У бібліотеках звичайно є окремі каталоги журнальних і газетних статей. Велику допомогу лектору в підборі літератури можуть надати бібліографічні видання.

Вивчення матеріалу (книг, довідників, періодики, архівних і статистичних документів) – це творча праця, що вимагає багато часу і сил. Тому роботу з книгою краще починати не з детального її вивчення, а з огляду, що дасть можливість отримати загальне враження і уяву про зміст усієї книги в цілому. Це необхідно для того, щоб точніше підібрати літературу для повного, поглибленого читання; проаналізувати, вивчити відібраний матеріал, обмежити кількість проблем лекції, скласти бібліографічну картотеку.

Робота над книгами, брошурами починається з титульного аркуша. На картку звичайного бібліографічного розміру лектор виписує назву твору, прізвище автора, місто і рік видання, видавництво,

підзаголовок книги (якщо він є), ставить бібліотечний шифр. Все це робиться для того, щоб у нього були відомості про те, яка література вже оглянута, а також, щоб у будь-який момент цю книгу можна було замовити і знайти в бібліотеці. Іноді, проглянувши лише зміст, можна вирішити, чи відповідає книга обраній темі, а прочитавши вступ, передмову, анотацію, з'ясувати основні ідеї книги, визначити цінність використаних джерел.

Огляд висновків по главах і розділах, «вибіркове» неповне читання допоможуть лектору вирішити, чи варто цю книгу вивчати. Для того, щоб не втрачати час на зайві записи, доцільніше читати матеріал з олівцем в руках і, позначивши на аркуші прізвище автора, назву книги або методичного посібника, виписувати номери сторінок з необхідними відомостями.

Такий запис дасть змогу не лише зберегти книгу, але й у подальшому звертатись для детальнішого вивчення лише до тих сторінок, які вже відмічені як необхідні. Виписки робляться звідти, де є матеріал, без якого в лекції не обійтись.

Можна робити виписки на окремих аркушах паперу, поділених навпіл: зліва – вказувати виписку-цитату з указівками джерела, а справа – власне відношення до неї, думки, які виникли при її читанні, висновки, порівняння, зіставлення, асоціації тощо.

Якщо у виписці вказати прізвище автора, його ініціали, назву книги, її вихідні дані і сторінку твору, то вона стає цитатою, яку можна використовувати в лекції, доповіді, статті, не звертаючись до першоджерела.

У бібліографічній картотеці, що складається для себе, крім вихідних даних книги корисно відмітити бібліотеку, де лектор її взяв, а на зворотному боці картки – коротенько основну ідею роботи і думку про неї.

Як правило, досвідчені лектори мають спочатку файли, а потім і папки-накопичувачі на кожну тему. Нерідко виникають ситуації, коли, готуючись до однієї теми, викладач знаходить цікаві матеріали для наступних занять. Тож не варто відкладати все на потім. Краще накопичувати необхідні матеріали систематично, мати конспекти або ксерокопії статей, відповідні виписки зі статистичними, фактичними даними. Це дасть можливість значно раціоналізувати подальшу роботу.

Постає питання про те, як текст лекції, лекційний курс загалом мають співвідноситися з текстом підручників і навчальних посібників із відповідної дисципліни. Існує думка, що в лекції взагалі

не варто викладати матеріал, який студенти можуть знайти в підручнику. Проте в такому разі зникне потреба в самих лекціях, оскільки вони не розкриватимуть змісту дисципліни і не відповідатимуть навчальній програмі, що є визначальною і щодо підручника, і щодо лекційного курсу. За тематикою, проблематикою та основним змістом лекції і підручник мають збігатися.

Читання лекційного курсу без зв'язку з підручником недоцільне. Проте лекційний курс не повинен бути його переказом. У лекції можна використати визначення, теоретичні положення, аргументацію з підручника, але її текст і текст підручника не мають збігатися в деталях, дослівно. Вважають аксіомою, що лектор повинен уникати використання фактичного матеріалу, наведеного в підручнику. Неприпустимим є читання лекції за ксерокопією підручника. Викладач має написати власні тексти лекцій, використовуючи різноманітні джерела, у тому числі різні підручники і навчальні посібники, інакше він не володітиме змістом навчальної дисципліни. Лекція, яку читають за підручником, втрачає одну з найважливіших переваг цієї форми навчання – економічність. Якщо студенти переконуються, що викладач читає лекції за певним підручником, то втратять до них інтерес.

Виникає питання про те, як читати лекції викладачеві – автору підручника, яким користуються студенти. І в такому разі лекція не повинна бути дослівним відтворенням підручника, у ній слід наголошувати на вузлових проблемах курсу, поглиблено їх аналізувати, висвітлювати нові результати наукових досліджень, яких немає в підручнику, дискусійні та нерозв'язані проблеми.

6. Складання робочих записів. Використовують кілька основних видів робочих записів: розгорнутий план, тези, конспект, повний текст лекції.

Розгорнутий план лекції, як уже зазначалось, охоплює питання плану лекції та підпитання до кожного з них. Подальшу конкретизацію розгорнутого плану здійснюють через формулювання тез. Розгортання тез здійснюється у формі *конспекту*. Він передбачає наявність у тексті визначень та основних теоретичних положень, але без їх докладної аргументації та ілюстративного матеріалу. *Повний текст лекції* – це дослівний запис усього того, що викладач говорить в аудиторії.

Готуючи лекційний курс, викладач повинен написати повні тексти лекцій з усіх тем. Лише у такому разі він матиме з курсу системні уявлення та конкретні знання з усіх тем, і йому не доведеться

імпровізувати другорядним матеріалом через брак необхідних знань. Розгорнутий план, тези не забезпечують високого теоретичного і методичного рівня лекції через відсутність визначень, аргументації, фактичного матеріалу. З цієї ж причини не можна читати лекції тільки за навчальною програмою, без додаткових записів.

Не слід плутати підготовку до лекції з її читанням. Написання повного тексту лекції з певної теми є необхідною умовою її вивчення самим викладачем, проте наявність цього тексту не означає, що він має бути дослівно зачитаний в аудиторії. Лекція – це усне викладення, переказ заздалегідь підготовленого тексту, а не його дослівне зачитування. Зведення читання лекції до імпровізації суперечить вимозі системного, аргументованого і послідовного викладення навчального матеріалу. Імпровізовані лекції не сформують у студентів цілісного, системного уявлення про навчальну дисципліну. Із такими лекціями можна виступати хіба що перед широкою публікою, проте не можна перетворювати на імпровізацію лекційний курс. А викладач-початківець, який ще не має міцних знань з лекційного курсу, без тексту прочитати лекцію взагалі не зможе.

Викладач зобов'язаний мати тексти лекцій. У Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачено: «Лектор, якому доручено читати курс лекцій, зобов'язаний перед початком відповідного семестру подати на кафедру (предметну або циклову комісію) складений ним конспект лекцій (авторський підручник, навчальний посібник), контрольні завдання для проведення підсумкового контролю, передбаченого навчальним планом і програмою для цієї навчальної дисципліни» (п. 3.3.2).

Загалом значення робочих записів у формі повних текстів лекцій полягає в тому, що вони допомагають викладачеві:

- 1) відпрацювати змістовий бік лекції через остаточний відбір матеріалу та з'ясування змісту теми для самого себе;
- 2) домогтися системності, аргументованості і логічної послідовності у викладенні лекційного матеріалу, пропорційності елементів структури лекції (вступу, питань плану, висновків);
- 3) полегшити процес читання лекції, оскільки немає необхідності тримати в пам'яті увесь лекційний матеріал;
- 4) розподіляти лекційний матеріал за часом, зіставляючи кількість сторінок тексту з часом лекції;
- 5) полегшити підготовку до повторного читання лекції;

б) удосконалювати курс лекцій, вносячи до наявних текстів новий теоретичний та фактичний матеріал.

Слід дотримуватися певних вимог щодо оформлення, структури та змісту повного тексту лекції. Обсяг тексту двогодинної лекції має становити в середньому один авторський аркуш, тобто приблизно 22 сторінки стандартного комп'ютерного тексту, надрукованого через 1,5 інтервала шрифтом Times New Roman № 14 на аркуші формату А4 з розрахунку: 60 знаків у рядку і 30 рядків на сторінці. Це не стандартна вимога, а лише орієнтир. Текст лекції може бути написаний і від руки та мати різний обсяг.

Структура тексту лекції визначається структурою самої лекції, основними елементами якої є вступ, основна частина, висновки.

Вступ психологічно вводить студента у процес сприймання. Він повинен привернути увагу, забезпечити контакт лектора з аудиторією.

Традиційно вступ може бути таким: вступне зауваження, мотивація актуальності теми, формулювання мети лекції, огляд головних питань теми.

Нетрадиційними варіантами вступу можуть бути: цікаве, захоплююче повідомлення, гумористичне зауваження; власні роздуми; запитання або навіть низка запитань, що звернені до студентів; цитата тощо.

Вступ лекції складається з таких елементів: теми лекції, плану лекції, переліку літератури з теми, вступного слова.

Вступне слово ознайомлює студентів із темою. У ньому обов'язково зазначають зв'язок нової теми з попередньою (для забезпечення логічної послідовності тем лекційного курсу), її теоретичне і практичне значення та мету лекції.

Перша фраза, перше слово особливо відповідальне. Тому перші слова виступу рекомендується записати й іноді навіть прочитати дослівно. За цей час відбувається переборення неминучого спочатку хвилювання.

Розміри вступу визначаються рядом факторів: тривалістю лекції, її змістом, настроєм аудиторії тощо. Але завжди необхідно прагнути лаконічності, не затягувати вступ; 3–4 хвилини буває достатньо.

Елементами структури *основної частини лекції* є питання плану та їх зміст. Змістовими складовими питань є визначення, основні теоретичні положення, їх аргументація та фактичний (ілюстративний) матеріал. Наприкінці тексту питання має бути висно-

вок з нього та логічний перехід до наступного питання. Крім цих елементів структури основної частини, важливо виокремлювати у тексті лекції абзаци, пункти, підпункти тощо – там, де це потрібно і доцільно. Виокремлення абзацив здійснюється відступом на початку першого речення абзацу, пунктів – використанням слів і словосполучень, що позначають різні види переліку: «спершу», «спочатку», «потім», «далі», «насамкінець», «нарешті», «перше», «друге», «по-перше», «по-друге» тощо та відповідних цифр. Таке структурування лекційного матеріалу полегшує читання лекції, а головне – його сприйняття, конспектування і запам'ятовування студентами. Для кращого власного зорового сприйняття тексту викладач може виокремлювати його складові підкресленням, шрифтовими виділеннями, збільшеними полями, маркером, фломастером тощо. Текст лекції потрібно писати невеликими простими реченнями, уникаючи складних стилістичних формулювань.

Зазвичай використовується один із двох видів композиційної побудови лекції:

1. *Лінійна (ступенева)*. Передбачає послідовний виклад, коли лектор крок за кроком послідовно викладає питання. Така композиція може реалізовуватися двома шляхами: а) за хронологічним принципом: матеріал подається з позицій історичного розвитку подій, наукової думки; б) за просторовим принципом: в основі знаходиться спостереження за функціональними взаємозв'язками елементів системи, типовістю чи нетиповістю певних явищ і подій тощо.

2. *Концентрована*. Виклад відбувається навколо певного уявного чи змодельованого центру, яким є поставлена проблема. У ході лекції викладач тримає її в центрі уваги, поступово поглиблюючи і розвиваючи положення, що винесені в тему.

Методика рекомендує загальні правила композиційної побудови лекції:

1. *Послідовність*. Думки повинні бути пов'язані логічно і витікати одна з одної.

2. *Посилення*. Сильний початок, емоційні аргументи в середині, найсильніші – в кінці. Сильні докази, нова інформація завжди притягують увагу.

3. *Органічна єдність*. Поділ на пункти повинен витікати з самого матеріалу, диктуватись ним, тобто структура повинна бути гармонічно пов'язаною зі змістом.

4. *Економія засобів*. Мінімум слів, фактів і доказів. Лише те, що веде до розкриття теми, з'ясуванню її суті.

У загальних висновках лекції наголошують на основній ідеї теми та формулюють висновки з теми. Змістовно вони в узагальненому вигляді відтворюють висновки з питань плану лекції, але не повинні збігатися з ними дослівно.

Структура загальних висновків може бути така:

1. Коротке повторення основних положень лекції (чіткі, максимально стиснуті формулювання). Можливий повтор (видозмінений) того, що було сказано у вступі.
2. Узагальнення сказаного, загальний висновок.
3. Зазначення перспектив.
4. Постановка задач, побажання.

Як закінчення можна використовувати цитату, алегорію тощо. Але на відміну від вступу, де все це може мати відносний зв'язок з темою, тут ілюстрація повинна строго відповідати сутності сказаного в лекції. Не рекомендується закінчувати промову жартом, що не відноситься до справи – може скластися думка про несерйозне ставлення лектора до теми.

Не слід закінчувати промову численними дрібними додатками, наприклад: «Закінчуючи, я хотів би додати...» У пам'яті залишаться ці додатки, і промова матиме враження незакінченої. І зовсім погано, коли лектор говорить, що не встиг укластися в регламент і тому вимушений закінчити лекцію: лектор зобов'язаний уміти розраховувати час.

7. Вибір форми викладу. Якість лекції визначається, насамперед, багатством змісту, теоретичним рівнем, зв'язком з життям, з практикою, композиційно-логічною побудовою і переконливістю викладу. Однак для якісної лекції має значення і форма викладу: правильність мови, її виразність, емоційність, використання засобів наочності.

Робота над формою викладу лекції складна і трудомістка. Оскільки багато залежить від особистості лектора, його характеру, уподобань, тобто від його індивідуальності. Саме в оформленні яскравіше за все виражається творче «я» кожного лектора, його стиль, те, що відрізняє виступ одного лектора від виступу іншого, надає йому індивідуальності.

З метою досконалості форми, її ефективності під час лекції Є. Н. Зарецька рекомендує застосовувати такі цільові установки у такій послідовності: 1) провокація емоцій; 2) звернення уваги на проблему; 3) поширення знань; 4) створення намірів; 5) спонукання до дій; 6) формування навичок.

Все це реалізується через достатню кількість конкретних прикладів, порівнянь, посилань, статистичних даних, тобто різного ілюстрованого матеріалу.

Для роз'яснення слів, які аудиторія не знає, термінів, необхідних для розуміння питання, що викладається, використовуються визначення. Будь-яка лекція не буде зрозуміла без визначень. У лекції поряд з основними дефініціями можна звернутись і до інших способів визначення, наприклад, дати синонім цього поняття, навести приклад.

Допомагає пізнанню порівняння. Доки ми не дізнаємося, на що з відомого вже нам схожа річ і чим вона відрізняється – ми її ще не зрозуміли. Порівняння може бути коротким і розгорнутим, серйозним, іноді й жартівливим.

Дуже зрозумілим є приклад. Брати приклад слід зі сфери, близької і зрозумілої аудиторії, в якій виступає лектор. Приклад повинен бути достатньо типовим, але не шаблонним, конкретним і доцільним, і, звичайно, цікавим.

Цифри, що ілюструють сказане, необхідно підбирати самі яскраві й уразливі. При правильному поводженні з ними цифри можуть бути дуже виразними. Можна іноді годинами розповідати про якийсь предмет і мало що пояснити. Водночас достатньо декількох цифр, щоб окреслити і масштаби, і характер події. Як і слова, цифри люблять міру, розмаїття цифр пригнічує студента, ідеї вже не сприймаються. Ні в якому разі не можна наводити неточні, неперевірені цифри. Цифра стає виразнішою, коли вона аргументована наочним прикладом.

Посилання на авторитети – важливий елемент допоміжного матеріалу. Навести в лекції авторитетну думку спеціаліста – це питання не лише зрозумілості, але й етики лектора. Посилатися потрібно на перевірених фахівців в цій галузі; бажано, щоб вони були відомі студентам. Посилання може бути у формі переказу думки або дослівного цитування.

Головне в роботі над формою викладу – надати лекції яскравості, образності, зрозумілості. Практика свідчить, що через зневажання мовної, стилістичної форми, небажання або невміння працювати над нею нерідко знецінювались, зводились нанівець бездоганні за змістом лекції.

8. Підготовка наочних матеріалів. Лекція може вважатися повноцінною коли продумане застосування наочності та підготовлені відповідні матеріали.

Отже, текст лекції слід готувати з метою вивчення теми викладачем та подальшого виголошення його в аудиторії, яке називають читанням лекції. Воно має бути не імпровізацією лектора, а відповідати певним **методичним вимогам**.

Починати лекцію слід із формулювання її теми. Тему лекції диктують, але не повторюють кілька разів, а за певними правилами: спершу формулювання теми зачитують загалом, після цього – частинами з кількох пов'язаних між собою слів із їх повторенням один–два рази, а потім формулювання знову зачитують повністю.

Після теми викладач диктує формулювання питань плану лекції, а після них – перелік назв літературних джерел з теми. Формулювання теми і питань плану викладачеві бажано знати напам'ять. Якщо з теми передбачено семінарське заняття, то викладач указує, що список літературних джерел студентам буде надано разом із планом семінару. За наявності у студентів планів семінарських занять у друкованому вигляді з початку семестру викладач на додаток до означеної в них літератури рекомендує студентам одну–дві праці (монографію або статтю) з теми, опубліковані вже після складення планів семінарів. Це сприятиме обговоренню теми на семінарському занятті з урахуванням новітніх наукових публікацій.

Пристаючи до проведення лекції, викладач повинен пам'ятати, що психологи виділяють чотири фази, які характеризують динаміку лекції.

1. Початок сприйняття – 4–5 хвилин. На цьому етапі слід зосередитися на трансформації мимовільної уваги у довільну.

2. Оптимальна активність сприйняття – 20–30 хвилин. Саме на цей час припадає пік працездатності, тому слід спланувати свою діяльність таким чином, щоб саме на цей період припав найбільш складний для розуміння матеріал.

3. Фаза зусиль – 10–15 хвилин. Це передвісник стомлення, але слухач ще в змозі керувати своєю діяльністю.

4. Фаза стомлення. Саме у цей період слід дати можливість трохи перепочити, розповісти цікавий випадок, якщо дозволяє ситуація, то і пожартувати. Навіть невеличкий відпочинок дає змогу повернути аудиторію до активного сприйняття матеріалу.

Найбільш типовими діями лектора є: повідомлення теми лекції; повідомлення плану лекції (основні вузлові питання); ознайомлення зі списком літератури; нагадування змісту попередньої лекції, пов'язування його з новим матеріалом; реалізація тез лекції (зміс-

товна частина лекції) з підведенням підсумків кожного питання; підведення підсумків лекції, відповіді на запитання; рекомендації щодо підготовки до семінарських і практичних занять; повідомлення теми наступного заняття.

Під час проведення лекції викладач повинен враховувати таке:

Однією з найголовніших заporук успіху є контакт з аудиторією. Він втрачається, коли викладач дослівно розуміє вислів «читати лекцію». Можна дозволити собі звернення до конспекту, в разі необхідності, надати точні визначення, певну статистику, окремі цитати. Решту часу слід віддати безпосередньому спілкуванню з аудиторією. Викладач, який дозволяє собі відтворювати текст дослівно, залишає враження професійно некомпетентної особи і не має морального права вимагати від студентів вільного володіння матеріалом.

Авторитет лектора значно знижується, якщо він займається переказом одного якогось підручника чи посібника. Слід пам'ятати, що з розвитком друкарства, комп'ютерних технологій викладач перестав бути єдиним джерелом знань, тож і лекція повинна бути оригінальною і викликати інтерес до предмета.

Досвідченість лектора проявляється в його вмінні трансформувати заздалегідь підготовлений текст залежно від рівня підготовки, настрою аудиторії, її готовності сприймати матеріал. Втомиленість на останніх парах чи після занять фізичною підготовкою або, навпаки, неналаштованість на заняття після вихідних або свят стають особливим випробуванням педагогічної майстерності викладача, який попри все повинен зацікавити аудиторію матеріалом лекції.

Рівень навичок конспектування у різних студентів не однакоий. Тому під час лекції слід знайти правильний темп, а іноді й зосередити увагу на матеріалі, який слід обов'язково записати.

Лекція і доповідь на науковій конференції є різними жанрами наукової діяльності. Викладач має справу з майбутніми, а не теперішніми колегами, тож іноді слід детальніше зупинитися на складних питаннях, ґрунтовніше проаналізувати поняття, розтлумачити терміни.

Для того, щоб викликати інтерес і підтримувати його протягом усієї лекції, слід створити чітку мотивацію навчання, продемонструвати, наскільки важливим у професійній діяльності або у формуванні світогляду особистості є тема, що розглядається, сприяти самовдосконаленню кожного, хто її слухає, вчити критичному

мисленню, знаходити зв'язок із емпіричним життєвим досвідом кожного.

Часто молодий лектор, переймається проблемою швидкого завоювання авторитету, намагається йти шляхом збільшення вимог, збільшення дистанції між собою і своїми підлеглими, вважаючи: чим більше суворості, заборон, обмежень, тим краще.

Студент, який відчуває тиск, займає частіше всього пасивно-захисну позицію. Така установка негативно впливає на його формування як спеціаліста і людини. Для того, щоб змінити установку студентів, лектору необхідно змінити власні установки відносно них.

Можна виділити *три етапи формування нової установки на співпрацю*.

На першому етапі, при знайомстві зі студентами, лектор може повідомити їм, як будуть проходити лекції. Успіх першого етапу полягає в тому, що у студента виникає бажання спілкуватися з лектором як з людиною і професіоналом.

В основі другого етапу лежить відношення співробітництва, яке передбачає, що всі проблеми вирішуються разом викладачами і студентами. Співпрацюючи, сторони разом думають над проблемою і шукають вихід. Тому для лектора продемонструвати співробітництво – це означає щиро розповісти студенту про свої переживання з приводу заняття, а не «заковуватися у броню» недоступності і холодності.

На третьому етапі дії студентів ще не досить упевнені, вони нерідко допускають помилки. Важливо не оцінювати дії студентів, а показувати їхні можливості, використовувати цікаве в подальшій роботі. До висловлювань студента рекомендується відноситись як до думки співробітника.

Передусім необхідно торкнутися мистецтва оволодіння увагою присутніх, уміння перетворювати масу студентів на аудиторію, що слухає. Для цього існують різні способи. Не слід, наприклад, починати лекцію «з ходу», краще зачекати кілька секунд, а потім оглянути всіх присутніх, ніби збираючи їх в одне ціле. Це дає можливість слухачам (курсантам, студентам) придивитися до лектора, психологічно, внутрішньо приготуватися.

Повідомлення основних питань теми певним чином «зачіпає» й утримує протягом усієї лекції увагу студентів. Так, з самого початку програмується свідомість студентів, формується їхній інтерес і очікування відповідей на поставлені запитання. Починати

лекцію необхідно не поспішаючи, впевнено і переконливо, усвідомлювати себе силою і авторитетом у даній галузі знань, тобто без сумнівів у словах, але й без будь-якої амбіційності.

Розмова повинна починатися одразу ж із суті справи і бути проникнута свідомістю серйозності всього того, про що говориться.

Успішне прочитання лекції залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів, від таких, наприклад, як уміння себе правильно і з гідністю тримати, переборюючи скутість і не впадаючи в розкутість. Вражають скупий виразний жест, простий і пристойний костюм без відволікаючих деталей, розумно жвава міміка.

Але більше всього допомагає успіху мова, коли вона проста, зрозуміла і виразна, не перевантажена цитатами і цифрами, зрозумілими термінами. Якісна лекція передбачає індивідуалізований (свій) стиль мовлення, вільний від шаблонів і граматичної сухості, гарно інтонований.

Можна виокремити **основні вимоги до грамотності мови**:

1) *правильна побудова речень*. Складові речення – підмет, присудок та другорядні члени – мають бути розставлені в ньому так, щоб його було легко читати і вимовляти (зазвичай підмет передусе присудку);

2) *узгодження закінчень слів у реченні*. В українській мові, як і в інших слов'янських мовах, слова в реченні узгоджуються відповідно до відмінків закінченнями (а не артиклями, як в інших мовах). Тому, читаючи лекцію, потрібно стежити, щоб закінчення слів у реченні були узгоджені;

3) *правильний наголос* – вирізнення складу у слові посиленням голосу. В українській мові наголос може падати на будь-який склад слова. Правильний наголос є важливою ознакою культури мови особи. У разі невпевненості в наголосі викладач повинен звернутися до відповідного словника і позначити наголос у слові в тексті лекції. Варто також мати на увазі, що є слова з подвійним наголосом, наприклад: «зокрема», «мабуть», «помилка», «також» тощо, тобто вони можуть вимовлятися по-різному. Досить часто неправильний наголос роблять у числівниках «одинадцять» і «чотирнадцять»: «одінадцять», «чотірнадцять», тоді як потрібно «одина́дцять», «чотирна́дцять»;

4) *уживання відповідних українських слів і словосполучень замість поширених дослівних перекладів з російської мови*. Наприклад: «вважати» (а не «рахувати»), «виокремлювати» («виділяти»),

«вмикати» («включати»), «водночас» («у той самий час»), «дає змогу» («дозволяє»), «жодний» («ніякий»), «загалом» («в цілому»), «збігається» («співпадає»), «неподільний» («неділимий»), «з погляду», «під кутом зору» («з точки зору»), «посідає» («займає») місце, «становить» («являє собою») тощо. Особливої уваги і корегування потребує комп'ютерний переклад із російської мови українською. Він є дослівним, здійснюється за першим значенням слова і може спотворювати зміст. Наприклад, слово «образование» (у значенні «утворення») буде перекладено як «освіта»; «разрешение» («розв'язання») – як «дозвіл»; «охота» («бажання») – як «полювання» тощо;

5) *уникнення вживання слів – і словосполучень – «паразитів»:* «в принципі», «звичайно», «значить», «ну», «отже», «природно», «так би мовити», «так званий», «скажімо так» тощо. Це звичайні слова і словосполучення, «паразитами» вони стають тоді, коли вживаються часто і недоречно. Ще гірше, коли лектор заповнює паузи між словами звуками «е-е-е...», «а-а-а...», «и-и-и...»;

б) *термінологічна грамотність*, яка полягає у знанні значень слів як термінів певної науки. Це стосується передусім нових, рідко вживаних чи запозичених з інших мов термінів: «менталітет», «парадигма», «соціум», «політикум» тощо. У разі невпевненості у значенні і вимові слова краще уникнути його вживання. Для підвищення рівня термінологічної грамотності потрібно використовувати відповідні словники.

Правильна дикція, тобто вимова, передбачає чітке виголошення лектором слів, особливо їхніх закінчень. Слова слід вимовляти чітко і повністю, не «ковтаючи» і не приглушуючи закінчень слів і фраз.

Мова лектора є виявом його емоцій, а *емоційність* – необхідною умовою читання лекції. Лектор не повинен бути байдужим до того, що він говорить. Свої емоції він виявляє зміною тональності голосу, не зриваючись, однак, на крик і не переходячи на шепіт, бадьорим настроєм, жестами, рухами тощо. Емоційність викладення створює сприятливу для сприйняття знань психологічну атмосферу, отримувані знання швидше перетворюються на особисті переконання студентів. Проте емоційність не повинна бути надмірною, штучною. Її змінюють залежно від змісту і логіки викладення матеріалу.

Лектор повинен проводити лекційний процес таким чином, щоб не лише для себе, але і для студентів перетворити його у своєрідну інтелектуальну діяльність.

У кінці лекції необхідно пов'язати закінчення з початком, щоб підкреслити вичерпність змісту даної теми.

Важливою складовою частиною всього лекційного процесу є відповіді на запитання. Тому виклад лекційного матеріалу лектор має завершити за дві–три хвилини до закінчення часу заняття і запитати у студентів: чи є у них запитання щодо теми лекції. Саме запитання є показником того, наскільки лекція захопила студентів. Чіткі і короткі відповіді на них мають велику смислову цінність. Вони не лише доводять і уточнюють матеріал лекції, але мають також самостійне значення. Не сковані теоретичною схемою відповіді на запитання дають лекторові можливість вийти, так би мовити, на широкий «оперативний» простір або ж значно розширити тематичні межі лекції, а також ще більше повернути її до життя. Ось чому іноді буває, що відповіді на запитання виявляються цікавішими самої лекції, якщо, звичайно, лектор чудово володіє матеріалом. Необхідно розуміти всю важливість цієї процедури і внутрішньо до неї готуватися ще до початку лекції.

Головна умова повноцінного засвоєння – це розуміння. Керувати процесом засвоєння – означає своєчасно виявляти складнощі, які виникли у студента і допомагати йому швидше їх усувати. Тому необхідно одразу ж поставити перед собою завдання домогтися розуміння студентами лекційного матеріалу. З цією метою бажано уявити себе студентом і проаналізувати сприйняття ним матеріалу.

Вважається, що на молодших курсах темп читання лекції має становити 50–60 слів за хвилину, на старших – 60–70. Проте за будь-яких умов темп не повинен бути постійним протягом усього заняття.

Можна виокремити три рівні темпу читання лекції: диктування, розмірене викладення, розмовна мова. Диктують формулювання теми, питань плану лекції, перелік літератури і визначення. У розміреному темпі з паузами і повторами викладають основні теоретичні положення з розрахунком, щоб студенти змогли їх законспектувати (не дослівно). У темпі розмовної мови наводять аргументацію теоретичних положень та фактичний матеріал.

Темп читання лекції залежить також від рівня підготовки студентів: чим він нижчий, тим повільніше викладають матеріал. Проте за будь-яких умов лекцію не можна перетворювати на диктант, оскільки це призводить до нераціонального використання навчального часу і привчає студентів записувати тільки те, що викладач диктує. Не можна читати лекцію і в прискореному темпі,

при якому студенти не встигатимуть її конспектувати. Читаючи лекцію, викладачеві варто час від часу непомітно для студентів поглядати на годинник, щоб зіставити обсяг лекційного матеріалу з часом лекції. Для пропорційного розподілу лекційного матеріалу за часом можна в кінці формулювань питань плану у тексті лекції у хвилинах вказати час, за який має бути розглянуте питання.

Досить обґрунтованою є порада досвідчених лекторів: необхідно вивчити напам'ять початок і кінець лекції, щоб не збитись в ці особливо відповідальні моменти виступу, а також мати можливість справитися з хвилюванням, зняти з себе надмірне психологічне напруження, яке може бути згубним. Тоді досягається самооволодіння, яке необхідне при всій напрузі свідомості, для того, щоб говорити впевнено і викладати матеріал, розмірковуючи, а не просто «випалюючи» завчені положення. Лише ця внутрішня розкутість і «роздуми вголос» під час лекції робить її по-справжньому творчою, живою і яскравою.

Важливою складовою роботи кафедри є забезпечення високого науково-теоретичного та навчально-методичного рівня лекцій, що забезпечується у процесі реалізації та демонстрації:

- рецензування лекцій (здійснюють тоді, коли викладача обирають за конкурсом на певну посаду або для продовження дії контракту, у порядку перевірок та інспекцій та в рамках педагогічної практики студентів);

- відкритих лекцій (кожен викладач час від часу має прочитати відкриту лекцію із заздалегідь визначеної теми з метою обговорення та ухвалення висновку щодо теоретичного і методичного рівня лекції);

- показових лекцій (читання лекції як зразкової);

- взаємовідвідування (відвідування викладачами лекцій один одного);

- контрольного відвідування завідувачем кафедри (з метою надання відповідних методичних порад).

Аналіз лекції може проводитися за кількома напрямками, а саме:

Якість підготовчого етапу:

- чи можна за обраним планом достатньо повно висвітлити питання теми і досягти дидактичних цілей?

- наскільки правильно був обраний варіант початку лекції, чи дав змогу одразу встановити контакт з аудиторією?

- наскільки збігся хронометраж на підготовчому етапі з реалізацією?

- який матеріал викликав найбільший інтерес?
- чи достатньо зрозумілими були поняття і терміни, що розглядалися під час лекції?
- що в тексті лекції потребує перероблення?
- Ефективність педагогічної комунікації під час лекції:*
- чи збіглася прогностична модель аудиторії з реальною?
- наскільки швидко вдалося встановити контакт і яким способом?
- як підтримувалася увага протягом лекції?
- чи виникли під час заняття якісь нестандартні ситуації?
- наскільки ефективним був зворотний зв'язок?
- які методи і прийоми були найбільше вдалимими?
- чи правильно був обраний стиль спілкування?
- що можна віднести до педагогічних невдач?
- наскільки ці невдачі вплинули на враження від лекції?
- Управління пізнавальною діяльністю студентів:*
- наскільки аудиторія була готова до сприйняття лекції?
- чи вдалося встановити баланс між рівнем підготовленості аудиторії і підготовленим текстом?
- чи відчувався інтерес до теми лекції і тих проблем, що розглядалися під час неї?
- наскільки продуктивною з погляду розвиваючого і проблемного навчання була лекція?
- чи стане ця лекція поштовхом для самостійної роботи студентів, чи викликала вона бажання дізнатися більше?
- що потребує свого логічного продовження на семінарських і практичних заняттях?
- які прогнози на семінарське заняття?
- Іміджеві характеристики лектора:*
- наскільки вдалим був візуальний імідж (одяг, зачіска, вираз обличчя і т. ін.)?
- як я оцінюю свій комунікативний імідж (сила голосу, тембр, дикція, інтонація, темпоритміка мовлення, рівень володіння мовою, міміка і жести тощо)?
- чи проявилися під час лекції певні вади або шкідливі звички (наприклад, заповнення пауз звуками «а-а», «е-е», зловживання окремими словами тощо)?
- на що слід звернути увагу в подальшому, щоб подобатися аудиторії?
- Загальні результати:*
- чи досягла лекція поставлених дидактичних цілей?

– що слід взяти на озброєння, а від чого відмовитися на етапі підготовки і проведення лекції?

Існує орієнтовний *план аналізу лекції*:

1) заголовок: зазначення того, хто, з якої теми, для яких студентів (спеціальність, факультет, вищий навчальний заклад) і коли (дата) прочитав лекцію;

2) оцінювання початку лекції: формулювання теми, питань плану; перелік літератури; вступне слово;

3) науковий рівень лекції: системність, аргументованість і логічна послідовність викладення матеріалу; посилення на наукові праці; орієнтування лектора в останніх досягненнях науки; висвітлення дискусійних питань; зв'язок теоретичних положень із практикою; використання фактичного матеріалу; зв'язок із профілем спеціальності, факультету, вищого навчального закладу; висновки з питань плану лекції; співвідношення змісту лекції і тексту підручника;

4) активізація пізнавальної діяльності студентів: використання проблемного методу викладення матеріалу, засобів наочності (у т. ч. дошки), технічних засобів навчання, елементів бесіди і риторичних запитань; наявність контакту з аудиторією; зворотний зв'язок зі студентами;

5) закінчення лекції: висновки з теми; нестача чи надлишок навчального часу; наявність часу для запитань студентів та відповідей на них викладача;

6) поведінка лектора: рівень володіння матеріалом (наскільки лектор прив'язаний до тексту лекції); теми читання лекції; мова лектора (грамотність, дикція); емоційність викладення матеріалу;

7) загальний висновок щодо науково-теоретичного та навчально-методичного рівня лекції, її відповідності встановленим вимогам.

Таким чином, діяльність викладача на всіх етапах підготовки й проведення лекцій має орієнтуватися на логіку сучасних дидактичних технологій, а саме: від прогностичності цілей навчання (чому навчати і для чого навчати?); з урахуванням рівня кваліфікації викладача (хто навчає?); особливостей аудиторії (кого навчає?); до відбору і проектування змісту освіти (який саме матеріал давати?); форм організації навчального процесу (як?); методів і засобів навчання (за допомогою чого?) і діагностики досягнутих результатів (що вийшло?). Саме такі підходи дають змогу найбільш виважено і раціонально використовувати таку форму навчання, як лекції, що за своїм рівнем відповідають вимогам підготовки висококваліфікованих фахівців.

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

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

Семінарські заняття тісно пов'язані з лекціями та іншими формами навчальної роботи у вищій школі і зорієнтовані на формування у студентів-психологів умінь і навичок самостійного здобуття знань. Вони сприяють розвитку: пізнавальної активності; самодіяльності; логічного мислення; спонтанного мовлення; уміння висловлювати й аргументувати власні думки; критично аналізувати аргументи опонентів; уміння засвоювати фундаментальні знання; переконань; активної життєвої позиції.

Семінарські заняття забезпечують реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до навчання, оскільки дають змогу ближче познайомитися зі студентами, донести до них необхідну інформацію, перевірити рівень засвоєних ними знань та вміння користуватися набутими знаннями.

Тому основними *дидактичними цілями* проведення семінарського заняття є:

- забезпечення педагогічних умов для поглиблення і закріплення знань студентів з основ певного курсу, набутих під час лекцій та у процесі вивчення навчальної інформації, що виносить для самостійного опрацювання;
- спонукання студентів до колективного творчого обговорення найбільш складних питань навчального курсу;
- активізація студентів до самостійного вивчення наукової та методичної літератури, формування у них навичок самоосвіти;
- оволодіння методами аналізу фактів, явищ і проблем, що розглядаються;
- формування умінь і навичок до здійснення різних видів майбутньої професійної діяльності.

Відповідно *дидактична мета* семінарського заняття така: систематизувати та поглибити знання за темою, розділом; узагальнити закон; поглибити уявлення, сутність; залучити до аналітичної діяльності; залучити до творчої діяльності; поглибити знання; розширити знання, сферу, галузь; завершити формування, дослідження, вивчення; залучити до самостійного оперативного рішення.

Семінарські заняття виконують такі *основні функції*:

– *навчальну* (поглиблення, конкретизацію, систематизацію знань, засвоєних під час лекційних занять та у процесі самостійної підготовки до семінару);

– *розвивальну* (розвиток логічного мислення студентів, набуття ними вмінь працювати з різними літературними джерелами, формування вмінь і навичок аналізу фактів, явищ, проблем тощо);

– *виховну* (патріотичне виховання, виховання економічної, екологічної культури і мислення, прищеплення інтересу до вивчення конкретної дисципліни та до фаху, формування потреби здорового способу життя тощо);

– *діагностично-корекційну* (контроль за якістю засвоєння студентами навчального матеріалу, виявлення прогалин у його засвоєнні та їх подолання).

Отож, визначаючи методичну концепцію організації і проведення семінарських занять, слід виходити з того, що:

- під час вивчення різних психологічних дисциплін студенти повинні засвоїти їх провідні ідеї (зміст понять, положень, законів, теорій та ін.); знати галузі їх використання; вміти застосовувати набуті знання, вміння й навички під час вивчення фахових дисциплін у майбутній практичній діяльності тощо;

- до семінарських занять ставляться загальнодидактичні вимоги (науковість, доступність, єдність форми і змісту, забезпечення зворотного зв'язку, проблемність та ін.);

- у методиці проведення семінарських занять є певні особливості, зумовлені логікою викладання конкретної дисципліни;

- необхідно забезпечити високий рівень мотивації (вивчення теми слід розпочинати зі з'ясування її значення для засвоєння цієї чи інших дисциплін, у майбутній професійній діяльності тощо);

- дотримання принципу професійної спрямованості та здійснення різнорівневих міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами, практичним навчанням забезпечує формування єдиної системи знань умінь і навичок студентів;

- важливим є також формування професійної культури і мислення; у процесі проведення семінарського заняття необхідно забезпечувати органічну єдність теоретичного і дослідницько-експериментального пізнання;

- семінарські заняття мають гармонійно поєднуватися з лекційними, практичними і лабораторними заняттями та самостійною роботою студентів.

Відмінною особливістю семінару як форми навчальних занять є:

- активна участь самих студентів у з'ясуванні сутності проблем, питань, що були винесені на розгляд;
- викладач надає студентам можливість вільно висловлюватися під час розгляду питань, що винесені на обговорення, допомагає їм правильно будувати свої міркування;
- така навчальна мета семінару вимагає, щоб студенти були добре підготовлені до заняття;
- якщо студенти не підготовлені до заняття, то семінарське заняття перетворюється у фронтальну бесіду (викладач задає питання, студенти відповідають на них).

Семінарські заняття можна класифікувати:

1. Залежно від складності, обсягу і вимог (підготовчі, власне семінари, міжпредметні).

2. Залежно від мети: семінар – повторення і систематизації знань; семінари вивчення нового матеріалу, комбіновані.

3. За формою проведення: семінар-бесіда, семінар-обговорення (реферативний), диспут, комбінований, семінар-конференція.

На сучасному етапі набули поширення такі форми, як «круглий стіл», симпозіум, дебати. Широко використовуються такі методи: дидактичні, ділові, рольові ігри.

Та слід зазначити, що у системі семінарських занять треба уникати одноманітності їх проведення, вносячи елементи дискусії, гри, змагальності тощо. Зокрема, професор А. А. Алексюк подає такі різновиди семінарських занять у вищій школі:

- 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).

Розрізняють дві *основні форми проведення семінару*:

1) розгорнута бесіда за складеним і заздалегідь доведеним до студентів планом;

2) невеликі доповіді студентів з подальшим їх обговоренням за планом, раніше виданим учасникам семінару.

Семінарські заняття плануються, як правило, дво- чи чотиригодинними. Прихильники чотиригодинних семінарів посилаються на можливість висловлюватися всім присутнім з необхідною повнотою, всебічно охопити тему заняття. Інші твердять, що за чотири години заняття у студентів утрачається активність, слабне жвавість творчої дискусії, виникає втома. Звісно, це питання повинна вирішувати кафедра, спираючись на педагогічний досвід і особливості дисципліни, що викладається.

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

Після доповідей (зазвичай не більше ніж на три питання) викладач організовує обговорення. У ході заняття можуть ставитися запитання доповідачу (і викладачеві), заслуховуються виступи. Керівник семінару дає необхідні пояснення, хоча зовні його втручання повинно бути не дуже активним і помітним. Доповідачу надається заключне слово, а потім викладач підводить підсумки заняття, робить висновки до нього.

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 вирішенні окреслених завдань активізує їх, викликає задоволення в учасників семінару.

При підготовці і проведенні семінарського заняття викладачеві рекомендується спиратися на такі основні *методологічні положення*:

- обґрунтована цілеспрямованість теми і мети – постановка проблеми, зв'язок теорії з практикою, майбутньою професійною діяльністю студентів;

- продумане планування – виділення головних питань теми заняття, обґрунтованість змісту, його новизна й актуальність, використання найновішої наукової літератури;

- високий організаційно-методичний рівень семінару, що забезпечує активність, відверту дискусію, насиченість змістом, конструктивний аналіз усіх відповідей і запитань, ефективність використання навчального часу;

- раціональний стиль проведення семінару, який допомагає поживленню дискусії, встановленню контакту з учасниками семінару, позитивних взаємовідносин, виключенню байдужості в їх роботі;

- аргументовані висновки щодо заняття, які мобілізують студентів на подальшу творчу роботу над навчальним матеріалом.

Враховуючи вище зазначене, *методика підготовки і проведення семінарських занять* передбачає:

- повідомлення студентам теми, плану семінарського заняття та рекомендованої літератури (найкраще подати студентам інструктивну карту проведення семінарського заняття);

- опрацювання та осмислення теоретичного матеріалу відповідної теми згідно з планом семінарського заняття та рекомендованої літератури;

- підготовку до обговорення питань інформаційного блоку у формі діалогу, дискусії, диспуту, конференцій тощо (за планом заняття);

- підготовку, проведення фрагментів навчальних занять, на яких використовуються традиційні форми організації навчання (за вибором студента-практиканта), їх аналіз;

- підготовку та проведення фрагментів навчальних занять, на яких використовуються інноваційні форми організації навчання (за вибором студента-практиканта);

- виконання індивідуальних практичних завдань різних рівнів (за вибором студента-практиканта);

– написання рефератів (з метою відпрацювання пропущених лекційних чи семінарських занять);

– виконання завдань науково-пошукової роботи (написання рефератів за тематикою проблемного характеру, розроблення доповідей для публічного виступу, підготовку тестів, анкет, бесід, інтерв'ю тощо).

Існує такий *алгоритм підготовки до семінарського заняття*:

- проаналізуйте тему заняття, подумайте над його дидактичними цілями і основними проблемами, які винесені на обговорення;

- опрацюйте рекомендовану навчальну, наукову та методичну літературу, при цьому обов'язково конспектуйте і занотуйте прочитане, виписуйте те, що, на ваш погляд, сприятиме ефективному проведенню семінарського заняття;

- намагайтеся сформулювати свою думку з кожного питання і обґрунтуйте свої міркування;

- запишіть запитання, які виникли у вас під час підготовки до проведення семінарського заняття, зверніться за консультацією до викладача-методиста чи викладача кафедри педагогіки;

- складіть розгорнутий план-конспект проведення семінарського заняття, ретельно обдумуючи його етапи, структурні елементи, навчальні питання, що виносяться на розгляд, методи, прийоми та засоби навчання, за допомогою яких забезпечуватиметься навчально-пізнавальна діяльність студентів.

Структура семінарського заняття включає в себе такі етапи:

1. Організаційна частина, основною метою якої є мобілізувати студентів до навчання; активізувати їхню увагу; створити робочу атмосферу для проведення заняття; містить привітання викладача зі студентами, виявлення відсутніх, перевірку підготовленості до заняття.

2. Мотивація та стимулювання навчальної діяльності передбачає формування потреби вивчення конкретного навчального матеріалу, повідомлення теми, мети та завдань. Мотивації сприяє чітке усвідомлення його мети, що полягає у досягненні кінцевого, запланованого результату спільної діяльності викладача та студентів.

3. Обговорення навчальних питань семінару полягає в обговоренні й керуванні процесом розгляду основних питань семінару відповідно до обраного виду і методики його проведення. Викладач

має подбати про поетапне обговорення, сприймання, розуміння, закріплення і застосування студентами вивченої навчальної інформації.

4. Діагностика правильності засвоєння студентами знань допомагає викладачеві та студентам з'ясувати причину нерозуміння певного елемента змісту навчальної інформації, невміння чи помилковості виконання інтелектуальної або практичної дії. Здійснюється за допомогою серії оперативних короткочасних контрольних робіт (письмових, графічних, практичних), усних фронтальних опитувань, тренінгу тощо), з використанням комп'ютерної техніки.

5. Підбиття підсумків заняття передбачає коротке повідомлення про виконання запланованої мети, завдань заняття (аналіз того, що було розглянуто, мотивацію діяльності групи й окремих студентів, оцінювання їхньої роботи).

6. Повідомлення домашнього завдання містить пояснення щодо змісту завдання, методики його виконання.

На кожному семінарському занятті викладач оцінює підготовлені студентами реферати, їхні виступи, активність у дискусії, вміння формулювати та відстоювати свою позицію та ін. Підсумкові оцінки за кожне семінарське заняття вносяться до журналу занять навчальної групи. Одержані студентом оцінки за окремі семінарські заняття враховуються при визначенні підсумкової оцінки (рейтингу) з даної навчальної дисципліни.

Однією з найпоширеніших форм організації навчального процесу у вищій школі є **практичні заняття** (практикуми). 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 (грец. Prakticos – діяльний) – *форма навчального заняття, при якій викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань.*

Мета практичного заняття – поглиблювати, збагачувати та деталізувати знання, виробляти навички професійної діяльності, розвивати наукове мислення та мовлення, перевіряти знання студентів, мати засіб оперативного зворотного зв'язку.

Відповідно дидактична мета практичного заняття полягає в узагальненні набутих теоретичних і практичних знань, одержання професійних навичок і вмінь, що формують фахівців з вищою освітою відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня та сприяють поліпшенню якості підготовки фахівців, зокрема: сформувати навички в техніці виконання; навчити новому способу дії; оволодіти навичками професійної діяльності; відпрацювати навички, прийоми; сформувати професійні вміння; засвоїти вміння самостійно використовувати знання, навички; сформувати чітке уявлення про послідовність; закріпити відомі способи дій; сформувати вміння застосовувати знання в комплексі; залучити до творчої діяльності.

Практичні заняття проводяться в аудиторіях або в навчальних лабораторіях, оснащених необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою тощо. З окремих навчальних дисциплін, з урахуванням особливостей вивчення цих дисциплін та безпеки життєдіяльності студентів, допускається поділ академічної групи на кілька підгруп.

Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Викладач, якому доручено проведення практичних занять, за узгодженням з лектором навчальної дисципліни розробляє методичне забезпечення: індивідуальні завдання різної складності, методичні прийоми розгляду окремих теоретичних положень або розв'язання практичних задач, контрольні завдання (тести) для виявлення ступеня сформованості необхідних умінь тощо.

Моків В. І., Пап'єв В. О. виділяють такі групи практичної роботи у вищому навчальному закладі:

1. Ознайомчі практичні роботи, що передбачають формування вмінь та навичок користування приладами, пристроями, необхідними для виконання різних видів практичних робіт.

2. Підтверджуючі практичні роботи, виконуючи які студент отримує підтвердження правильності викладених на лекціях теоретичних знань.

3. Частково-пошукові практичні заняття. На таких заняттях студенти мають більше можливостей для творчої роботи. У методичних вказівках до такої роботи вказана лише мета, наявне обладнання, порядок його взаємодії, а також план дослідження та орієнтовний перелік питань.

4. Дослідні практичні роботи. У таких роботах студентам задають лише мету дослідження, всі інші етапи її виконання вони

планують самі. За такого виду роботи студенти витрачають багато часу на підготовку теоретичних та експериментальних досліджень, що передбачає відповідне оцінювання.

Наприклад, студенти-психологи, які вивчають дисципліну «Практикум з психології», виконують такі практичні завдання:

1. Визначити свій тип професії за допомогою методики Диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) (Практикум по дифференциальной диагностике профессиональной профпригодности : [учеб. пособие] / под общ. ред. В. А. Бодрова. – М. : ПЕР СС. 2003. – С. 548–549.)

2. Експериментально виявити ілюзії сприймання (Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др. / под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – Питер, 2006. – С. 74.)

3. Провести порівняльне дослідження переважаючого типу запам'ятовування (Пашукова Т. І., Допіра А. І., Дьяков Г. В. / Практикум із загальної психології / за ред. Т. І. Пашукової. – К. : Знання, 2006. – С. 34.)

4. На основі використання методу саморанжування навчитися визначати оцінку яскравості-чіткості уявлень (Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др. / под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – Питер, 2006. – С. 81.)

5. За допомогою методики В. А. Жмурова дослідити депресивні стани (Практическая психодиагностика : [методики и тесты] / ред.-сост. Райгородский Д. Я. – Самара: Изд. дом «Бахрам-М», 2002.)

У навчальному процесі використовують дві форми проведення практичного заняття:

1) фронтальна, за якої після викладення на лекції та обговорення на семінарському занятті теорії всі студенти виконують одночасно одне практичне завдання;

2) індивідуальна, за якої студенти поділяються на підгрупи, виконують різні за тематикою, змістом та планом практичні завдання.

Слід зазначити, що *основні завдання практичних занять* такі:

– поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи над навчальним матеріалом;

– формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень, опанування навичок організації професійної діяльності;

– накопичення первинного досвіду організації виробництва та техніки управління ним;

– оволодіння початковими навичками керівництва, менеджменту та самоменеджменту.

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

Кожне практичне заняття повинно формуватися приблизно у такій послідовності: мета, вихідні дані, методичні вказівки, алгоритм рішення, завдання для самостійної роботи, контрольні запитання для закріплення матеріалу, оцінювання рівня сформованості умінь, обговорення перебігу заняття і питання до викладача, оголошення домашнього завданням студентам.

Зокрема, В. О. Литвинюк у процесі *підготовки та проведення практичного заняття* виділяє п'ять *етапів*:

Етап 1. Викладач відповідає на запитання, які виникли у студентів у процесі виконання індивідуальних домашніх завдань. Іноді на запитання відповідають спеціально організовані групи студентів. Відтак усі студенти здають свої домашні завдання. Їх перевірка здійснюється у такий спосіб: викликаним до дошки кільком студентам пропонується вписати з домашнього завдання певну розв'язану задачу, приклад, тезу. Студент потягом кількох хвилин характеризує основні моменти. Це привчає студентів до чіткості і послідовності відповіді. Допущені помилки зразу ж виправляються.

Етап 2. Перевірка теорії. Студенти пишуть невелику контрольну роботу (на яку відводиться 5–10 хвилин) або відбувається фронтальне опитування.

Етап 3. Викладач оголошує тему нового заняття, його мету і значення в курсі. Перший приклад, який розв'язують з цієї теми, є типовим та розглядається як приклад.

Етап 4. Є оголошенням домашнього завдання, розкривається тема наступного практичного заняття з детальним планом. Також можуть даватися індивідуальні домашні завдання.

Етап 5. Викладач дає самостійну роботу з вивченої теми. Під час написання самостійної роботи можливі бесіди студентів між собою. Викладач виступає в ролі консультанта.

Практичні заняття мають відповідати таким **вимогам**:

- розуміння з боку студентів необхідності володіння базовими теоретичними знаннями;

- усвідомлення необхідності вироблення навичок і вмінь, що мають професійну спрямованість;
- забезпечення оптимальних умов для формування навичок і вмінь (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;
- включення в систему практичних занять творчих завдань;
- систематичний контроль за виконанням практичних завдань;
- постійне заохочення практичної навчальної діяльності студентів.

Оцінки, одержані студентом за окремі практичні заняття, вносяться до журналу занять навчальної групи та враховуються при визначенні підсумкової оцінки (рейтингу) з цієї навчальної дисципліни.

Лабораторні заняття тісно пов'язані з іншими організаційними формами навчання і взаємодоповнюють їх, становлять єдине ціле. У цій єдності теоретичні знання, які отримують студенти на лекції, засвоюються краще, а лабораторні заняття стають зрозумілишими. Провідна функція лабораторного заняття як організаційної форми полягає в наданні теоретичному курсу експериментального характеру.

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

На лабораторних заняттях студенти формують науковий світогляд, пізнають природу явищ, знайомляться з науковими методами пізнання, переконуються в тому, що наукові теорії, які становлять теоретичне знання, відображають об'єктивну реальність, а практика є критерієм істини. На лабораторних заняттях студенти пізнають

організацію й постановку експериментальної роботи в лабораторних умовах, методи наукових досліджень проблем науки, що вивчається, опановують навички роботи з приладами, експериментальною технікою, обладнанням. Саме на таких заняттях студенти залучаються до науково-дослідної діяльності кафедр і тим самим знайомляться з особливостями майбутньої професії.

Дидактична мета лабораторного заняття така:

- експериментально підтвердити теоретичні положення;
- набути навички роботи з лабораторним обладнанням, приладами;
- оволодіти методикою експериментальних досліджень.

Лабораторні заняття проводяться:

– у спеціально оснащених навчальних лабораторіях з використанням обладнання, пристосованого до умов навчального процесу (лабораторних макетів, установок та ін.);

– в умовах реального професійного середовища (на підприємстві, в наукових лабораторіях тощо).

В організації лабораторних занять враховується: кількість студентів, зміст та обсяг навчального матеріалу, розмір лабораторних приміщень, наявність відповідного обладнання. Тому лабораторні заняття, що проводяться у вищих навчальних закладах, класифікуються за кількома ознаками, зокрема:

1) *за рівнем пізнавальної діяльності* – за інструкціями, проблемні;

2) *за дидактичною метою* – ознайомлюючі, експериментальні, проблемно-пошукові, ілюстративні, дослідницькі;

3) *за призначенням* – обов'язкові, додаткові;

4) *за формою проведення* – фронтальні, циклічні, індивідуальні, практикум.

Виділемо характерні риси форм проведення лабораторних занять, які найчастіше застосовуються в навчально-виховному процесі вищої школи, а саме фронтальної, циклічної та індивідуальної.

Фронтальна форма проведення лабораторних робіт найпоширеніша, вона характеризується тим, що студенти, об'єднуючись у невеликі групи по 3–4 особи та виконують одну й ту саму роботу одночасно. Лабораторні роботи проводяться за спеціальними програмами, за інструкціями. Проведення роботи в такий спосіб не вимагає значних зусиль із боку викладача щодо її організації, проте потребує достатньої кількості відповідного однакового облад-

нання. Недоліком фронтальних лабораторних робіт є низька пізнавальна самостійність студентів під час виконання завдань. Крім того, виконання лабораторних робіт одночасно всіма студентами академічної групи призводить до запозичення ними один в одного прийомів і техніки виконання, і навіть вирішення завдань без глибокого розуміння сутності явищ, що вивчаються.

Циклічна форма лабораторних занять передбачає розділення всіх лабораторних робіт, передбачених програмою курсу на кілька циклів, що відповідають певним її розділам. Виконання лабораторних занять у такий спосіб відбувається за встановленим графіком. Така форма дає змогу проводити одночасно різні роботи визначеного циклу. Недоліком проведення цих лабораторних робіт є те, що вони досить часто випереджають вивчення програмного матеріалу на лекціях, що призводить до неправильного і неточного розуміння явищ чи процесів.

Індивідуальна форма передбачає виконання кожним студентом визначеної лабораторної роботи за спеціальним розкладом, при цьому студенти одночасно працюють за різними темами. Слід зауважити, що така форма вимагає особливої організації, індивідуального керівництва і контролю за роботою студентів з боку викладачів. Проте вона дає змогу враховувати індивідуальні особливості кожного студента під час виконання роботи, тобто реалізує особистісно-орієнтовний підхід, сприяє індивідуалізації та диференціації навчання.

За організацією та методикою проведення лабораторні заняття можна вважати найбільш консервативними. Це пов'язано з функціями, які вони виконують, змістом роботи і специфікою навчального процесу з набуття відповідних умінь і навичок практичної діяльності. Я. Я. Болюбаш виділяє у структурі сучасних лабораторних занять такі **етапи**:

- 1) проведення попереднього контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи;
- 2) виконання конкретних завдань відповідно до запропонованої тематики;
- 3) оформлення індивідуального звіту;
- 4) оцінювання результатів роботи студентів викладачем.

Орієнтовна схема проведення лабораторного заняття така:

1. Організаційна частина.
2. Повідомлення теми, мети заняття.

3. Актуалізація опорних знань і контроль вихідного рівня знань студентів.
4. Мотивація навчальної діяльності.
5. Інструктаж з техніки безпеки.
6. Вступний інструктаж студентів щодо виконання лабораторної роботи.
7. Самостійне виконання студентами завдань лабораторної роботи.
8. Зміст основної частини заняття (зміст завдання).
9. Поточний контроль виконання роботи, консультативна робота.
10. Захист звітів про роботу.
11. Узагальнення та систематизація знань, умінь та навичок.
12. Підведення підсумків заняття.

Перелік тем лабораторних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Заміна лабораторних занять іншими видами навчальних занять не допускається.

Лабораторне заняття включає проведення контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи, виконання власне лабораторних досліджень, оформлення індивідуального звіту про виконану роботу та його захист перед викладачем. Виконання лабораторної роботи оцінюється викладачем.

Підсумкова оцінка ставиться в журналі обліку виконання лабораторних робіт і враховується при виставленні семестрової підсумкової оцінки (рейтингу) з цієї дисципліни. Наявність позитивних оцінок, одержаних студентом за всі лабораторні роботи, передбачені робочою навчальною програмою, є необхідною умовою його допуску до семестрового контролю з дисципліни.

Навчальний процес у вищій школі реалізується також через **індивідуальні навчальні заняття**.

Індивідуальне навчальне заняття – заняття, що проводиться з окремими студентами, які виявили особливі здібності в навчанні та схильність до наукової роботи і творчої діяльності, з метою підвищення рівня їхньої підготовки та розкриття індивідуального творчого обдарування.

Індивідуальні навчальні заняття організовуються у позанавчальний час за окремим графіком, складеним кафедрою з урахуванням індивідуальних навчальних планів, зі студентами:

- учасниками олімпіад із фаху або окремих дисциплін;
- членами збірних команд університету з певних видів спорту;
- з магістрантами за темами наукових досліджень.

Форми та методи проведення індивідуальних навчальних занять, їх обсяг, форми та методи поточного і підсумкового контролю (крім державної атестації) визначаються окремою методичною розробкою кафедри та відображаються в індивідуальному плані студента, який розробляється під керівництвом викладача.

Виїзне заняття – вид навчального заняття, основним змістом якого є ознайомлення студентів із передовим досвідом різних аспектів їхньої професійної діяльності.

Виїзні заняття проводяться відповідно до навчальних, навчально-тематичних планів та розкладу занять.

План проведення виїзного заняття розробляє кафедра, затверджує заступник директора з організаційно-навчального процесу.

Об'єкт виїзного заняття визначає відділ організації підвищення кваліфікації з урахуванням пропозицій кафедри, він же погоджує з керівництвом об'єкта організацію та порядок його проведення.

Керує виїзним заняттям куратор (тьютор) навчальної групи. До його проведення на умовах погодинної оплати залучається персонал об'єкта.

Прикладом виїзних занять студентів-психологів є заняття в:

1) Київській міській психіатричній лікарні № 1 імені академіка І. П. Павлова в рамках вивчення дисциплін «Клінічна психологія» та «Патопсихологія»;

2) Київському міському центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді в рамках вивчення дисциплін «Психологічна допомога», «Соціальна робота» та «Психологічна служба»;

3) Денному центрі допомоги наркозалежним та ВІЛ-інфікованим у Деснянському районі м. Києва в рамках вивчення дисципліни «Профілактика наркозалежності»;

4) у Київському геріатричному інформаційному волонтерському центрі в рамках вивчення дисциплін «Вікова психологія» та «Геронтопсихологія»;

5) Київському слідчому ізоляторі та Бориспільській виправній колонії (№ 119) в рамках вивчення дисципліни «Юридична психологія».

Консультація – форма навчального заняття, на якому студент отримує від викладача відповіді на конкретні запитання або пояснення окремих теоретичних положень чи їх практичного використання.

За спрямованістю консультація скерована на допомогу студентам в оволодінні методологією теми чи розділу, а також методами

самостійної навчальної роботи. Кількість годин на консультації визначаються, як правило, робочими навчальними планами на рік й індивідуальними планами науково-педагогічних працівників.

Виділяють консультації за:

1) *формою*: індивідуальна; групова; міжгрупова.

2) *змістом*: вступна (до іспиту або курсу); тематична; перед-екзаменаційна.

Проведення *загальної консультації* відбувається під час останньої лекції, коли дається перелік питань, повідомляються імена студентів недопущених до іспиту, вимоги до іспиту залежно від того, письмовий він чи усний.

Передекзаменаційна консультація проводиться напередодні іспиту, й є дуже складним видом заняття, оскільки викладач повинен знати весь матеріал певного курсу, має бути спроможний відповісти на будь-яке запитання та не повинен користуватись джерелами.

Слід зазначити, що під час консультації викладач має уникати двох крайнощів, а саме не перетворювати консультацію в лекцію та не відсилати студентів до першоджерел.

Протягом семестру консультації з навчальних дисциплін проводяться за встановленим кафедрою розкладом із розрахунку часу, що планується на консультації з певної навчальної дисципліни.

Індивідуальні завдання є однією з *форм навчання у вищій школі, що має на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які студенти отримують у процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці*. Це форма розвитку творчих здібностей, актуалізації мотивів як навчально-пізнавальної, так і наукової та інноваційної діяльності студентів.

Індивідуальні завдання виконуються окремо кожним студентом-психологом (допускаються випадки виконання комплексної тематики кількома студентами) під керівництвом викладача у формі курсової та дипломної роботи.

Курсова робота – це самостійне навчально-наукове дослідження студента, яке виконується з певного курсу або з окремих його розділів.

Згідно з «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України» курсова робота виконується з метою закріплення, поглиблення і узагальнення знань, одержаних студентами за час навчання, та їх застосування до комплексного вирішення конкретного фахового завдання.

Тематика курсових робіт має відповідати завданням навчальної дисципліни і тісно пов'язуватися з практичними потребами конкретного фаху. Вона затверджується на засіданні кафедри. Виконання курсових робіт визначається графіком.

Курсова робота допомагає студентові систематизувати отримані теоретичні знання з вивченої дисципліни, перевірити якість цих знань.

Наприклад, студенти-психологи мають можливість виконати курсові роботи на такі орієнтовні теми.

У рамках вивчення дисципліни «Загальна психологія»:

1. Порівняльна характеристика інтересів студентів-психологів стаціонарної та заочної форм навчання.

2. Акцентуації характеру та міжособистісні стосунки студентської молоді.

3. Особливості адаптації студентів різної статі до навчання у вищому навчальному закладі.

4. Особливості адаптації студентів-психологів та студентів-юристів до навчання у вищому навчальному закладі.

5. Характер зв'язку здатності до емпатії та рівнем тривожності студентів.

У рамках вивчення дисципліни «Соціальна психологія»:

1. Невербальні форми комунікації як показники щирості.

2. Залежність «Я-концепції» особистості від його соціального оточення.

3. Психологічні способи впливу у процесі спілкування.

4. Особливості взаємовідносин між представниками різних поколінь в родині.

5. Вплив стилю керівництва на внутрішньогрупові настрої.

У рамках вивчення дисципліни «Психодіагностика»:

1. Психодіагностика темпераменту.

2. Психодіагностика уяви.

3. Психодіагностика емпатійності.

4. Психодіагностика креативності.

5. Психодіагностика готовності дитини до школи.

У рамках вивчення дисципліни «Психотерапія»:

1. Подолання страху темряви засобами психотерапії.

2. Страх екзамену у студентів та психотерапевтичні засоби його подолання.

3. Виявлення маніпуляторства у спілкуванні засобами психотерапії.

4. Психотерапевтична робота при переживанні невзаємного кохання.

5. Психологічна допомога клієнту при переживанні почуття провини.

Дипломна робота – це кваліфікаційне навчально-наукове дослідження студента, яке виконується на завершальному етапі навчання у вищому навчальному закладі.

Дипломна робота має комплексний характер і пов'язана з використанням набутих студентом знань, умінь та навичок зі спеціальних дисциплін. Нею передбачено систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх при вирішенні конкретних наукових, виробничих та інших завдань.

До дипломних робіт висуваються такі основні вимоги:

– актуальність теми, відповідність її сучасному стану певної галузі науки та перспективам розвитку, практичним завданням відповідної сфери;

– вивчення та критичний аналіз монографічних і періодичних видань з теми;

– вивчення та характеристика історії досліджуваної проблеми та її сучасного стану, а також передового досвіду роботи у відповідній галузі;

– чітка характеристика предмета, мети і методів дослідження, опис та аналіз проведених автором досліджень, експериментів;

– узагальнення результатів, їх обґрунтування, висновки та практичні рекомендації.

До захисту дипломних робіт допускаються студенти, які виконали всі вимоги навчального плану, пройшли і захистили виробничу практику (стаціонар), подали у встановлений термін дипломну роботу і позитивні відгуки на неї.

Курсова та дипломна робота як самостійне навчально-наукове дослідження має виявити рівень загальнонаукової та спеціальної підготовки студента, його здатність застосовувати одержані знання під час вирішення конкретних проблем, його схильність до аналізу та самостійного узагальнення матеріалу з теми дослідження.

Зазвичай студенту надається право обирати тему курсової та дипломної роботи з числа визначених випускними кафедрами навчального закладу або запропонувати свою тему з обґрунтуванням її розробки.

Керівництво курсовими та дипломними роботами здійснюється викладачами. Організація і контроль за процесом підготовки й захисту курсових та дипломних робіт покладаються на завідуючих кафедрами.

Незалежно від обраної теми, структура курсової (дипломної) роботи має бути такою: титульний аркуш; зміст; вступ; кілька розділів, підрозділів, що розкривають теорію питання та досвід практичної роботи; висновки; список використаної літератури; додатки (за потреби).

Курсова (дипломна) робота складається з двох (трьох) розділів. Загальний обсяг роботи – до 25 сторінок друкованого тексту для курсової роботи та до 90 сторінок друкованого тексту для дипломної роботи. Обсяг вступу – до п'яти сторінок, обсяг загальних висновків – до трьох сторінок. Робота виконується на комп'ютері, дотримуючись таких вимог: шрифт Times New Roman, розміром 14 кеглів, інтервал 1,5; поля – зліва – 30 мм, справа – 10 мм, зверху та знизу – 25 мм.

Зміст курсової (дипломної) роботи подається на її початку. У своєму переліку він містить вступ, найменування та номери усіх розділів, параграфів, висновки до розділів та загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

Вступ курсової (дипломної) роботи містить обґрунтування актуальності теми, визначення об'єкта, предмета, гіпотези (для дипломної роботи), завдань, мети та методів дослідження, емпіричної бази.

Об'єкт дослідження – це процес або явище, що породжує проблемну ситуацію й обране для вивчення.

Предмет міститься в межах об'єкта, тобто є часткове від нього. Саме предмет відповідає темі дослідження.

Завдання відображають поетапність дослідження проблеми і слугують досягненню поставленої мети.

Мета складається із зазначення кінцевого результату дослідження, його об'єкта (чи предмета) та шляху досягнення кінцевого результату.

Методи дослідження визначаються відповідно до визначених об'єкта, предмета та поставлених завдань. Наводяться загальнонаукові (теоретичні й емпіричні) та конкретно-наукові методи, конкретні методики психологічного дослідження, методи обробки емпіричних даних.

В емпіричній базі вказується: де проводилось дослідження, яка категорія осіб вивчалася, в якій кількості дається характеристика вибірки.

Основна частина курсової (дипломної) роботи складається з розділів, параграфів, підпараграфів, пунктів. Кожний розділ починається з нової сторінки та завершується висновками, а основна частина в цілому – загальними висновками.

Розділ I є теоретичним, він містить результати теоретичного вивчення проблеми. У формі аналізу літературних джерел, з обов'язковим посиланням на їх авторів (і відповідні джерела), послідовно розкриваються суть проблеми, аспекти та питання її вивчення, з'ясовуються основні поняття, їх зміст, висвітлюються та аналізуються існуючі дослідження з проблеми. Завершується розділ формулюванням висновків щодо суті з'ясованого.

Розділ II містить результати емпіричного дослідження проблеми, що має констатуючий характер. У його першому параграфі визначаються завдання емпіричної частини дослідження, обґрунтовується та представляється методика дослідження. У другому параграфі розділу II висвітлюються результати дослідження та здійснюється їх аналіз.

Розділ III, як правило, присвячений формуючому етапу дослідження, який передбачає цілеспрямований вплив з метою досягнення певних змін у прояву чи становленні досліджуваного явища в людини.

У кінці основної частини курсової (дипломної) роботи наводяться **висновки**, які узагальнюють найважливіші результати дослідження на його етапах.

Список використаних джерел має містити у своєму переліку лише ті, що були використані при аналізі проблеми. Для курсової роботи їх кількість становить 15–25, для дипломної роботи – 50 джерел.

Курсова (дипломна) робота подається керівникові для рецензування у період, визначений кафедрою. Недопущена до захисту курсова (дипломна) робота потребує її переопрацювання. На захист студент готує доповідь на 5–7 хвилин (дві сторінки комп'ютерного тексту), в якій послідовно, відповідно до логіки проведеного дослідження, визначивши тему, об'єкт, предмет, завдання, методи дослідження, висвітлює його результати. Для кращого сприймання матеріалу рекомендується ілюструвати його таблицями, діаграмами чи мультимедійною презентацією. На всі запитання та зауваження по суті роботи студент має дати відповіді.

Оцінка за курсову (дипломну) роботу виставляється за критеріями:

- попередня оцінка прорецензованої курсової (дипломної) роботи;

- повнота розкриття теми, суті та результатів проведеного дослідження;
- володіння матеріалом дослідження;
- повнота відповідей на поставлені запитання.

Оцінка за курсову (дипломну) роботу виставляється у відомості та заліковій книжці студента.

Раціональніше організувати роботу над курсовою чи дипломною роботою, правильно розподілити свій час, спланувати його, глибоко і своєчасно розробити обрану тему допоможе *алгоритм написання робіт*:

- вибір теми;
- пошук і відбір літератури з теми, її вивчення;
- складання попереднього плану, узгодження його з керівником;
- написання розділів та підрозділів;
- формулювання висновків і рекомендацій, написання вступу;
- оформлення списку використаних джерел та додатків;
- літературне й технічне оформлення роботи, виправлення помилок;
- рецензування, підготовка до захисту і захист курсової (дипломної) роботи.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Розкрийте поняття лекції як основної форми проведення навчальних занять у вищій школі.
2. Розкрийте етапи підготовки лекції.
3. Що таке навчальна наочність та її види?
4. Визначіть основні вимоги до забезпечення грамотності мови.
5. Визначіть поняття та особливості семінару як виду навчального заняття у вищій школі.
6. Сформулюйте методику підготовки та проведення семінарського заняття.
7. Що таке практичне заняття та його роль у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх психологів?
8. Розкрийте методику підготовки та проведення практичного заняття.
9. Що таке лабораторне заняття у вищій школі?
10. Поясніть роль та значення індивідуального навчального заняття у вищій школі.

11. Поняття виїзного заняття та його значення у вищій школі.
12. Консультація як форма навчального заняття.
13. Обґрунтуйте поняття та особливості курсової роботи як індивідуального завдання студента-психолога.
14. Розкрийте сутність дипломної роботи та особливості її підготовки.

Тема 4.2. Керівництво самостійною та науково-дослідною роботою студентів-психологів

Поняття про самостійну роботу студента. Зміст самостійної роботи. Методика організації роботи студентів. Методика конспектування літературних джерел. Реферування та його етапи. Науково-дослідна робота студентів та її значення у процесі фахової підготовки.

Самостійна робота студентів є суттєвою складовою навчального процесу підготовки майбутніх психологів в умовах вищого навчального закладу. Традиційно **самостійна робота** визначається як:

– основний спосіб освоєння студентами навчального матеріалу без участі викладача, а також час, вільний від обов'язкових навчальних занять;

– форма навчання, в якій студент засвоює необхідні знання, опановує вміннями і навиками, навчається плановірно і систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності.

Доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцні. Якщо навчальний матеріал опрацьовується власноручно, самостійно (індивідуально) виконується завдання від його постановки до аналізу отриманих результатів, то засвоюється близько 90 відсотків інформації.

Саме тому вища школа поступово, але неухильно переходить від передавання інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування у студентів навиків самостійної творчої роботи.

Самостійна робота студентів, підходи до якої потребують докорінних змін, на сучасному етапі повинна стати основою вищої освіти, важливою частиною процесу підготовки фахівців.

Навчальний час, відведений на самостійну роботу студента-психолога, регламентується навчальним робочим планом і має становити від 1/2 до 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Враховуючи, що тижневе навчальне навантаження студента становить 54 години, щотижнева самостійна робота має становити від 27 до 36 годин.

При плануванні часу самостійної роботи студентів рекомендується одна година самостійної роботи студента на кожну лекцію. Для підготовки до:

- практичного заняття – 1–2 години;
- лабораторної роботи, комп'ютерного практикуму – 2–3 години;
- семінарського заняття, модульної контрольної роботи – 2–4 години;
- екзамену – 27–36 годин.

Самостійна робота є особливою формою навчальної діяльності студента, спрямована на формування самостійності і засвоєння сукупності знань, умінь, навиків, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять.

Самостійна робота студента є однією з важливих складових навчального процесу, яка безпосередньо впливає на глибину, неформальність та стійкість набутих знань і умінь.

Метою самостійної роботи студента є забезпечення засвоєння в повному обсязі навчальної програми шляхом свідомого закріплення, поглиблення і систематизації набутих теоретичних знань, а також опанування навичок роботи з навчальною і науково-методичною літературою, вміння вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, тобто мета самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості і засвоєння знань, умінь, навиків.

Основними функціями самостійної роботи студентів є:

- пізнавальна (визначається засвоєнням студентом систематизованих знань з певної дисципліни);
- самостійна (формування вмінь і навиків, самостійного їх оновлення і творчого застосування);
- прогностична (вмінням студента вчасно передбачати й оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання);
- коригуюча (визначається вмінням вчасно коригувати свою діяльність);
- виховна (формування самостійності як риси характеру).

Тобто, самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом під час позааудиторної навчальної роботи і його творчого застосування в майбутній професійній діяльності.

Зміна концептуальної основи й розширення функцій самостійної роботи студента не тільки веде до збільшення її обсягу важливості, а й викликає зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, тобто коригує всі психолого-педагогічні (організаційні, методичні) засоби забезпечення самостійної роботи студентів.

Усе це висуває вимоги до пошуків таких форм навчальної роботи у вищій школі, коли допомога і контроль з боку викладача не пригнічуватимуть ініціативи студента, а привчатимуть його самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність як особисту рису характеру.

Існує чимало класифікацій самостійної роботи студентів. Розглянемо класифікацію П. Підкасистого, який розрізняє такі види самостійної роботи: за зразками, реконструктивно-варіативні, евристичні (частково-пошукові), творчо-дослідницькі.

Самостійна робота за зразками передбачає виконання типових вправ і завдань за зразком, що дає змогу засвоїти навчальний матеріал і відтворити функціональні характеристики знань, але не розвиває творчої активності. Завдяки реконструктивно-варіативній самостійній роботі розвивається розумова діяльність не лише на рівні відтворення щойно отриманих знань, а й залучення вже відомих знань до вирішення завдань, проблем і ситуацій.

Евристична самостійна робота передбачає вирішення окремих проблем, поставлених на аудиторних заняттях. До такого роду завдань можна віднести питання, пов'язані зі з'ясуванням причини та сутності певного явища чи процесу, аналізом його впливу на життя та діяльність людини. Організована у такий спосіб самостійна робота виробляє у студентів бачення проблеми, формує в них уміння самостійно її формулювати, розробляти план її розв'язання. Така робота вимагає від особистості майбутнього психолога творчих зусиль.

Дослідницька самостійна робота студента-психолога спрямовує у русло пошукової діяльності. Під час виконання курсових, дипломних робіт реалізуються творчі здібності студентів, які намагаються відійти від зразка, розробити свої методи вирішення

проблемних ситуацій, дослідити їх, отримати нову інформацію. Одним із ефективних різновидів дослідницької самостійної роботи є безпосереднє проведення емпіричного дослідження. Для студента-психолога це особливо важливо, адже без спостереження та аналізу окремих процесів та явищ не можливо сформувані цілісне уявлення про певний психологічний об'єкт, дати ґрунтовну оцінку ситуації, комплексно охарактеризувати, описати головні шляхи вирішення, на основі отриманих результатів досліджуваної проблеми.

Отже, кожний наступний вид самостійної роботи стосовно попереднього здійснюється на вищому рівні самостійної розумової діяльності студентів. А творча розумова діяльність сприяє активному розвитку професійної компетентності студента-психолога. Це пояснюється тим, що лише креативний, інтелектуально розвинений психолог зможе творчо підійти до вирішення різнохарактерних питань, знайти на них оптимальне рішення.

Розгляньмо класифікацію *видів самостійної роботи студентів за цільовим призначенням*:

– вивчення нового матеріалу (читання та конспектування літературних джерел інформації; перегляд відеозаписів; прослуховування лекцій магнітних записів);

– поглиблене вивчення матеріалу (підготовка до контрольних, практичних, лабораторних робіт, колоквиумів, семінарів; виконання типових задач);

– вивчення матеріалу з використанням елементів творчості (проведення лабораторних робіт з елементами творчості; розв'язання нестандартних задач; виконання розрахунково-графічних робіт і курсових проєктів; участь у ділових іграх і в розборі проблемних ситуацій; складання рефератів, доповідей, інформацій із заданої теми);

– вдосконалення теоретичних знань і практичних навичок в умовах виробництва (навчальні практикуми, робота на філіях кафедр; усі види практик; дипломне проєктування).

З огляду на місце і час проведення, характер керівництва самостійною роботою з боку викладача, способу здійснення контролю за її результатами виокремлюють:

– самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;

– позааудиторну самостійну роботу (самостійні заняття студентів);

– самостійну роботу студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем).

Цікавою є класифікація, запропонована В. О. Буряк, в основу якої покладено рівень обов'язковості виконання самостійної роботи:

1) обов'язкова, що передбачена навчальними планами та робочими програмами дисципліни. Це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових (дипломних) робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої і переддипломної практики;

2) бажану, що є науково-дослідною роботою студентів, що полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі, до цієї ж категорії належать аудиторні потокові та групові заняття, участь у роботі наукового студентського гуртка (товариства);

3) добровільну, що є роботою в позааудиторний час, участь у внутрікафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах тощо.

За рівнем мотивації виокремлюють такі види самостійної роботи:

– самостійну роботу низького рівня (до самостійних дій студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично і постійно контролюючи навчання);

– самостійну роботу середнього рівня (до роботи хоча й спонукає викладач, але студент працює самостійно, контролюючи самого себе);

– самостійну роботу високого рівня (виконання завдання організовує і контролює сам студент).

Самостійна робота передбачає відтворювальні і творчі процеси в діяльності студента. З огляду на це виділяють три її *рівні*:

– репродуктивний (тренувальний) – виконується за певним зразком, а саме розв'язування задач, заповнення таблиць, малювання схем, графіків. Пізнавальна діяльність студента виявляється у пізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні. Метою такого типу самостійних робіт є закріплення знань, формування умінь та навичок;

– реконструктивний – передбачає перебудову рішень, складання планів, тез, анотацій, написання рефератів;

– творчий (пошуковий) – потребує аналізу проблемних ситуацій, отримання нової інформації. Студент самостійно обирає метод розв'язання завдання (навчально-дослідні завдання, курсові та дипломні роботи).

Наприклад, вивчаючи дисципліну «Психодіагностика» студенти-психологи виконують такі види самостійної роботи:

- опрацьовують теоретичні основи прослуханого лекційного матеріалу з усього курсу;

- вивчають окремі теми або питання, що передбачені для самостійного опрацювання;

- поглиблено вивчають літературу на задану тему та здійснюють пошук додаткової інформації;

- готуються до виступу на семінарських заняттях та до реалізації психодіагностичного інструментарію під час практичних занять (готують стимульний матеріал методики для пред'явлення однопупникам);

- систематизують вивчений матеріал перед написанням змістового модулю та перед іспитом;

- опрацьовують та готують до огляду опубліковані у фахових та інших виданнях статі, що стосуються питань психодіагностики;

- перекладають іноземні джерела, методики;

- готують та оформлюють схеми, таблиці, графіки, діаграми;

- готують інструктивно-методичні матеріали до роботи на комп'ютері.

Самостійна робота студентів з кожної дисципліни навчального плану повинна забезпечити: системність знань та засобів навчання; володіння розумовими процесами; мобільність і критичність мислення; володіння засобами обробки інформації; здібність до творчої праці.

Відповідно самостійна робота сприяє:

- поглибленню і розширенню знань;

- формування інтересу до пізнавальної діяльності;

- оволодінню прийомами процесу пізнання;

- розвитку пізнавальних здібностей.

Одним із головних аспектів організації самостійної роботи є розроблення форм і методів організації контролю за самостійною роботою студентів.

Навчальний матеріал дисципліни, передбачений робочим навчальним планом для засвоєння студентом у процесі самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль поряд з навчальним матеріалом, який опрацьовувався при проведенні аудиторних навчальних занять.

Контроль самостійної роботи студентів включає перевірку: відповіді на контрольні або тестові питання; конспекту; рефератів;

розв'язаних задач; розрахунків; виконаних графічних вправ і завдань; виконаних індивідуальних завдань.

Зміст самостійної роботи студента над конкретною психологічною дисципліною визначається робочою навчальною програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Тому для самостійного опанування матеріалу певної дисципліни кафедра розробляє методичні матеріали різного рівня і призначення. Методичні матеріали для самостійної роботи студентів повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента. Для самостійної роботи студенту рекомендується відповідна наукова та професійна монографічна і періодична література.

Самостійна робота студента з вивчення навчального матеріалу з конкретної дисципліни може проходити в науково-технічній бібліотеці університету, навчальних кабінетах, комп'ютерних класах (лабораторіях), а також у домашніх умовах.

Отже, самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених робочою навчальною програмою дисципліни.

Важливе місце в самостійній роботі студентів займає конспектування літературних джерел. Конспект (від лат. *conspectus* – огляд) є письмовим текстом, у якому коротко й послідовно викладено зміст основного джерела інформації. В основі процесу конспектування лежить систематизація прочитаного або почутого. Записи можуть робитися як у вигляді точних висловлювань, цитат, так й у формі вільної подачі змісту. Манера написання конспекту, як правило, близька до стилю першоджерела.

У процесі навчання або при вирішенні певного завдання в загальному обсязі інформації студент повинен виділити найважливіше і найнеобхідніше, внести ці дані до конспекту, таким чином, спрощуючи оволодіння матеріалом. У добре зроблених записах можна з легкістю виявити спеціалізовану термінологію, зрозуміло розтлумачену й чітко виділену для запам'ятовування. Використовуючи законспектовані відомості, легше створювати значущі творчі або наукові праці, різні реферати і статті.

Види конспектів:

1) *плановий* – такий вид викладу матеріалу створюється на основі заздалегідь складеного плану. У процесі конспектування кожен заголовок розкривається, доповнюється коротким текстом, у підсумку виходить стрункий план-конспект. Саме такий варіант найбільше підходить для термінової підготовки до публічного

виступу або семінару. Фахівці рекомендують наповнювати плановий конспект позначками, в яких будуть зазначені всі використані першоджерела, тому що згодом важко відновити їх по пам'яті;

2) **схематично-плановий** – цей різновид конспекту виглядає так: усі пункти плану представлені у вигляді запитальних речень, на які потрібно дати відповідь. Такий конспект висвітлює структуру й внутрішній взаємозв'язок усіх відомостей і сприяє усвідомленню засвоєнню інформації;

3) **текстуальний** – подібна форма викладу більш насичена, ніж інші, і складається з уривків і цитат самого джерела. До текстуального конспекту можна легко приєднати план, або наповнити його різними тезами й термінами. Він найкраще підходить тим, хто вивчає науку або літературу, де цитати авторів завжди важливі;

4) **тематичний** – такий спосіб запису інформації істотно відрізняється від інших. Суть його полягає у висвітленні якого-небудь певного питання, при цьому використовується не одне джерело. Тематичний конспект допомагає краще аналізувати тему, розкривати поставлені питання й вивчати їх з різних боків;

5) **вільний** – цей вид призначений для тих, хто вміє використовувати відразу кілька способів роботи з матеріалом, а саме висловлювання, цитати, план і безліч тез. Вважається, що подібне фіксування відомостей є найбільш цілісним.

При характеристиці процесу **реферування** необхідно зазначити, що це процес переробки й викладу інформації в усній чи письмовій формах. Реферування тексту первинного документа (книги, статті) протікає в кілька етапів:

– читання вихідного тексту і його аналіз з метою детального розуміння основного змісту тексту, осмислення його фактичної інформації;

– операції з текстом першоджерела: текст розбивається на окремі значеннєві фрагменти з метою витягу основної й необхідної інформації;

– згортання, скорочення, узагальнення, виділення основної фактологічної інформації й оформлення тексту реферату відповідно до прийнятої моделі реферату.

Реферати виступають індивідуальними завданнями, які сприяють поглибленню і розширенню теоретичних знань студентів з окремих тем дисципліни, розвивають навички самостійної роботи з навчаль-

ною та науковою літературою. Ця форма індивідуальних завдань рекомендується для теоретичних курсів і дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклів. В одному семестрі кількість рефератів з різних дисциплін не може бути більше трьох. На виконання реферату з дисципліни у робочій навчальній програмі з дисципліни необхідно передбачити не менше 10–15 годин самостійної роботи студента.

Для забезпечення належних умов роботи студентів, у разі необхідності, ця робота здійснюється за попередньо складеним на факультеті графіком, що гарантує необхідну ритмічність самостійної роботи студента, а також можливість індивідуального доступу студента до необхідних дидактичних і технічних засобів загального користування. Графік доводиться до відома студентів на початку навчального семестру.

При організації самостійної роботи студентів з використанням складного обладнання, установок, інформаційних систем (комп'ютерних баз даних, систем автоматизованого проектування, автоматизованих навчальних систем) необхідно забезпечити можливість одержання необхідної консультації або допомоги з боку спеціалістів кафедри.

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

Таким чином, навички самостійної роботи гарантують активне і творче відношення до процесу навчання, можливість досягнення поставлених цілей.

Ефективність творчої діяльності студентів залежить від організації занять і характеру впливу викладача. У педагогічній літературі описані і практично застосовуються різноманітні прийоми активізації самостійної роботи студентів, а саме:

- організація індивідуальних планів навчання із залученням студентів до науково-дослідної роботи й по можливості до реального проектування по замовленнях підприємств;
- включення самостійної роботи студентів у навчальний план і розклад занять із організацією індивідуальних консультацій на кафедрах;
- створення комплексу навчальних і навчально-методичних посібників для виконання самостійної роботи студентів;
- розробка системи інтегрованих міжкафедральних завдань;

- орієнтація лекційних курсів на самостійну роботу;
- рейтинговий метод контролю самостійної роботи студентів;
- колегіальні відносини викладачів і студентів;
- розроблення завдань, що припускають нестандартні рішення;
- індивідуальні консультації викладача і перелік його навчального навантаження з урахуванням самостійної роботи студентів;

• проведення форм лекційних занять типу лекція-бесіда, лекція-дискусія, де доповідачами чи співдоповідачами виступають студенти, а викладач виконує роль ведучого. Такі заняття припускають попереднє самостійне опрацювання конкретної теми виступаючими студентами за допомогою навчальних посібників, консультації з викладачем і використання додаткової літератури.

Стосовно організації самостійної роботи як викладачу, так і студентам корисно знати сформульовані видатним російським ученим Н. А. Введенським правила раціональної організації розумової роботи.

1. Входити в роботу потрібно не відразу, не ривком, а поступово втягуючись. Фізіологічно це обґрунтовується тим, що в основу будь-якої діяльності покладено механізм динамічного стереотипу: стійка система умовно-рефлекторних зв'язків, що утворюються при багаторазовому повторенні тих самих впливів зовнішнього середовища на органи чуття.

2. Необхідно виробити ритм праці, рівномірний розподіл роботи протягом усього дня, тижня, місяця й року. Ритм служить засобом психічного спонукання людини і відіграє в його житті винятково велику роль.

3. Потрібно дотримуватися послідовності у вирішенні різноманітних справ.

4. Розумно чергувати працю й відпочинок.

5. Нарешті, важливим правилом плідної розумової діяльності є суспільне значення праці.

Згодом навички культури розумової праці переходять у звички і стають природною потребою особистості. Внутрішня зібраність й організованість є результатом чіткого режиму праці, вольових проявів і систематичного самоконтролю.

У цілому ж орієнтація навчального процесу на самостійну роботу й підвищення її ефективності потребує:

- збільшення числа годин на самостійну роботу студентів;

– організацію постійних консультацій, видачу комплекту завдань для самостійної роботи студентам відразу чи поетапно;

– створення навчально-методичної й матеріально-технічної бази у вищих навчальних закладах (підручники, навчально-методичні посібники, комп'ютерні класи), що дає можливість самостійно освоїти дисципліну;

– організацію постійного (краще рейтингового) контролю, що дає змогу звести до мінімуму традиційні процедури контролю.

Таким чином, самостійна робота студентів-психологів сприяє поглибленню і розширенню їхніх знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу, оволодіння новими вміннями та навичками. Вона є основою самоосвіти майбутнього спеціаліста, формує відповідну мотивацію і навички самоосвіти. Самостійна робота – це важливий засіб розвитку вмінь студентів діяти без сторонньої допомоги, їх пізнавальних здібностей і навчальних інтересів до психології. Вона є важливою ланкою у цілісній системі формування професійної компетентності майбутнього психолога.

Невід'ємною частиною фахової підготовки майбутніх психологів є їх науково-дослідна робота в умовах вищої школи.

Науково-дослідна діяльність студентів є одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання спеціалістів з вищою освітою, здатних творчо застосовувати у практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу.

Науково-дослідна діяльність студентів містить два взаємопов'язані напрями:

– навчання студентів елементам дослідної діяльності, організації та методики наукової творчості;

– наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів за загальнокафедральною, загально-факультетською чи вузівською науковою проблемою.

Зміст і структура науково-дослідної діяльності студентів забезпечує послідовність засобів і форм її проведення відповідно до логіки навчального процесу, зумовлює наступність її від курсу до курсу, від однієї дисципліни до іншої, від одних видів занять до інших.

Поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи забезпечує вирішення таких основних завдань:

– формування наукового світогляду, оволодіння методологією та методами наукового дослідження;

- надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідної роботи;
- розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі;
- розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця;
- створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у вищому навчальному закладі резерву вчених, дослідників, викладачів.

Науково-дослідна робота студентів, що виконується в позаурочний час, організовується у формі:

- робота у студентських наукових гуртках;
- участь студентів у виконанні держбюджетної наукової тематики в наукових підрозділах вищого навчального закладу, в роботах, які виконуються на контрактній основі, та в роботах, передбачених індивідуальними планами науково-педагогічних працівників, які виконуються на кафедрах і в наукових підрозділах вищого навчального закладу;
- робота у студентських конструкторських, проектних, технологічних, науково-інформаційних, технічного перекладу, економічних та інших бюро;
- індивідуальна робота або робота у складі творчих колективів при виконанні наукових досліджень в рамках вітчизняних або міжнародних проектів, грантів.

Так, з практики доктора психологічних наук, професора М. О. Супруна відомо, що накопичення досвіду організації наукових досліджень курсантів-психологів у Київському національному інституті внутрішніх справ сприяли створенню наукового об'єднання «Психолог».

Центральним стрижнем такого об'єднання була єдина довготривала наукова програма, спрямована на розроблення і впровадження в життя актуальних завдань психолого-педагогічної науки.

Створення наукового об'єднання курсантів дало змогу: забезпечити кожного курсанта на весь період навчання індивідуальною темою для самостійного наукового пошуку як складовою колективної теми науково-дослідної роботи, та

1. Створити умови для виконання науково-дослідної роботи: від вибору теми дослідження до впровадження його результатів у практику, що, передусім, сприяє розвитку культури наукового мислення.

2. Сформувати в майбутніх психологів відповідальне ставлення до своїх професійних обов'язків.

Актуальність, наукова і практична значущість наукового об'єднання «Психолог» визначається дослідженням нагальних теоретичних проблем психології та педагогіки вищої школи та впровадженням їх у безпосередню практику діяльності вищого навчального закладу.

Великим досягненням наукового об'єднання «Психолог» було те, що наукова робота курсантів під керівництвом досвідчених учених (О. П. Северов, М. О. Супрун, В. С. Медведєв, С. І. Яковенко, В. І. Кривуша, Д. О. Ніколенко) сприяла розширенню їхнього наукового і загальнокультурного рівня, допомогла точніше усвідомити своє місце і роль у психологічній науці та практиці.

За умови творчої співпраці вчених та їх вихованців суттєво поліпшується виконання наукових робіт навіть за такими формальними показниками, як написання наукових звітів, статей, участь у роботі науково-практичних конференцій.

Особливо важливо наголосити на необхідності «проби пера» майбутніми психологами, а саме написання статей наукового й методичного характеру, що, крім суто практичного значення, має ще й величезне психологічне значення – стимулює молоду людину до творчості.

З цією метою було досягнуто домовленості з низкою засобів масової інформації (газети: «Іменем закону», «Закон і обов'язок», «Благодійна газета»; журнали: «Проблеми пенітенціарної теорії та практики», «Практична психологія та соціальна робота») про регулярне друкування матеріалів членів наукового об'єднання. Уже надруковані цікаві праці вихованців Є. В. Задніпрянця, С. М. Легуши, С. В. Кушнарьова, Т. Р. Курій, І. І. Пампури, В. В. Сулицького мали значний позитивний резонанс у курсантському середовищі. Слід зазначити, що ці науковці вже самі з успіхом захистили кандидатські дисертації.

Науково-дослідна робота, що є одним із домінуючих напрямів усієї позааудиторної діяльності курсантів, має будуватися на самоврядувальних засадах, тому вона координується радою курсантського наукового об'єднання на чолі з представником випускного

курсу. Такий підхід до організації цього виду діяльності курсантів сприяє насамперед розвитку ініціативи наукової молоді.

Суттєве значення для формування професійних рис майбутнього фахівця мають регулярні зустрічі з ученими і психологами-практиками. Наприклад, надзвичайно глибоке враження справила на курсантів зустріч з одним із патріархів вітчизняної психології професором Д. Ф. Ніколенком.

Оскільки дослідницька робота курсантів моделює діяльність наукових співробітників науково-дослідних інститутів та лабораторій, то ті випускники, які пов'язують своє життя з наукою, вже в курсантські роки матимуть реальну можливість почати свій науковий шлях.

Майбутній спеціаліст будь-якого профілю, розпочинаючи дослідницьку роботу, ніколи не повинен забувати, що навіть найскромніша наукова доповідь, реферат чи стаття можуть мати якунебудь об'єктивну цінність та представляти інтерес тільки за таких умов:

– якщо тема не нав'язана автору, а щиро його цікавить, відповідає внутрішнім інтересам, тобто пов'язана виключно із бажанням щось вивчити, пояснити;

– коли розроблення теми базується на власних, хай навіть не численних, але добре задокументованих, спостереженнях, дослідженнях. Про це писав Рене Періш: «Робота на чужому матеріалі нічого не варта. Вона дозволяє проводити статистику, і то ще цінність її відносна. Така праця мало надихає»;

– якщо висновки не є повторенням загальновідомих істин, а містять хоча б маленьку частку чогось нового, оригінального;

– коли все викладено чітко, дохідливо.

У підсумку слід зазначити, що для молодого науковця великою небезпекою є його гординя. Через відсутність критичного, об'єктивного погляду на своє наукове обличчя, що є однією з перших ознак професійної деформації. Навіть науковці зі значними науковими ступенями та званнями, якщо перестають працювати над собою, перетворюються на пустоцвіт – чиновників від науки. Велика істина в тому, що наука – величезна та виснажлива праця.

Отже, слід зазначити, що самостійна та науково-дослідна робота студентів-психологів покликана поглибити знання та сформувані такі вміння та навички:

Методологічні: здійснювати порівняльний аналіз дидактичних систем, їх методологічних засад, знати зміст новітніх педагогічних

технологій; критично оцінювати та переосмислювати традиційні підходи, методи, засоби навчання; застосовувати набуті знання на лекційних, семінарських, практичних, лабораторних заняттях.

Конструктивно-планувальні: створювати власні методичні розробки; конструювати оптимальну систему знань; обирати ефективні прийоми досягнення поставлених задач; проектувати та створювати необхідні наочні матеріали.

Організаційні: організовувати виконання накресленого плану; обирати найбільш раціональні прийоми самостійної роботи; раціонально поєднувати колективні й індивідуальні форми роботи з урахуванням особливостей кожної з них на різних етапах навчання; здійснювати різноманітні прийоми активізації навчальної діяльності.

Діагностичні: володіти навичками діагноста; здійснювати самоаналіз, самооцінку ефективності своїх знань; уміти об'єктивно оцінювати знання, навички та вміння.

Розвивально-виховні: реалізовувати розвивальний та виховний потенціал; формувати та розвивати інтелектуальну та емоційну сферу особистості; розвивати пізнавальні інтереси.

Дослідницькі: спостерігати, аналізувати й узагальнювати досвід викладачів та переносити ефективні прийоми та форми роботи в практику власної діяльності; вивчати методичну літературу та теоретично осмислювати навчальний процес.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Поясніть, яке значення має самостійна робота у фаховій підготовці майбутніх психологів.
2. Визначіть мету та основні функції самостійної роботи.
3. Окресліть можливі види самостійної роботи студентів.
4. Що забезпечує самостійна робота студентів?
5. Який існує контроль самостійної роботи студентів у вищій школі?
6. Розкрийте поняття конспекту та види конспектів.
7. Що таке реферування?
8. Як науково-дослідна діяльність студентів сприяє формуванню та становленню професіоналізму майбутнього фахівця?
9. Розкрийте та поясніть, що саме поглиблює та формує реалізація самостійної та науково-дослідна робота студентів-психологів.

Тема 4.3. Навчальна та виробнича практика студентів-психологів

Особливості навчальної, навчально-виробничої, виробничої практики студентів-психологів. Специфіка їх організації, проведення та звітування. Педагогічна практика як особливий вид професійної підготовки.

Професія психолога ставить перед ним багато вимог: постійно поновлювати свої знання, переглядати методи роботи, прагнути до набування нових умінь та подальшого їх удосконалення. Для успішного вирішення цих задач потрібно поліпшувати підготовку психологів і змінювати методи навчання відповідно до вимог життя.

У процесі формування професійних умінь значно зростає роль та значення практики, яка є основним, а часто, і першим етапом становлення професійної майстерності. Вона є проміжною ланкою між теорією і професійною діяльністю та покликана сформувати у майбутніх психологів професійне мислення, вміння та навички розв'язання практичних завдань, почуття відповідальності, культуру ділової етики і спілкування, вміння швидко орієнтуватись в ситуації та приймати оптимальні рішення.

Під час проходження практики студенти оволодівають методами діагностико-корекційної роботи; формами та засобами організації навчальної роботи в різних освітніх закладах системи освіти в Україні; усвідомлюють власні особистісні якості і міру готовності до майбутньої діяльності; ознайомлюються зі специфікою діяльності психолога в закладах різного профілю.

Практика студентів-психологів є обов'язковою складовою частиною процесу підготовки фахівців у вищих навчальних закладах і проводиться на оснащених відповідним чином базах практики вищих навчальних закладах, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі і державного управління.

Згідно з навчальними планами вищих навчальних закладів терміни фахової практики становлять 20–25% усього навчального процесу. Організація практичної підготовки студентів регламентується Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів.

У вищих навчальних закладах студенти проходять:

– *навчальну практику*, що має своєю метою поглибити і закріпити теоретичні знання студентів, виробити навички практичної і дослідницької роботи. Навчальну практику проводять, як правило, в лабораторіях, клініках, службах. Форми проведення навчальної практики можуть бути різними, зокрема екскурсія, спостереження, бесіда, практична робота на робочому місці;

– *навчально-виробничу практику*, що має своїм завданням ознайомити студента з його майбутньою спеціальністю шляхом виконання обов'язків помічника. Це дає змогу глибше проникнути у зміст і технологію майбутньої професійної діяльності;

– *виробничу практику* (переддипломна) проходять студенти старших курсів. У процесі цієї практики вони виконують за спеціальністю весь цикл основних робіт, перебуваючи на робочих місцях, вивчаючи значну за обсягом ділянку виробництва і набуваючи навичок організації, управління і контролю. Під час переддипломної практики студенти готують матеріали до дипломного проекту або дипломної роботи.

Всі види практик майбутніх психологів передбачають:

1) розвиток у студентів навичок спостереження, аналізу та узагальнення досвіду роботи системи психологічних служб країни;

2) удосконалення вмінь практичної роботи (вивчення учнів класу і складання психолого-педагогічної характеристики), оволодіння набором технік, технологій та професійних дій;

3) перевірку якості професійної підготовки, отриманої у вищому навчальному закладі під час використання її на практиці.

Перша **навчальна практика** студентів напряму «Психологія» спеціальності 6.040100 «Психологія» здійснюється на II курсі і є невіддільною складовою загальної підготовки фахівців-психологів і частиною навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Навчальна практика є важливим етапом підготовки фахівців спеціальності та набуття досвіду самостійної роботи та орієнтована на самостійне пізнання студентом психічних процесів і явищ особистості. Вона забезпечує зв'язок між теоретичною підготовкою майбутніх психологів та їх практичним професійним становленням у напрямі формування відповідних умінь. Саме тому проходження навчальної практики кожним студентом є обов'язковим, як і вивчення теоретичних дисциплін навчального плану.

Мета навчальної практики – удосконалити і закріпити теоретичні знання з циклу гуманітарної, професійної та практичної

підготовки; набути вмінь і навичок практичної роботи у процесі проведення психологічного дослідження, ознайомитися з технологією отримання, оброблення, аналізу і використання психологічної інформації.

Завдання навчальної практики такі:

– ознайомлення студентів з тим, як на практиці здійснюється професійна психодіагностика із застосуванням професіограм та психодіагностичних методик;

– здобуття, закріплення та поглиблення теоретичних знань з психодіагностики;

– формування професійних навичок застосування знань у галузі психологічної діагностики;

– набуття навичок проведення науково-дослідної роботи, збір і узагальнення діагностичного матеріалу;

– виявлення ділових та моральних якостей майбутнього спеціаліста в галузі практичної психології;

– сприяння студентові у виборі напряму майбутньої професійної діяльності психолога.

Навчально-виробнича практика студентів-психологів реалізується на III курсі, основним покликанням якої є закріплення теоретичних знань, отриманих у процесі навчання, формування у майбутнього психолога професійного вміння приймати самостійні рішення в певних соціальних умовах, оволодіння студентами сучасними методами, формами організації своєї діяльності.

Мета навчально-виробничої практики – вдосконалити професійні вміння та навички на основі ознайомлення з практичною діяльністю психолога, та її теоретичного осмислення.

Завдання навчально-виробничої практики:

– вивчення технології проведення дослідження;

– закріплення і практичне використання теоретичних знань з фахових дисциплін;

– формування вмінь і навичок для реалізації психодіагностичної, профілактичної, розвивальної та психокорекційної функцій психолога;

– формування професійної ідентифікації майбутніх психологів, їхньої професійної самосвідомості;

– формування та закріплення вмінь складати програму спостереження на основі самостійно сформульованих гіпотез.

Процес підготовки фахівців у галузі психології завершується написанням та захистом випускної роботи: кваліфікаційної – для

бакалаврів психології, дипломної – для психологів дослідників і викладачів та магістерської – для магістрів психології. З метою створення умов для її написання студенти проходять **виробничу (переддипломну) практику**.

Метою виробничої (переддипломної) практики є дати можливість студенту-практиканту зібрати емпіричний матеріал для написання кваліфікаційної, дипломної чи магістерської роботи; статистично опрацювати цей матеріал; дати теоретичну інтерпретацію отриманим даним.

Завданням виробничої (переддипломної) практики є:

- демонстрація знання з обраної теми та адекватних методів дослідження;
- формування вміння аналізувати теоретичний та емпіричний матеріал та письмово викладати свої думки;
- користуватися математико-статистичними методами опрацювання отриманих даних;
- оформляти роботу: текст, таблиці, малюнки, список літератури, додатки;
- виробляти навички формулювати теоретичні та практичні завдання дипломної роботи та розв'язувати їх.

Особливим видом практики студентів-психологів, а саме магістрів, є **педагогічна практика**, яка виділяється як особливий вид професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Сутність педагогічної практики полягає в тому, щоб поглибити зв'язок теоретичних знань з реальним педагогічним процесом, використовувати їх для розв'язання конкретних навчальних і виховних завдань, формувати у студентів психологічну готовність до роботи у вищій школі, виробити у майбутніх викладачів уміння і навички практичної діяльності, потреби у безперервній педагогічній самоосвіті; допомогти студентам оволодіти сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання; формувати дослідницький підхід до навчально-виховної діяльності, гнучкість випускника в адаптації до нового соціального середовища.

Основна мета практики – підготовка до цілісного виконання функцій викладача академічної групи, формування у майбутніх фахівців професійних умінь і навичок роботи у вищих навчальних закладах.

Завданням педагогічної практики є закріплення на практиці:

- знань про процес і закономірності навчання та виховання;

- знань з теорії та методики навчання психології;
- підготовку до проведення занять із психології та правильного їх планування у вищій школі, застосовуючи сучасні технології і методи, що сприятимуть активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- формування практичних умінь і навичок для виконання професійних завдань та обов'язків інноваційного характеру як асистента;
- вивчення передового практичного досвіду;
- формування умінь професійного і педагогічного спілкування зі студентською аудиторією;
- виховання у магістрів морально-етичних якостей викладача вищої школи.

Перелік основних *видів навчальної роботи*:

- проведення семінарських, практичних і лабораторних занять;
- проведення консультацій з навчального предмета;
- проведення індивідуальних занять зі студентами;
- відвідування занять провідних викладачів кафедри та своїх однокурсників з подальшим їх аналізом;
- перевірка контрольних робіт, що передбачені навчальним планом.

Перелік основних *видів методичної роботи*:

- розроблення конспектів лекцій, підготовка навчально-методичних матеріалів до семінарських, практичних лабораторних занять і самостійної роботи студентів;
- ознайомлення з робочими навчальними планами і робочими навчальними програмами дисциплін відповідних напрямів підготовки;
- складання завдань для проведення модульного та підсумкового контролю, завдань для проведення тестового контролю;
- розроблення і впровадження інноваційних форм, методів і технологій навчання;
- вивчення і впровадження передового досвіду організації навчального процесу.

Перелік основних *видів організаційної роботи*:

- участь у виховній роботі в студентському колективі, виконання доручень куратора академічної групи;
- участь у профорієнтаційній роботі;
- участь у підготовці та проведенні олімпіад, конкурсів тощо;
- участь в організації та проведенні організаційно-виховних заходів;

- ознайомлення з планом організаційно-виховної роботи факультету (ліцею, училища, технікуму, коледжу);
- участь у роботі засідань кафедри;
- ознайомлення з принципами управління діяльністю структурного підрозділу;
- ознайомлення з правилами оформлення виробничої документації.

Усі види зазначених практик студенти-психологи проходять на підприємствах, у навчальних закладах усіх рівнів, у центрах психологічної допомоги, науково-дослідних інститутах психологічного напрямку, у психодіагностичних центрах, центрах психологічної реабілітації, психіатричних лікарнях, центрах зайнятості, центрах профорієнтації, комерційних організаціях та інших установах, де є психологічна служба, психологічна лабораторія або кабінет психолога.

Кожна з практик починається настановними конференціями, на яких відповідальний за практику викладач і представники кафедри роз'яснюють студентам завдання практики, графік і об'єкти її проведення, розподіл за ними груп студентів і закріплення консультантів-представників кафедри та виробництва, на якому буде реалізовуватися практика. Завершується практика також конференцією, на якій студенти обмінюються досвідом. Керівники практики, представники кафедри і виробництва вказують на шляхи вдосконалення її проходження і професійної підготовки студентів.

Перед проходженням практики студент складає *індивідуальний план* проходження практики.

Індивідуальний план відображає заплановані заходи у сукупності організаційних, практичних і звітних заходів. Зміст заходів має відповідати меті і змісту даного виду практики. Вказується термін їх виконання та відмітка про виконання. Індивідуальний план затверджується керівником практики, підписується керівником та студентом-практикантом.

Після завершення проходження практики студент складає та подає на кафедру заповнений та завірений *щоденник* практики, *звіт* про проходження практики та *характеристику* з місця проходження практики.

Щоденник практики відображає щоденну хронологію проходження практики, що складається студентом самостійно під час практики. Щоденник практики повинен містити: прізвище, ім'я та по батькові студента-практиканта, курс; базова установа

практики; прізвище, ім'я, по батькові та посада керівника базової установи; перелік конкретних щоденних завдань з практики та їх виконання.

Звіт про проходження практики має містити: місце та термін проходження практики; послідовність та види виконаних робіт за всіма розділами програми практики; зміст і аналіз виконаних робіт, їх короткі характеристики; протоколи проведення психодіагностичних досліджень; висновки щодо проведеного дослідження, рекомендації щодо надання психологічної допомоги клієнтам, висновки та пропозиції щодо покращення та вдосконалення навчальної практики; список використаної літератури.

До звіту обов'язково додаються всі матеріали, зібрані під час практики. У звіті студент висвітлює також власні враження та особисті надбання в результаті проходження практики.

Звіт оформлюється за вимогами, встановленими для курсової роботи. Загальний обсяг звіту – до 20 аркушів формату А4. Сторінки звіту необхідно пронумерувати.

Матеріали практики необхідно переплести або прошити. Для упорядкування документів оформлюється титульна сторінка звіту про проходження практики за зразком навчального закладу, в якому навчається студент.

Оформлений звіт і щоденник практикант подає на перевірку керівнику бази практики. Керівник бази практики, ознайомившись з матеріалами, видає практиканту *характеристику* про її проходження в певній установі. Характеристика містить оцінку виконання програми практики.

За умови наявності та правильного оформлення всіх зазначених документів захист практики відбувається в установленому порядку.

До захисту практики допускаються студенти-психологи, які повністю виконали завдання програми практики та вчасно оформили звітну документацію.

Форма звітності за практику – диференційований залік. При кінцевій оцінці результатів практики враховується попередня оцінка керівників практики від вищого навчального закладу та бази практики, результати захисту та характеристика на студента-практиканта.

Студенти, які регулярно відвідували базу практики, виконали всі індивідуальні завдання, активно включилися в роботу практикуючого психолога, якісно оформили звіт, вчасно його подали,

а також отримали схвальну характеристику з бази практики, отримують за практику позитивну оцінку.

Студенти, що не виконали програму практики і отримали незадовільний відгук з бази практики або яким не зарахували її під час захисту, направляються на практику вдруге в період канікул або відраховуються з навчального закладу.

Залік з практики враховується поряд з іншими заліками, які характеризують успішність студентів. У випадку, коли практика закінчується після проведення екзаменаційної сесії і призначення стипендії, залік з цієї практики слід враховувати разом із заліками наступного семестру.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Розкрийте поняття та особливості навчальної практики студентів-психологів.
2. Розкрийте поняття та особливості навчально-виробничої практики студентів-психологів.
3. Розкрийте поняття та особливості виробничої практики студентів-психологів.
4. Розкрийте поняття та особливості педагогічної практики студентів-психологів.
5. Поясніть, яку документацію необхідно представити студенту після проходження практики.
6. Обґрунтуйте значення практики в професійній підготовці майбутніх юристів.

Тема 4.4. Контроль та корекція навчальної діяльності студентів-психологів

Контроль як навчальна діяльність студентів. Функції педагогічного контролю навчальної діяльності студентів. Визначення самоконтролю. Зміст і форми педагогічного контролю. Методичні засоби забезпечення ефективності педагогічного контролю. Методи контролю успішності студентів. Розроблення, підготовка та проведення контролю успішності досягнень студентів у вищій школі. Тестовий контроль знань у вищій школі.

Контроль знань студентів-психологів є складовою частиною процесу навчання. **Педагогічний контроль** – це співвідношення досягнутих результатів із запланованими цілями навчання. Правильно організований контроль навчальної діяльності дає змогу викладачеві оцінювати одержувані студентами-психологами знання, уміння, навички, вчасно надати їм необхідну допомогу й домогтися поставлених цілей навчання. Все це в сукупності і створює сприятливі умови для розвитку пізнавальних можливостей студентів-психологів і активізації їхньої самостійної роботи. З іншого боку, добре поставлений контроль дає можливість викладачеві побачити свої досягнення і промахи.

Основна **мета контролю** знань й умінь складається у виявленні досягнень, успіхів студентів, поглиблення знань та умінь, для того щоб створити умови для наступного їх включення в активну творчу діяльність. Ця мета передусім пов'язана з визначенням якості засвоєння студентами-психологами навчального матеріалу, тобто рівня оволодіння знаннями, уміннями й навичками, передбаченими навчальною програмою. По-друге, конкретизація основної мети контролю пов'язана з навчанням, прийомами взаємоконтролю й самоконтролю, формуванням потреби в цих видах діяльності. Нарешті, вона припускає виховання у студентів таких якостей особистості як відповідальність за виконану роботу, прояв ініціативи.

Методи контролю і самоконтролю забезпечують перевірку рівня засвоєння студентами знань, сформованості вмінь і навичок. З цією метою використовуються **методи усного, письмового, текстового, графічного, програмового контролю, практичної перевірки самоконтролю**.

Метод самоконтролю полягає в усвідомленому регулюванні студентом своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам.

Мета самоконтролю – запобігання помилкам та їх виправлення. Ефективним засобом формування у студентів навичок самоконтролю є використання колективних (фронтальних) перевірок у поєднанні з контролем з боку викладача.

Педагогічний контроль виконує такі **функції**:

1) *контролюючу*, в основі якої виявлення стану наявних знань та вмінь студентів, рівня їхнього розумового розвитку; вивчення ступеня засвоєння ними прийомів пізнавальної діяльності, навичок раціональної навчальної праці;

2) *навчальну*, яка складається з удосконалювання знань та вмінь, їхньої систематизації. У процесі перевірки студенти повторюють і закріплюють вивчений матеріал; не тільки відтворюють раніше вивчене, але й застосовують знання й уміння в новій ситуації;

3) *діагностичну*, сутність якої полягає в одержанні інформації про помилки та недоліки у знаннях і вміннях студентів, про число й характер помилок. Результати діагностичних перевірок допомагають вибрати найбільш інтенсивну методику навчання, а також уточнити напрям подальшого вдосконалювання змісту методів і засобів навчання;

4) *прогностичну*, яка допомагає одержати випереджальну інформацію про навчально-виховний процес. У результаті перевірки визначаються підстави для прогнозу про хід певного етапу навчального процесу, тобто чи достатньо сформовані конкретні знання, уміння і навички для засвоєння наступної порції навчального матеріалу (розділу, теми);

5) *розвиваючу*, яка полягає у стимулюванні пізнавальної активності студентів, розвитку їхніх творчих здібностей. У процесі контролю не тільки розвиваються їх мова, пам'ять, увага, уява, воля й мислення, але й формуються такі якості особистості, як здібності, спрямованість, інтереси і потреби;

6) *орієнтуючу*, сутність якої полягає в одержанні інформації про ступінь досягнення мети навчання як окремим студентом, так і групою в цілому: наскільки засвоєний і як досконало вивчений навчальний матеріал;

7) *виховну*, яка допомагає сформувати у студентів відповідальне ставлення до навчання, дисципліни, моральних якостей. Перевірка спонукає молодь більш серйозно і регулярно контролювати себе при виконанні завдань; вона є умовою виховання емоційно-вольової сфери, наполегливості, звички до регулярної праці.

Реалізація виділених функцій на практиці робить контроль більш ефективним. Водночас, зростає результативність самого навчального процесу, при цьому контроль повинен бути *цілеспрямованим, об'єктивним, всебічним, регулярним та індивідуальним*. До того ж, **основними принципами контролю** повинні бути *професійна спрямованість, надійність, валідність, системність, систематичність*.

Систему контролю становлять *іспити, заліки, усне опитування (співбесіда), письмові контрольні роботи, реферати, семінари, курсові, лабораторні контрольні роботи, проектні роботи, журнали спостережень*. Кожна з форм педагогічного контролю має свої особливості. Наприклад, під час усного опитування контролюються не тільки знання, але тренується усне мовлення, розвивається педагогічне спілкування. Письмові роботи дають змогу документально встановити рівень знання матеріалу, але потребують від викладача більших витрат часу. Іспити створюють додаткове навантаження на психіку студента. Реферати сприяють формуванню творчого мислення. Адекватне сполучення різних видів контролю виступає важливим показником педагогічної кваліфікації викладача.

За часом проведення педагогічний контроль може бути *поточним, тематичним, рубіжним, підсумковим, заключним*.

Поточний контроль допомагає диференціювати студентів на встигаючих і невстигаючих, мотивує навчання (опитування, контрольні завдання, перевірку даних самоконтролю).

Об'єктами поточного контролю є: успішність виконання студентами завдань на семінарських та практичних заняттях; успішність самостійного вивчення студентами тем певної дисципліни; відвідування студентами лекційних, семінарських, практичних занять тощо.

Поточний контроль не має яких-небудь формальних обмежень. Він здійснюється за задумом викладача і є його творчістю. Як форми такого контролю можна запропонувати:

а) оперативний контроль (на лекції): за 5 хвилин до кінця лекції викладач задає студентам 2–3 запитання по матеріалу лекції. Відповідь пропонується дати в письмовому вигляді. Зауваження викладач робить на наступному занятті;

б) блицконтроль: по завершенню теми, за 5 хвилин до закінчення заняття, студентам пропонується написати слова, які вони запам'ятали із цієї теми. Викладач перевіряє кількість слів, їхню відповідність темі, помилки і на наступному занятті проводить аналіз;

в) контрольне завдання з письмовим звітом: це може бути будь-яке завдання (перелічити, порівняти, скласти або заповнити таблицю, вирішити психологічні завдання тощо).

Тематичний контроль є оцінюванням результатів певної теми або розділу програми.

Об'єктом тематичного контролю є рівень засвоєння теоретичних і практичних питань певної теми навчальної дисципліни.

Рубіжний контроль служить для перевірки навчальних досягнень кожного студента перед тим, як викладач переходить до наступної частини навчального матеріалу, засвоєння якого неможливе без засвоєння попередньої частини.

Об'єктом рубіжного контролю є рівень засвоєння теоретичних і практичних питань розділів дисципліни та володіння професійно-методичними вміннями, сформованими у студентів протягом навчального семестру.

Підсумковий контроль спрямований на підведення підсумків вивчення пройдені дисципліни, крім того, виявлення здатності студента до подальшого навчання.

Об'єктом підсумкового контролю є рівень засвоєння теоретичних знань і володіння професійно-методичними вміннями, сформованими у студентів у результаті вивчення всього курсу.

До такого виду контролю належать семестрові або курсові заліки й іспити. Вони мають різні дидактичні функції. Залік проводиться після закінчення теми або семестру. Його основні функції – навчальна і контрольна. Звідси питання до заліку повинні бути максимально дробовими, щоб студенти не упустили жодного елемента знань. У процесі проходження заліку викладач уточнює знання студентів, удосконалює їх.

Види заліку:

– *традиційний вид* – індивідуальна запитання-відповідальна форма: по білетах або питаннях (повне вислуховування питань);

– *інтерв'ю* (по словнику або з питань, що припускають коротку відповідь) у присутності всієї групи по черзі;

– *мозковий штурм* – групова форма (наприклад, група розбивається на підгрупи по 3–5 чоловік, кожній з яких дається картка з 5–7 запитань (запитання проблемного характеру); пропонується обговорити питання з використанням будь-яких джерел (лекції, підручники, монографії); завершується залік бесідою групи з викладачем, де викладач уточнює правильність відповідей і якість засвоєння кожним студентом);

– *гра* – групова форма (наприклад, захист концепції: група розбивається на 2–3 підгрупи за кількістю обговорюваних концепцій, кожна підгрупа одержує план і заздалегідь готується до гри; у процесі гри виступають представники кожної групи, які оцінюються групою експертів (з-поміж студентів); завершується

гра підведенням підсумків, оцінюванням і визначенням переможців).

Види іспити:

– *традиційний* – співбесіда з питань квитка (запитань до іспитів повинно бути небагато, але узагальненого характеру. Можна включити практичні питання, завдання і питання на знання першоджерел. При оцінюванні відповідей доцільно враховувати насамперед узагальненість, логічність, знання теоретичних законів і фактів, персоналій, культуру мови. Викладач повинен вказати студентові на позитивні й негативні сторони відповіді);

– *письмовий іспит*;

– *тестування* – тест навчальних досягнень.

До *підсумкового контролю* також належать: контрольні, курсові, дипломні роботи й державний іспит.

Заключний контроль проводиться для порівняння отриманих результатів з необхідними. Він дає педагогові інформацію, що необхідно вдосконалити для корекції власної діяльності. Крім того, заклічний контроль сприяє мотивації студентів у майбутньому.

Ефективний контроль результатів навчальної діяльності можна здійснити за допомогою технічних засобів, що дає змогу скорочувати час перевірки знань у кілька разів порівняно з традиційним усним опитуванням. Однак більшість технічних засобів контролю має обмежені можливості для аналізу відповідей студентів на контрольні запитання. Зокрема, загальний недолік комп'ютерного контролю полягає у видачі студентам завдань в альтернативній формі, що не виключає можливості вгадування правильної відповіді. Ймовірність угадування знижується, якщо в завданні зазначено кілька варіантів відповіді, один із яких є правильним, але в цьому випадку інші варіанти мають (або можуть мати) помилкову інформацію, що небажано. Збільшенню об'єктивності контролю результатів навчальної діяльності може сприяти використання стандартних тестових програм технічного контролю або проведення експертних опитувань, коли думки фахівців оцінюються кількісними методами.

Одним з популярних у наш час методів контролю якості знань став тестовий контроль. У навчальному процесі під **тестами** розуміють стандартизоване завдання, за результатами відповідей якого виноситься судження про ступінь засвоєння матеріалу і присуджується індивідуальний бал тому, кого навчають. Це тести успішності або тести навчальних досягнень.

Тестова методика як засіб аналізу й оцінювання засвоєння знань має перед іншими способами перевірки знань перевагу, тому що вона дає змогу одержувати більш об'єктивне уявлення про якість знань. Під знаннями слід розуміти їх єдність із навичками та вміннями. Правильно складені тести виконують не тільки контрольну, але й навчальну функції. Завдання повинні бути розраховані на глибоке знання першоджерел, стимулювати процес пошуку рішення не через напруження пам'яті, а в процесі природного і логічного міркування.

Основними **вимогами до тестів** вважаються такі:

1) *тест повинен бути адекватним* – валідним, тобто завдання повинні відповідати досліджуваному матеріалу за змістом, обсягом і рівнем засвоєння;

2) *тест повинен бути надійним*, тобто це здатність змінювати саме ступінь засвоєння матеріалу; надійність можна перевірити повторним тестуванням;

3) *зрозумілість тесту* означає, що студент повинен розуміти, які завдання й у якому обсязі він повинен виконати;

4) *простота тесту* полягає в тому, що завдання формулюються коротко і чітко;

5) *однозначність тесту* означає, що при оцінюванні якості його виконання різними експертами не повинно бути протиріч;

6) *повнота тесту* припускає охоплення в одному тесті всіх елементів теми чи змістового модуля.

У **структуру** будь-якого **тесту** повинні входити такі елементи:

– вказівки, які знання тест повинен виявити (що мав на увазі викладач); опис умов завдання;

– інструкція, як студент повинен представити результат (вибрати з кількох, визначити відповідь, самому сконструювати), еталон рішення.

Тести успішності поділяються на: *відкриті і закриті*.

Відкриті – характеризуються тим, що можливі відповіді не даються і студент повинен конструювати відповідь сам (наприклад, метод підбору).

Закриті – відрізняються наявністю варіантів відповідей: з двома альтернативними відповідями (відсоток відгадування 50 на 50) чи з n -м вибором (5 варіантів відповідей, відсоток відгадування 20).

При складанні таких тестів важливо, щоб студент знав скільки відповідей правильних чи неправильних. Це досягається інструкцією (вибрати 2 правильні відповіді). У завданнях, де потрібно встановити зв'язок між об'єктами, може бути використана матриця.

Якість тестування можна поліпшити, якщо послідовно пред'являти студенту по одному запитанню тестів різного рівня, починаючи з першого. При цьому наступний тест дається тільки після успішного рішення попереднього (тест-сходи). **1 рівень** – тести вимагають пригадування, **2 рівень** – тести вимагають використання засвоєної інформації в типових ситуаціях, при рішенні типових завдань, **3 рівень** – тести вимагають переносу знань у нетипову ситуацію, **4 рівень** – тести вимагають уміння самостійно знаходити рішення, створюючи нові для студента правила чи алгоритми рішення.

Водночас, тестовий контроль має й недоліки: тест не дає можливості перевірити мовні вміння; тест дає лише кінцевий результат і не зрозуміло, яким способом він отриманий; не будь-які вміння, навички і навчальний матеріал, можна перевірити тестами (сутність теоретичних концепцій, цілісне знання про діагностичні методи тощо).

Слід зазначити, що існує три основних підходи до визначення рівня досягнень особистості у навчально-виховному процесі.

1. *Критеріально-орієнтований*, що дає можливість визначити, наскільки студент досяг заданого рівня знань, умінь та навичок. Цей рівень визначається як обов'язковий результат навчання (освітній стандарт). У цьому разі рівень досягнень конкретного студента не залежить від того, які результати були в інших студентів. Результат вимірювань свідчить: чи відповідає рівень навчальних досягнень конкретного студента певним соціально-культурним нормам, вимогам стандарту освіти. У ході реалізації такого підходу результати можуть інтерпретуватися двома способами.

У першому випадку робиться висновок про те, засвоєно чи не засвоєно матеріал, що перевіряється (досягнуто стандарту чи ні).

У другому випадку визначається рівень або відсоток засвоєння відповідного матеріалу (на якому рівні засвоєно стандарт або який відсоток від усіх вимог стандарту засвоєно).

2. *Нормативно-орієнтований*, що націлений на певні статистичні норми, які визначаються для певної сукупності студентів. У цьому разі рівень навчальних досягнень студента інтерпретується залежно від досягнень усієї сукупності студентів (вище чи нижче усередненого показника – норми). У ході проведення таких вимірювань відбувається розподіл студентів за рангами. Незалежно

від того, яка шкала використовується, здійснені вимірювання не дають повної інформації щодо досягнення тих чи тих цілей навчання.

3. *Орієнтований на індивідуальні норми* конкретного студента, на реальний рівень його навчальних досягнень у даний момент часу. Результатом вимірювань. у цьому разі є темп засвоєння та обсяг засвоєного матеріалу. Якщо розглянути світову практику оцінювання рівня навчальних досягнень студента, то можна зробити висновок, що основною тенденцією останнього десятиліття XX ст. стало введення освітніх стандартів. Під освітніми стандартами у різних країнах розуміють досягнення певної мети навчання, або засвоєння певного змісту навчальної дисципліни, чи досягнення певного рівня підготовки. Такі стандарти пов'язані з системою оцінювання, яка ґрунтується на очікуваних і запланованих навчальних досягненнях особистості. В окремих країнах стандарти досягнень розглядаються як обов'язковий мінімальний рівень, в інших – система оцінювання спрямована на вимоги до результатів навчання з орієнтацією на критеріальний підхід до оцінки. У другому випадку оцінюються досягнення особистості відповідно до окремих вимог стандарту на різних рівнях. Аналіз зарубіжної літератури з проблеми педагогічних вимірювань свідчить, що під час визначення стандартів досягнень виділяють три поняття: мінімальні, відносні та абсолютні стандарти.

Мінімальні стандарти визначають найнижчий рівень, якого повинні досягти всі особи, що закінчили певний навчальний курс, ту межу, яка розділяє різні рівні навчальних досягнень особистості, і відповідають засвоєнню або незасвоєнню відповідного навчального курсу.

Відносні стандарти завжди визначаються щодо певної групи осіб, рівень навчальних досягнень яких оцінюють.

Абсолютні стандарти описують у змістовно-діяльній формі. Вони визначають перелік знань, умінь та навичок, що повинні мати особи, які завершили навчання за певною програмою.

Таким чином, можна зробити висновок про існування двох підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів щодо освітніх стандартів, зокрема:

1. Оцінювання мінімального рівня навчальних досягнень (мінімально необхідної компетентності). Під час реалізації такого підходу оцінюються не навчальні досягнення взагалі, а компетентність студента у контексті прийняття рішення про подальший

її шлях. Вираз «мінімальна компетентність» означає, що оцінюється не конкретний рівень навчальних досягнень, а достатній і необхідний для певної подальшої діяльності.

2. Навчальні досягнення поділяють на кілька рівнів компетентності (компетенції). Кожному рівню відповідає конкретний рівень досягнень: вищому – вищий рівень досягнень. Але будь-який вищий рівень компетенції обов'язково повинен містити досягнення усіх нижчих рівнів.

Отже, результатом проведеного педагогічного контролю є *оцінка*. **Оцінка** – це спосіб і результат, що підтверджує відповідність або невідповідність знань, умінь і навичок студента цілям і завданням навчання. Вона припускає виявлення причин неуспішності, сприяє організації навчальної діяльності: викладач з'ясовує причину помилок у відповіді, підказує, на що студент повинен звернути увагу. Абсолютизація оцінки веде до формалізму й безвідповідальності стосовно результатів навчання.

Оцінка знань – один з істотних показників, що визначають ступінь засвоєння студентами навчального матеріалу, розвитку в них мислення, самостійності. Крім того, оцінка служить однією з підстав для вирішення питання про призначення стипендії та її розміру, переходу з курсу на курс, видачі диплома. Оцінка повинна спонукувати студента до підвищення якості навчальної діяльності.

З огляду на багатогранність впливу **оцінки** на студента вона може виконувати різні **функції**:

– *орієнтуюча*, що впливає на розумову роботу студентів, сприяючи усвідомленню процесу цієї роботи й розумінню власних знань;

– *стимулююча*, що впливає на афективно-вольову сферу за допомогою переживання успіху чи невдач, формування домагань і намірів, учинків і відносин;

– *виховуюча*, коли під безпосереднім впливом оцінки відбуваються прискорення або уповільнення темпів розумової роботи. Завдяки цьому оцінка впливає на інтелектуальну й вольову сфери, тобто на формування особистості студента.

Важлива проблема обліку знань полягає у визначенні **критеріїв оцінки**, тобто за які відповіді ставити вищий бал або незадовільну оцінку. В цілому про якість знань судять на підставі аналізу різних факторів відповіді: повноти, глибини, систематичності,

оперативності, гнучкості, узагальненості, згорнутості, конкретності, усвідомленості, міцності.

Повнота відповіді вимірюється знаннями програмного матеріалу. Глибину характеризує сукупність усвідомлених студентом істотних зв'язків між досліджуваними і співвідносними явищами. Систематичність полягає в усвідомленні ієрархії та послідовності деякої сукупності знань. Оперативність передбачає використання якоїсь кількості ситуацій, у яких студент може застосувати свої знання. Гнучкість проявляється в готовності студента до самостійного пошуку шляхів рішення проблеми.

Існують загальнопедагогічні прийоми оцінювання, що відбивають певний рівень якості знань і практичної підготовленості студента, тобто чотирибальна система оцінок: «незадовільно» – 2, «задовільно» – 3, «добре» – 4, «відмінно» – 5.

Незадовільна оцінка виставляється, якщо студент показав уривчасті, несистематизовані знання, не зміг вибудувати відповідь на питання (письмово або усно) і відповісти на додаткові запитання.

Оцінка *«задовільно»* виставляється, якщо студент зміг самостійно підготувати відповіді на запитання викладача, але в цих відповідях утримуються серйозні помилки, відповіді неповні, порушена логіка викладу, на додаткові запитання дані неправильні або неповні відповіді. Ця оцінка виставляється також у разі, якщо студент дав вичерпну відповідь на одне запитання викладача, але не зміг відповісти на друге і додаткові запитання (відмовився відповідати або зміст відповіді не відповідає завданню).

Оцінка *«добре»* виставляється, якщо студент розгорнуто відповів на запитання викладача і додаткові запитання, але допустив неточності або порушив логіку розкриття теми; показав добре знання предмета при незначних неточностях, пропусках, помилках.

Нарешті, оцінка *«відмінно»* виставляється у разі, якщо студент дав вичерпні, розгорнуті відповіді на запитання викладача, показав здатність упевнено оперувати поняттєво-категоріальним апаратом і конкретними ситуаціями, логічно виражати думки, гнучко й мобільно здійснювати розумові операції. У письмовій роботі студента, що претендує на таку оцінку, не повинно бути помилок. При усному опитуванні мова студента має бути логічно обґрунтованою і граматично правильною.

Перевагою описаної шкали оцінок є її простота, а отже, й поширеність. Нині перед викладачем стає завдання підвищення

об'єктивності оцінювання рівня знань студентів з досліджуваного предмета стосовно його майбутньої діяльності спеціаліста; посилення вимогливості до знань студентів.

Критерій об'єктивності оцінювання результатів навчальної діяльності можна розглядати з багатьох років. Так, *етичний* аспект об'єктивності відіграє роль морального регулювання: списують і підказують тільки там, де це не розцінюється як порушення навчальної етики. Викладачеві не можна мати «мазунчиків» і «нелюбимих» студентів і відповідно до цього оцінювати знання. Погоня за формальними показниками веде до збільшення незаслужених гарних оцінок, що обертається зниженням вимог до якості навчання.

Ціннісний аспект критерію об'єктивності торкає питання справедливості оцінювання: у свідомості студентів необ'єктивна оцінка асоціюється з несправедливістю. Думка викладача сприймається як справедлива, якщо вона підкріплена раціональними доводами, тому студентів потрібно переконати у справедливості рішення викладача.

Рішення викладача про те, що вважати критерієм тієї чи тієї оцінки, визначається ще й психологічними факторами. Відношення студентів до викладача, його предмета, характер і якість запитань, що задаються, формують «образ» студента у свідомості викладача. У цьому виявляється *психологічний* аспект критерію об'єктивності. Суб'єктивність викладача в оцінюванні знання накладається на суб'єктивність сприйняття цієї оцінки студентом. Тому для досягнення об'єктивності важливе психологічне обґрунтування оцінювання знань. Викладач у багатьох випадках повинен пояснити, чому виставляється та або та оцінка. Якщо аргументація буде переконливою, оцінка сприйматиметься студентом як об'єктивна.

Відповідно до теорії дидактики оцінна діяльність породжується потребою студентів або навчає одержувати інформацію щодо відповідності якості знань і вмінь з предмета вимогам навчальної програми. Таким чином, метою оцінної діяльності є контроль успішності студентів і формування в них адекватної самооцінки. Як свідчить практика, спроби частково або повністю відкидати контроль із навчального процесу призводять до зниження якості навчання. Упровадження інтенсивних методів навчання ведуть до нових пошуків у галузі підвищення якості та ефективності педагогічного контролю і появи його нових форм, наприклад таких, як рейтинг.

Завдання і запитання для самопідготовки та контролю

1. Визначте специфіку контролю як навчальної діяльності студентів.
2. З'ясуйте основні функції педагогічного контролю навчальної діяльності та самоконтролю.
3. Охарактеризуйте зміст і форми педагогічного контролю.
4. У чому полягають умови ефективності педагогічного контролю?
5. Обґрунтуйте роль тестового контролю знань в оцінці результатів навчальної діяльності студентів.
6. Проаналізуйте методику оцінювання та об'єктивні критерії оцінювання знань студентів.
7. Складіть контрольний тест успішності з будь-якої теми з дисципліни на власний вибір з «ключем».
8. Підготуйте питання до заліку по тій же темі.
9. Які запитання цієї теми винесете на іспит, чому?

Термінологічний словник

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

Взаємодія – спільна діяльність, у процесі якої відбувається співробітництво, діалог; необхідна для становлення особистості студента та розвитку викладача як професіонала.

Вибіркові навчальні дисципліни вводяться вищим закладом освіти для більш повного задоволення освітніх і кваліфікаційних запитів особи та потреб суспільства, ефективнішого використання можливостей закладу освіти, врахування регіональних потреб тощо.

Види навчальних (аудиторних) занять: лекція, лабораторне, практичне, семінарське та індивідуальне заняття, консультація.

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

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

Державна атестація осіб, які закінчують вищі навчальні заклади – встановлення відповідності рівня якості отриманої ними вищої освіти вимогам стандартів вищої освіти по закінченню навчання за напрямом, спеціальністю.

Дипломна робота (проект) – це індивідуальне завдання науково-дослідницького, творчого чи проектно-конструкторського характеру,

яке виконується студентом на завершальному етапі фахової підготовки і є однією з форм виявлення теоретичних і практичних знань, умінь їх застосовувати при розв'язуванні конкретних наукових, технічних, економічних, соціальних та виробничих завдань.

Заліковий кредит – одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів.

Засоби навчання – все, що сприяє поліпшенню якості навчання, а саме: наочні приладдя, технічні засоби, друковані методичні посібники.

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

Зміст навчання – структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації.

Змістовий модуль – система навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові.

Інтерактивні методи навчання – розвиваючі особистість методи, які побудовані на цілеспрямованій, спеціально організованій груповій діяльності.

Кафедра – базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу (його філій, інститутів, факультетів), що проводить навчально-виховну і методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснює наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом.

Контроль – це перевірка якості засвоєння навчального матеріалу, установлення зворотного зв'язку між викладачем і учнями, співвідношення отриманих результатів із запланованою метою навчання. Основні види контролю: поточний та підсумковий.

Кредит – одиниця обсягу та вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний момент виконання програми навчання.

Кредитно-модульна система навчання (КМСН) – спланована за роками навчання, заснована, в основному, на самостійному засвоєнні кожним студентом числа кредитів, що відповідають змісту

кредитно-модульних програм навчальних дисциплін і проходження практик.

Лекція – економічний засіб одержання знань, які подаються в узагальненому систематизованому виді, що дає можливість студентам швидше і надійніше усвідомлювати знання й орієнтуватися самостійно в новій інформації.

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

Метод навчання – система послідовних взаємопов'язаних дій викладача й учня, що забезпечують засвоєння змісту освіти. Він характеризується такими ознаками: метою навчання, способами засвоєння змісту навчання, характером взаємодії суб'єктів навчання.

Модуль є задокументованою, завершеною частиною освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу. Це закінчений блок (обсяг) інформації, яку має засвоїти студент, або навчальна діяльність, яку має виконати студент.

Навчальні плани визначають графік навчального процесу, перелік, послідовність та час вивчення навчальних дисциплін, форми навчальних занять та терміни їх проведення, а також форми проведення підсумкового контролю.

Нормативний термін навчання – термін навчання за денною (очною) формою, необхідний для засвоєння особою нормативної та вибіркової частин змісту навчання і встановлений стандартом вищої освіти.

Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності держави, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Особами, які навчаються у вищих навчальних закладах, є: студенти (слухачі), курсанти, екстерни, асистенти-стажисти, інтерни, клінічні ординатори, здобувачі, аспіранти (ад'юнкти) та докторанти.

Педагогічний процес – рух від мети освіти до її результатів шляхом забезпечення єдності навчання й виховання. Структура педагогічного процесу: мета навчання, зміст навчальної інформації, методи, прийоми, засоби навчання, викладач, учень.

Повна вища освіта – освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її інтелектуальних якостей, що визначають розвиток особи як особистості і є достатніми для здобуття нею кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра.

Проблемна ситуація – найбільш вживаний вид психологічної ситуації, одна з обставин якої усвідомлюється (або заздалегідь поставлена) як питання, на яке має бути одержана відповідь шляхом аналізу і розуміння всіх ситуацій.

Програми навчальних дисциплін визначають їх інформаційний обсяг, рівень сформованості вмінь та знань, перелік рекомендованих підручників, інших методичних та дидактичних матеріалів, критерії успішності навчання та засоби діагностики успішності навчання.

Професійна підготовка – здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю.

Стандарт вищої освіти – сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання.

Стиль педагогічної діяльності – це стійка система способів, прийомів діяльності, манера поведіння викладача, професійно вироблений і пов'язаний з його індивідуальністю (авторитарний, демократичний, ліберальний).

Тестування – метод вивчення особистості шляхом застосування тестів, системи завдань, що дають змогу виміряти рівень розвитку певної якості особистості або рівень її знань з певного предмета.

Учасники навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах – педагогічні і науково-педагогічні працівники; особи, які навчаються у вищих навчальних закладах; працівники вищих навчальних закладів (категорійні спеціалісти, старші лаборанти, завідувачі навчальними лабораторіями, методисти та інші).

Форми навчання – організація навчального процесу, діяльності вчителя й учня: фронтальна форма навчання (лекції, перегляд кінофільмів тощо), групова (семінари, практичні заняття, ігри, тренінги тощо), індивідуальна (курсіві, дипломні, контрольні роботи, індивідуальні завдання).

Якість вищої освіти – відповідність вищої освіти як соціальної системи соціально-економічним потребам, інтересам особи, суспільства і держави, що відображає компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

ECTS – це система, яка створена для забезпечення єдиної між-державної процедури оцінювання навчання, системи виміру і порівняння результатів навчання, їхнього академічного визнання і передачі від одного закладу освіти іншому.

Література

1. *Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – М. : Наука, 1995. – 307 с.
2. *Активные* методы обучения педагогов и руководителей учреждений образования. Тезисы докладов. – Пермь, 1993.
3. *Бабанский Ю. К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985.
4. *Бадмаев Б. Ц.* Методика преподавания психологии : [учеб. пособ. для преподавателей и аспирантов вузов] / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 272 с.
5. *Безносок О. О.* Система модульно-рейтингового контролю успешности студентов: автореф. канд. пед. наук.: 13.00.04 / О. О. Безносок. – К., 2001. – 39 с.
6. *Білоус В. Т.* Основи організації та методики викладання у вищій школі : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Т. Білоус, Л. І. Горюнова, А. В. Цимбалюк, С. Я. Цимбалюк // Державна податкова адміністрація України; Академія держ. податкової служби України. – Ірпінь : Академія ДПС України, 2001. – 144 с.
7. *Боднар А. Д.* Лабораторні і практичні роботи у вищій школі / А. Д. Боднар, Л. А. Ранська. – К. : Вища школа, 1977. – 78 с.
8. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. Избр. психологические труды / Л. И. Божович. – М. : Воронеж, 1995. – 352 с.
9. *Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти* : [монографія] / за ред. В. М. Бебика. – К. : МАУП, 2006. – 200 с.
10. *Болюбаш Я. Я.* Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : [навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Я. Я. Болюбаш. – К. : ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
11. *Боярчук В. К.* Методика преподавания психологии в вузе : [учеб. пособие] / В. К. Боярчук. – Ростов н/Д: Феникс, 1982.
12. *Булах І. С.* Цільовий підхід до розробки навчальної програми предмета та етапи його реалізації / І. С. Булах, В. В. Пашенко, О. В. Чалий // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 5–18.
13. *Буряк В. О.* Керування самостійною роботою студентів / В. О. Буряк. – Вища школа. – 2001. – № 4–5.
14. *Введение в психологию* : [учеб. для высш. школы] / под общ. ред. А. В. Петровского. – М., 1996. – 493 с.
15. *Вербицкий А. А.* Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.

16. *Виховна* робота зі студентською молоддю : [навч. посіб.] / за заг. ред. Т. Ю. Осипової. – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.
17. *Вища освіта в Україні* : [навч. посіб.] / за ред. В. Г. Кремня, С. М. Ніколаска. – К. : Знання, 2005. – 327 с.
18. *Власова О. І.* Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005.
19. *Волков Н. И.* Тестовый контроль знаний : [учеб. пособие] / Н. И. Волков, А. Н. Алексеев, Н. А. Алексеев. – Сумы : Университетская книга, 2004. – 109 с.
20. *Волянська О. В.* Соціальна психологія : [навч. посіб.] / О. В. Волянська, А. М. Ніколаєвська. – К. : Знання, 2008.
21. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1991. – 480 с.
22. *Гальперин П. Я.* Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М., 1968.
23. *Гасанов К. З.* Методика преподавания психологии в школе : [учеб. пособие] / К. З. Гасанов. – Махачкала, 2005.
24. *Герасимова В. С.* Методика преподавания психологии : [курс лекцій] / В. С. Герасимова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось – 89, 2007.
25. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995.
26. *Гинецинский В. И.* Введение в методику преподавания психологии : [курс лекцій] / В. И. Гинецинский. – Л. : ЛГУ, 1983.
27. *Гладкова В. М.* Професійна орієнтація : [навч. посіб.] / В. М. Гладкова – Л. : Новий світ. – 2007.
28. *Глазиріна В. М.* Педагогіка: Модульний курс. Модуль 1. Загальні основи педагогіки : [навч. посіб.] / В. М. Глазиріна. – Горлівка, 2008. – 50 с.
29. *Гончаров С. М.* Навчально-методичне забезпечення самостійної роботи студентів при вивченні дисципліни «Маркетинг» в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу / С. М. Гончаров. – Рівне : УДУВГП, 2004. – 15 с.
30. *Гронлунд Н. Е.* Оцінювання студентської успішності : [практ. посіб.] / Н. Гронлунд, Е. Норман. – К. : КУМО, 2005. – 312 с.
31. *Давидюк Н. М.* Методика викладання психології : [навч. посіб.] / Н. М. Давидюк. – Чернівці : Технодрук, 2006.
32. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1996. – 544 с.

33. Дембрицька Н. М. Методика викладання психології : [навч.-метод. комплекс] / Н. М. Дембрицька, О. В. Брюховецька. – К., АПН України, Ун-т менеджменту освіти, фак. менеджм. та психології, 2009.
34. Дем'яненко В. М. Апаратні засоби в курсі інформатики / В. М. Дем'яненко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 72 с.
35. Довідник для студентів : Основні засади Болонського процесу. Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних навчальних закладах (у питаннях і відповідях) / В. Ф. Москаленко, О. П. Яворський, О. П. Волосовець, Л. І. Остапюк, Б. В. Михайличенко. – К. : Книга плюс, 2005. – 24 с.
36. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі / В. Ф. Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 174 с.
37. Дьяков С. І. Суб'єктивність педагога. Психосемантичні моделі та технології дослідження : [навч.-метод. посіб.] / С. І. Дьяков. – Миколаїв, 2008. – 320 с.
38. Дьяконов Г. В. Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход : [учеб.-метод. пособ. для преподавателей и студентов психологических факультетов университетов и пединститутов] / Г. В. Дьяконов, И. А. Добрянский. – Кировоград : «Имэкс – ЛТД», 2004.
39. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : [учеб. пособ.] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.
40. Ждан А. Н. Московский университет и психология (К 240-летию Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова) / А. Н. Ждан // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 5. – С. 134–143.
41. Жук О. С. Виробнича і навчально-організаційна практика : [навч. посіб.] / О. С. Жук, В. В. Сосєдка, О. Б. Подоляка, О. В. Немикіна. – Суми : Вид-во СГІ, 2008.
42. Загальні вимоги до оформлення навчальних посібників та навчально-методичної літератури [текст]: методичні рекомендації для викладачів / під заг. ред. М. Полюжина, укл. К. Мовчан. – Ужгород : Видавничий центр ЗакДУ, 2008. – 44 с.
43. Зязюн І. А. Філософія свідомого і несвідомого у професійній освіті / Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : [наук.-метод. зб.] / ред. кол. І. А. Зязюн [та ін.]. – К., 1994. – 384 с.
44. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М., 1986.
45. Калашник Н. Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання / Н. Г. Калашник, В. Л. Вертегел. – Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2005. – 326 с.

46. *Карандашев В. Н.* Методика преподавания психологии : [учеб. пособие] / В. Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2005. – 250 с: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
47. *Климов Е. А.* Основы психологии : [учеб. для вузов] / Е. А. Климов. – М., 1997. – 287 с.
48. *Кобильченко В. В.* Сучасна школа та її імідж // Нові технології навчання : [наук.-метод. збірник] / В. В. Кобильченко. – К., 2004. – Вип. 36. – С. 137–142.
49. *Коновець О. Ф.* Методика викладання журналістських дисциплін у ВНЗ / О. Ф. Коновець. – К. : Преса України, 2008. – 290 с.
50. *Корнев М. Н.* Соціальна психологія : [підруч.] / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К., 1995. – 304 с.
51. *Кудіна В. В.* Психологія вищої школи : [курс лекцій] / В. В. Кудіна, В. І. Юрченко. – К. : КСУ, 2004. – 176 с.
52. *Кухаренко В. М.* Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : [навч. посіб.] / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко; под ред. В. М. Кухаренко. – 3-тє вид. – Х. : НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. – 320 с.
53. *Леонтьев А. А.* Психологические особенности деятельности лектора / А. А. Леонтьев. – М., 1970. – 232 с.
54. *Лишин О. В.* Педагогическая психология воспитания / О. В. Лишин. – М., 1997. – 256 с.
55. *Лігоцький А. О.* Навчально-виховний процес вищого навчального закладу / А. О. Лігоцький. – К. : НАВСУ, 2000.
56. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии : [учеб. пособ.] / В. Я. Ляудис. – М. : УМК «Психология», 2003. – 192 с.
57. *Максименко С. Д.* До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 2–6.
58. *Матвієнко Л. П.* Методика викладання менеджменту : [навч. посіб.] / Л. П. Матвієнко, С. П. Шевчук, О. С. Шевчук. – Миколаїв, 2008. – 268 с.
59. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М., 1972. – 208 с.
60. *Ментс М. В.* Эффективный тренинг с помощью ролевых игр / М. В. Ментс. – СПб. : Питер, 2002. – 207 с.
61. *Методика* навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. – К. : Академвидав, 2010. – 328 с.
62. *Методика* преподавания психологии : [конспект лекцій] / О. Ю. Тарская, В. И. Валовик, Б. В. Бушуева и др. – М. : Высшее образование, 2007.

63. *Методологія наукової діяльності* : [навч. посіб.] / за ред. Д. В. Чернілевського. – К. : Університет «Україна», 2008. – 480 с.
64. *Методичні вказівки до проходження педагогічної практики для спеціальності 7.010104 «Професійне навчання» напрям підготовки 0101 «Педагогічна освіта»* / [укл. Бахтіяров Х. Ш., Старовойт С. М., Арістова А. В.]. – К. : НТУ, 2008. – 32 с.
65. *Михайличенко О. В.* Основи методики викладання суспільних дисциплін у вищій школі : [навч. посіб.] / О. В. Михайличенко // Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : Козацький вал, 2006. – 102 с.
66. *Мороз І. В.* Кредитно-модульна система організації навчального процесу : [довідник для студентів] / І. В. Мороз. – К. : Освіта України, 2005. – 91 с.
67. *Мороз О. Г.* Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
68. *Мюнстерберг Г.* Основи психотехники / Г. Мюнстерберг. – М., 1996. – 352 с.
69. *Нагаєв В. М.* Методика викладання у вищій школі : [навч. посіб.] / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
70. *Нагорний, Б. Г.* Студентство і сучасність: научно-популярна література / Б. Г. Нагорний, М. Л. Яковенко, А. В. Яковенко. – К. : Арістей, 2005. – 160 с.
71. *Немов Р. С.* Психологія : [учеб.] : в 3 кн. – Книга 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М., 1998. – 688 с.
72. *Нечаев Н. Н.* Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Н. Н. Нечаев. – М., 1985. – 112 с.
73. *Никифорак М. В.* Методика викладання юридичних дисциплін у вищій школі : [навч. посіб.] / М. В. Никифорак // Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2005. – 56 с.
74. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Соціальна психологія : [навч. посіб.] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
75. *Ортинський В. Л.* Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
76. *Основи практичної психології* : [підруч.] / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева [та ін.]. – К. : Либідь, 1999 – 536 с.
77. *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.)* / за ред. В. Г. Кременя. – Київ – Тернопіль : ТДПУ, 2004. – 147 с.
78. *Оцінювання студентської успішності* : [практ. посіб.] / Перше укр. вид. – К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.

79. *Панибратцева З. М.* Методика преподавания психологии / З. М. Панибратцева. – М., 1971. – 152 с.
80. *Панок В. Г.* Психологічна служба вищого навчального закладу / В. Г. Панок, В. Д. Острова. – К. : Освіта України, 2010. – 230 с.
81. *Петровская Л. А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М., 1982. – 168 с.
82. *Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии* : [учеб. пособие] / В. Д. Балин [и др.]; под. общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.
83. *Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом*; под. ред. А. А. Бодальова, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 460 с.
84. *Резер М. М.* Основы права и правового обеспечения профессиональной деятельности преподавателя / М. М. Резер. – М. : Владос-пресс, 2008. – 136 с.
85. *Рекомендації щодо розробки навчальних та робочих навчальних планів за новими напрямками підготовки бакалаврів* / уклад. В. П. Головенкін, А. Д. Лемешко. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2007. – 24 с.
86. *Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы.* – М. : Наука, 1995. – 205 с.
87. *Рыбников Н. А.* Психология как предмет преподавания (в высшей дореволюционной школе) / Н. А. Рыбников // Советская педагогика. – 1943. – № 4. – С. 42–49.
88. *Селезнева Н.* Проектирование квалификационных требований к специалистам с высшим образованием / Н. Селезнева, Ю. Татур. – М., 1990.
89. *Семиченко В. А.* Психологічна структура педагогічної діяльності / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К. : Вид-во КНУ. – Кн. 1, 2000. – Кн. 2, 2001.
90. *Сікорський П. І.* Кредитно-модульна технологія навчання : [навч. посіб.] / П. І. Сікорський. – К. : Європейський ун-т, 2004. – 127 с.
91. *Слепкань З. І.* Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.
92. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : [учеб. пособие] / С. Д. Смирнов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
93. *Стоюхина Н. Ю.* Методика преподавания психологии: история, теория, практика : [учеб. пособие] / Н. Ю. Стоюхина. – М. : Флинта: МПСИ, 2009.

94. *Студент* вуза. Технологии и организация обучения. – М. : Инфра-М, 2009. – 480 с.

95. *Супрун М. О.* Основи вікової та педагогічної психології в навчальній та позааудиторній роботі спеціалізованого закладу освіти : [навч. посіб.] / М. О. Супрун. – К. : РВВ КІВС, 1999. – 132 с.

96. *Таллингерова Д. А.* Анализ когнитивного состава задач с помощью вычислительной графики / Д. А. Таллингерова // Актуальные проблемы современной психологии. – М., 1983.

97. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М., 1984. – 344 с.

98. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі* : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Видав. відділ НМАУ, 2004. – 465 с.

99. *Тимошенко З. І.* Болонський процес в дії : Словник-довідник основних термінів і понять з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – 58 с.

100. *Туρινіна О. Л.* Програма виробничої практики студентів спеціальності «Психологія» спеціалізації «Практична психологія» (освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр) / О. Л. Туρινіна. – К. : МАУП, 2006. – 35 с.

101. *Хроменко О. В.* Методика преподавания психологии : [конспект лекцій] / О. В. Хроменко. – Ростов н/Д : Феникс, 2004.

102. *Яценко Т. С.* Методы активного социально-психологического обучения : Метод, рекомендации для студентов педагогических институтов / Т. С. Яценко. – Ч. 2. – К. : РУМК, 1991. – 56 с.

103. *Шулдик Г. О.* Педагогічна практика : [навч. посіб. для студ. пед. вузів] / Г. О. Шулдик, В. І. Шулдик. – К. : Наук. світ, 2000. – 143 с.

Internet-джерела

1. www.mon.gov.ua
2. www.aha.ru
3. www.tspu.edu.ua

Навчальне видання
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ
**БОЙКО-БУЗИЛЬ Юлія Юріївна, ГОРБЕНКО Світлана Леонідівна,
КУЩЕНКО Ірина Вікторівна, ЛАПКО Анатолій Григорович,
СУПРУН Микола Олексійович**

Головний редактор *Гайдук Н. М.*
Редактор *Гайдук Н. М.*
Художнє оформлення *Остапенко В. С.*
Комп'ютерна верстка *Конопльова Л. І.*

Підписано до друку 10.IV 2012 р. Формат 60×84/16. Папір офсетний. Гарнітура Тип Таймс.
Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 15,81. Наклад 300 прим. Зам. 12-22.
Оригінал-макет виготовлений ТОВ «Атіка»,
04060 м. Київ-60, вул. М. Берлінського, 9.
Свідоцтво про видавничу діяльність і розповсюдження видавничої продукції:
Серія ДК № 216 від 11.X 2000 р.,
видане Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.
Надруковано ТОВ ВПФ «МЕГА»,
04073 м. Київ-73, пров. Одеського, буд. 1, кв. 2.