

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ

ФАКУЛЬТЕТ ЕКОНОМІКО-ПРАВОВОЇ БЕЗПЕКИ

КАФЕДРА ФІЛОСОФІЇ ТА ПОЛІТОЛОГІЇ

ЗАТВЕРДЖУЮ

Ректор Дніпропетровського
державного університету
внутрішніх справ

Андрій Фоменко

НАВЧАЛЬНИЙ КОНТЕНТ

ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Освітній ступінь: магістр

Спеціальність: 081 «Право (поліцейські)»

Освітня програма: «Право (поліцейські)» № 98 від 30.01.2019

Статус навчальної дисципліни: обов'язкова

Мова навчання: українська

Дніпро – 2019

Педагогіка та психологія вищої школи // Навчальний контент. – Дніпро : Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2019. – 107 с.

УКЛАДАЧ:

Недря Кирило, доцент кафедри філософії та політології, кандидат історичних наук, тренер-інструктор Національної поліції України.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Обушенко Олександр Миколайович, начальник управління по роботі з персоналом центрального органу управління Служби судової охорони, доктор юридичних наук, професор.

Грицай Ірина Олегівна, доктор юридичних наук, доцент, заступник голови Дніпропетровської обласної державної адміністрації, професор кафедри загальноправових дисциплін Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ.

Розглянуто на засіданні кафедри філософії та політології
23.08.2019, протокол №16

Рекомендовано Науково-методичною радою університету
28.08.2019, протокол № 11.

Схвалено Вченою радою університету, рекомендовано для використання в освітньому процесі протягом _____ років. 29.08.2019, протокол № 12.
(до 5 років)

ЛЕКЦІЯ 1.

ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ.

План

1. Виникнення психології вищої школи як нової галузі психологічних знань.
2. Предмет і завдання психології вищої школи.
3. Зв'язок психології вищої школи з іншими галузями наукового знання.
4. Методологія і принципи психологічного дослідження.

1. ВИНИКНЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК НОВОЇ ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ.

Психологія вищої школи порівняно молода галузь психологічної науки. Систематичне дослідження психолого-педагогічних проблем вищої школи розпочалось у **60-х роках ХХ століття**. Найвагомішими науковими здобутками того часу є роботи С.І. Архангельського та С.І. Зинов'єва, в яких ґрунтовно проаналізовано вузівський навчальний процес і закладено фундаторські основи розв'язання проблем оновлення вищої школи. Вони є авторами перших навчальних посібників із проблем навчання у вищій школі [Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с., Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской школе. – М.: Высшая школа, 1975. – 314 с.]. Це було поштовхом для появи низки досліджень, в яких розв'язування завдань вищої освіти почало розглядатися в контексті психологічних особливостей студентського віку та психологічних явищ, які породжуються умовами вищого навчального закладу (О.А.Абдулліна, Б.Г.Ананьєв, О.О. Бодальов, М.І. Дьяченко, І.А. Зімня, Л.А. Кандилович, Н.В. Кузьміна, В.Т.Лісовський, Н.М. Пейсахов, П.І. Підкасистий, О.Ф.Рибалко, В.О Сластьонін, С.Д. Смірнов, Н.Ф. Тализіна, В.О. Якунін та ін.). Перші програми з психології вищої школи були розроблені в останні десятиліття ХХ століття. Такий курс читався в інститутах і факультетах підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. У 1981 році в Мінську вийшло перше видання відомого підручника М.І. Дьяченка, Л.А. Кандиловича «Психологія вищої школи», а в 1986 р. побачив світ підручник «Основи педагогіки і психології вищої школи» за редакцією А.В. Петровського.

Вагомі наукові здобутки в розробці актуальних проблем психології вищої школи належить українським вченим: психічний розвиток особистості в навчально-виховному процесі (Г.С. Костюк), психологічні засади формування особистості майбутнього вчителя (Д.Ф. Ніколенко), психологічне обґрунтування методів і прийомів навчання у вищій школі (А.М. Алексюк), психолого-педагогічні умови професійної адаптації особистості (О.Г. Мороз), стратегія становлення моральності особистості (І.Д. Бех), психологічні засади формування громадянської свідомості і національної самосвідомості молоді (М.Й. Боришевський), детермінанти і психологічні механізми розвитку

соціальної активності дітей і молоді (О.В. Киричук), психологічні особливості сучасного студентства (О.Ф. Бондаренко), В.А. Семиченко), оптимізація взаємин викладачів і студентів (В.В. Власенко) та ін. В.М. Гал узинський, М.Б. Євнух є авторами навчального посібника «Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні».

Протягом 1991 - 2004 рр. в Україні захищені декілька докторських дисертацій, в яких досліджуються проблеми психології вищої школи, серед них: «Психологія читання навальної і наукової літератури в системі професійної підготовки студентів» (Н.В. Чепелева, 1992), «Психофізіологічні критерії розумової втоми та їх профорієнтаційна значущість» (В.С. Компанець, 1996), «Емоційність у структурі професійних властивостей особистості (на прикладі представників соціономічних професій» (О.П. Саннікова, 1996), «Основи психогігієнічного забезпечення гуманістичне орієнтованої професійної підготовки студентів» (В.І.Носков, 2002), «Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психології» (Н.І. Пов'якель, 2004).

Великий інтерес науковців до психологічних проблем вищої школи обумовлений докорінною зміною стратегії підготовки фахівців з вищою освітою. Розуміння мети і завдань, що стоять перед вищою школою, дає можливість конкретизувати їх на рівні педагогічної діяльності, тобто в процесі навчальної і виховної роботи викладачів вищої школи. Передумовою досягнення цієї мети є засвоєння теоретичних положень вищої школи.

Психологія вищої школи вивчає закономірності функціонування психіки студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності та закономірності та закономірності науково-педагогічної діяльності викладача, а також соціально-психологічні особливості професійно-педагогічного спілкування та взаємин викладачів і студентів.

Основними категоріями психології вищої школи є

Понятійний апарат психології вищої школи становлять такі поняття як навчання, розвиток, виховання в єдності та взаємозв'язку, що визначається загальним поняттям едукція, «професійна спрямованість», «професійна соціалізація», «професійна ідентичність, «навчально-професійна діяльність», «Я-концепція студента», «професійне-педагогічне спілкування», «студентська академічна група», «професіоналізм», «адаптація», «професійна готовність» та ін.

Нині стало актуальним залучати потенціал психології вищої школи до вирішення практичних завдань, які постають перед вищою освітою. Отже, цілком закономірним є підвищення інтересу освітян до здобутків психології вищої школи.

Висновки. Психологія вищої школи виникла у 60-х роках ХХ століття. Вона розвивається у контексті реформування вищої освіти в Україні на гуманістичних засадах. Підготовка викладача вищої школи має передусім забезпечити зростання його психолого-педагогічної культури. В.О.Сухомлинський стверджував, що «...без психології нема і педагогіки. Якщо педагогіку порівняти з майстернею, то психологія це інструменти в майстерні; нема інструментів або вони нікуди не годяться – від майстерні залишаться самі стіни».

2. ПРЕДМЕТ І ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ.

Об'єктом психологічної науки є соціальні суб'єкти, їх діяльність, зв'язки і відношення. «Сукупність процесів побудови образу світу і його функціонування як регулятора зовнішньої поведінки та внутрішнього життя живої істоти і становить найширше розуміння об'єкта психології (С.Д.Смирнов).

Із цих позицій **предметом психології вищої школи** є особистість викладача та студента в їх розвивальній педагогічній взаємодії. Вона досліджує роль «особистісного чинника» при впровадженні інноваційних технологій навчання і виховання у ВНЗ, психологічні умови і механізми становлення особистості майбутнього фахівця в системі ступеневої вищої освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).

Психологія вищої школи як наукова і прикладна галузь розв'язує низку практичних, науково-дослідницьких і діагностично-корекційних завдань.

До найважливіших **практичних завдань** психології вищої школи в період керування вищої освіти в Україні належать:

розробка наукової, психолого-методичної бази для контролю за процесом, повноцінністю змісту та умовами психічного розвитку студентів, їх особистісним зростанням і професійним становленням, зокрема в умовах кредитно-модульної системи навчання:

- обґрунтування оптимальних форм навчально-професійної діяльності та спілкування студентів, які сприяють засвоєнню ними всього розмаїття професійних функцій і важливих соціальних ролей;
- розробка особистісно-орієнтованих технологій навчання студентів, психологічне обґрунтування інноваційних дидактичних проектів і педагогічних експериментів у вищій школі;
- пошук ефективних шляхів (методів і засобів) забезпечення фундаментальної психологічної підготовки студентів, підвищення рівня їх загальної культури та психологічної компетенції як передумови демократизації, гуманітаризації та гуманізації освіти;
- надання психологічної допомоги та підтримки всім учасникам педагогічного процесу, особливо в періоди особистісних криз професійного самоствердження.

Серед актуальних **науково-дослідних** завдань психології вищої школи є такі:

- психологічне обґрунтування професіограми сучасного фахівця вищої кваліфікації (педагога, психолога, лікаря, менеджера, юриста, інженера тощо), на основі якої має розроблятися державний стандарт змісту за напрямками і спеціальностями професійної підготовки в системі ступеневої вищої освіти;
- виявлення соціокультурних, соціально-психологічних, психологічних і дидактичних чинників соціалізації особистості майбутнього фахівця, щоб проектувати індивідуальну траєкторію професійного становлення кожного студента протягом усіх років його навчання;

- розробка психологічних засад формування в студентів і викладачів національної самосвідомості, активної громадянської позиції ментально-духовних настанов стосовно «рідно мовленнєвих обов'язків» (І.Огієнко) і розвитку україномовного освітнього простору;
- вивчення психологічних закономірностей діалогу студента і комп'ютера та розробка психологічних основ комп'ютеризації навчального процесу у вищій школі;
- дослідження психологічних проблем підготовки науково-педагогічних кадрів, становлення особистості майбутнього викладача протягом навчання в магістратурі та аспірантурі;
- вивчення психологічних засад наукової творчості, вдосконалення професіоналізму й підвищення педагогічної майстерності викладачів.

До *діагностично-корекційних* завдань психології вищої школи належать:

- розробка методів професійної орієнтації старшокласників та обґрунтування системи професійного відбору молоді до вищих навчальних закладів;
- діагностика настанов студентів щодо самого себе задля формування позитивної «Я-концепції – ядра особистості майбутнього фахівця»;
- визначення рівня психологічної готовності першокурсників до навчання у вищій школі та розробка передумов успішної їх адаптації;
- вивчення стану взаємин викладачів і студентів, щоб налагоджувати оптимальну педагогічну взаємодію, конструктивно розв'язувати можливі міжособистісні конфлікти.

Завдання вивчення студентами магістратури психології вищої школи

1. Інтеграція, систематизація психологічних знань про психологічні механізми підвищення ефективності організації навчального процесу у вищій школі.
2. Вивчення умов забезпечення ціннісно-особистісного самовизначення педагогів і студентів у педагогічній взаємодії.
3. Формування професійного мислення студентів, набуття ними досвіду творчого використання психологічних знань у розв'язанні конкретних завдань навчально-професійної та майбутньої педагогічної діяльності.

Ознайомлення з новітніми науковими здобутками психології вищої школи не завадить і досвідченим викладачам ВНЗ із науковими ступенями й високими вченими знаннями. Через брак психолого-педагогічних знань дехто з них, добре знаючи свою науку, недостатньо володіють педагогічною майстерністю, не прагнуть вдосконалювати навчальний процес на науково-психологічному підґрунті. Часто вони «навпомацки» формують власний стиль викладання, не враховуючи до того ж ні психологічні особливості студентського віку, ні пріоритети особистісного зростання майбутніх фахівців у сучасній вищій школі, ні індивідуально-психологічні відмінності студентів.

Справжніми педагогами, по суті, багато з них так і не стають, але це не заважає багатьом із них зростати в науковому й адміністративному відношенні. У зв'язку з цим можна навести слова В.О. Сухомлинського: «Психологія мене

цікавить більше, ніж педагогіка; власне, без психології нема і педагогіки. Якщо педагогіку порівняти з майстернею, то психологія - це інструменти в майстерні; нема інструментів або вони нікуди не годяться – від майстерні залишаться самі стіни. Дуже часто так у школах і буває». Хоча це було сказано про школу і шкільного вчителя, саме низький рівень психологічної культури частини викладачів і вузівського керівництва є однією з головних причин гальмування процесу реформування вищої освіти в Україні на гуманістичних засадах, що передбачає впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання, забезпечення умов для особистісного зростання і професійного становлення кожного студента.

Висновки. Останнім часом набуває поширення психологія вищої школи. Предметом психології вищої школи є особистість викладача та студента в їх розвивальній педагогічній взаємодії. Психологія вищої школи як наукова і прикладна галузь розв'язує низку практичних, науково-дослідницьких і діагностично-корекційних завдань. Вивчення психології вищої школи потрібне для підвищення якості підготовки фахівця з вищою освітою.

3. ЗВ'ЯЗОК ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ З ІНШИМИ ГАЛУЗЯМИ НАУКОВОГО ЗНАННЯ.

Психологія вищої школи бурхливо розвивається в нерозривному взаємозв'язку з іншими галузями наукового знання і суспільної практики. Психологія вищої школи як наука становить систему пов'язаних між собою та іншими науками галузей. Передусім це загальна психологія, педагогічна психологія, соціальна психологія, вікова психологія, педагогіка вищої школи.

Загальна психологія. Систематизує експериментальні дані, здобуті у різних галузях психологічної науки, розробляє фундаментальні теоретичні проблеми психології. Займається вивченням пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, властивостей особистості. На принципах діяльнісного підходу, який розроблено О.М. Леонтьєвим у загальній психології, аналізується як діяльність студентів - учіння, так і науково-педагогічна діяльність викладача.

Педагогічна психологія. має своїм предметом закономірності навчання й виховання особистості. Зв'язок із педагогічною психологією визначається розв'язанням завдань управління навчанням студентів, забезпечення умов ефективного їх учіння, розробки принципів організації виховання студентської молоді.

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

Вікова психологія досліджує онтогенез психічних властивостей особистості на різних вікових етапах Зв'язок з віковою психологією забезпечується загальним принципом аналізу студентського віку як пізньої юності або ранньої дорослості;

Соціальна психологія досліджує психічні явища у процесі взаємодії у великих та малих суспільних групах. Вона вивчає як люди спілкуються і взаємодіють один з одним. Соціальна психологія дає загальні орієнтири для аналізу студентської групи, визначення етапів її розвитку, забезпечення умов ефективності педагогічного спілкування і взаємин викладачів зі студентами.

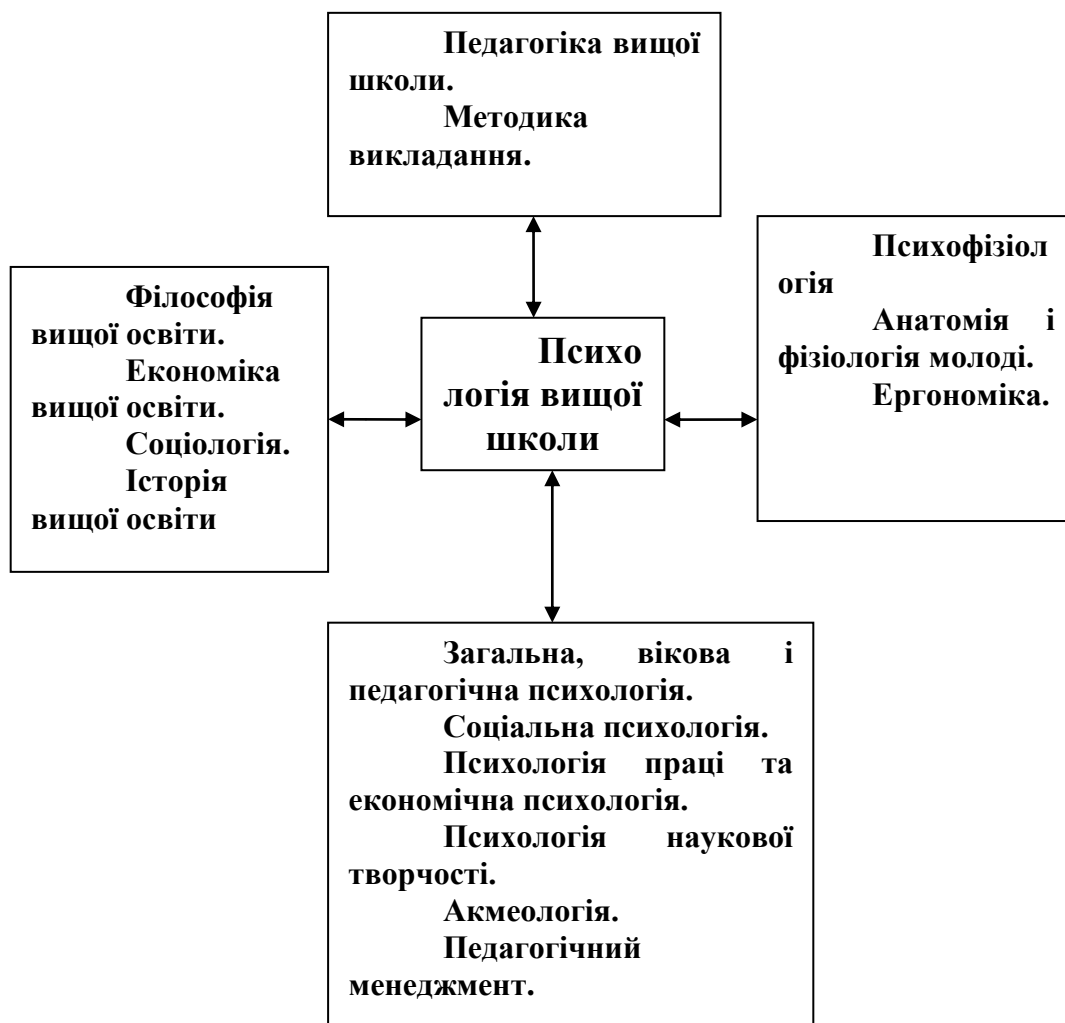
Вікова психологія досліджує онтогенез психічних властивостей особистості на різних вікових етапах. Вікова психологія дає теоретичні основи для вивчення особливостей студентського віку.

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

Є зв'язок також з іншими галузями психології: психодіагностика, психологія наукової творчості, психологія праці та ін., які набули статусу самостійних галузей психологічної науки.

Тісний міждисциплінарний зв'язок психології вищої школи з педагогікою вищої школи. Так, наприклад, розв'язуючи власне педагогічну (дидактичну) проблему методів навчання у ВНЗ, дослідник за допомогою психологічних методів вивчає пізнавальну діяльність студентів, ефективність якої зі свого боку залежить від психолого-педагогічного обґрунтування методів викладання. К.Д.Ушинський зазначав, що психологія є однією з найбільш необхідних дисциплін для педагога, бо він у процесі виховання постійно перебуває в колі психологічних явищ, які притаманні вихованцю.

Система міждисциплінарних зв'язків психології вищої школи представлені на схемі:



Висновки. Хоча психологія вищої школи зв'язана з іншими галузями наукового знання, однак це не позбавляє її свого предмета дослідження – закономірності особистісного зростання студента як майбутнього фахівця та професійної самореалізації викладача як суб'єкта науково-педагогічної діяльності.

4. МЕТОДОЛОГІЯ І ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.

Дослідницька діяльність у вищій школі є основним засобом перевірки ефективності педагогічних впливів на студентську аудиторію. Ці єдине

джерело дієвого пізнання особливостей студентського віку, умов становлення студентів як фахівців і професійного зростання їх як особистості. Психологія вищої школи – наукова галузь, оскільки використовує наукові методи, щоб описувати й пояснювати психолого-педагогічні феномени, які мають місце в освітньому просторі вищого навчального закладу. При розв’язанні конкретних завдань дослідження важливе значення має ставлення дослідника-науковця до основних категорій науки та визначення своєї методологічної позиції, провідних теоретичних поглядів.

Методологія – вчення про методи пізнання та перетворення світу.

Методологія в широкому розумінні – вчення про структуру, логічну організацію, висновки і засоби діяльності в галузі теорії та практики (О.Г. Спіркін, Є.Г. Юдін). У вузькому значенні методологія вказує науці шлях пізнання, отримання і пояснення необхідних фактів, вияв і розкриття закономірностей явищ, які досліджуються. Це система взаємопов’язаних, взаємодоповнюючих методів.

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

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

Методологічні питання вивчення тієї чи іншої психологічної проблеми можуть мати як теоретичний, так і вузький, конкретний або прикладний характер.

Загальна і спеціальна методологія дозволяє розробити концепцію дослідження того чи іншого явища та аналізувати емпіричні факти й експериментальні результати відповідно до їх загальнотеоретичного розуміння.

Одним із методологічних напрямів сучасної психологічної науки є системний підхід (Б.Ф.Ломов), який полягає в уявленні, вивченні та конструюванні психологічних явищ і об’єктів як системи. Системне дослідження характеризується:

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

Часто термін «методологія» використовується як еквівалент поняття «науковий метод», оскільки єдиною прийнятою методологією є наукова методологія, а провідним принципом дослідження – **принцип науковості**.

Які ознаки **наукового підходу** до вирішення проблеми психологічного дослідження?

По-перше, проблема повинна бути визначеною, Визначити проблему означає охарактеризувати її так, щоб вона стала доступною ретельному дослідженню. Вміння оформлювати проблемне питання залежить від спостережливості науковця, його допитливості, здатності помітити щось нове й цікаве, що виходить за межі відомого психологічного знання.

По-друге, проблема повинна бути викладена так, щоб її можна було пов'язати з сучасною теорією та відомими емпіричними фактами. Без урахування чинних підходів і наукових даних щодо її розв'язання результати дослідження не будуть становити ніякої цінності, адже психологія – це набагато більше, ніж зібрання «сирих» фактів. Вони повинні ще певним чином бути систематизовані та проінтерпретовані в ракурсі психологічної теорії і примноження знань. Для дослідника означає опрацювання якомога повнішого обсягу наявних наукових джерел (наукова література, електронна база даних, архівні матеріали відомих експериментів тощо). Визначається предмет і мета дослідження.

По-третє, повинна бути сформульована гіпотеза, яка потребує перевірки. Гіпотеза повинна бути узгодженою з теоретично методологічним підґрунтям і однозначно вираженою, щоб її можна було підтвердити або відхилити результатами дослідження.

По-четверте, повинна бути визначена процедура дослідження (етапи, конкретні методи і методика дослідження). Можливості дослідника безмежні до тих пір, доки він ретельно може здійснювати відповідний експериментальний контроль.

По-п'яте, збір фактів, їх аналіз, узагальнення і пояснення. Важливо, щоб факти заслуговували довіри. Для цього треба знати, яка кількість фактів є достатньою та як їх можна перевірити на доказовість (це забезпечується методами математичної статистики).

По-шосте, формуються висновки, які є теоретичним підґрунтям для визначення теоретичної значущості і наукової новизни результатів дослідження.

У психологічному дослідженні є логічні етапи (від поставленої проблеми до висновків), а також загальні правила (принципи), дотримання яких є обов'язком для отримання достовірного матеріалу.

Головним таким принципом є **принцип об'єктивності**, реалізація якого забезпечує надійність, однозначність результатів, неупередженість автора при фіксації фактів та їх інтерпретації. Це важливо тому, що наші суб'єктивні (особистісні) настанови можуть створювати серйозні перешкоди до шляху розуміння поведінки людини. Ми привносимо в оцінку психологічних фактів власні уявлення і свої цінності, які сформувалися в нашому унікальному минулому досвіді. Саме тому треба враховувати валідність і надійність методів дослідження, зібрані емпіричні дані повинні пройти перевірку на статистичну достовірність.

Що заважає об'єктивній інтерпретації отриманих даних?

По-перше, певна упередженість дослідника, схильність бачити що він бажає бачити. Через це він інколи не помічає ті факти, які не співпадають із його очікування (гіпотеза дослідження).

По-друге, інколи досліднику бракує спостережливості або ж він сприймає психологічний факт дуже вузько чи занадто широко.

Щоб добитися потрібної об'єктивності, треба застосувати декілька методів або звести їх до мінімуму, про те суттєво збільшити обсяг вибірки (кількість досліджуваних). Це дуже важливо, наприклад, при анкетуванні.

Психологічне дослідження проводиться за такими **етапами**:

1. Відповідно до наукової проблеми і теми дослідження визначається його об'єкт і предмет, мета, гіпотеза та завдання.
2. Вибір наукових методів дослідження, які доповнюють один одного (наприклад, спостереження і експеримент).
3. Визначення умов дослідження (лабораторний або природний експеримент).
4. Розробка плану експериментального дослідження.
5. Вибір методів обробки емпіричних даних (кількісний, якісний аналіз).
6. Інтерпретація зібраного експериментального матеріалу.
7. Формулювання висновків і визначення сфери їх застосування.

Коротко охарактеризуємо ці етапи.

Обґрунтування **актуальності проблеми дослідження** здійснюється на основі аналізу проблемної ситуації, яка відображає суперечність між реальним станом об'єкта дослідження та сучасними завданнями (наприклад, особистісний розвиток майбутнього фахівця як пріоритетний напрямок реформування вищої освіти в Україні).

Одночасно досліднику потрібно розрізняти об'єкт і предмет дослідження.

Об'єкт дослідження – це частина об'єктивної психологічної реальності (тобто того, що існує незалежно від нашої волі та свідомості), яку потрібно дослідити. Предмет дослідження – якась конкретна сторона, аспект, властивість або відношення об'єкта дослідження. Об'єкт – це ціле, предмет – якась його частина.

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

Предмет психологічного дослідження міститься в межах об'єкта як вузька, чітко окреслена частина психологічної реальності, яка безпосередньо досліджується.

Наприклад, об'єкт дослідження – генезис професійного мислення студентів гуманітарного вищого навчального закладу, а предмет дослідження – розвиток творчого професійного мислення студентів університету засобами активних методів навчання. Чітке формулювання об'єкта і предмета дослідження (не занадто широко та не дуже вузько) дає змогу досліднику отримувати справді наукові конкретні знання, які можна реально впроваджувати в навчальний процес.

Потрібно зазначити, що один і той самий об'єкт дослідження може мати декілька предметів дослідження. Наприклад, об'єкт психологічного дослідження – адаптація першокурсників до навчання у вищій школі. Його предметом може бути, наприклад, 1) особливості дидактичної адаптації першокурсників до вивчення психології у вищому навчальному закладі; 2) індивідуально-особистісні та соціально-психологічні чинники успішної адаптації першокурсників до ВНЗ 3) особливості соціальної адаптації першокурсників до умов спільної діяльності в студентській академічній групі та ін.

Надзвичайно важливо в науковому дослідженні визначити мету, сформулювати гіпотезу та окреслити його завдання.

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

Для правильної постановки мети дослідження потрібно чітко уявити:

1. Сутність досліджуваної проблеми її головні суперечності, основні проблемні питання теоретичного та (або) експериментального характеру, які підлягають вирішенню шляхом наукового дослідження.
2. Сучасне теоретичне знання, яке може бути використане для пояснення структури і законів функціонування об'єкта, який визначається.
3. Основні шляхи та обсяги необхідного теоретичного та (або) експериментального обґрунтування предмета дослідження.
4. Відомі в психології (або провідній щодо об'єкта дослідження науці) методи і засоби для проведення теоретичного та (або) експериментального вивчення предмета.

Не потрібно формулювати мету як «Дослідження ...», «Вивчення ...», тому що ці слова вказують на засіб досягнення мети, а не на саму мету. Наприклад: «Визначити особливості, механізми і детермінанти становлення і функціонування саморегуляції професійного мислення в умовах розробленої системи розвивальних психотехнологій» (Н.І. Пов'якель), «Теоретичне обґрунтування та експериментальне виявлення особливостей генезису моральної самосвідомості підлітка як вихідної засади його особистісного зростання» (І.С.Булах).

Центрально місце в дослідженні посідає **гіпотеза**, яка є конкретною формою наукового передбачення. Гіпотеза виступає у вигляді припущення, що висувається для пояснення явища, яке вивчається, його сутності, структури, зв'язків, рушійних сил та ін.

Гіпотеза правомірно вважається головним методичним стрижнем будь-якого дослідження, однак тільки тоді, коли їй підпорядкований цілеспрямований пошук, обробка й аналіз наукової інформації на всіх етапах дослідження.

Для правильної розробки та побудови гіпотези потрібно:

1. Однозначно встановити рівень основних суперечностей між найменш розробленими питаннями дослідження.
2. Уточнити невизначені або заново введені наукові поняття як елементи предмета дослідження, на основі логіки дослідження дати однозначне їх трактування, якщо потрібно – визначити у вигляді припущення нове поняття.
3. Чітко визначитися в розумінні явища, яке є об'єктом дослідження, усвідомити його структуру, функції та зв'язки.
4. Дати критичний наліз взаємозв'язку елементів, які вивчаються, та узагальнити (синтезувати) отримані знання в гіпотезу дослідження.
5. Чітко і лаконічно обґрунтувати основні моменти та методи теоретичної й емпіричної перевірки гіпотези.

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

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

Приклад: Тема: Формування «Я-концепції» майбутнього правоохоронця в умовах вищого навчального закладу.

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

Предмет дослідження: особливості генезису «Я-концепції» майбутнього правоохоронця в умовах навчально-професійної діяльності.

Мета роботи: Виявлення психолого-педагогічних умов формування позитивної «Я – концепції» курсанта університету як майбутнього правоохоронця.

Гіпотеза: Формування позитивної «Я-концепції» студента як майбутнього правоохоронця залежить від загальних умов організації навчального процесу в університеті, якщо діагностична й психокорекцій на робота зі студентами поєднується з оптимізацією взаємин у системі «викладач-студент».

Залишається навести основні методологічні вимоги до постановки **завдань дослідження:**

1. Завданнями дослідження називаються проблемні запитання, відповіді на які необхідні для досягнення мети дослідження.
2. Постанова, формулювання і послідовність викладу завдань дослідження повинна чітко відповідати його темі, об'єкту, предмету, меті та гіпотезі.
3. Сукупність поставлених у дослідженні завдань повинна бути мінімальною, достатньою для досягнення мети дослідження.

Одним із завдань дослідження може бути, наприклад «Окреслити параметри, показники, ознаки та критерії професійного мислення майбутнього правоохоронця».

Реалізація системного підходу при вивченні проблем психології вищої школи передбачає розробку системи методів науково-психологічного дослідження.

Метод дослідження (від гр.. шлях дослідження спосіб самопізнання) – нормативний обґрунтований спосіб проведення наукового дослідження.

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

Психологія вищої школи фактично використовує всі методи і конкретні методики, які застосовуються в тих галузях психологічної науки з якими вона пов'язана (вікова і педагогічна психологія, соціальна психологія, психологія особистості та ін).

Методи збору емпіричних фактів обираються за цілями та завданнями дослідження:

- описати факти: спостереження, аналіз продуктів діяльності, бесіда, інтерв'ю , анкетування, вивчення життєвого шляху (біографічний метод) та ін.;
- виміряти психічні явища – тести;
- визначити особливості – констатувальний (природний або лабораторний) експеримент;

- знайти фактори, виявити психологічні умови розвитку та перетворити явище – формувальний психолого-педагогічний експеримент.

Для наукового вирішення психологічної проблеми звичай використовується комплекс методів, розробляється і реалізовується певна методика (сукупність методів у дії).

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

У методиці дослідження конкретизується мета, предмет дослідження, а також показники вимірюваного явища, умови проведення роботи, засоби фіксації експериментальних показників і процедура аналізу та інтеграції одержаних даних. На основі одного й того ж методу (наприклад, спостереження, бесіда тощо) може бути створена велика кількість методик, адже вона існує лише в логіці конкретного дослідження. **Методика дослідження** як конкретизація методу – це наповнення його конкретним змістом. У методику входить визначення тієї частини психічної реальності, яка повинна досліджуватися методами науки.

Розроблюючи **план експериментального дослідження**, можна брати один із трьох його шляхів:

1. Лонгітюдний план (шлях, зріз): вивчаються одні й ті ж піддослідні протягом тривалого часу та поетапно проводиться аналіз із порівнянням результатів зрізів. Піддослідних порівнюють із самим собою через певний час у різні періоди життя, а тому їх не потрібно групувати, зіставляти за різними параметрами. Проте це дослідження потребує тривалого часу й чималих фінансових затрат (переважно використовується американськими психологами). Відоме масштабне лонгітюдне дослідження, проведене під керівництвом Б.Г. Ананьєва, яке виявило великі потенційні можливості розвитку особистості в її студентський період життя.

2. Поперечний план реалізовується методом порівняння окремих груп піддослідних різного віку. Таке дослідження нетривале в часі, дешевше, керованіше. Проте потрібні суворіші вимоги до вибору піддослідних, до розробки експериментальних завдань тощо. В основі лежить порівняльний аналіз (наприклад, порівнюються коефіцієнт інтелекту студентів 1, 2, 3, 4-х курсів).

3. Можна застосувати комбінований план, коли піддослідними є люди різних вікових груп, але за однією з них (наприклад, одна експериментальна група студентів) приводиться тривале спостереження (лонгітюдне дослідження), а наприкінці порівнюється результати з іншою (контрольна група). Такий комбінований план застосовується, щоб виокремити ефекти хронологічного часу від ефектів історичного часу. Прикладом цього може бути дослідження А.М.Прихожан, Н.М. Толстих «Підліток у підручнику та в житті», в якому вони порівнюють сучасних підлітків з їх характеристиками, які їм свого часу дала Т.В. Драгунова та інші психологи.

Для обробки одержаного дослідницького матеріалу застосовують відомі в психологічній науці статистичні методи: кореляційний аналіз – числове

співвідношення двох різних змінних; факторний аналіз – для визначення спорідненості окремих психологічних тестів на основі порівняння коефіцієнтів кореляції кожного з них, Ефективність вимірювання незалежно від умов проведення визначається поняттям «надійність» і «валідність».

Надійність – ступень узгодженості результатів, які дослідник одержує при багаторазовому застосуванні методики виміру. Надійна міра заслуговує довіри, дає стійкі результати, які можна відтворити. Наприклад, тест художніх (музичних) здібностей повинен оцінювати конкретних людей саме так, як і раніше, скільки б разів його не повторювали. Якщо тест не надійний, то на результати може вплинути навіть настрій дослідника або піддослідного.

Валідність – це показник точності, з якою методика вимірює те, для чого вона створена, а також адекватність методу поставленому завданню дослідження.

Особливо надійними та валідними повинні бути тестові методики, які зараз широко застосовуються для оцінки інтелектуальних здібностей (коефіцієнт IQ), або до професійної придатності.

При дослідженні студентів широко застосовуються анкети та опитувальники. Проте, щоб здобути за допомогою цих методів надійні результати і об'єктивні висновки, збирають велику кількість фактів на основі великої вибірки досліджуваних.

Вимоги стосовно *інтерпретації* зібраного матеріалу:

1. Потрібно чітко визначити понятійний апарат, яким дослідник оперує, бо в науці є різні тлумачення наукових понять і різні підходи до їх застосування. Саме тому треба зробити застереження, в якому значенні застосовано поняття (наприклад, поняття «виховання» застосовується у вузькому і широкому розумінні).

2. Має значення також ступінь узагальнення. Дослідження проводяться в конкретних умовах, із конкретними людьми, тому й висновки повинні поширюватися на аналогічні групи людей (за віком, які перебувають в аналогічних умовах тощо). Наприклад, студенти, та молодь, яка вже працює.

3. Дуже уважним треба бути, встановлюючи зв'язки причинності. Коли зв'язок тісний, тобто два явища корелюють між собою, досить легко допустити помилку, що одне явище є причиною іншого.

Причинність – це такий зв'язок між двома змінними величинами, коли зміна однією з них викликає зміну іншої. Наприклад, «перегляд телефільмів зі сценами насильства - агресивність молоді», «фізичне покарання – агресивність дитини» тощо. А можливо, агресивність людини є вродженою? (ген агресивності).

Коли факти статистично оброблені, математично вивірені та згруповані, дослідник їх пояснює, тлумачить і роз'яснює, тобто інтерпретує. **Методи інтерпретації**: а) генетичний метод – інтерпретація зібраного матеріалу в характеристиках розвитку (фази, стадії, критичні моменти) – виявлення «вертикального» генетичного зв'язку (філогенетичний, онтогенетичний); б) структурний метод – виявлення «горизонтального» структурного взаємозв'язку (класифікація, типологія).

Щоб отримані результати і висновки були достовірними щодо умов, які визначали результати експерименту, дні експериментальної групи порівнюють із кінцевими результатами контрольної групи, де ці умови не задавалися.

Існує також вимога до **інструкції** для піддослідних при проведенні дослідження. Вона повинна бути чіткою та однозначною. Експериментатор повинен добре її вивчати напам'ять (а не читати плутаючись).

Потрібно також продумати схему ведення протоколу, форму записів, їх послідовність і обсяг, наявність об'єктивних даних про досліджуваних. Запис відповідей респондентів повинен бути дослівним, «фотографічним», не змінювати й не перекручувати їх (пряма мова, а не зворотна!), без виправлення помилок. Важливою буває навіть інтонація (добре, якщо використовується аудіо запис). Потрібно фіксувати емоції та всі дії піддослідних, особливості їх поведінки.

На початку дослідження потрібно встановлювати довірливі дружні стосунки. Не можна займати позицію того, хто перевіряє. На успіхи і невдачі треба реагувати стримано, емоційно нейтрально. Якщо хвалити, то за старанність і роботу. Краще не говорити про помилки (за винятком, коли це потрібно за умовами експерименту).

Етика наукового дослідження або принципи гуманізму при психологічному дослідженні:

1. Неприпустимо завдавати шкоди ні психічному, ні фізичному здоров'ю піддослідних.
2. Не посягати на основні права людини, особливо коли досліджуються діти або люди поважного віку, тобто ті, хто дуже від когось залежні («Не зашкодь!»).
3. Дослідник повинен спиратися на позитивне, шукати резерви для вдосконалення та створювати умови для реалізації прихованих можливостей. Навіть коли результати негативні, піддослідний повинен відчувати свою значущість, бути впевненим у досягненні позитивного результату наступного разу.
4. Етика наукового дослідження передбачає попередню згоду людини (з 8-річного віку) брати участь у дослідженні. Добровільна участь і одержана від піддослідного інформація ніяк не винагороджується.
5. Потрібно дотримуватися конфіденційності виявлених результатів, зокрема про можливі наслідки дослідження, особливо при таких негативних оцінках: «низький рівень», «схильний до агресії», «низька самооцінка» тощо, а також неадекватно високих показниках. Хоча учасники дослідження мають право отримувати інформацію про себе, але в формі, доступній їхньому розумінню. Одночасно обережно треба ставитися до їх психічного здоров'я.
6. Потрібно організовувати дослідження (особливо для молодших) цікавим, забавним, рівним для всіх учасників та інформативним (особливо для старших).
7. Діяльнісний підхід до вивчення психіки полягає в дослідженні студента в різних видах діяльності, особливо в навчально-професійної діяльності – провідній діяльності студентського віку.

Дослідницькі вміння викладача-дослідника:

1. Уміння виокремити проблемну ситуацію, побачити її. Для цього необхідні знання теорії стосовно проявів та критеріїв його оцінки.
2. Уміння точно сформулювати питання відповідно до проблемної ситуації. До того ж уникати узагальнень на основі поодиноких фактів, а також висувати пояснювальні припущення для належного тлумачення фактів, особливо якщо

одержані факти не відповідають гіпотезі. Важливо фіксувати суперечності в отриманій інформації.

3. Уміння аналізувати і співвідносити різні тлумачення понять, знаходити пояснення суперечливим думкам.

4. Володіти різним інструментарієм пояснення (аналіз, порівняння, узагальнення, конкретизація, систематизація тощо).

5. Володіти понятійним апаратом науки, чітко визначати зміст поняття, яке використовується в дослідженні.

6. Наукова проникливість, здатність критично оцінити добути результати та визначити перспективи подальшої розробки проблеми.

ЛЕКЦІЯ 2.

ТЕМА 2. ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ.

План

1. Педагогіка вищої школи в системі педагогічних наук.
2. Предмет та основні завдання педагогіки вищої школи.
3. Система вищої освіти України.

1. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК.

Педагогіка вищої школи виникла на базі загальної педагогіки. Якщо ми хочемо забезпечити всебічний гармонійний розвиток людини, треба оволодіти широким спектром знань про її розвиток і виховання. Цими знаннями й оперує педагогіка.

Свою назву педагогіка одержала від грецьких слів «*παῖδος*» - дитя і «*αγωγή*» - вести. Педагогом у древній Греції називали раба, що у буквальному значенні слова брав за руку дитину свого пана і супроводжував її до школи.

Поступово слово «педагогіка» стало вживатися в більш широкому розумінні для позначення мистецтва «вести дитину по життю», тобто виховувати її і навчати, направляти її духовний і тілесний розвиток. Так педагогіка стала наукою про виховання і навчання дітей.

Відомо, що першопричина виникнення всіх наукових галузей - потреба життя. Настав час, коли освіта стала грати дуже помітну роль у житті людей. Виявилося, що суспільство прогресує швидше чи повільніше в залежності від того, як у ньому поставлене виховання підростаючого покоління.

Вже в найбільш розвинутих державах древнього світу - Китаї, Індії, Єгипті, Греції - були початі серйозні спроби узагальнення досвіду виховання, вичленовування теоретичних начал. Усі знання про природу, людину, суспільство акумулювалися тоді у філософії; у ній же були зроблені і перші педагогічні узагальнення. Педагогіці довго довелося знімати скромний кут у великому храмі філософії. Тільки в XVII столітті вона виділилася в самостійну науку.

Виділення педагогіки з філософії і її оформлення в наукову систему пов'язано з ім'ям великого чеського педагога Яна Амоса Коменського (1592-1670).

Його головна праця «Велика дидактика», що вийшла в 1654 році, - одна з перших науково-педагогічних книг.

У XX столітті виникло розуміння того, що кваліфікованого педагогічного керівництва потребують не тільки діти, але і дорослі. Відбувся перехід від концепції разової освіти до освіти багаторазової, що реалізується протягом усього життя людини. Безупинна освіта стала в останні два десятиліття однією з центральних педагогічних проблем сучасності.

Педагогіка — наука про закономірності виховання, навчання й освіти представників різних поколінь.

Зміст педагогіки не залишається стабільним. Зміни, що протікають у ній, обумовлені виміром суспільства, його економіки, культури, успіхами педагогічної практики; вони порозуміваються також зростаючими можливостями самої науки, наприклад, удосконалюванням методів досліджень. Однак, незважаючи на різні зміни, що відбуваються в змісті педагогічного знання, властива науці своєрідність зберігається.

Предметом педагогіки є педагогічний процес, його сутність, закономірності, тенденції і перспективи розвитку.

Під педагогічним процесом розуміється свідомо організоване виховання і навчання.

Виховання — це такі суспільні відносини, у яких одні люди впливають на інших з метою спрямованого формування особистості. Спрямоване формування здійснюється шляхом включення особистості в систему міжособистісних відносин, що породжують в неї визначене відношення до інших людей, живої і неживої природи, діяльності, до самої себе.

Навчання — це процес передачі і засвоєння визначених сторін суспільно-історичного досвіду людства в ситуації взаємодії викладача та учнів, студентів.

Метою виховання і навчання є розвиток особистості, це обумовлює їхню єдність.

Освіта — процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, у ході організованого навчання; рівень розумового розвитку особистості і її професійної кваліфікації.

Освіченість — особистісна якість, що характеризує людину в тій мірі, у якій вона освоїла і перетворила у своє надбання наявний у суспільстві соціальний досвід, насамперед досягнення науки і культури.

В Україні на сучасних законодавчих засадах функціонує досить розвинута і розгалужена національна модель освіти, яка за багатьма кількісними і якісними показниками не поступається рівню розвинутих країн світу і є конкурентноспроможною на європейському освітньому просторі.

Національна система освіти функціонує в правовому полі, яке створене в нашій державі. Це закони України «Про освіту» та прийняті Верховною Радою України протягом останніх років закони прямої дії — закони «Про загальносередню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту».

Освіта є впорядкованою, налагодженою системою, яка складається з декількох ланок, між якими існує черговість і наступність.

Відповідно до Закону України «Про освіту» «Система освіти складається із закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ,

науково-виробничих підприємств і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти.

Структура освіти включає:

- дошкільну освіту;
- загальну середню освіту;
- позашкільну освіту;
- професійно-технічну освіту;
- вищу освіту;
- післядипломну освіту;
- аспірантуру;
- докторантуру;
- самоосвіту.

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

Вища освіта має ступеневий характер. Сутність ступеневості вищої освіти полягає у здобутті різних освітньо-кваліфікаційних рівнів на відповідних етапах (ступенях) вищої освіти.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», до структури вищої освіти входять освітні й освітньо-кваліфікаційні рівні:

1) освітні рівні:

- неповна вища освіта;
- базова вища освіта;
- повна вища освіта;

2) освітньо-кваліфікаційні рівні:

- молодший спеціаліст;
- бакалавр;
- спеціаліст, магістр.

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.

Вищу освіту мають особи, які завершили навчання у вищих навчальних закладах, успішно пройшли державну атестацію відповідно до стандартів вищої освіти і отримали відповідний документ про вищу освіту державного зразка.

Система освіти підпорядкована єдиній меті – формуванню людини як особистості шляхом входження її в соціальне середовище; формування

особистості, яка в подальшому здатна до соціальної творчості та розвитку культури. Саме тому освіта визнана цивілізованим світом як реальна цінність суспільства з підготовки наступного молодого покоління до самостійного життя і праці.

Педагогіка – це традиційно об'єднування наука про освіту, навчання й виховання. Структура сучасної педагогіки відображає зв'язки і відношення, що виникли під час історичного розвитку педагогічних знань, визначає місце кожної з педагогічних наук, її ролі для педагогічної практики. Нині педагогічна наука об'єднує до двадцяти педагогічних галузей. Певною мірою вони спираються на структуру та принципи загальної педагогіки, будучі її «дочірніми» і водночас самостійними науками.

Загальна педагогіка. Вивчає і формулює принципи, форми, методи навчання й виховання, які є загальними для всіх вікових груп та навчально-виховних закладів.. Вона розробляє методологічні, загальнотеоретичні і загальні нормативно-методичні проблеми, що мають важливе значення для всіх галузей педагогіки і для педагогічної практики.

Історія педагогіки. Вивчає розвиток педагогічної думки протягом часу, виникнення і розвиток навчально-виховної практики в різні історичні епохи і періоди з метою виявлення закономірностей педагогічних процесів, загального й особливого в них.

Вікова педагогіка. Вивчає закономірності виховання й навчання, організаційні форми і методи навчально-виховного процесу стосовно різних вікових груп. Її поділяють на дошкільну педагогіку і педагогіку загальноосвітньої школи, педагогіку дорослих. Остання, відповідно до загальноприйнятої у світовій педагогіці термінології, називається андрагогікою.

Порівняльна педагогіка. Порівнює тенденції й закономірності розвитку систем освіти різних країн.

Спеціальна педагогіка. Вивчає проблеми і розробляє методи виховання, навчання та освіти людей з різними фізичними або психічними вадами. Залежно від виду дефектів поділяється на такі напрями: сурдопедагогіка (навчання, виховання глухонімих, глухих і туговухих людей); тифлопедагогіка (навчання, виховання сліпих та слабозорих людей); олігофренопедагогіка (навчання, виховання розумово відсталих людей)

Галузеві педагогіки. До них належать спортивна, військова, інженерна, педагогіка правника, пенітенціарна педагогіка (вивчає закономірності й особливості педагогічного процесу в специфічних умовах установ виконання покарань. Її об'єктом є педагогічна система цих установ. Пенітенціарний від лат. «каяття», що відноситься до суворого покарання, переважно кримінального, тюремного), педагогіка підвищення кваліфікації та перекваліфікації спеціалістів та ін.

Методика викладання досліджує специфіку застосування загальних закономірностей навчання до викладання визначеного предмету.

Професійна педагогіка. Досліджує і розробляє питання підготовки фахівців для різних галузей господарства. Залежно від рівня освіти існують такі напрями: професійна технічна педагогіка, виробнича педагогіка, педагогіка вищої школи.

Педагогіка вищої школи розкриває закономірності, принципи навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, специфічні проблеми здобуття вищої освіти.

Висновки. Педагогіка – це сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості. Міжпредметні зв'язки педагогіки вищої школи з іншими педагогічними науками дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища і процеси у вищій школі. і педагогіка є системою різних галузей. Ці галузі пов'язані з багатьма іншими науками. Визначення статусу педагогіки вищої школи припускає чітке формулювання її об'єкта, предмета, основних завдань.

2. ПРЕДМЕТ ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Педагогіка вищої школи – наука про закономірності навчання і виховання студентів, а також їх наукову і професійну підготовку як фахівців відповідно до вимог держави.

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

Об'єктом педагогіки вищої школи є цілісна система вищої освіти.

Предметом педагогіки є педагогічний процес, що здійснюється в закладах вищої освіти, його сутність, закономірності, тенденції і перспективи розвитку.

Педагогіка вищої школи розкриває закономірності, принципи навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, специфічні проблеми здобуття вищої освіти.

Педагогіка вищої школи — область знання, що виражає основні наукові ідеї, що дає цілісне уявлення про закономірності й істотні зв'язки в учбово-пізнавальній, науковій, виховній, професійній підготовці і всебічному розвитку студентів.

Найважливішою задачею педагогіки вищої школи є формування у викладачів вищої школи навичок і умінь методично-обґрунтованого проведення усіх видів навчальної і виховної роботи, а також визначення умов формування і розвитку педагогічної культури, засобів обґрунтування і проведення різних педагогічних досліджень.

У сферу задач педагогіки вищої школи входять аналіз спеціально-педагогічного фактора, законів і особливостей формування в студентів знань, умінь і навичок, розвитку способів розумових дій, виховання ціннісних орієнтирів студента. У цю сферу включаються система соціальних поглядів на стан функціонування, побудову і розвиток вищої освіти; входить оцінка соціальних почуттів, настроїв студентів, стимулів їхньої діяльності, механізмів колективної, індивідуальної і групової діяльності.

Істотною задачею педагогіки вищої школи є педагогічна озброєність викладачів, що дозволяє типізувати факти, оцінювати їхню сутність, знаходити пояснення явищ навчальної і наукової діяльності, її раціональні напрямки. Не менш важливою задачею є використання змісту педагогіки вищої школи як програми дій по організації і проведенню різноманітних видів педагогічної

діяльності. Сюди входить ефективне використання форм і методів, засобів навчальних і науково-пізнавальних дій, удосконалювання навчального процесу.

Велика роль педагогіки вищої школи у встановленні зв'язку навчання, професійної підготовки і формування у студентів стійких навичок проведення дослідницької роботи на основі цього зв'язку. На педагогіку вищої школи покладається задача перетворення навчального процесу в школу розвитку самостійного, творчого мислення. Педагогіка вищої школи дає напрямок для формування, розвитку і прояву педагогічної майстерності з метою мобілізації студентів на раціональні творчі дії.

Педагогіка вищої школи має специфічні особливості в зв'язку з різноманіттям взаємозв'язків науки і праці, видів людської діяльності. З огляду на ці особливості, педагогіка вищої освіти спирається в обґрунтуванні на наукові категорії, які отримані з інших наук (суспільних, природних, технічних).

На підставі результатів досліджень педагогіка вищої школи, визначає рівень і зміст освіти, умови підготовки студентів, організованого, цілеспрямованого керівництва їх вихованням відповідно до цілей, поставлених суспільством.

Педагогіка вищої школи має тісний міждисциплінарний зв'язок з психологією вищої школи. Так, наприклад, розв'язанню педагогічної проблеми підвищення якості знань студентів буде сприяти знання про психологічні особливості засвоєння навчального матеріалу.

Ми розглядаємо педагогіку і психологію вищої школи як міждисциплінарну галузь наукового знання. Інтеграційний курс «Психологія та педагогіка вищої школи» являється важливою складовою підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”. Курс формує у слухачів базові ключові поняття, які складають теоретичну основу для розуміння проблематики педагогіки і психології вищої школи. В ньому розкривається сутність процесу навчання та виховання в вищому навчальному закладі, обґрунтовується взаємозв'язок закономірностей пізнання й закономірностей педагогічної діяльності, дається аналіз історичного і сучасного вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки кваліфікованих кадрів.

Курс спрямовано на формування у слухачів системних уявлень про педагогічні технології, розвиток вміння орієнтуватися в багатомірному просторі міждисциплінарних проблем.

Психологія та педагогіка вищої школи розглядається як галузь практично орієнтованого знання, яке спрямоване на ефективне забезпечення потреб проектування, організації та втілення освітньої діяльності в системі вищої юридичної освіти.

Курс сприяє усвідомленню сутності, основних характеристик, динаміки і напрямку розвитку системи вищої освіти як професійно-педагогічної діяльності і психолого-педагогічних знань, як основних та необхідних умов успішності цієї діяльності.

Система міждисциплінарних зв'язків педагогіки вищої школи представлені на схемі:

Висновки. Хоча педагогіка вищої школи зв'язана з іншими галузями наукового знання, однак це не позбавляє її свого предмета дослідження – закономірності, сутність, тенденції і перспективи розвитку педагогічного процесу у вищих навчальних закладах.

Педагогіка вищої школи — область знання, що виражає основні наукові ідеї, що дає цілісне уявлення про закономірності й істотні зв'язки в учбово-пізнавальній, науковій, виховній, професійній підготовці і всебічному розвитку студентів.

3. СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Систему вищої освіти складають: вищі навчальні заклади всіх форм власності; інші юридичні особи, що надають освітні послуги у галузі вищої освіти; органи, які здійснюють управління у галузі вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту», стаття 26).

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

Головними завданнями вищого навчального закладу є:

- здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечує підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає стандартам вищої освіти;
- здійснення наукової і науково-технічної (для вищих навчальних закладів третього і четвертого рівнів акредитації), творчої, мистецької, культурно-виховної, спортивної та оздоровчої діяльності;
- забезпечення виконання державного замовлення та угод на підготовку фахівців з вищою освітою;
- здійснення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів та їх атестація в акредитованих вищих навчальних закладах третього та четвертого рівнів акредитації;
- вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці і сприяння працевлаштуванню випускників;
- забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України ;
- підвищення освітньо-культурного рівня громадян (Закон України «Про вищу освіту», стаття 22).

Встановлюються такі рівні акредитації вищих навчальних закладів:

- вищий навчальний заклад першого рівня акредитації - вищий навчальний заклад, у якому здійснюється підготовка фахівців за спеціальностями освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста;
- вищий навчальний заклад другого рівня акредитації - вищий навчальний заклад, у якому здійснюється підготовка фахівців за спеціальностями освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста та за напрямками підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра;
- вищий навчальний заклад третього рівня акредитації - вищий навчальний заклад, у якому здійснюється підготовка фахівців за напрямками

освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, спеціальностями освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста, а також за окремими спеціальностями освітньо-кваліфікаційного рівня магістра;

- вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації - вищий навчальний заклад, у якому здійснюється підготовка фахівців за напрямами освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, спеціальностями освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста, магістра (Закон України «Про вищу освіту», стаття 24).

Відповідно до існуючих напрямів освітньої діяльності в Україні діють вищі навчальні заклади таких типів:

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

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

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

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

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

5) коледж - вищий навчальний заклад другого рівня акредитації або структурний підрозділ вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації у споріднених напрямках підготовки (якщо є структурним підрозділом вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації або входить до навчального чи навчально-науково-

виробничого комплексу) або за кількома спорідненими спеціальностями і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення;

б) технікум (училище)- вищий навчальний заклад першого рівня акредитації або структурний підрозділ вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації за кількома спорідненими спеціальностями, і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення (Закон України «Про вищу освіту», стаття 25).

Державному вищому навчальному закладу четвертого рівня акредитації відповідно до законодавства може бути надано статус національного та відповідні повноваження:

- укладати державні контракти з виконавцями державного замовлення для потреб вищого навчального закладу;
- приймати рішення про створення, реорганізацію, ліквідацію підприємств, установ, організацій, структурних підрозділів вищого навчального закладу;
- вносити пропозиції щодо передачі об'єктів вищого навчального закладу до сфери управління інших органів, уповноважених управляти державним майном, у комунальну власність та передачі об'єктів комунальної власності у державну власність і віднесення їх до майна вищого навчального закладу;
- виступати орендодавцем нерухомого майна, що належить вищому навчальному закладу;
- встановлювати і присвоювати вчені звання доцента чи професора вищого навчального закладу;
- визначати та встановлювати власні форми морального та матеріального заохочення працівників вищого навчального закладу (Закон України «Про вищу освіту», стаття 26).

Освітня діяльність на території України здійснюється вищими навчальними закладами на підставі ліцензій, які видаються у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

У ліцензіях на освітню діяльність зазначаються назва напрямку, спеціальності, освітньо-кваліфікаційний рівень та обсяги підготовки, термін дії ліцензії, а також юридична адреса вищого навчального закладу, його відокремлені структурні підрозділи (філії) та їх юридичні адреси.

Ліцензування освітньої діяльності вищих навчальних закладів здійснюється перед початком підготовки фахівців за напрямом, спеціальністю спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки шляхом проведення ліцензійної експертизи.

Спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади у галузі освіти і науки на підставі заяви вищого навчального закладу про проведення ліцензійної експертизи у двомісячний термін приймає рішення про видачу ліцензії або про відмову у її видачі.

Обов'язковою умовою видачі ліцензії вищим навчальним закладам є наявність у них необхідної матеріально-технічної, науково-методичної та інформаційної бази, бібліотеки, науково-педагогічних кадрів за нормативами, що встановлюються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки.

Вищому навчальному закладу, що успішно пройшов ліцензійну експертизу, видається ліцензія на освітню діяльність, як правило, на термін завершення циклу підготовки фахівців за напрямом, спеціальністю, але не менше ніж на три роки. Продовження терміну дії ліцензії здійснюється у порядку, встановленому для її одержання. З дня прийняття рішення про ліквідацію вищого навчального закладу видана ліцензія втрачає чинність.

Вищі навчальні заклади, що мають ліцензії, вносяться спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки до Державного реєстру вищих навчальних закладів.

За результатами акредитації напрямів, спеціальностей та вищих навчальних закладів видаються сертифікати у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

У сертифікаті про акредитацію напрямку або спеціальності (або у додатку до нього) зазначаються назва напрямку або спеціальності, освітньо-кваліфікаційний рівень та обсяги підготовки, термін дії сертифіката, а також юридична адреса вищого навчального закладу, його відокремлені структурні підрозділи (філії) та їх юридичні адреси.

Акредитація напрямку, спеціальності та вищого навчального закладу здійснюється спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки шляхом проведення акредитаційної експертизи.

Вищі навчальні заклади, що успішно пройшли акредитаційну експертизу, отримують сертифікат про акредитацію напрямку, спеціальності або вищого навчального закладу, термін дії якого не може перевищувати 10 років. Продовження терміну дії сертифіката здійснюється у порядку, встановленому для його одержання. З дня прийняття рішення про ліквідацію вищого навчального закладу виданий сертифікат втрачає чинність. (Закон України «Про вищу освіту», стаття 28).

Управління вищим навчальним закладом здійснюється на основі принципів:

- автономії та самоврядування;
- розмежування прав, повноважень та відповідальності власника (власників), органів управління вищою освітою, керівництва вищого навчального закладу та його структурних підрозділів;
- поєднання колегіальних та єдиноначальних засад;
- незалежності від політичних партій, громадських та релігійних організацій.

Автономія та самоврядування вищого навчального закладу реалізуються відповідно до законодавства і передбачають право:

- самостійно визначати форми навчання, форми та види організації навчального процесу;
- приймати на роботу педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників;
- надавати додаткові освітні послуги;
- самостійно розробляти та запроваджувати власні програми наукової і науково-виробничої діяльності;
- створювати у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України, інститути, коледжі, технікуми, факультети, відділення, філії, навчальні,

методичні, наукові, науково-дослідні центри та лабораторії, конструкторські та конструкторсько-технологічні бюро, територіально відокремлені та інші структурні підрозділи;

- здійснювати видавничу діяльність, розвивати власну поліграфічну базу;
- на підставі відповідних угод провадити спільну діяльність з іншими вищими навчальними закладами, підприємствами, установами та організаціями;

- брати участь у роботі міжнародних організацій;
- запроваджувати власну символіку та атрибутику;
- звертатися з ініціативою до органів управління вищою освітою про внесення змін до чинних або розроблення нових нормативно-правових актів у галузі вищої освіти, а також брати участь у роботі над проектами щодо їх удосконалення;

- користуватися земельними ділянками в порядку, встановленому Земельним кодексом України. (Закон України «Про вищу освіту», стаття 29)

Структурними підрозділами вищого навчального закладу третього і четвертого рівнів акредитації є кафедри, факультети, інститути, філії, бібліотека тощо.

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

Керівництво кафедрою здійснює завідуючий кафедрою, який обирається на цю посаду за конкурсом Вченою радою вищого навчального закладу строком на п'ять років (для національного вищого навчального закладу - строком на сім років). Із завідуючим кафедрою укладається контракт.

Факультет - основний організаційний і навчально-науковий структурний підрозділ вищого навчального закладу третього та четвертого рівнів акредитації, що об'єднує відповідні кафедри і лабораторії. Факультет створюється рішенням Вченої ради вищого навчального закладу за умови, якщо до його складу входить не менше ніж три кафедри і на ньому навчається не менше ніж 200 студентів денної (очної) форми навчання.

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

Можуть створюватися:

навчально-науково-виробничі центри (комплекси, інститути), що об'єднують. Вищий навчальний заклад повинен мати у своєму складі бібліотеку, яку очолює директор (завідуючий).

Вищий навчальний заклад може мати у своєму складі підготовчі відділення (підрозділи), підрозділи перепідготовки та підвищення кваліфікації

кадрів, лабораторії, навчально-методичні кабінети, комп'ютерні та інформаційні центри, навчально-виробничі та творчі майстерні, навчально-дослідні господарства, виробничі структури, видавництва, спортивні комплекси, заклади культурно-побутового призначення та інші підрозділи, діяльність яких не заборонена законодавством (Закон України «Про вищу освіту», стаття 30)

Безпосереднє управління діяльністю вищого навчального закладу здійснює його керівник - ректор (президент). Керівник вищого навчального закладу в межах наданих йому повноважень:

- вирішує питання діяльності вищого навчального закладу, затверджує його структуру і штатний розпис;
- видає накази і розпорядження, обов'язкові для виконання всіма працівниками і структурними підрозділами вищого навчального закладу;
- представляє вищий навчальний заклад у державних та інших органах, відповідає за результати його діяльності перед органом управління, у підпорядкуванні якого перебуває вищий навчальний заклад;
- є розпорядником майна і коштів;
- виконує кошторис, укладає угоди, дає доручення, відкриває банківські рахунки;
- приймає на роботу та звільняє з роботи працівників;
- забезпечує охорону праці, дотримання законності та порядку;
- визначає функціональні обов'язки працівників;
- формує контингент осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі;
- відраховує та поновлює на навчання осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі;
- контролює виконання навчальних планів і програм;
- контролює дотримання всіма підрозділами штатно-фінансової дисципліни;
- забезпечує дотримання службової та державної таємниці;
- здійснює контроль за якістю роботи викладачів, організацією навчально-виховної та культурно-масової роботи, станом фізичного виховання і здоров'я, організовує побутове обслуговування учасників навчально-виховного процесу та інших працівників вищого навчального закладу;
- разом із профспілковими організаціями подає на затвердження вищому колегіальному органу громадського самоврядування вищого навчального закладу правила внутрішнього розпорядку та колективний договір і після затвердження підписує його.

Керівник вищого навчального закладу відповідає за провадження освітньої діяльності у вищому навчальному закладі, за результати фінансово-господарської діяльності, стан і збереження будівель та іншого майна.

Для вирішення основних питань діяльності відповідно до статуту керівник вищого навчального закладу створює робочі та дорадчі органи, а також визначає їх повноваження.

Керівник вищого навчального закладу щорічно звітує перед власником (власниками) або уповноваженим ним (ними) органом (особою) та вищим колегіальним органом громадського самоврядування вищого навчального закладу.

Керівник вищого навчального закладу відповідно до статуту може делегувати частину своїх повноважень своїм заступникам та керівникам структурних підрозділів (Закон України «Про вищу освіту», стаття 32)

Керівництво факультетом здійснює декан. Декан факультету може делегувати частину своїх повноважень своїм заступникам.

Декан видає розпорядження, що стосуються діяльності факультету. Розпорядження декана є обов'язковими для виконання всіма працівниками факультету і можуть бути скасовані керівником вищого навчального закладу. Керівник вищого навчального закладу відміняє розпорядження декана, які суперечать закону, статутіві вищого навчального закладу чи завдають шкоди інтересам вищого навчального закладу. (Закон України «Про вищу освіту», стаття 33)

Вчена рада вищого навчального закладу є колегіальним органом вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації і утворюється строком до п'яти років (для національного вищого навчального закладу - строком до семи років).

До компетенції Вченої ради вищого навчального закладу належать:

- подання до вищого колегіального органу громадського самоврядування проекту статуту, а також змін і доповнень до нього;
- ухвалення фінансових плану і звіту вищого навчального закладу;
- подання пропозицій керівнику вищого навчального закладу щодо призначення та звільнення з посади директора бібліотеки, а також призначення та звільнення з посади проректорів (заступників керівника), директорів інститутів та головного бухгалтера;
- обрання на посаду таємним голосуванням завідуючих кафедрами і професорів;
- ухвалення навчальних програм та навчальних планів;
- ухвалення рішень з питань організації навчально-виховного процесу;
- ухвалення основних напрямів наукових досліджень;
- оцінка науково-педагогічної діяльності структурних підрозділів;
- приймає рішення щодо кандидатур для присвоєння вчених звань доцента, професора, старшого наукового співробітника.

Вчена рада вищого навчального закладу розглядає й інші питання діяльності вищого навчального закладу відповідно до статуту вищого навчального закладу.

Вчену раду вищого навчального закладу очолює її голова - керівник вищого навчального закладу. До складу Вченої ради вищого навчального закладу входять за посадами заступники керівника вищого навчального закладу, декани, головний бухгалтер, керівники органів самоврядування вищого навчального закладу, а також виборні представники, які представляють науково-педагогічних працівників і обираються з числа завідуючих кафедрами, професорів, докторів наук; виборні представники, які представляють інших працівників вищого навчального закладу і які працюють у ньому на постійній основі, відповідно до квот, визначених у статуті вищого навчального закладу. При цьому не менш як 75 відсотків загальної чисельності її складу мають становити науково-педагогічні працівники вищого навчального закладу.

Виборні представники обираються вищим колегіальним органом громадського самоврядування вищого навчального закладу за поданням структурних підрозділів, в яких вони працюють.

Рішення Вченої ради вищого навчального закладу вводяться в дію рішеннями керівника вищого навчального закладу.

Вчена рада факультету є колегіальним органом факультету вищого навчального закладу третього і четвертого рівнів акредитації.

Вчену раду факультету очолює її голова - декан факультету. До складу вченої ради факультету входять за посадами заступники декана, завідувачі кафедрами, керівники органів самоврядування факультету, а також виборні представники, які представляють науково-педагогічних працівників і обираються з числа професорів, докторів наук, виборні представники, які представляють інших працівників факультету і які працюють у ньому на постійній основі, відповідно до квот, визначених у статуті вищого навчального закладу. При цьому не менш як 75 відсотків загальної чисельності її складу мають становити науково-педагогічні працівники факультету.

Виборні представники обираються органом громадського самоврядування факультету за поданням структурних підрозділів, в яких вони працюють.

До компетенції вченої ради факультету належать:

- визначення загальних напрямів наукової діяльності факультету;
- обрання на посаду таємним голосуванням асистентів, викладачів, старших викладачів, доцентів, декана;
- ухвалення навчальних програм та навчальних планів;
- вирішення питань організації навчально-виховного процесу на факультеті;
- ухвалення фінансових плану і звіту факультету.

Рішення вченої ради факультету вводяться в дію рішеннями декана факультету. Рішення вченої ради факультету може бути скасовано Вченою радою вищого навчального закладу.

У вищому навчальному закладі третього або четвертого рівня акредитації можуть бути створені вчені ради інших структурних підрозділів. Їх повноваження визначаються керівником вищого навчального закладу. (Закон України «Про вищу освіту», стаття 34)

У національному вищому навчальному закладі в обов'язковому порядку створюється Наглядова рада.

Наглядова рада розглядає шляхи перспективного розвитку вищого навчального закладу, надає допомогу його керівництву в реалізації державної політики у галузі вищої освіти і науки, здійснює громадський контроль за діяльністю керівництва вищого навчального закладу, забезпечує ефективну взаємодію вищого навчального закладу з органами державного управління, науковою громадськістю, суспільно-політичними та комерційними організаціями в інтересах розвитку вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту», стаття 35).

Для вирішення поточних питань діяльності вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації створюються робочі органи: ректорат, деканати, приймальна комісія.

Положення про робочі органи затверджуються наказом керівника вищого навчального закладу відповідно до статуту вищого навчального закладу.

Положення про робочі та дорадчі органи затверджуються наказом керівника вищого навчального закладу відповідно до статуту вищого навчального закладу (Закон України «Про вищу освіту», стаття 36).

Вищим колегіальним органом громадського самоврядування вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації є загальні збори (конференція) трудового колективу.

Порядок скликання вищого колегіального органу громадського самоврядування та його роботи визначається статутом вищого навчального закладу.

У вищому колегіальному органі громадського самоврядування повинні бути представлені всі групи працівників вищого навчального закладу. Не менше ніж 75 відсотків загальної чисельності делегатів (членів) виборного органу повинні становити педагогічні або науково-педагогічні працівники вищого навчального закладу.

Вищий колегіальний орган громадського самоврядування скликається не рідше ніж один раз на рік.

Вищий колегіальний орган громадського самоврядування:

- за поданням Вченої ради вищого навчального закладу приймає статут вищого навчального закладу, а також вносить зміни до нього;

- обирає претендента на посаду керівника вищого навчального закладу шляхом таємного голосування і подає свої пропозиції власнику (власникам) або уповноваженому ним (ними) органу (особі);

- щорічно заслуховує звіт керівника вищого навчального закладу та оцінює його діяльність;

- обирає комісію з трудових спорів відповідно до Кодексу законів про працю України;

за мотивованим поданням Наглядової ради або Вченої ради вищого навчального закладу розглядає питання про дострокове припинення повноважень керівника вищого навчального закладу;

- затверджує правила внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу;

- затверджує положення про органи студентського самоврядування;

- розглядає інші питання діяльності вищого навчального закладу.

Органом громадського самоврядування факультету у вищому навчальному закладі третього або четвертого рівня акредитації є збори (конференція) трудового колективу факультету.

Порядок скликання органу громадського самоврядування факультету та його роботи визначається статутом вищого навчального закладу.

В органі громадського самоврядування факультету повинні бути представлені всі групи працівників факультету. Не менш як 75 відсотків загальної чисельності делегатів (членів) виборного органу повинні становити педагогічні або науково-педагогічні працівники факультету.

Орган громадського самоврядування факультету скликається не рідше ніж один раз на рік.

Орган громадського самоврядування факультету:

- дає оцінку діяльності керівника факультету;
- затверджує річний звіт про діяльність факультету;
- вносить пропозиції керівнику вищого навчального закладу про відкликання з посади керівника факультету;
- обирає виборних представників до вченої ради факультету;
- обирає кандидатури до вищого колегіального органу громадського самоврядування вищого навчального закладу;
- обирає кандидатури до Вченої ради вищого навчального закладу (Закон України «Про вищу освіту», стаття 35, 36)

У вищих навчальних закладах створюються органи студентського самоврядування.

Основними завданнями органів студентського самоврядування є:

- забезпечення і захист прав та інтересів студентів, зокрема стосовно організації навчального процесу;
- забезпечення виконання студентами своїх обов'язків;
- сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів;
- сприяння створенню відповідних умов для проживання і відпочинку студентів;
- сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами;
- організація співробітництва зі студентами інших вищих навчальних закладів і молодіжними організаціями;
- сприяння працевлаштуванню випускників;
- участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами. (Закон України «Про вищу освіту», стаття 38).

Вища освіта забезпечує фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації.

Висновки. Вища освіта здійснюється на базі повної загальної середньої освіти. До вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів, можуть прийматися особи, які мають базову загальну середню освіту.

Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах може проводитися з відривом (очна), без відриву від виробництва (вечірня, заочна), шляхом поєднання цих форм, а з окремих спеціальностей - екстерном.

Вищими навчальними закладами є: технікум (училище), коледж, інститут, консерваторія, академія, університет та інші.

Відповідно до статусу вищих навчальних закладів встановлено чотири рівні акредитації:

перший рівень - технікум, училище, інші прирівняні до них вищі навчальні заклади;

другий рівень - коледж, інші прирівняні до нього вищі навчальні заклади;

третій і четвертий рівні (залежно від наслідків акредитації) - інститут, консерваторія, академія, університет.

Вищі навчальні заклади здійснюють підготовку фахівців за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями:

молодший спеціаліст— забезпечують технікуми, училища, інші вищі навчальні заклади першого рівня акредитації;

бакалавр - забезпечують коледжі, інші вищі навчальні заклади другого рівня акредитації;

спеціаліст, магістр— забезпечують вищі навчальні заклади третього і четвертого рівнів акредитації.

Вищі навчальні заклади певного рівня акредитації можуть здійснювати підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, які забезпечують навчальні заклади нижчого рівня акредитації.

ЛЕКЦІЯ 3.

ТЕМА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.

План

1. Бінарний характер процесу навчання.
2. Функції процесу навчання.
3. Основні компоненти процесу навчання.

1. БІНАРНИЙ ХАРАКТЕР ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ.

Провідну роль у розв'язанні завдань професійної підготовки студентів, становлення особистості майбутніх фахівців відіграє процес навчання у вищій школі. **Процес навчання** – це спеціальна форма передачі та засвоєння суспільно-історичного досвіду, яка становить складну єдність діяльності вченого-викладача і студента, спрямованих на досягнення загальної мети – опанування студентами науковими знаннями, уміннями і навичками та різнобічним розвитком майбутніх фахівців як особистостей. Навчальна діяльність викладача завжди називається викладанням, а учбова діяльність студента – учінням (вишколом, навчанням).

Викладання не збігається повністю з навчанням, і те, що дійсно засвоює студент, не завжди збігається з тим, що викладає викладач. Навчання виявляється успішним тоді, коли навчальний предмет, викладання й учіння перебувають між собою в тісній взаємодії.

Процес навчання - це бінарний процес, він передбачає тісну взаємодію викладача й студента; організацію і стимулювання з боку викладача активної навчально-пізнавальної діяльності студентів по оволодінню науковими знаннями, уміннями і навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду і моральних-естетичних поглядів і переконань.

Приведене визначення дозволяє чітко виділити завдання, які необхідно вирішувати в процесі навчання. Найважливішими з них є наступні:

- стимулювання учбово-пізнавальної активності студентів;
- організація їхньої пізнавальної діяльності по оволодінню науковими знаннями, уміннями і навичками;
- розвиток мислення, творчих здібностей ;
- вироблення діалектико-матеріалістичного світогляду і морально-

естетичної культури;

- вдосконалення навчальних умінь і навичок.

У сучасному розумінні для навчання характерні такі ознаки:

- двосторонній характер;
- сумісна діяльність викладача та студентів;
- управління з боку викладача.

Методологічною засадою процесу навчання є наукова теорія пізнання, яка вивчає природу наукового пізнання і його можливості, головні закономірності пізнавального процесу, форми й методи пізнання людиною навколишньої дійсності, умови істинності пізнання.

Пізнання - процес цілеспрямованого відображення об'єктивної реальності у свідомості людей.

Процеси навчання і наукового пізнання мають спільні риси. Обидва спрямовані на пізнання істини, об'єктивної дійсності. І навчання, і пізнання здійснюються за схемою: живе спостереження об'єкта навчання чи пізнання - осмислення істотних властивостей, особливостей, зв'язків цього об'єкта — застосування здобутих знань на практиці чи в навчанні, або перевірка на практиці знання, здобутого у процесі пізнання. Навчання можна вважати специфічною формою пізнання об'єктивної дійсності, набуття суспільного досвіду. Спільність між навчанням і науковим пізнанням у тому, що вони спрямовані на пізнання законів і закономірностей об'єктивного світу.

Між процесом навчання і процесом наукового пізнання існують і певні відмінності. Передусім на всіх рівнях навчання об'єктивно не відкриваються нові знання. Студенти засвоюють уже пізнані істини. Водночас відбувається дослідження об'єкта пізнання. Під час засвоєння знань сам об'єкт може бути представлений наочним або словесним зображенням. Важливо те, що на пізнання певних явищ чи процесів людство витратило десятки й сотні років, а студент під час навчання засвоює такі знання впродовж семестру. Якщо у процесі пізнання здобуваються тільки нові знання, то навчання, крім засвоєння цих знань, передбачає формування вмінь і навичок. Зрештою, практика у пізнанні є критерієм істини, в той час як у навчанні перевіряти істинність знання нема потреби. Тут практика допомагає краще зрозуміти й засвоїти навчальний матеріал.

Важливо й необхідно домагатися того, щоб студенти навчилися свідомо користуватися формами і прийомами пізнавальної діяльності, могли правильно застосовувати наукові принципи й методи у поясненні явищ природи, суспільства та духовного світу людини. За таких умов процес навчання формуватиме у студентів наукове мислення.

Корінною ознакою, що характеризує правильно поставлене навчання, є те, що воно має внутрішні сили свого руху. У процесі навчання знаходять вияв відомі положення філософії про взаємозв'язок і взаємозалежність, єдність і боротьбу протилежностей, заперечення, перехід кількісних змін у якісні. Навчанню, як вищого ступеня складному явищу, властиво величезна кількість різноманітних суперечностей.

Рушійними силами процесу навчання є його суперечності:

- між зростаючими вимогами суспільства до процесу навчання і загальним станом цього процесу, який потребує постійного вдосконалення;

- між завданнями, які ходом навчального процесу висувуються перед студентами і їхнім наявним рівнем знань і розумового розвитку.
- між досягнутим студентами рівнем знань, умінь та навичок і знаннями, вміннями й навичками, необхідними для розв'язання поставлених перед ними нових завдань;
- між фронтальним викладом матеріалу й індивідуальним характером його засвоєння; між розумінням матеріалу викладачем і студентом;
- між теоретичними знаннями й уміннями використовувати їх на практиці та ін.

Рушійною силою навчання є «труднощі росту студентів, тобто суперечності між висунутими ходом навчання навчальними й практичними завданнями й наміченим рівнем знань і розвитку пізнавальних сил студентів. Однією з важливих умов є «змістовність» протиріччя для студентів, тобто те, що протиріччя має сенс в очах студентів. Мистецтво викладача полягає у з'ясуванні й використанні суперечностей навчання для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Навчання основам наук має дві основних сторони: озброєння систематичними знаннями студентів і розвиток їхніх пізнавальних сил.

Розумовий розвиток характеризується кількісними і якісними змінами в знаннях і психічних функціях студентів. Розумовий розвиток відбувається інтенсивно в умовах активної діяльності студентів по засвоєнню систематичних знань у які сконцентрований багатовіковий досвід людства, і в умовах застосування цих знань до рішення завдань практичного й творчого характеру.

Поряд з вивченням впливу навчання на розвиток необхідно ретельно вивчати й зворотний: вплив розвитку на навчання. Розумовий розвиток залежить від навчання тією самою мірою, у який навчання залежить від розумового розвитку. Навчання є надійним засобом викладача для керівництва розумовим розвитком студента.

Для правильного керівництва навчальним процесом необхідно знати основну лінію його руху.

Основною лінією руху навчання є систематичні знання основ наук, відібрані й оброблені для цілей навчання студентів певного віку, тобто відповідним їхнім пізнавальним можливостям і інтересам. Дидактична обробка матеріалу науки з метою свідомого й міцного оволодіння цим матеріалом студентами є вирішальною умовою навчання й розвитку студентів, підготовка до продуктивної праці й до нового щабля пізнавальної діяльності - до дослідження явищ об'єктивного миру.

Більш трьохсот років тому видатний педагог Я. А. Коменський мріяв про відкриття таких способів дидактики, при яких викладачі менше б учили, а учні більше училися. Основний акцент Коменський робив на самостійні зусилля учнів в процесі навчання.

Зараз зовсім ясно, що, скільки б потрібних і корисних знань ми ні дали у вищому навчальному закладі, людині прийдеться поповнювати їх усе життя; не дарма поняття «неперервна освіта», «підвищення кваліфікації», «самоосвіта» так часто зустрічаються в сучасній педагогічній літературі.

У той же час практичний досвід і спеціальні спостереження показують, що і прагнення займатися самоосвітою і відповідні уміння і навички формуються в основному в школі і у вищому навчальному закладі. Крім того,

кількість і якість знань, придбаних при відсутності реального уміння учитися, будуть безсумнівно гірше.

В процесі навчання достатньо сильний вплив на мотивацію учіння на формування позитивного відношення до навчання, на створення сприятливих морально-психологічних умов для активного учіння виявляє спілкування.

Висновки. Навчання – цілеспрямована педагогічна взаємодія, яка забезпечує виховання, розвиток і саморозвиток суб'єктів учіння, засвоєння ними необхідних знань, навичок і вмінь, методів і способів пізнання навколишнього світу.

У процесі навчання у вищій школі беруть участь два діючих суб'єкта – викладачі і студенти, отже, складовими навчання є викладання і учіння. Розглядаючи процес навчання як взаємодію на рівні суб'єктно – суб'єктних відносин, ми підкреслюємо його бінарний характер.

Методологічною засадою процесу навчання є наукова теорія пізнання. Процес навчання має спиратися на загальні закони пізнання.

Процесу навчання властиві певні діалектичні суперечності. Вони джерело його розвитку.

Процес навчання, забезпечуючи реалізацію завдань, що стоять перед вищою школою, реалізує основні функції.

2. ФУНКЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ.

Навчальний процес як складова частина загального процесу виховання всебічно розвиненої особистості, що відповідає потребам сучасного суспільства, повинен забезпечити виконання цього завдання реалізацією трьох функцій: освітньої, розвиваючої та виховної.

Освітня функція полягає у наданні студентам можливості здобути наукові систематизовані знання відповідно до навчального плану за профілем підготовки, а також набути відповідних умінь і навичок з метою використання їх на практиці.

Освітня функція навчання сприяє перетворенню знань у надбання особистості студента. Вона повинна забезпечити:

- повноту знань, необхідних для розуміння основних ідей, істотних причинно-наслідкових зв'язків;
- системність знань, їх упорядкованість, щоб будь-яке знання впливало з попереднього і прокладало шлях для наступного;
- усвідомленість знань, що полягає в розумінні зв'язків між ними, прагненні самотійно постійно поповнювати їх;
- дієвість знань, що передбачає вміння оперувати ними, швидко знаходити варіативні способи застосування їх із зміною ситуації.

Окрім засвоєння системи знань, освітня функція забезпечує формування у студентів умінь та навичок умінь і навичок використання знань на практиці.

Реалізація освітньої функції створює умови для підвищення фахового рівня студентів.

Розвиваюча функція передбачає розвиток студентів у процесі навчання. Розвиваюче навчання сприяє розвитку мислення, формуванню волі, емоційно-

почуттєвої сфери, навчальних інтересів, мотивів і здібностей.

Передусім слід розвивати мислення студентів на основі загальних розумових дій і операцій. Студенти вищих навчальних закладів мають навчитися:

- структуруванню (встановленню найближчих зв'язків між поняттями, реченнями, ключовими словами тощо, у процесі якого визначається структура знань);
- систематизації (встановленню віддалених зв'язків між поняттями, реченнями тощо, в процесі якої вони організуються в певну систему);
- конкретизації (практичному застосуванню знань у ситуаціях, пов'язаних з переходом від абстрактного до конкретного);
- варіюванню (зміни неістотних ознак понять, їх властивостей, фактів тощо при постійних істотних);
- доведенню (логічному розмірковуванню);
- робити висновки (поступово спрощувати теоретичний або практичний вираз з метою отримання наперед відомого його виду);
- поясненню (акцентуванню думки на найважливіших моментах (зв'язках) під час вивчення навчального матеріалу);
- класифікації (розподілу понять на взаємопов'язані класи за істотними ознаками);
- аналізу (виокремленню ознак, властивостей, відношень понять, знаходження спільних і відмінних їх властивостей);
- синтезу (поєднанню, складанню частин);
- порівнянню (виділенню окремих ознак понять, знаходження спільних і відмінних їх властивостей);
- абстрагуванню (виділенню істотних ознак понять відкиданням неістотних);
- узагальненню (виділенню ознак, властивостей, істотних для кількох понять).

Під час навчального процесу викладач сприяє розвитку у студентів волі та наполегливості (обмірковує проблемні ситуації, завдання, теми дискусій тощо); розвиває їхні емоції — здивування, радість, цікавість, парадоксальність, переживання (продумує, коли і як створити необхідні ситуації).

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

Виховна функція спрямована на формування всебічно розвиненої особистості, її індивідуальних і професійно значущих якостей. Вона виявляється у формуванні світогляду, етичних смаків, загальної культури студентів.

Виховний характер навчання - об'єктивна закономірність, що виявлялася в усі епохи. Водночас виховуючий характер навчання - важлива функція діяльності викладача, який виховує студентів насамперед у процесі навчання. Зрозуміло, що процес навчання передусім сприяє формуванню наукового

світогляду студентів на основі засвоєння системи наукових знань про природу, суспільство і людину, вихованню відповідного ставлення до життя і до самих себе.

Формування наукового світогляду є підґрунтям для виховання моральних, трудових, естетичних і фізичних якостей особистості. У процесі навчання формуються такі моральні якості, як почуття обов'язку і відповідальності, дружби й колективізму, доброти і гуманізму, активна позиція щодо навчання і життя взагалі, а також якості, необхідні майбутньому працівникові будь-якої галузі виробництва: вміння планувати свою роботу, добирати прийоми її виконання, контролювати себе, раціонально використовувати час.

Реалізація освітньої, розвиваючої та виховної функцій залежить від перелічених нижче чинників:

- використання змісту навчального матеріалу. У кожній темі підручника закладено-достатньо навчального матеріалу для реалізації означених функцій, однак для посилення освітньої, розвиваючої та виховної ролі цього матеріалу викладач повинен доповнити його цікавими відомостями з інших джерел;

- добору форм, методів і прийомів навчання. Для реалізації освітньої функції добирають форми і методи навчання, які заохочують студентів до самостійного здобування знань, умінь та навичок (опрацювання додаткової літератури, спостережень, написання рефератів та ін.);

- забезпечення порядку і дисципліни на навчальних заняттях;

- використання оцінок. Цьому сприяє аналіз відповіді студента і мотивація оцінки, яку виставляє викладач. Зауваження про неточність чи неповноту відповіді спонукає студента до поповнення знань. Зауваження щодо успіхів або невдач мають виховний аспект, оскільки викликають у студента певні переживання, активізують його навчально-пізнавальну діяльність;

- особи викладача, його поведінки, ставлення до студентів. Ерудований викладач викликає у студентів бажання підвищувати свій освітній рівень. Тактовний, доброзичливий викладач позитивно впливає на виховання студентів.

Розглянуті функції тісно пов'язані між собою, і реалізація однієї з них обов'язково зумовлює реалізацію певних аспектів іншої. Тому викладач, готуючись до занять, повинен чітко визначити його освітню, розвиваючу і виховну мету.

Висновки. Навчальний процес реалізує три основні : освітню, розвиваючу, виховну. Освітня функція навчання сприяє перетворенню знань у надбання особистості студента. Розвиваюча функція навчання зорієнтована на формування творчої особистості. Виховна функція спрямована на формування всебічно розвиненої особистості, її індивідуальних і професійно значущих якостей. Розглянуті функції тісно пов'язані між собою.

3. ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Навчальний процес – це конкретна, певним чином організована модель навчання, зі своєю внутрішньою алгоритмізованою структурою.

Процесуальність у навчанні – це сукупність послідовних навчальних дій та кроків, цілісне використання в навчальному процесі оптимальної кількості навчальних компонентів.

Процес навчання складається з цільового, стимулююче мотиваційного, змістовного, операційно-дійового, емоційно вольового, контролюючо-регулюючого, оціночно-результативного компонентів.

Цільовий компонент. Постановка конкретної мети вивчення навчальної дисципліни, вивчення навчального матеріалу на навчальному занятті, Цільовий компонент забезпечує усвідомлення викладачами і передачу студентам мети викладання кожного предмета, його конкретних розділів і тем. Це усвідомлення залежить від попереднього матеріалу, рівня освіченості та вихованості учнів, а головне — від цілеспрямованості викладача, вміння поставити і роз'яснити студентам цілі та завдання.

Організація процесу навчання пов'язана з чітким ви значенням мети (освітньої, виховної, розвиваючої) та усвідомленням її студентами.

Освітня мета полягає в забезпеченні засвоєння, закріплення, застосування теорій, понять, законів тощо; формуванні навчальних та спеціальних умінь і навичок.

Виховна мета реалізується у формуванні виховних світоглядних ідей, моральних якостей студентів (етичних норм, гуманізму, колективізму, активної позиції щодо навчання і життя загалом), естетичних поглядів,

Розвиваюча мета охоплює розвиток мислення, уваги, пам'яті, волі, емоцій, навчальних інтересів, мотивів і здібностей студентів

Досягнення освітньої, виховної та розвиваючої мети здійснюється завдяки реалізації змісту навчального матеріалу, добору форм, методів, прийомів навчання, забезпеченню порядку й дисципліни на уроці, оцінювання знань, впливу особистості педагога , його поведінки, ставлення до студентів.

Стимулюючо-мотиваційний компонент передбачає створення умов, які спонукають студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, формують у них позитивну мотивацію цієї діяльності Даний компонент припускає, що викладач буде здійснювати міри по стимулюванню інтересу, потреби в рішенні поставлених завдань. Причому стимулювання повинно породжувати внутрішній процес виникнення позитивних мотивів у студентів.

Повноцінний стимул можливий за усвідомлення реальної значущості знань. Тому роз'яснення мети, поглиблення мотивації є передумовою позитивного ставлення студентів до навчального предмета. Викладач зобов'язаний викликати у студентів внутрішню потребу в засвоєнні знань. Це досягається за допомогою чіткого й достатнього формулювання студентам пізнавального завдання (найчастіше у формі проблемної ситуації), адже одна й та сама за характером і результатами навчальна діяльність студентів може мати різні мотиви. Тому важливо, щоб викладач свідомо управляв мотиваційною стороною навчальної діяльності студентів, їх інтересами і потребами, формував позитивне ставлення до навчання.

Позитивне ставлення до навчання можливе, якщо: наукові знання викликають зацікавленість, а викладач створює ситуації, якими студенти захоплюються; знання, вміння і навички значимі для студента практично в

різних життєвих ситуаціях і тому викликають глибоку зацікавленість; навчальна діяльність стимулює бажання долати труднощі, пробувати власні сили при засвоєнні навчального матеріалу; сформовано колективний характер навчальної діяльності;

Змістовний компонент передбачає оптимальний підбір предметів навчального плану, змістовність навчальних програм і підручників, а також продуманість змісту кожного навчального заняття. Зміст навчання визначається навчальним планом, навчальними програмами і навчальним матеріалом по даному предмету. Зміст навчання в цілісному вигляді можна охарактеризувати такими основними компонентами:

- системою певних науково обґрунтованих знань, що складають основу професійної підготовки студентів;
- системою умінь і навичок пізнавальної діяльності;
- досвідом творчої діяльності, який би забезпечував формування сучасного рівня культури діяльності фахівця з вищою освітою;
- досвідом емоційно-цілісного ставлення до навколишньої дійсності, майбутньої професійної діяльності, до себе;

При підготовці до заняття викладачу необхідно ретельно обмірковувати, яким повинен бути зміст навчального матеріалу, конкретизувати обсяг теоретичних положень, визначити уміння та навички, які необхідно сформувані у процесі вивчення нового матеріалу. Не менш важливою стороною обмірковування змісту занять є визначення тих питань, які пов'язують новий матеріал з тим, що був вивчений раніше. Велике значення має також виділення тих вмінь і навичок, які необхідно виробити у студентів у зв'язку з матеріалом, що вивчається.

Операційно-дійовий компонент передбачає вдалий підбір прийомів, методів і організаційних форм навчання, оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи щодо засвоєння студентами змісту навчального матеріалу, вироблення в них відповідних умінь та навичок

Операційно-дійовий компонент найбільш безпосередньо відбиває процесуальну суттєвість навчання. Саме в діяльності педагогів і студентів, в їхній взаємодії, що протікає в часі, і реалізується задача привласнення студентами широкого соціального досвіду людства. Операційно-дійовий компонент охоплює всі методи та їх складові - прийоми, якими оперує кожен педагог у процесі своєї діяльності, форми організації навчання. Організовуючи навчально-пізнавальну діяльність, слід зважати на те, що, хоча студенти засвоюють навчальний матеріал під керівництвом педагога, цей процес є індивідуальним для кожного студента. Загалом, він передбачає таку послідовність інтелектуальних операцій: сприймання нового матеріалу; осмислення; узагальнення; систематизація; закріплення; застосування на практиці.

Сприймання нового матеріалу є важливим життєвим процесом, який полягає у відбитті у свідомості особистості предметів, явищ, форм існування матерії. Вони можуть бути представлені у формі тексту, аудіо та відеоматеріалу або експозиційної моделі тощо. Готуючи студентів до сприймання нового матеріалу, викладач зобов'язаний приділяти увагу постійним зв'язкам між набутих і новим, актуалізувати відповідні опорні знання, вміння, навички.

Осмислення інформації, формування наукових понять безпосередньо пов'язані з розумінням і запам'ятовуванням навчального матеріалу. Осмислення передуює розумінню сприйнятого. Осмислити - означає для студента побачити у сприйнятій інформації відповідний смисл.

У процесі осмислення, узагальнення студентами фактів, формування понять, розуміння закономірностей викладач має турбуватися про розвиток їх конкретного й абстрактного мислення.

Осмислення і розуміння навчального матеріалу відбувається у процесі аналізу, синтезу, індукції, дедукції. При його узагальненні викладач звертає особливу увагу на найважливіші ознаки предметів, явищ, процесів.

Формування понять відбувається на основі практично-чуттєвої діяльності студентів (виокремлення ознак понять через безпосереднє сприймання і співставлення предметів), а також логічного аналізу ознак понять.

Закріплення знань, умінь і навичок. Для того щоб знання стали надбанням студента, їх потрібно не тільки сприйняти, осмислити, а й запам'ятати.

Запам'ятовування — процес пам'яті, завдяки якому відбувається закріплення нового через поєднання його з набутим раніше. Воно є основою накопичення, збереження та відтворення інформації.

Продуктивність запам'ятовування залежить від особливостей його довільного процесу.

Продуктивному запам'ятовуванню навчального матеріалу сприяють його групування, переказ «своїми» словами, з попереднім осмисленням, повторення (первинне, поточне, узагальнююче), використання асоціативних образів, чуттєвих переживань (психологічних опор). Творчо працюючі викладачі широко використовують при цьому опорні сигнали - набір ключових слів, знаків тощо, розміщених на плакаті, аркуші паперу тощо.

Практичне застосування знань, умінь і навичок. Це останній етап процесу засвоєння знань, набуття умінь і навичок. Здатність до цього формується за допомогою різноманітних вправ, самостійних робіт, розв'язування задач на лабораторних і практичних заняттях, в різних видах повторення, написання творів. Особливе значення для повноцінного застосування знань мають міжпредметні зв'язки, вирішення різних життєвих завдань, де доводиться використовувати комплекс знань з різних навчальних предметів.

Емоційно-вольовий компонент. Сучасна технологія педагогічної праці обов'язково повинна опиратися на емоційний відклик студентів, на їх вольові зусилля. Даний компонент виявляється через напруження волі студента у процесі пізнавальної діяльності. Воля, емоційні процеси інтенсифікують пізнавальну діяльність студентів. Важливими є позитивні емоції, які створюють атмосферу співробітництва, поліпшують умови самостійної навчальної роботи, викликають бажання вчитись.

Правильно організована навчальна діяльність сама є джерелом емоцій, бажання долати труднощі, спробувати власні сили в оволодінні матеріалом. Висока оцінка ролі наукових знань у суспільстві збагачує мотиваційний фон навчальної діяльності. Підвищенню емоційності навчання сприяє використання спеціальних дидактичних методів (демонстрації, використання технічних засобів, змістовність матеріалу), прикладів, створення проблемних ситуацій.

Контрольно-регулювальний компонент передбачає контроль за засвоєнням студентами знань, набуттям умінь і навичок, внесення необхідних коректив до змісту і методики навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання.

Контрольно-регулювальний припускає одночасне здійснення контролю за ходом вирішення поставлених завдань навчання з боку викладача і самоконтролю за правильністю виконання учбових операцій студентами, точністю одержуваних відповідей.

Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних і інших робіт, шляхом проведення опитувань, модульних контролів, заліків, іспитів.

Самоконтроль протікає в вигляді самоперевірок студентами ступеня засвоєння навчального матеріалу за допомогою тестових, евристичних завдань.

Зворотний зв'язок викликає необхідність корекції, регулювання навчального процесу, внесення змін в форми і методи навчання, наближення їх до оптимальних для даної ситуації. Регулювання процесу проводиться не тільки викладачем, але і самими студентами шляхом саморегулювання своїх дій, роботи над помилками, повторення питань, які викликають труднощі.

Оціночно-результативний компонент передбачає виявлення рівня знань, умінь і навичок кожного студента, визначення причин неуспішності в кожному конкретному випадку і відповідну роботу щодо їх усунення.

Оціночно-результативний компонент припускає оцінювання викладачами і самооцінку студентами досягнутих в процесі навчання результатів, встановлення відповідності їх поставленим навчально-виховним задачам.

Висновки. Процес навчання формують тісно пов'язані між собою компоненти: цільовий (постановка конкретної мети вивчення навчальної дисципліни, навчального матеріалу на навчальному занятті); стимулююче-мотиваційний (створення умов, які спонукають студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, формують у них позитивну мотивацію цієї діяльності); змістовний (оптимальний підбір предметів навчального плану, змістовність навчальних програм і підручників, а також продуманість змісту кожного навчального заняття); операційно-дієвий (вдалий підбір прийомів, методів і організаційних форм навчання, оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи щодо засвоєння студентами змісту навчального матеріалу, вироблення в них відповідних умінь та навичок); емоційно-вольовий компонент (виявляється через емоційний відклик студентів, їх вольові зусилля); контрольно-регулюючий (контроль за засвоєнням студентами знань, набуттям умінь і навичок, внесення необхідних коректив до змісту і методики навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання); оцінно-результативний (виявлення рівня знань, умінь і навичок кожного студента, визначення причин неуспішності в кожному конкретному випадку і відповідна робота щодо їх усунення).

ЛЕКЦІЯ 4.

ТЕМА 4. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.

План

1. Сутність понять «форми навчання», «форми організації навчального процесу».
2. Функції, типологія, дидактична структуру лекції.
3. Дидактичні основи семінарських занять.
4. Дидактичні основи практичних занять.
5. Дидактичні основи консультацій, індивідуальних занять.

1. СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ФОРМИ НАВЧАННЯ», «ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ».

Поняття «форма» (від лат. Forma - зовнішність, устрій) з лінгвістичної позиції трактується як зовнішній вигляд, обрис, тип, структура чогось, яке обумовлене певним змістом, з філософської позиції - всякий зовнішній вираз якого-небудь змісту. Отже, форма будь-якого явища, у тому числі й дидактичного, визначає зовнішній вигляд, але вона безпосередньо обумовлена його внутрішнім змістом. Вона визначає внутрішню організацію, зміст будь-якого предмета або явища і обіймає систему його стійких зв'язків.

Навчання у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами:

денна (очна);
вечірня;
заочна, дистанційна;
екстернатна.

Форми навчання можуть бути поєднані. Терміни навчання за відповідними формами визначаються можливостями виконання освітньо-професійних програм підготовки фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Екстернатна форма навчання - особлива форма навчання, що передбачає самостійне вивчення навчальних дисциплін, складання у вищому навчальному закладі заліків, екзаменів та проходження інших форм підсумкового контролю, передбачених навчальним планом.

Під поняттям «форма організації навчального процесу» розуміють спеціальну конструкцію навчального процесу. Характер цієї конструкції обумовлений змістом навчання, методами, прийомами, засобами діяльності суб'єктів і об'єктів навчання. Ця конструкція являє собою внутрішню організацію змісту, тобто реально виступає як процес взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання під час роботи над певним навчальним матеріалом.

Навчальний процес у вищих навчальних закладах здійснюється у таких формах:

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

Основними видами навчальних занять у вищих навчальних закладах є: лекція, семінарське, практичне, лабораторне, індивідуальне заняття, консультація. Вищим навчальним закладом може бути встановлено інші види навчальних занять (Закон України «Про вищу освіту», *Стаття 42*).

Висновки. Уявляючи собою зовнішній вид або вигляд циклів і періодів навчання, форма відбиває систему їх стійких зв'язків і як дидактична категорія означає зовнішню сторону організації навчального процесу, яка зв'язана з кількістю об'єктів навчання, часом і місцем навчання, а також із порядком їх здійснення.

Загальноприйнятими формами організації навчального процесу у вищій школі є лекційні заняття, семінарські заняття, практичні заняття, консультації, індивідуальні заняття.

2. ФУНКЦІЇ, ТИПОЛОГІЯ, ДИДАКТИЧНА СТРУКТУРА ЛЕКЦІЇ.

Лекція (від лат. *lectio* – читання) у сучасній дидактиці розглядається як одна з основних і провідних форм організації навчального процесу у вищій школі.

Лекція як форма організації навчального процесу з'явилася ще у давній Греції (Сократ, Платон, Аристотель) та Давньому Римі (Квінтіліан), набула розвитку в епоху Середньовіччя. Тоді лекція була основною класичною формою організації навчання і являла собою читання церковних першоджерел для їх докладний коментар.

Лекція являє собою найбільш ємне й оперативне подання науково-професійної інформації, її **головна мета** – формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу.

Вона покликана формувати у курсантів, студентів, слухачів основи знань з певної наукової галузі, а також визначати напрямок, основний зміст і характер усіх інших видів навчальних занять та самостійної роботи з відповідної навчальної дисципліни. Лекція також покликана формувати і розвивати методологічне, науково-професійне мислення студентів і їхню загальну культуру.

Як правило, лекція є складовою курсу лекцій, який охоплює основний теоретичний матеріал кількох тем навчальної дисципліни.

Обсяг лекційного курсу визначається навчальним планом (робочим навчальним планом), а його тематика - навчальною програмою дисципліни. Викладач зобов'язаний дотримуватися навчальної програми щодо тем лекційних занять, але не обмежуватися у трактуванні навчального матеріалу, у формах і засобах доведення його до студентів

У процесі лекції педагог послідовно і системно викладає і пояснює навчальний матеріал. Високий рівень проведення лекцій у вищому навчальному

закладі є фактором активізації самостійної творчо-пошукової діяльності студента, формування його світоглядних позицій і прагнення до високого професіоналізму.

Лекція як одна із форм організації навчання виконую такі **функції**:

- інформаційна: лекція є джерелом адаптованої для студентів наукової інформації;

- орієнтувальна: лекція орієнтує в науковій літературі показом генезису теорій ідей;

- пояснююча: насамперед це стосується основних наукових понять, які необхідно засвоїти студентам, через формування цих понять у свідомості студентів;

- переконлива: виконується передусім через доказові твердження лектора; слушність положень, що висовуються на лекції, забезпечуються реальними фактами та логікою викладу матеріалу;

- стимулююча: матеріал, викладений у лекції, збуджує інтерес студентів до подальшого вивчення теми;

- розвиваюча: лектор, ознайомлюючи студентів із навчальним матеріалом, дає оцінку науковим явищам, спонукає аудиторію до роздумів, що сприяє розвитку творчого і логічного мислення;

- виховна: насамперед це стосується виховання якостей особистості, розвитку професійного і пізнавального інтересу.

Незамінна лекція і в функції систематизації та структурування усього масиву знань з певної дисципліни.

Всі функції лекції взаємопов'язані між собою

Провідними **принципами** лекції вважаються: принципи науковості, доступності, проблемності, системності, наступності, мотивації навчання, активності, професійної спрямованості, поєднання теорії і практики, наочності. Ці принципи набувають розвитку при визначенні основних **структурних компонентів** лекції:

- вступна частина – ознайомлення з темою і планом лекції, формування мети та завдань лекції, стисла характеристика проблеми, ознайомлення з переліком рекомендованої літератури, мотивація навчання, актуалізація опорних знань;

- основна частина – розкриття теми лекції в логічній послідовності (докази, факти, аналіз понять, висвітлення подій) відповідно до заявленого плану й авторського бачення проблеми;

- висновки й узагальнення, що підбивають підсумки лекції, дають можливість осмислити лекцію в цілому, виділити основну ідею (для цього, наприклад, використовують опорні конспекти або сигнали у вигляді схем, малюнків, таблиць тощо); відповіді на запитання студентів, установка та завдання для самостійної пошукової роботи, методичні поради.

Проте пропонована структура може варіаційно змінюватися залежно від типів лекцій.

Типологія лекцій здійснюється за науковим рівнем, загальною метою, дидактичними завданнями, за способом викладання матеріалу.

За науковим рівнем: академічні, популярні.

За загальною метою: навчальні, агітаційні, виховні, розвиваючі.

За дидактичними завданням:

- вступні: дають цілісне уявлення про навчальний предмет і орієнтують студентів на специфіку курсу;
- установчі: подається поняття про сутність предмету, характеризуються методи самостійної роботи, види практичних занять, засоби самостійної роботи над матеріалом, докладно характеризується навчальна література;
- поточні: системно і послідовно висвітлюється зміст навчального курсу;
- заключно-узагальнюючі: подаються узагальнені висновки щодо змісту викладеного матеріалу; демонструють студентам результат систематизації їхніх знань, досягнень, проблем;
- підсумкові: націлені на узагальнення матеріалу, що вивчається, виокремлення основних питань курсу, зосередженні уваги на практичному значенні набутих знань у подальшому навчанні та майбутній професійній діяльності;
- оглядові: являють собою систематизацію наукових знань, поданих викладачем на основі міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків;
- методологічні: розкривають характер, структуру і методи наукового пізнання: факти – гіпотеза – модель – висновки - експеримент – практичне застосування;
- інструктивні: ознайомлюють студентів із технологією їхньої майбутньої діяльності, з особливостями виконання окремих дій і способів роботи;
- загально предметні: будуються на розкритті зв'язків фундаментальних освітніх об'єктів із різними дисциплінами;
- лекції – інформації: передбачають виклад і пояснення студентам наукової інформації;
- лекції – консультації: проходять за зразком «запитання – відповідь» і наперед запланованої дискусії;
- лекції - візуалізації: передбачають подання студентам наочного матеріалу за допомогою різних технічних засобів навчання.

За способом викладання матеріалу:

- бінарні: будуються у формі діалогу двох педагогів різних наукових шкіл чи підходів для обговорення актуальних проблем;
- лекції з раніше запланованими помилками: стимулюють студентів критично сприймати й опрацьовувати інформацію;
- лекції – конференції: проводяться як наперед спланована система доповідей студентів;
- лекції – діалоги: проводяться на основі сократівського методу за допомогою прямого діалогу викладача зі студентами ; така лекція дозволяє уникнути пасивного сприйняття інформації студентами, спонукає їх до активної діяльності;
- лекції теоретичного конструювання: навчає студентів систематизувати й узагальнювати їхні освітні результати на теоретичному підґрунті; на лекції студенти ознайомлюються зі структурою та ієрархією встановленого теоретичного елемента, з методами його конструювання;
- епізодичні: висвітлюється одна з обраних тем;
- проблемні: нова інформація пропонується через створення та вирішення проблемних ситуацій.

У вищих закладах освіти третього і четвертого рівнів акредитації лекції читаються професорами і доцентами, а також, в окремих випадках, іншими висококваліфікованими фахівцями, які мають значний досвід наукової, науково-методичної та практичної діяльності.

Основними вимогами, які ставляться до лекції, є:

- спрямованість на досягнення мети навчання, виховання, розвитку;
- високий теоретичний рівень інформації, посилення на законодавчі та нормативні акти, на нові досягнення науки;
- розкриття наукових засад і принципів курсу;
- органічний зв'язок теорії з практикою, зосередження уваги студентів на питаннях, які вирішуються або будуть вирішуватися у світлі сучасних вимог;
- рекомендації до поглибленого самостійного вивчення тих чи інших тем, необхідних для практичної роботи;
- зв'язок з текстом підручника або навчальним посібником з курсу.

Висновки. Серед різноманітних форм організації процесу навчання у вищому навчальному закладі важливе місце належить лекції. Її головна дидактична мета – це формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. Вона тісно пов'язана з усіма іншими формами організації процесу навчання – семінарськими, практичними, лабораторними заняттями. У цьому розумінні кажуть про лекційно-семінарську систему навчання.

3. ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ.

Семінар (від лат. – seminarium розсадник знань)- це форма організації навчального процесу, при якій викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань (рефератів).

Семінарське заняття дозволяє ефективно формувати вміння студентів самостійно працювати. При цьому студентам надається можливість активно оперувати знаннями, набутими на лекції, а також у процесі самостійної роботи з рекомендованою літературою. На семінарському занятті допустимі дискусії, обговорення, аргументація тощо, що дозволяє студентам більш осмислено і міцно засвоювати зміст теми. Семінар — це живий творчий процес.

Семінарське заняття є засобом розвитку у студентів культури наукового мислення. Семінар призначений для поглибленого вивчення дисципліни, оволодіння методологією наукового пізнання. **Головна мета** семінарських занять – дати студентам можливість сформуванню вміння та навички використовувати теоретичні знання, враховуючи особливості галузі науки, яка вивчається; контролювати рівень засвоєння знань з боку педагога; обговорювати творчі роботи студентів.

Відповідно до поставленої мети визначають **завдання** семінарських занять:

- систематизувати, закріпити, розширити та поглибити знання студентів, отриманих раніше на лекціях;

- поєднувати лекційну форму організації процесу навчання з самостійною роботою студентів над підручниками, посібниками, першоджерелами, їх теоретичну підготовку з практичною;

- сформувати і розвивати у студентів навички самостійної роботи;

- навчати студентів творчо працювати над підручниками і посібниками, реферувати їх;

- навчити студентів готувати доповіді, виступи і повідомлення з окремих питань, виступати з ними на заняттях перед студентами групи чи курсу;

- сформувати у студентів вміння і навички розумової праці;

- пробуджувати у студентів інтерес до науково-дослідної роботи в галузі певної науки, залучати їх до досліджень, які проводить кафедра, до наукової роботи студентських гуртків і товариств;

- систематично контролювати роботу студентів і перевіряти їхні знання, уміння і навички з окремих тем і розділів програми.

Семінар передбачає формулювання певного, типового для даного профілю спеціаліста наукового мислення на основі достатньо високого рівня володіння навчальним матеріалом і колективних та групових форм навчання.

Семінарське заняття виконує такі **функції**:

- повторення та поглиблення матеріалу, поданого на лекції; оволодіння студентами навичками самостійного виступу з усними доповідями, обґрунтування та захист власної точки зору;

- поточний контроль результатів самостійної роботи студентів, їхнього уміння працювати з першоджерелами, складати конспект;

- навчання студентів правилам ведення дискусії та вміння слухати партнера;

- заохочення до наукових досліджень;

- контроль за знаннями та їх відбиття у студентському конспекті, усних відповідях студентів, а при проблемній побудові семінару – дискусії з метою знаходження правильного вирішення тієї чи іншої проблеми;

- виявлення індивідуальних труднощів у навчанні окремих студентів, виконанні деяких розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування та ін.);

- виявлення особистісних відмінностей студентів, які можуть позитивно або негативно вплинути на увесь процес навчання.

Структура семінарів дуже різна, але основною частиною є контроль знань, їх систематизація і узагальнення, попередження прогалин. Значення проведення семінарів полягає у паданні можливості студентам розкрити свій творчий потенціал, розвинути свої аналітико-синтетичні здібності, культуру мовлення, сформувати загальний науково-критичний світогляд.

Семінарське заняття доцільно будувати за такою схемою:

1. Вступна частина. Звичайно семінарське заняття починається із вступного слова викладача (оголошення теми, розкриття її актуальності, ознайомлення з планом).

2. Основна частина . Обговорення питань плану семінарського заняття у формах активної бесіди, розв'язання проблемної ситуації або чіткої усної відповіді з основних питань матеріалу. Включення елементів наукових джерел

у виклад – відповідь студентів, демонстрування ними таблиць і креслень, застосування аудіовізуальних засобів, комп'ютерної техніки.

Під час проведення семінарського заняття викладач стежить за тим, щоб створена атмосфера доброзичливості та взаємного довір'я, вільного обміну думками, співробітництва та співдружності. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів на семінарі залежить від вільного вибору опонентів, створення проблемних ситуацій, розгортання мікродискусій.

3. Заключна частина. Підведення підсумків, аналіз виступів студентів окремих студентів і роботи всієї групи, оцінювання їхніх знань, зауваження, побажання викладача студентам щодо підвищення рівня підготовки до наступного семінару.

Семінарські заняття сприяють розвитку самостійності студентів в процесі навчальній роботі, привчають їх вдумливо працювати з літературними джерелами та архівними матеріалами, що сприяє розширенню і поглибленню знань з певної галузі науки. Знання такого типу допомагають розширювати світогляд студентів, привчають їх мислити критично і творчо, виступати публічно, полемізувати з тих чи інших питань.

Типи семінарських занять.

1. Залежно від мети, завдань і змісту навчальної дисципліни, якими керується викладач у своїй роботі, сучасна дидактика виділяє такі **типи** семінарських занять:

- семінари, що мають на меті поглиблене вивчення певного систематичного курсу і тематично пов'язані з ним;
- семінари, що передбачають ґрунтовне опрацювання окремих найбільш важливих і типових методологічних тем курсу чи однієї теми;
- семінари дослідницького характеру, що не залежать своєю тактикою від лекцій і передбачають поглиблену розробку окремих проблем конкретної галузі науки.

У системі семінарських занять треба уникати одноманітності їх проведення. Тому за **формою проведення сучасна дидактика** **такі типи** семінарських занять:

- випереджувальні проводяться перед вивченням невеликої за обсягом та нескладної за змістом теми. Їх мета - формувати у студентів уміння орієнтуватися у змісті навчального матеріалу; виділяти пояснювальний та інструктивний матеріал, головне, істотне у змісті теми. Підготовка студентів до семінару такого типу вимагає обов'язкового інструктажу, розробки групових та індивідуальних завдань, контролю за процесом підготовки студентів до семінару.

- вступні семінари: спираються на набутий студентами досвід і їхні знання. Після пояснення викладачем структури семінару студенти колективно збирають інформацію з нової теми і класифікують її за розділами; за кожним розділом студенти вибирають керівників груп, які набирають свої групи; групи працюють із зібраною інформацією за заданим алгоритмом і перед аудиторією готують виступи, які аналізуються і оцінюються студентами;

- навчальні семінари проводиться в процесі вивчення теми та ставить за мету поглибити знання, сформувати уміння та навички в студентів застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності; усунути ті прогалини

у навчальних досягненнях студентів, які існують у засвоєнні теми. На семінарських заняттях навчального типу викладач, спираючись на знання, уміння та навички студентів, що набуті на попередніх заняттях, розробляє систему навчальних завдань для самостійної роботи. При цьому завдання не повинні дублювати аналогічні, раніше використані, а носити варіативно-тренувальний або реконструктивний характер. Основні методи та прийоми роботи викладача на навчальному семінарі — це обговорення, дискусія, аналіз, висновки та пропозиції;

- оглядові семінари: передбачають самостійний огляд студентами усієї теми;

Підсумкові (узагальнюючі) семінари проводяться після вивчення складної за змістом та великої за обсягом теми чи розділу навчальної програми. Його мета — формувати вміння та навички студентів самостійно систематизувати і поглиблювати знання, використовувати їх у практичній діяльності. Ефективність семінарського заняття такого типу значною мірою залежить від ретельності його підготовки. Перш за все викладачу необхідно визначити місце семінару в системі інших занять з навчальної дисципліни, правильно сформулювати тему, мету і завдання семінару; визначити обсяг матеріалу для розгляду на занятті.

- самоорганізуючі семінари: надають студентам можливість самостійно визначити мету заняття, розподілити роботу між колегами по групі, виконати й оцінити її, звітувати перед групою, визначити перспективу на майбутнє заняття; кожен студент обирає одну тему, розробкою якої займається на семінарі індивідуально або у групі;

- пошукові семінари передбачають дослідницьку діяльність студентів у групах, а потім колективний пошук за найбільш цікавими і важливими проблемами;

- семінари генерації ідей: студенти поділяються на пари: генератори й організатори; генератор подає своє бачення проблеми, описує все, що йому відомо чи не відомо з даної теми; організатор задає йому питання на уточнення, заохочує висловлювання, записує основні відповіді й одержані у ході обговорення результати; через деякий час пари переходять від етапу генерації до обговорення напрацьованого матеріалу, а потім виступають із результатами перед усіма учасниками;

- рефлексивні семінари, обговорюються основні результати попередніх занять, аналізуються способи освітньої діяльності й особливості одержаного матеріалу; студенти у групах висловлюють свої думки з визначених питань; координатор семінару і лідери груп фіксують узагальнені і систематизовані результати рефлексії; потім відбувається колективне обговорення ключових проблем, виявлених у ході індивідуальних виступів;

- семінари – консультації: проходять за зразком «запитання – відповідь» і наперед запланованої дискусії;

- колоквіуми: від семінарського заняття, де опитування є не добровільним, а обов'язковим; студентів слід заздалегідь попередити про необхідність ретельної підготовки, про вимоги до відповіді; співбесіда викладача зі студентами з метою ознайомлення з їхніми знаннями, у деяких випадках для виявлення їхнього інтересу до науки; зазвичай проводяться перед початком

лабораторних робіт і деяких видів навчальної практики для з'ясування теоретичних знань студентів, необхідних для виконання цих робіт;

- семінари-заліки: проводиться контрольне опитування за окремими розділами теми, за змістом усієї теми;

- семінари виконання вправ, практичних і контрольних робіт: спрямовані на формування практичних навичок, вироблення уміння застосовувати на практиці теоретичні знання;

- семінари – екскурсії: проводяться за раніше визначеним планом на об'єкті, особливості якого вивчаються;

- комплексні семінари, це продуктивна форма організації навчання, що дозволяє узагальнити знання студентів із різних тематичних циклів;

Незалежно від завдань і змісту виокремлюють просемінари. Головним завданням просемінарських занять є вироблення у студентів вміння працювати з першоджерелами, підручником, реферувати літературу, складати тези.

Важну роль у формуванні професійної зрілості студентів відіграють спеціальні семінари, що є вищою сходиною навчальної діяльності. Вони наближаються до самостійного наукового пошуку, спрямовані на формування у студентів умінь та навичок проведення наукових досліджень. Спецсемінари зазвичай проводяться на старших курсах.

Зміст семінарських занять у вищих навчальних закладах має бути професійно спрямованим, забезпечувати розкриття на конкретних прикладах з майбутнього фаху органічної єдності теорії і практики, використанні методів навчання, які сприяють формуванню у студентів творчого підходу, залучають до колективної пізнавальної діяльності.

Саме на семінарських заняттях найкраще реалізується принцип спільної діяльності у процесі групової навчальної роботи, який передбачає колективні зусилля для розв'язання того чи іншого складного питання. Окрім того, семінарські заняття дають змогу ближче познайомитися зі студентами, донести до них необхідну інформацію, а відтак перевірити, як вони засвоїли її, як користуються нею в навчальній, науковій роботі.

В процесі проведення семінарських занять реалізується диференційований підхід у навчанні з урахуванням індивідуальних особливостей студентів; створюються умови для розвитку творчої особистості.

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

Семінарські заняття – вид навчальних занять, який передбачає самостійне вивчення студентами за завданням викладача окремих питань і тем лекційного курсу з наочним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді, повідомлення тощо.

Семінарські заняття тісно пов'язані з лекційними та іншими видами навчальних занять і зорієнтовані на формування у студентів умінь і навичок самостійно здобувати знання.

4. ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ.

Практичне заняття (від. лат.prakticos - діяльний) – це вид навчальних занять, на якому викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань.

Практичне заняття ставить за мету на основі засвоєних системних знань включати студентів у різні види самостійної діяльності - практичної, інтелектуальної, предметної.

Практична діяльність студентів забезпечує використання ними знань, умінь та навичок у різних ситуаціях. Предметна діяльність — це маніпуляція матеріальними об'єктами (робота з мікрокалькулятором, обладнанням, вимірювальними приладами, реактивами та ін.). Інтелектуальна діяльність студентів у процесі виконання практичної роботи — це бачення та виправлення своїх помилок, перенесення знань з одного предмета на інший, діагностування і моделювання навчально-пізнавальної діяльності.

Практичні заняття проводяться в лабораторіях або в аудиторіях, обладнаних необхідними дидактичними та технічними засобами навчання. Крім того, такі заняття можуть бути проведені у практичних підрозділах базових та інших правоохоронних органах, відповідних полігонах, тренувальних майданчиках, навчальних приміщеннях, стадіонах тощо.

Основна дидактична мета практичного заняття полягає у розширенні, поглибленні, систематизації та деталізації наукових знань, одержаних студентами на лекціях, семінарських заняттях й в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, вироблення умінь і навичок професійної діяльності, прийняття самостійних рішень, розвиток наукового мислення.

Найважливішим **завданням** практичного заняття є формування практичної підготовленості майбутніх фахівців, що містять такі компоненти:

- умінь й навички інтелектуальної діяльності;
- умінь й навички фахової діяльності;
- умінь й навички соціального спілкування, роботи з групою.

Основними **функціями** практичних занять є:

- формування інтелектуальних умінь та навичок планування, аналізу і узагальнень, опанування діючою технікою, вироблення навичок управління і користування нею;

- формування умінь аналізувати й застосовувати одержані знання для виконання практичних завдань;

- накопичення первинного досвіду професійної діяльності;
- оволодіння початковими навичками керівництва працівниками;
- оволодіння науковим апаратом роботи з джерелами тощо.

Дидактична структура практичного заняття.

Вступна частина. Викладач нагадує мету і завдання заняття, визначає форми роботи на занятті, час на проведення окремих видів роботи, тобто надає заняттю конструктивно прагматичного характеру, зацікавлює аудиторію.

Іноді практичні заняття починаються з короткого узагальнення найголовніших науково-теоретичних положень, які повинні слугувати висхідним моментом в роботі студентів.

Після узагальнення викладач повинен дати відповіді на окремі теоретичні запитання, які виникли в студентів у процесі підготовки до заняття.

2. Основна практична частина як планова. Виконання практичної роботи. Викладач має чітко визначити завдання, ознайомити студентів з прийомами виконання практичної роботи, методами самостійної діяльності, допомогти їм усвідомити алгоритм дій, провести зі студентами інструктаж щодо дотримання техніки безпеки. І далі необхідно організувати самостійну роботу кожного студента.

Викладачеві потрібно контролювати хід виконання практичних завдань, вчасно приходити на допомогу студентам, не обмежуючи їхньої активності та самостійності. При цьому інструктаж викладача повинен бути конкретним та зрозумілим, можливі неодноразові повторення, нагадування.

3. Заключна. Підведення підсумків практичного заняття, оцінювання якості виконання практичної роботи.

Зміст практичного заняття зумовлюється специфікою навчальних дисциплін. На практичних заняттях здійснюється переклад теорії на мову практичних завдань та ситуацій, тому вони повинні усувати суперечності між абстрактним характером предмета навчальної діяльності і реальним предметом фахової діяльності.

Практичні заняття незалежно від їх конкретних особливостей значною мірою забезпечують відпрацювання умінь і навичок прийняття практичних рішень у реальних умовах професійної діяльності. Саме практичні заняття мають на меті навчити студентів розв'язувати специфічні завдання за профілем спеціальності.

Висновки. Професійна підготовка студентів значною мірою реалізується на практичних заняттях. Практичне заняття – вид навчального заняття, за якої викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички практичного застосування їх через індивідуальне виконання студентами відповідно сформульованих завдань.

5. ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ КОНСУЛЬТАЦІЙ, ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ.

Консультація (від. лат. *consultatio* — звертання за порадою) - це специфічна форма організації навчального процесу, яка проводиться перед контрольними заходами, її мета — усунути прогалини в знаннях, уміннях та навичках студентів, попередити можливі помилки, виділити головне, істотне у змісті матеріалу, що вивчався раніше, та акцентувати на ньому увагу студентів.

Консультація також проводиться перед конференцією, диспутом, семінарськими заняттями, навчальною екскурсією. Вона призначена на надання цільової педагогічної допомоги у самостійній роботі студентів із кожної навчальної дисципліни, надання допомоги в засвоєнні окремих тем чи розділів певного курсу, а також у поглибленому вивченні дисципліни.

Найчастіше консультації пов'язуються з підготовкою до іспитів і заліків.

Консультація передбачає надання студентам потрібної допомоги у засвоєння теоретичних і виробленні практичних умінь і навичок відповіді викладача на конкретні запитання або пояснення окремих теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування. За спрямованістю вона має скеруватися на допомогу студентам в оволодінні методологією теми чи розділу, а також методами самостійної навчальної роботи.

Зміст, методи і форми проведення консультації зумовлюються її метою, завданнями, особливостями навчальної дисципліни.

Організація спільної діяльності викладачів та студентів на консультації допустима в таких варіантах:

1) викладач заздалегідь визначає коло питань, які слід розглянути на консультації, ставить їх перед студентами, допомагає знайти оптимальні відповіді на них (при цьому питання можуть носити як теоретичний, так і практичний характер);

2) студенти задають запитання з теми, а викладач разом з іншими студентами дають на них оптимальні відповіді;

3) частину запитань, причому основних, ставить викладач, підводить студентів до необхідності постановки та з'ясування низки інших запитань, разом з студентами дає відповіді на них.

Консультуючи, викладач може не давати готових відповідей, а спрямовувати пізнавальну діяльність студентів так, щоб вони самостійно зрозуміли питання, розв'язали складне завдання, збагнули суть виучуваного матеріалу.

Консультації проводять науково-педагогічні працівники, які викладають відповідну навчальну дисципліну. Кількість годин на консультації визначається навчальними планами і індивідуальними планами викладача.

Форми проведення консультацій різноманітні: колективні, групові, індивідуальні.

Найбільш поширеною схемою побудови консультації є бінарна пара: запитання – відповідь, коли студент чи декілька студентів задають питання, а викладач відповідає на них.

Іноді консультації протікають у вигляді бесіди викладача зі студентами з порушених ними питань.

Для визначення дидактичного підходу до проведення консультацій необхідно враховувати характер запитань студентів. Ці питання можна поділити на такі групи:

1) ті, що стосуються організації та методики самостійної роботи над навчальним матеріалом;

2) ті, що з'ясовують мовні джерела інформації;

3) ті, що пов'язані з уточненням наукових даних, науково-теоретичних положень, нових понять, методів виконання завдань;

4) методологічного характеру.

Педагогічно доцільно давати вичерпані відповіді на питання першої групи. Студент часто не знає як краще готуватися до модульного контролю, іспиту (заліку), як краще розподілити свій час, скласти відповідний режим роботи.

Питання, що стосуються додаткових джерел, необхідно всіляко схвалювати. Коли це можливо, доцільно рекомендувати студентам скористатись довідниковими посібниками, бібліографічними покажчиками, каталогами, архівними матеріалами. Але якщо викладач упевнений, що це з певних причин не може бути виконано, краще відразу дати вичерпану відповідь, назвати необхідну літературу, довідник. Чим більше буде у студента джерел, тим більше упевненості у тому, що він ґрунтовніше опрацює тему.

На питання третьої групи не завжди доцільно давати готову, а тим більше вичерпну відповідь. Викладач насамперед повинен з'ясувати, чи задається це питання після того, як студент ознайомився з рекомендованими підручниками та навчальними посібниками, чи не читав їх взагалі. В останньому випадку необхідно порекомендувати опрацювати обов'язків підручник чи навчальний посібник, наголосивши на тому, що не можна задавати питань, не спробувавши попрацювати самостійно над навчальною літературою.

Але якщо студент не впорався з питанням чи завданням, не розуміє навчального матеріалу, викладач повинен застосувати прийоми особистісно орієнтованого навчання і допомогти студентові розв'язати його проблему.

Кожен викладач повинен планувати і проводити консультації, враховуючи при цьому особливості матеріалу навчальної дисципліни й особистісну специфіку кожного члена студентської групи.

У процесі спостереження та аналізу заняття-консультації доцільно акцентувати увагу на таких параметрах:

- педагогічна доцільність визначення теми, мети та завдань консультації, шляхів їх реалізації;
- виявлення і зосередження уваги студентів на головному, істотному у вивченому матеріалі;
- раціональність вибору та реалізації змісту навчального матеріалу, форм, методів та засобів навчання, спрямованих на усунення прогалин у знаннях студентів;
- врахування специфіки форм організації навчання (контрольна робота, семінар, конференція, залік, іспит тощо);
- оптимальність технології проведення консультації: повідомлення теми, цілей та завдань заняття, технологія його проведення, організація діяльності викладача та студентів;
- результативність консультації (досягнення поставлених мети та завдань, реалізація запланованого змісту та обсягу навчального матеріалу, самостійність і усвідомленість студентами поставлених питань, виконання навчальних завдань; рівень навчальних досягнень студентів, ступінь їх підготовки до навчальної діяльності на наступних заняттях).

Індивідуальне навчальне заняття проводиться з окремими студентами з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття потенційних творчих здібностей. Цей вид заняття організовується за окремим графіком з урахуванням індивідуального навчального плану студента.

Види, обсяг, методи проведення індивідуальних занять, форми й методи поточного і підсумкового контролю (крім державної атестації) визначаються індивідуальним навчальним планом студентів.

Індивідуальні навчальні заняття можуть проводитися з однієї, декількох дисциплін або з певної частини дисципліни.

Висновки. Консультація – це поширена форма організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Основною метою консультації є:

- надання студентам конкретної допомоги в самостійній роботі над навчальним матеріалом;
- додаткове роз'яснення студентам питань, що виносяться на заняття, модульний контроль, залік, іспит;
- допомога студентам у правильному розумінню тих чи інших положень, які треба засвоїти в процесі вивчення теми.

Індивідуальне навчальне заняття. Організуються за окремим графіком з метою підвищення рівня підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей студентів.

ЛЕКЦІЯ 5.

ТЕМА 5. СТУДЕНТ (КУРСАНТ) ЯК СУБ'ЄКТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

План

1. Психологічна характеристика студентства як періоду пізньої юності або ранньої дорослості.
2. Суперечливості та кризи студентського віку.
3. Вищий навчальний заклад – один із провідних факторів соціалізації особистості студента як фахівця.
4. Адаптація студента до навчання у вищій школі, її види та умови ефективності.
5. Типологічні особливості сучасних студентів.

1. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТСТВА ЯК ПЕРІОДУ ПІЗНЬОЇ ЮНОСТІ АБО РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ.

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

Термін «студент» (від. Лат. *studens* (*studentis* – такий, що старанно працює; той, що займається) означає того, хто наполегливо працює, робить справу, тобто опанував знання, вивчає (студіює) науку. Законом України «про вищу освіту» визначено: «студент (слухач) – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів».

Вважається, що студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси:

- Вищий освітній рівень;
- Велике прагнення до знань;
- Висока соціальна активність;
- Досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості.

Студентство дає кадри для науки, навчальних закладів і керівних посад на підприємствах.

Студентський період життя людини припадає переважно на період оволодіння усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отримання права вибору, набуття певної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення у всі види соціальної активності (аж до державного рівня), здобуття вищої освіти та опанування професією. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне, фізичне самовдосконалення.

Потрібно враховувати відмінності між студентами вищих навчальних закладів і - ii та iii- iv рівнів акредитації (відповідно 14-17 і 17-22 річні). Можна говорити про стандартний (17-22 роки) та нестандартний (студенти молодшого або старшого віку) періоди студентського віку.

Виховання спеціаліста, суспільного діяча і громадянина, опанування та консолідація багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності – все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя, який позначається як студентський вік (б.г.ананьєв).

Розглянемо особливості *фізичного, психофізіологічного й когнітивного розвитку студентів.*

Фізичний розвиток стосується різноманітних аспектів фізіологічних, сенсорних і рухових функцій організму. Він розпочинається з найперших митей життя людини й досягає свого розвитку у віці 20 – 30 років – характеризується найвищим рівнем таких показників як м'язова сила, швидкість реакції, моторна спритність і фізична витривалість та ін.

Серед *нейрофізіологічних особливостей*, які пов'язані з розвитком центральної нервової системи студента, найважливіші є такі:

- Найменший латентний (прихований) період реакцій на будь-який зовнішній вплив подразника (у т. Ч. І словесний сигнал), тобто найшвидше реагування на нього;
- Оптимум абсолютної та розпізнавальної чутливості всіх аналізаторів (порогові значення чутливості периферичного зору, слуху й рухових центрів, отримані для 20-річного віку, як припускав п.п. лазарєв, можуть бути використані як еталон сенсорного оптимуму, порівнюючи з яким можна визначити вік будь-якої людини); в інших дослідженнях (л.а. шварц, с.в.кравцов) доведено, що сенсорний оптимум досягається до 25 років;
- Найбільша пластичність кори головного мозку та висока гнучкість в утворенні складних психомоторних та інших навичок;

- Найбільший обсяг оперативної (короткочасної) пам'яті , зорової і слухової модальності (існує залежність динаміки розвитку мнемічних від характеру діяльності людини: активна розумова діяльність сприяє вищим показникам пам'яті);
- Високі показники уваги (величина показників рівня розвитку обсягу, переключення і уваги поступово підвищується від 18 до 33 років);
- Оптимум розвитку інтелектуальних функцій припадає на 18 – 20 років (наприклад, якщо взяти, за фульдсом і равеном, логічну здатність двадцятирічної людини за еталон, то в 30 років вона буде дорівнювати 96%, у 40 років – до 87%, у 50 років – 80%, а 60 років – 75% від еталону);
- Найвища швидкість розв'язання вербально-логічних завдань (комплексний характер мислених операцій при високому рівні інтеграції різних видів мислення, гнучкого переходу від образного до логічного та навпаки);
- Інтенсивний розвиток усіх видів почуттів, підвищена емоційна чутливість (подразливість) до різних обставин навколишнього життя;
- Досягнення функціональної зрілості мозку.

Тому цей період життя максимально сприятливий для навчання і професійної підготовки молоді людини.

У студентські роки молода людина набуває не лише зрілості соматичної, статевої та психофізіологічної. Вона повинна досягнути зрілості також і як особистість, хоча індивідуальні відмінності в особистісному розвитку дуже помітні.

Зрілість – це вища психологічна інстанція організації та управління своєю поведінкою. П.я. гальперін дав таку характеристику зрілості: «зрілість - це здатність самостійно враховувати межі своїх можливостей, у середині яких людина діє вільно, тобто відповідно до психологічної оптимальності».

За результатами лонгітюдного дослідження (проведеного під керівництвом б.г. ананьєва протягом 60 – 70 рр., в якому брали участь понад 1800 осіб віком від 18 до 35 років) було встановлено, що студентський вік (**«золота пора людини»**) - сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості:

1) формування професійних, світоглядних і громадських якостей майбутнього фахівця; 2) розвиток професійних здібностей і сходження до вершин творчості як передумова подальшої самостійної професійної творчості; 3) центральний період становлення інтелекту і стабілізації рис характеру; 4) відбувається перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; 5) інтенсивно формуються соціальні цінності у зв'язку з професіоналізацією.

«це доленосний період життя людини, бо вирішується велика кількість відповідальних питань, які студенти повинні порівняно швидко вирішити. Вони значною мірою визначають подальшу їх долю» (філософ в.шубкін).

У цей час відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності (є.а. климов). Провідну роль у пізнавальній діяльності починає відігравати абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними сферами реальності, яка вивчається.

Чи усвідомлюють це самі студенти? Так! Навчання оцінюється ними не тільки з погляду набування професіоналізму, а й інших цінностей: «навчання забезпечує всебічний розвиток особистості», «одержуєш ширші життєві перспективи», «отримуєш диплом про вищу освіту» та ін.

Для особистості студента характерним є активний розвиток моральних і естетичних почуттів, посилення свідомих мотивів поведінки, цілеспрямованості, рішучості й наполегливості, самостійності та ініціативності, вміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (цілі та сенс життя, обов'язок і відповідальність, любов і дружба та ін).

Однак у студентському віці буває ще й відома **проблема**: не кожен студент сповна реалізує великі потенційні можливості досягнення високого рівня розвитку моральної, інтелектуальної та фізичної сфер. Це пояснюється як недостатнім розвитком у 17 – 19 річних здатності до свідомої регуляції власної поведінки, так і прихованою ілюзією, що це зростання сил буде тривати «вічно», що краще життя ще попереду і всього омріяного можна легко досягнути. Цьому сприяє і більша «свобода» у процесі навчання, послаблення педагогічного контролю. Через недостатній життєвий досвід деякі студенти плутають ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою тощо.

Як наслідок цього, окремі студенти навчаються «від сесії до сесії», не виявляють особливої активності у навчанні та громадському житті, не мають потреби в самоосвіті та самовдосконаленні. Їхня увага переважно зосереджується на гедоністичних захопленнях. Лише трохи більше половини студентів наприкінці навчання підвищують показники свого інтелекту (iq) порівняно з першим курсом. Нерідко навіть у кращих студентів показники інтелектуального розвитку залишаються на тому ж рівні, з яким вони прийшли до університету.

Цей вік безкорисливої жертвовності та повної самовіддачі. Поряд з тим для студентів характерним є також невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі яких лежать не завжди гідні мотиви. Серед деяких студентів поширені такі негативні звички як куріння, побутове пияцтво, вживання наркотиків, сексуальна розпуста тощо. До того ж спостерігається інфантильність, несамотійність, підвищений рівень конформізму, нездатність протидіяти негативному впливу найближчого соціального оточення, особливо якщо це референтна група.

Студентській вік – надзвичайно важливий період становлення «я-концепції» як ядра особистості. ***«я-концепція» майбутнього фахівця – складна, динамічна система уявлень студента про себе як особистості й суб'єкта навчально-професійної діяльності включає в себе:***

1. «образ –я», що розкриває неповторність самосприймання через фіксацію студентом певної соціально - рольової позиції та настанов щодо себе.

2. Емоційне – ціннісне ставлення до себе, що визначається самооцінкою професійних якостей і особистісних властивостей, рівнем самоприйняття і самоповаги.

3. Поведінкова складова як самопрезентація – певні дії (внутрішні чи практичні), які породжені уявленням про себе та самоставленням.

Елементи я-структури є психічними моделями, за допомогою яких ми організуємо наше життя (д.майєрс).

Разом із розвитком психічних функцій цьому віку притаманна нестійкість особистісних структур. Образи власного «я» є складними й неоднозначними, серед них: реальне «я» (яким бачить себе студент у цей момент), динамічне «я» (яким намагається бути), ідеальне «я» (яким повинен бути на підставі засвоєних моральних принципів) і низка інших уявних, нерідко фантастичних власних образів. Для студентського віку характерним є активізація самопізнання і подальшого формування самооцінки.

Юнацький вік – вік зростання сили «я», здатності проявити й зберегти свою індивідуальність. Виникає підґрунтя для подолання страху втрати власного «я» в умовах групової діяльності, інтимної близькості або дружби. При цьому «я» випробовує свою силу, а через протистояння з іншими людьми юнаки знаходять чіткі межі свого психологічного простору, що захищають їх від небезпеки руйнівного впливу іншого (г.с. абрамова).

Потреба в досягненні, якщо вона не знаходить свого задоволення в провідній для студента навчально-професійній діяльності, закономірно зміщується на інші сфери життя – у спорт, бізнес, громадську діяльність, хобі або в сферу інтимних стосунків. Однак людина неодмінно повинна знайти для себе галузь успішного самоствердження, інакше це може загрожувати їй хворобою, невротизацією або відходом у кримінальне життя.

Студентський вік – це період романтики, життєвого оптимізму, активної соціальної позиції. Оскільки студентський вік молоді властиве почуття нового, сміливість і рішучість, максималізм і творчість, то саме з нею завжди пов'язують надію на соціальний прогрес, краще майбутнє суспільства.

Студентський вік – «золота пора» і в особистісному житті людини: час величній мрій і закоханості, затишку дружнього кола спілкування і «занурення» у своє «я», духовного злету і сексуальної активності, створення сім'ї і щасливих турбот материнства-батьківства.

Спостереження засвідчують, що пошук супутника життя, інтерес до особи протилежної статі займають суттєве місце в думках і поведінці студентів, що позначається, звичайно, на ставленні їх до навчання, наукової та громадської роботи.

Про те емоційне піднесення, яким супроводжуються інтимно-особистісні стосунки, робить людину не лише просто щасливою, а й підвищує загальний життєвий тонус, що позитивно впливає на навчально-професійну діяльність студента: покращує робочий настрій, активізується творчий потенціал, виникає бажання кращі навчатися. Після укладення шлюбу та деякого періоду «затишшя» молодята, за сприятливих і гармонійних сімейних стосунків, не лише не полишають колективні справи, а й активізують свою участь у діяльності групи. Інколи, особливо після народження дитини, спостігається концентрація на сім'ї та внутрішньо сімейних стосунках, що позначається на безпосередніх міжособистісних контактах із однокурсниками (відхід від життя групи).

Таким чином, сприятливе становище студента в оточуючому середовищі благодійно впливає на розвиток його особистості. При цьому не повинно бути суттєвої розбіжності між його самооцінкою та оцінками, які він отримує від людей із референтної групи.

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

2. СУПЕРЕЧЛИВОСТІ ТА КРИЗИ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

Студентському віку притаманна кризова насиченість (б.а.бараш). Вікова криза характеризується різкими й суттєвими психологічними зрушеннями та змінами особистості, розвиток набуває бурхливого стрімкого характеру. **Ознаками кризи** можуть бути такі: 1) сильна фрустрація, виникають сильні переживання незадоволеної потреби; 2) загострення рольових конфліктів «студент - викладач», «студент – студент»; 3) ціннісне - смислова невизначеність, неструктурованість особистості (наприклад, дехто вперше дізнається про можливість самоуправління, саморегуляції та самовиховання); 4) інфантильність (студент поводить себе як безвідповідальна людина) або вдаються до пияцтва, сексуальної розпусти, вживання наркотиків.

Кожен психологічний вік вирішує своє протиріччя. Криза 17 -18 років пов'язана з потребою в самовизначенні після закінчення загальноосвітньої школи та пошуком свого місця в подальшому, вже самотійному житті. Це конструювання наступного етапу власного життєвого шляху, створення свого «я» на майбутнє. Юнаки обирають подальший життєвий шлях, професію і стають студентами.

Але не завжди в молодій людині, яка вже зробила свій вибір, обрала майбутню професію і стала студентом, зникають усі труднощі та проблеми самовизначення. Наприклад, для реалізації життєвого задуму у вищій школі може чогось бракувати: комунікативних навичок, знань і вмінь працювати самотійно, волі й самодисципліни тощо. Багато студентів не вміють конспектувати лекції (це не диктант із роз'ясненням окремих понять – для цього є словники) і першоджерела, бо не можуть здійснити смислову структурування тексту. Вони не бачать теоретичних положень, а записують або переписують лише фактичний матеріал.

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

Найбільш кризовими ситуаціями студентського віку є такі:

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

Факт вступу до університету породжує надію на повноцінне й цікаве життя, змінює віру молоді людини у власні сили і здібності. Проте в деякого швидко настає розчарування: виникає питання про правильність обрання ВНЗ, професії, спеціальності. Наприкінці 3-го курсу загалом вирішується питання професійного самовизначення, однак далеко не всі випускники пов'язують своє професійне майбутнє з отриманою у ВНЗ спеціальністю.

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

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

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

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

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

Нерідко кризовою є також ситуація працевлаштування після закінчення вищого навчального закладу.

Внутрішнє життя студента також насичене, багате на переживання, наповнене протиріччями: дружба – самотність; критичність – самокритичність; сором'язливість – самовихваляння; самовідданість – егоїзм тощо.

Серед суперечностей студентського віку особливо важливу роль має криза ідентичності, пов'язана з системою «я». **Ідентичність** – це стійкий образ «я», збереження та підтримка своєї особистісної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя і власного «я». Сутність **кризи ідентичності**: відбувається зіткнення цінностей, які інтеріоризовані в ранній юності, з тими, які формуються під час навчання у вищій школі через ідентифікацію себе з професійною моделлю. Вся складність у тому, що людина в цей період амбівалентна, наприклад, суперечливі почуття можуть виникати щодо однієї і тієї людини.

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

1 «невизначена», розмита ідентичність – індивід ще не виробив якого-небудь чіткого переконання, не обрав професію та не зіткнувся з кризою ідентичності.

2. «дострокова», передчасна ідентичність – індивід включився у відповідну систему відношень, але зробив це не самостійно, не в результаті пережитої кризи й випробувань, а на основі чужих думок, йдучи за чужим прикладом чи авторитетом.

3. Етап «мораторію» - індивід перебуває у процесі нормативної кризи ідентичності, самовизначення. Він обирає з багатьох варіантів розвитку той єдиний, котрий можна вважати своїм.

4. «досягнута», зріла ідентичність – криза завершена, індивід перейшов від пошуку себе до практичної реалізації власного «я».

Кризу ідентичності допомагає перебороти:

- Усвідомлення змін, що відбуваються в собі: самоаналіз, самокритичність, самооцінка, тобто посилення рефлексії. Суб'єкт сам повинен стати об'єктом спостереження, аналізувати свій психічний стан.
- Довірливі стосунки з тими (друг, викладач та ін.), хто є авторитетом, яким можна сповідатися.
- Власна конструктивна позиція, здатність ставити мету, приймати рішення і виконувати його.
- Іноді варто переглянути систему своїх цінностей, перебудувати їх ієрархію, прийняти нові цінності. Але конструктивне рішення стосовно подальшого свого життя або рішення щодо життєвих проблем повинна приймати сама та бути за нього відповідальною.
- Важливо також уміти керувати своїм емоційним станом (аутотренінг, «увігнати» в м'язи стреси, збільшити час на сон, «я про це подумаю завтра ...»); шукати позитивні моменти у невдачах (завжди можна їх знайти); поділитися з близькою людиною (порада).

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

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

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

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

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

Але кожна криза має позитивні сторони: тільки в цей період – період кризи – фактор середовища дає ефект «все або нічого»! Таким середовищем для студента є вищий навчальний заклад – фактор соціалізації. Криза – це загострення протиріч, а саме протиріччя – рушійна сила розвитку.: людина відштовхується від неусвідомлюваної залежності, набуває самості. Це дає можливість краще пізнати себе, що і є основою та умовою подальшого розвитку «я».

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

3. ВИЩІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД – ОДИН ІЗ ПРОВІДНИХ ФАКТОРІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК ФАХІВЦЯ

Студентська пора є важливим етапом подальшого становлення особистості молоді. У цей період розкриваються потенційні можливості, вдосконалюється інтелект, трансформується система ціннісних орієнтацій, формуються нові

соціал і настанови, розвиваються професійні здібності у зв'язку з опануванням фаху.

Період навчання студенту у вищій школі – надзвичайно важливий період його соціалізації як особистості:

- 1) на цьому етапі завершується соціалізація через систему освіти;
- 2) закладаються основи подальшої соціалізації в самостійній професійній діяльності;
- 3) коригуються життєві цілі, настанови на подальший самостійний життєвий шлях.

Соціалізація особистості – процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду в діяльності та спілкуванні з іншими людьми. Поняття «соціалізація» ширше, ніж «виховання». Процес соціалізації може відбуватися як в умовах стихійного впливу різноманітних обставин життя в суспільстві, так і під час виховання – цілеспрямованого формування особистості.

«соціалізація – процес, за допомогою якого культура передає людям свої переконання, звичаї, звички і мову» (р. Чалдіні, д.кенрик). Так, наприклад, кожен вищий навчальний заклад має своє особливе соціокультурне середовище. Але є також загальні вимоги, властиві певній соціальній культурі. З іншого боку, між особистістю і соціальною ситуацією існує складна взаємодія, яка по-різному впливає на наші думки, почуття та вчинки. Різні люди неоднаково реагують на одну й ту ж ситуацію (наприклад, деякі студенти у вашому університеті думають, що певна ситуація смішна й захоплююча, а інші вважають її недотепною і нецікавою. Люди можуть змінювати свої ситуації (наприклад, енергійний і знаючий викладач може перетворити тиху й пасивну студентську групу в активну та зацікавлену), а також ситуації змінюють людей (коли б ви ці 5 років навчалися, наприклад, у морської академії, а не в юридичному університеті, то, мабуть, нині б були б дещо іншою особистістю.

У студентському віці задіяні всі основні **механізми соціалізації**:

- Прийняття та засвоєння нових соціальних ролей – роль студента, майбутнього фахівця, молодіжного лідера та ін.;
- Професійно-рольова ідентифікація («я» - студент», «я – майбутній фахівець», «я-юрист» тощо);
- Наслідування як відтворення професійного досвіду авторитетних викладачів, стилю науково-педагогічної діяльності або манер поведінки членів референтної групи;
- Інтеріоризація оцінних ставлень викладачів і однокурсників у навчально-професійної діяльності;
- Орієнтація на соціальні очікування викладачів і групи, щоб добутися бажаного соціального статусу;
- Порівняння себе з іншими студентами та професіоналами;
- Навіюваність і конформізм.

Результатом соціалізації студента є:

- Вироблення і трансформація власної системи поглядів на життя та ціннісних орієнтацій, формування життєвого ідеалу;

- Засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій;
- Формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки;
- Опанування професійною діяльністю та формами ділового спілкування.

Підвалини соціалізації особистості майбутнього юриста закладаються задовго до періоду професійного становлення і професійного самовизначення, ще змалку дитина інтеріоризує не тільки оцінює ставлення батьків щодо себе, а розпочинає ідентифікувати себе з батьком або матір'ю. Своєрідний ментальний стиль родини, її інтимно-морально атмосфера сприяють трансформації в глибинне підсвідоме дитини певної системи морально-духовних надбань і персоніфікованих батьками оцінних еталонів. Закладається духовна основа життя: любов до життя і до людей, довіра до навколишнього світу, оптимізм щодо себе й інших, почуття обов'язку і відповідальності, все це становить, як відомо, гуманістичну складову структури особистості юриста.

Висновки. Джерелом соціалізації студента є не лише зміст педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, а й соціальне-професійне його оточення, студентська референтна група, засоби масової інформації, громадські об'єднання тощо. Процес соціалізації особистості майбутнього фахівця триває як адаптація, індивідуалізація та інтеграція в умовах вузівського культурно-освітнього середовища.

4. АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТА ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ, ЇЇ ВИДИ ТА УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ

Адаптація – результат (і процес) взаємодії індивіда і навколишнього середовища, який приводить до оптимального його пристосування до життя і діяльності. Адаптація компенсує недостатність звичної поведінки в нових умовах. Через неї забезпечується можливість прискорення ефективного функціонування особистості в незвичайних обставинах. Якщо адаптація не настає, виникають додаткові труднощі в спілкуванні, в опануванні предмета діяльності, аж до порушення її регулювання.

Адаптація пов'язана зі зміною соціальної ситуації розвитку студента. Адаптація – це зміна самого себе (настанов, рис характеру, стереотипів поведінки тощо) відповідно до нових вимог діяльності, соціальних вимог і нового оточення. Це входження в нову соціальну позицію і нову систему взаємин. Наприклад, щоб успішно працювати самостійно, як того вимагає вища школа, потрібно мати високий рівень інтелектуального розвитку, інтелектуальні вміння та навички опрацювання літератури. Якщо цей рівень недостатній, компенсація може відбуватися за рахунок підвищення мотивації, посилення працездатності та наполегливості.

Період *адаптації першокурсника* пов'язаний із руйнуванням раніше сформованих стереотипів, що може породжувати труднощі як у навчанні (порівняно зі школою низька успішність), так і в спілкуванні. Адаптаційний період у різних студентів відбувається по-різному, залежно від їх

індивідуально-психологічних особливостей, рівня готовності до навчання у вищій школі.

Труднощі адаптаційного періоду пов'язані з розлученням з шкільними друзями і позбавленням їхньої підтримки, невизначеністю мотивації вибору професії та недостатньою психологічною готовністю до опанування нею; не сформованістю системи саморегуляції і самоконтролю за своєю діяльністю і поведінкою та відсутністю повсякденного контролю за ними з боку батьків і викладачів; пошуком оптимального режиму праці і відпочинку та налагодження побуту; відсутністю навичок самостійної навчальної роботи (невміння працювати із джерелами інформації, конспектувати літературу тощо).

О.г.мороз розрізняє такі *форми адаптації* студентів першокурсників:

1. Адаптація формальна, яка стосується інформаційної обізнаності з новими реаліями студентського життя, пристосуванням до умов нового навчального закладу, до структури вищої школи взагалі, до тих вимог, які ставляться перед студентами, усвідомлення своїх прав і обов'язків.

2. Адаптація соціально-психологічна як процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням загалом; пристосування до нового соціального оточення (викладачі, однокурсники, сусіди в гуртожитку, соціальна структура великого міста тощо); перебудова наявних соціальних навичок і звичок; різкий перехід до самостійного життя.

Деякі студенти відчують труднощі входження в новий студентський колектив, труднощі становлення дружніх стосунків або спілкування (надмірна сором'язливість, наприклад, не сприяє встановленню дружніх взаємин). Якщо ж група стає референтною, студент стверджується в ній, починає виконувати в ній певну роль (актив, лідер групи, ініціатор, організатор тощо). Іноді виникають труднощі спілкування студента також з викладачами.

3. Дидактична адаптація, яка пов'язана з готовністю студента опанувати різноманітним новим (порівняно зі шкільними) організаційним форм, методів і змісту начально-професійної діяльності у вищій школі, до значного збільшення обсягу навчального матеріалу, до складної мови наукових текстів і вивчення спеціальних предметів тощо.

У вищому навчальному закладі значно збільшується обсяг самостійної навчальної роботи (конспектування першоджерел, складання тез, написання рефератів тощо), з'являються нові форми організації навчання (лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття, колоквиуми тощо). Все це може породжувати своєрідний негативний ефект, що має назву «дидактичного бар'єру» між викладачами та студентами, подолання якого стає одним із важливих завдань у процесі навчання. Саме нездатність подолати дидактичний бар'єр часто є гальмівним моментом, що ускладнює адаптацію студентів.

Новизна дидактичної обстановки, з якою зустрічається першокурсник, часто знецінює надбані ним у школі способи засвоєння начального матеріалу. Спроби компенсувати це старанністю, сумлінним ставленням до навчальних обов'язків не завжди приводять до бажаного успіху. Минає немало часу, поки студент виробить нові шаблони, опанує нові засоби, адекватні новим вузівським умовам навчання. Лише після цього напруження зменшується, зайві

емоційні реакції на труднощі поступово змінюються ритмічними, навіть автоматичними виконавчими діями, а саме навчання поступово потребуватиме від студента значно менших зусиль. Однак багато студентів досягають цього занадто великою ціною. «академічні» стресогенні фактори, переважно сприймаються як найбільш специфічні та поширені серед студентства. Проте є і відомості, що академічна криза часто є вторинним утворенням стосовно більш глибоких криз, таких як родинні та сексуальні стосунки або кризи професійного вибору.

Дослідження засвідчують, що першокурсники не завжди успішно оволодівають знаннями не тому, що отримали слабку шкільну підготовку, а через не сформованість якостей, які визначають готовність до навчання у вищій школі:

- Здатність навчатися самостійно;
- Уміння контролювати і оцінювати себе;
- Врахування індивідуальних особливостей власної пізнавальної діяльності;
- Уміння правильно розподіляти свій час для самостійної навчальної підготовки й відпочинку;
- Самодисципліна тощо.

Одним із основних завдань у роботі з першокурсниками є організація та керівництво самостійною навчальною роботою студентів, розробка і запровадження шляхів її раціоналізації та оптимізації.

4. Особистісно-психологічна адаптація пов'язана з сприйняттям студентом нової соціальної позиції й опанування нової соціальної ролі «студента» (студент – той, хто навчається самостійно, наполегливо опанував професією) і «майбутнього фахівця».

Наявність в «я-концепції» студента конструктів, які вказують на його професійно-рольову ідентифікацію («я – студент», «я – майбутній фахівець» тощо) позитивно на процесі його професійного становлення. Це дає відносно жорсткий стрижень і орієнтує студента, викликає необхідність підтвердити уявлення про власне «я» (*«якщо я хороший студент, то треба подолати всі спокуси розваг, слабкість волі й лень, щоб підтвердити це образ «я». Я мушу діяти так, як має діяти в моєму уявленні фахівець»*). Наявність професійно-рольової настанови в поєднанні з соціальною і пізнавальною активністю студента може свідчити про його професійну спрямованість.

«я-концепція» студента, його самооцінка безпосередньо впливає як на його дидактичну адаптацію, так і на адаптацію до умов майбутньої професійної діяльності. Під впливом «я-концепції» в декого виникає сумнів у своїх здібностях, у правильності вибору професії. Це породжує невпевненість у своїх силах, страх перед оцінками. Заважає також невміння бачити професійну спрямованість процесу навчання, нерозуміння того, що формування майбутнього фахівця починається з першого дня навчання у вищій школі.

Залежно від активності студента адаптивний процес може бути **двох типів**:

- 1) активне адаптування;
- 2) пасивне, конформне прийняття цілей і цінностей нової соціальної групи.

Залежно від швидкості адаптації та її результатів розрізняють такі **типи адаптації студента**:

1 тип - студент, який легко адаптується до нових умов, швидко виробляє стратегію своєї поведінки, легко входить у колектив; поведінки емоційна стійка, неконфліктна.

2 тип – студент, адаптація якого цілком залежить від середовища й соціального оточення. Трапляються ускладнення і в організації своєї роботи, і в режимі праці, і в спілкуванні. Важлива допомога, зовнішній контроль і підтримка.

3 тип – студент, який важко адаптується через свої індивідуальні особливості. Поведінка його деструктивна, конфліктна, емоційно нестійка, з неадекватною реакцією на вимоги та умови навчання. У період адаптації студент переживає деструктивний стан.

Для **деструктивного стану** студента в період адаптації характерним є:

- 1) неспроможність переживати самотність;
- 2) знижена самоповага і самооцінка;
- 3) соціальна тривожність, невпевненість у спілкуванні, сором'язливість, очікування осуду з боку оточуючих;
- 4) недовіра до людей;
- 5) труднощі у виборі партнера, друга;
- 6) пасивність і невизначеність, що знижує власну ініціативу і в навчанні, і в спілкуванні;
- 7) нереалістичні очікування, орієнтація на підвищені вимоги до себе («мене не розуміють...», «до мене ставляться несправедливо ...»).

У цей період вирішальне значення має підтримка, допомога, увага з боку куратора і викладачів, а саме:

- Порада щодо встановлення режиму праці і відпочинку;
- Порада з питань організації самостійної навчальної роботи;
- Допомога в пізнанні товаришів, у становленні ділових і дружніх стосунків.

Завдання викладача в адаптаційний період першокурсників: допомагати і вчити студента самовизначатися за соціальними цінностями, а не за тимчасовими результатами діяльності, бути цілеспрямованим; допомагати в організації самостійної роботи та входженні в студентське середовище. Успішність адаптації залежить також від стану здоров'я і розвитку волі. Якщо проблеми, тоді студенти вимагають особливої уваги та допомоги.

В адаптації студента до ВНЗ на старших курсах допомагає також студентська група, якщо вона стає колективом із позитивним мікрокліматом. Група стає референтною (значущою) для студента. Чуйне ставлення один до одного в студентській групі, допомога один одному зроблять процес входження в нову навчально-професійну діяльність і новий колектив комфортнішим, успішним для кожного студента.

На зміну адаптації до середовища приходить індивідуалізація своєї діяльності та поведінки. **Індивідуалізація** – потреба людини відрізнятись від інших людей у певному відношенні, щоб не бути (не відчувати себе дуже схожим на інших, більшість людей плекає свої почуття індивідуальності. Це

частково пояснює нашу незвичайну, а інколи й безглузду поведінку. Ризикуючи викликати на себе несхвалення оточуючих, ми підтверджуємо наше почуття індивідуальності. Люди також можуть прагнути до індивідуальності через бажання повніше розпоряджатися своїм життям. Жорсткий конформізм до суспільних норм означає, що ми втрачаємо почуття особистісної свободи, а індивідуальні способи поведінки й самовираження підтримують відчуття власної значущості (в.г.крисько).

Студент активно включається в навчально-виховні структури групи, факультету та університету. Відбувається інтенсивний розвиток особистісних якостей(нові інтереси, настанови, набувається самостійність і розвивається творчість), професіоналізація особистості та входження в професійну роль.

Інтеграція (integration) – процес, завдяки якому частини поєднуються в ціле. Інтеграція студента означає, що він усвідомлює потреби й бере відповідальність за їх реалізацію, узгоджує в собі бажання з наявними можливостями, вибудовує своє «я – ідеальне» узгоджено з «я-реальне» і професійною моделлю.

На етапі інтеграції в студента завершується професійне становлення, визначається професійне спрямування особистості, формуються професійні і громадянські якості, а також індивідуальний стиль майбутньої діяльності. Все це відбувається через професійну ідентифікацію (порівняння себе з професійною моделлю) та професійну само презентацію (поведінка набуває професійних рис).

Висновки. Отже, соціальна ситуація розвитку визначається зміною і закріпленням соціального статусу студента – майбутнього фахівця з вищою освітою, формуванням його професійних намірів, розвитком особистості студента як професіонала і представника еліти суспільства.

5. ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

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

За рівнем професійної спрямованості м.і дьяченко, л.а.кандибович розглядають таку типологію студентів:

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

Другий тип - студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії. Здебільшого вибір фаху не має чітко вираженої професійної мотивації, інформація про професію поверхова. Головна орієнтація у професійній сфері пов'язана з соціальними можливостями, що надається професією, із широким застосуванням спеціальності та перспективою успішної професійної кар'єри. Для більшості студентів цієї групи прийнятним є

компроміс між негативним (або індіферентним) ставленням до професії та продовженням навчання у ВНЗ. Через це їхня активність характеризується непостійністю, чергуванням спадів і підйомів.

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

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

Перший тип – студенти, яким притаманний комплексний підхід до мети та завдань професійного навчання. Вони мають широкі пізнавальні інтереси, допитливі, ініціативні, успішно навчаються з усіх предметів. Багато читають додаткової літератури, самі активно шукають нові аргументи, додаткові обґрунтування, порівнюють інформацію і знаходять істину, зацікавлено обмінюються думками з товаришами, перевіряють достовірність своїх знань.

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

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

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

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

У психологічній літературі є також і інша типологія студентів. Так, наприклад, в.т. лісовський виділяє такі типи студентів: «гармонійний», «професіонал», «академік», «організатор громадської роботи», «любитель мистецтва», а також «старанний», «середняк», «розчарований», «ледар», «творчий», «богемний». Не можна вважати правильною настанову окремих викладачів щодо студентів: «вони нічого не хочуть, вони нічого не знають».

Неправда – хочуть, але не того, що на думку викладачів, повинні хотіти. Знають, але не те, що повинні, знову ж таки, на думку викладачів, знати.

А яким має бути «ідеальний студент», якого ви мріяли б навчати в невдовзі? Один з студентів на це відповів коротко «справжній студент той, хто звільнений від шкільних стереотипів». Викладачі так характеризують *ідеального студента*:

- Уміє вчитися;
- Розсудливий;
- Самостійний (самоконтроль, самоорганізація тощо);
- Творчий (мислить творчо);
- Має інтерес до науки, бере участь у науковому гуртку.

А які типи студентів бачать самі студенти у своєму студентському середовищі? Ось одна така типологія, яку зробили студенти щодо самих себе:

1. Відмінники – «зубрили» - ті, хто постійно відвідують заняття і чере наполегливу працю (не завжди раціонально організовану) добиваються гарних результатів. Вони дуже дисципліновані, а тому з них часто обирають «старост».

Відмінники – «розумні» - ті, хто володіють високим інтелектом, великою шкільною базою і своїми запитаннями можуть поставити деяких викладачів у складне становище. Дехто з них вважає: «навіщо відвідувати кожне заняття, адже ми й так розумні». Взагалі навчаються за принципом «усього потроху».

3. Студенти – «трудівники» - ті, хто постійно навчається, але з погляду на їх розумові здібності їхнім здібностям у навчанні не позаздриш.

4. «випадкові» - це контингент різноманітний: дівчата, які бажають стати дипломованими дружинами; юнаки, що «косять від армії»; хулігани, яких батьки «всунули» до університету, або вони хоча чимось займались. Вони після закінчення ВНЗ переважно працюють не за спеціальністю і т.п.

5. Студент – «трутень» - той, хто живе за рахунок інших, використовує чужі знання, матеріал (конспекти, контрольні роботи тощо) як власний; нікому не допомагає, але сам постійно потребує допомоги; здебільшого невдячно «використовує» інших.

Висновки. Отже, при роботі зі студентами потрібно враховувати закономірності та психологічні механізми особистісного їх розвитку, які зумовлені як своєрідністю соціальної ситуації розвитку студентства, так і основними психологічними особливостями юнацького віку. Викладачеві потрібно безумовно «приймати» кожную особистість студента в її неповторному вияві та визнавати за ним право власного вибору.

ЛЕКЦІЯ 6.

ТЕМА 6. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ І ФУНКЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.

1. Особливості педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.
2. Основні функції та напрями діяльності викладача вищого навчального закладу.
3. Психолого-педагогічна структура діяльності викладача вищого навчального закладу.
4. Вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу.

1. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.

Учасниками навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах є: педагогічні і науково-педагогічні працівники; особи, які навчаються у вищих навчальних закладах; працівники вищих навчальних закладів (Закон України «Про вищу освіту»).

Педагогічні працівники— особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах першого і другого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю.

Науково-педагогічні працівники — особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього і четвертого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю. (Закон України «Про вищу освіту»).

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.(Закон України «Про вищу освіту»)

На посади науково-педагогічних працівників обираються за конкурсом, як правило, особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури. Статутом вищого навчального закладу може бути встановлено додаткові вимоги до осіб, які приймаються на посади науково-педагогічних працівників. (Закон України «Про вищу освіту»)

Педагогічну діяльність здійснюють педагогічні і науково-педагогічні працівники.

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

Педагогічна діяльність передбачає безпосередні контакти зі студентами. Об'єктом педагогічного впливу у вищому навчальному закладі є студенти (курсанти, слухачі) із певними задатками, потребами, нахилами, волею, почуттями.

Однією з особливостей педагогічної діяльності є її динамічність. Студенти постійно розвиваються, змінюються. Завдання викладача полягає насамперед у вчасному виявленні цих змін і відповідному реагуванню на них.

Педагогічна діяльність передбачає безпосередні контакти зі студентами. У процесі такого спілкування викладач впливає на них не лише своїми знаннями, а й емоційно-вольовими якостями, світоглядом тощо.

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

Педагогічна праця викладача передбачає координацію виховних впливів усіх суб'єктів виховання (викладацького складу, студентського колективу, молодіжних організацій та ін.). Організація такої взаємодії є основним компонентом педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу вимагає переходу від розгалужених знань (методологічних і теоретичних знань, знань закономірностей процесу навчання і формування особистості, методичних підходів тощо) до єдиного органічного сплаву психолого-педагогічних знань, які мають комплексний і систематизований характер (наприклад, у розв'язанні завдань освітніх, виховних і розвиваючих). У цьому сплаві вже немає розподілу на окремі наукові дисципліни. Актуалізується весь наявний арсенал знань, які забезпечують виконання конкретного завдання педагогічної діяльності. Тому й поставлене завдання про *інтеграцію* окремих наук (наприклад, психологія та педагогіка вищої школи). Не врахування всього цього при управлінні процесом психолого-педагогічної підготовки викладача призводить до того, що про окремих викладачів говорять: «Він предметник, а не педагог».

Головне завдання викладача – навчати, виховувати, розвивати студентів. Тому основними функціями викладача вищого навчального закладу є навчальна, виховна, розвиваюча.

Навчальна функція. Викладач вищого навчального закладу як носій знань передає їх студентам, формує вміння здобувати самостійно. Сутність навчальної – в організації процесу засвоєння знань студентами.

Розвивальна функція. Її сутність – у створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу студента, його саморозкриття, самореалізації через творчість.

Виховна функція полягає в тому, щоб загальнолюдські, національні цінності вкоренилися у свідомості і поведінці студентів.

Цими функціями визначаються головні складові викладацької діяльності: науково-предметна, психолого-педагогічна, культурно-просвітницька.

Для успішного виконання своїх функцій викладач має бути організатором, оратором, аналітиком, психологом, компетентним фахівцем у своїй галузі знань. Від нього вимагаються великі розумові, фізичні, емоційно-вольові затрати.

Висновки. Педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу становить високоорганізовану, багатоаспектну систему основними функціями якої є : навчальна, розвиваюча, виховна. Викладач вищого навчального закладу реалізує означені функції в різноманітних напрямках діяльності.

2. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

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

Визнавчальною функцією праці викладача є навчальна діяльність, яка спрямована на організацію процесу навчання відповідно до нормативних документів. Вона поєднує теоретичну складову, пов'язану з розкриттям сутності науки, нових закономірностей, і практичну, яка спрямована на розв'язання педагогічних завдань.

Максимальне навчальне навантаження науково-педагогічних працівників не може перевищувати 900 годин на навчальний рік.

Види навчальних занять, що входять до навчального навантаження педагогічного та науково-педагогічного працівника відповідно до його посади, встановлюються вищим навчальним закладом в індивідуальному плані працівника (Закон України «Про вищу освіту», стаття 49).

З навчальною роботою тісно пов'язана методична діяльність щодо підготовки навчального процесу, його забезпечення та удосконалення. До неї відносять: підготовку до навчальних занять, розроблення, підготовку до видавництва конспектів лекцій, збірників вправ і задач, методичних матеріалів з курсових і дипломних робіт, методичних розробок; поточну роботу щодо підвищення педагогічної кваліфікації (читання методичної і навчальної, науково-методичної літератури); складання, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт, завдань для самостійної позааудиторної роботи тощо.

Важливе місце в діяльності викладача вищого навчального закладу належить організаційно-методичній роботі: організація педагогічної практики, підготовка матеріалів на засідання кафедри, робота з підготовки науково-методичних матеріалів та ін.

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

Педагогічні та науково-педагогічні працівники підвищують кваліфікацію та проходять стажування у відповідних наукових і освітньо-наукових установах як в Україні, так і за її межами.

Вищий навчальний заклад забезпечує підвищення кваліфікації та стажування педагогічних та науково-педагогічних працівників не рідше ніж один раз на п'ять років із збереженням середньої заробітної плати (Закон України «Про вищу освіту»).

Педагогічна діяльність викладача має поєднуватися з науково-дослідницькою, яка підвищує науковий рівень знань, розвиває творчий потенціал, збагачує внутрішній світ.

Наукова та науково-технічна діяльність науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів третього і четвертого рівнів акредитації регулюється Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність».

Виховну діяльність викладач здійснює передусім у процесі навчання, використовуючи потенційні можливості навчальних дисциплін, а також під час спілкування у позанавчальний час. Викладач реалізує виховну функцію через кураторську роботу, керівника клубу, проведення екскурсій вечорів тощо.

Висновки. Основними напрямками педагогічної діяльності є : навчальна, методична, організаційно-методична, науково-дослідницька, виховна. Для ефективної роботи за певними напрямками сучасному педагогу важливо усвідомлювати основні компоненти психолого-педагогічної структури своєї діяльності.

3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.

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

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

Гносеологічний компонент (пізнавальний) охоплює вивчення кожного студента і колективу; вивчення сфери застосування методів навчання й виховання; вивчення методичних вказівок та інструкцій; аналізування власного досвіду і досвіду інших викладачів, самоосвіту і самовиховання. компонентів, що вирішує задачу по нагромадженню й одержанню нових знань про закони і механізми функціонування педагогічної системи;

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

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

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

Комунікативний компонент передбачає налагодження педагогічно доцільних стосунків зі студентами, колегами, керівництвом.

У відповідності з психологічною структурою діяльності викладач вищого навчального закладу повинен оволодіти наступними вміннями:

- гностичними вміннями: отримувати нові знання з різних джерел, з досліджень власної діяльності; аналізувати педагогічні ситуації, здійснювати пошукову, евристичну діяльність ;

- проєктивними вміннями: здійснювати перспективне планування; передбачати можливі результати від рішення системи педагогічних завдань, проектувати зміст навчального курсу, проектувати власну педагогічну

діяльність, проектувати навчальний процес, різноманітні підходи до технологій навчання, використовувати інноваційні системи навчання;

- конструктивними вміннями: відбирати та структурувати інформацію до щойно розроблених курсів, відбирати форми організації, методи і засоби навчання, здійснювати контроль за навчальною діяльністю студентів;

- організаторськими вміннями: організовувати групову та індивідуальну роботу студентів з урахуванням всіх факторів, управляти психічним станом студентів на навчальних заняттях, діагностувати пізнавальні можливості і результати пізнання, здійснювати корекцію навчальної діяльності на основі реалізації принципу індивідуалізації;

- комунікативними вміннями: будувати взаємодію, взаємовідносини між викладачами і студентами для ефективної організації виховного процесу і досягнення позитивних результатів, встановлювати доброзичливі відносини, мотивувати учасників педагогічного процесу до майбутньої діяльності та ін. Психологічна структура діяльності викладача є динамічною і з оволодінням майстерністю змінюється.

З огляду на це викладач вищого навчального закладу реалізує функції педагогічного управління.

Управління – процес впливу суб'єкта на ту чи іншу систему, що забезпечує цілеспрямований розвиток її структури, збереження або видозміну її. Управління підтримує або змінює режим діяльності, реалізацію програми і мету роботи системи.

Залежно від стратегії навчання і виховання змінюються функції управління, кожна з яких набуває певного характеру. Які функції виконує управління?

Функції педагогічного управління:

- 1) проєктивна функція (визначення мети, завдань навчання і виховання);
- 2) конструктивна функція (розробка методів, прийомів і засобів забезпечення навчально-виховного процесу);
- 3) організаторська й регулятивна функція (практична організація навчально-виховного процесу);
- 4) комунікативна функція (спілкування, взаємини між учасниками педагогічного процесу);
- 5) оцінно – коригувальна функція.

Ці функції забезпечують ефективний вплив на студентів для гарантованого виконання завдань сумісної діяльності («викладач – студент»).

Залежно від стратегії навчання і виховання реалізація з кожної функцій педагогічного управління має свою специфіку, на основі якої можна визначити ***моделі управління :***

- 1 модель – авторитарна, пряма й жорстка (у минулому);
 - 2 модель – сучасна, опосередкована й гуманістична.
- За результатами роботи викладача відносять до кількох рівнів:
- 1) репродуктивний (недостатній) полягає в умінні розповісти те, що знає сам;
 - 2) адаптивний (низький) - передбачає уміння пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії;

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

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

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

Як цілісне особистісне новоутворення, готовність викладача вищої школи до педагогічної діяльності виявляє спрямованість особистості, свідомість, стиль мислення, громадянську та професійну позицію. У відповідності з основними потенціалами особистості, складовими професійно педагогічної готовності викладача є мотиваційний, операційний, креативний, рефлексивний компоненти.

Розвиток мотивації до реалізації інноваційної професійно-педагогічної діяльності характеризується прагненням створювати, освоювати і використовувати нововведення в педагогічній діяльності.

Операційний компонент характеризує інноваційну діяльність з погляду сформованості умінь і навичок її здійснення.

Креативний компонент характеризує оригінальність і гнучкість мислення викладача, здатність до бачення проблеми, легкість генерування ідей.

Рефлексивний компонент припускає здатність рефлектувати різні складові своєї діяльності, готовність встати в аналітичну позицію до себе і своєї роботи.

В процесі педагогічної діяльності слід звертати увагу на всі компоненти готовності і розглядати їх як цільові орієнтири психолого-педагогічної підготовки викладача вищого навчального закладу.

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

4. ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.

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

1. Усвідомлення свого громадського обов'язку – виховання гідних громадян країни, висококваліфікованих спеціалістів.

Усвідомлення конкретних обов'язків педагогічних та науково-педагогічних працівників: постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників); забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності; дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прививати їм любов до України, виховувати їх в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України ; дотримуватися законів, статуту та правил внутрішнього

розпорядку вищого навчального закладу.(Закон України «Про вищу освіту», ст. 52.).

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

3. Майстерне володіння методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що допомагає викладачеві складне завдання подати доступно, враховувати особливості особистості студента, зацікавити навчальним матеріалом, викликати бажання поповнювати свої знання.

4. Педагогічна спрямованість Це своєрідна установка на педагогічну діяльність і психологічна готовність до неї. Вона виявляється у спрямованості думок і прагнень щодо навчання й виховання студентів, у манері розмови, в поведінці тощо.

5. Розумна любов до студентів. Вимогливість не суперечить любові і повазі до людини: саме у вимогливості до людини і полягає повага до неї.

6. Ерудованість. Широта його інтересів дає змогу спрямувати студентів на цікаві справи, допомагати їм в організації змістовного дозвілля.

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

8. Високі моральні якості. Педагог повинен бути живим взірцем чеснот.

9. Уміння володіти власною емоційно-вольовою сферою. Для успішної роботи зі студентами викладач має бути цілеспрямованим, ініціативним, дисциплінованим, вимогливим до себе та інших. Особливо важливо для цього витримка, винахідливість, емоційна рівновага, уміння володіти своїми почуттями.

10. Педагогічна спостережливість і уважність.

11. Натхнення та інтуїція. Натхнення – це такий психічний стан, коли одночасно задіяні усі сфери психіки – розум, почуття, сприймання, інтуїція тощо.

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

12. Досконале володіння мовою і мисленням. Йдеться про конкретність, чіткість думок, їх логічність, переконливість, здатність викликати у студентів відповідні почуття.

13. Оптимізм.

14. Педагогічний такт. Він передбачає відповідне ставлення до студентів, уміння в кожному конкретному випадку знаходити правильну лінію поведінки.

15. Здоров'я і зовнішній вигляд.

Науково-педагогічні працівники мають право на: захист професійної честі та гідності; вільний вибір методів та засобів навчання в межах затверджених навчальних планів; проведення наукової роботи у вищих навчальних закладах всіх рівнів акредитації; індивідуальну педагогічну діяльність; участь у громадському самоврядуванні; участь у об'єднаннях громадян; забезпечення житлом; отримання пільгових кредитів для індивідуального і кооперативного житлового будівництва; одержання службового житла; одержання державних стипендій (Закон України «Про вищу освіту», ст. 50).

Викладач повинен володіти педагогічною культурою, яка дозволяє йому орієнтуватися у багатомірному просторі міждисциплінарних проблем, уявляти взаємозв'язок закономірностей пізнання та педагогічної діяльності, адекватно сприймати зміни у професійній діяльності. ЮНЕСКО розцінює педагогічну підготовку викладачів, як основну умову реалізації вищої школою інноваційних функцій по відношенню до усіх сфер суспільного життя. Психолого-педагогічна підготовка в системі професійної діяльності викладача вищої школи є системоутворюючим фактором розвитку його інноваційного потенціалу.

Пріоритетної уваги нині потребують ключеві компетентності викладача вищого навчального закладу.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключеві вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, ключеві уявлення, опори або опорні знання.

Специфіка поглядів Андрагогіки знайшла відображення у визначенні «Компетентність – еталонна мета розвитку, досягнення якої забезпечує успішність діяльності дорослої людини в умовах, що змінюються»

Ключова компетентність – це визначальна компетентність, тому що вона відповідає умовам реалізації, котрі є певною мірою універсальними.

Викладач вищого навчального закладу має задовольняти такі вимоги:

- висока професійна компетентність – глибокі знання й широка ерудиція в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань;
- педагогічна компетентність – ґрунтовні знання педагогіки і психології, зокрема андрагогіки, медико-біологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними методами, засобами й технологіями навчання;
- соціально-економічна компетентність – знання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, також основ соціології, економіки, менеджменту, права;
- комунікативна компетентність – культура усної писемної форм літературної мови, володіння іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування.

До цього слід додати і позитивну професійну «Я-концепцію» викладача вищого навчального закладу.

Під «Я-концепцією» фахівця розуміється складна динамічна система уявлень викладача про себе як особистість і суб'єкта педагогічної діяльності, яка містить у собі взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти:

1) «Образ-Я», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію викладачем певної соціально-рольової позиції і настанов щодо себе;

2) «Ставлення – Я», яке визначається самооцінкою професійно-педагогічних здібностей і особистісних якостей і може викликати виявлення певних емоційно-вольових проявів;

3) «Вчинок-Я», спрямований на самовиявлення і само презентацію власного «Я», або сформованого уявлення про себе (поведінкова складова).

«Я-концепція» забезпечує внутрішню узгодженість особистості, відносно тієї її поведінки. Вона багато важить у професійному зростанні викладача.

Позитивна «Я-концепція» викладача характеризується такими емпіричними показниками:

- висока когнітивна складність і диференційованість «Образу-Я»; професійно-рольова ідентифікація («Я – педагог», «Я – вихователь» тощо) Професійно-рольова ідентифікація впливає на поведінкову складову «Я-концепції» (Я-викладач!). Це дає викладачеві жорсткий стрижень і орієнтує його на необхідність підтвердити уявлення про професійно-орієнтоване власне «Я»;

- наявність власне особистісних компонентів у структурі уявлень про себе (любов до студентів, їх прийняття і розуміння, повага іншого тощо);

- внутрішня цілісність і узгодженість між модальностями «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-дзеркальне»;

- відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як особистість і педагога; переважання серед них моральних суджень і загальний позитивний їх характер.

Викладачі з позитивною «Я-концепцією» відрізняються високою (здебільшого адекватною) самооцінкою педагогічних здібностей, особистісних якостей і наслідків своєї педагогічної діяльності; високим рівнем самоповаги, самокритичністю (але без самобичування). Вони здебільшого очікують на позитивне ставлення до себе з боку авторитетних осіб, емоційно стійкі, з низьким рівнем особистісної і реактивної тривожності. Їм притаманна висока активізація вчинку самобачення, наявність позитивних мотивів педагогічної діяльності й особистісного самовдосконалення, здатність до вольової дії щодо подолання вад власного «Я».

Таким чином, позитивна «Я-концепція» сприяє розкриттю та реалізації внутрішніх можливостей викладача в напрямку його успішної педагогічної діяльності. Якщо педагогічна діяльність здійснюється в гармонії з ціннісними орієнтаціями, смыслом і цілями діяльності, з «Я-концепцією» людини, то вона буде для неї не тільки престижною, але й дійсно суспільно значущою, мати життєвий смысл.

А якщо викладач має негативну «Я-концепцію» (занижену, неадекватну самооцінку)? Вона характеризується когнітивною простотою і недостатньою розрізненістю елементів «Образу-Я»; браком конструктів, що вказують на професійно-рольові настанови, обмеженістю лише формально-функціональними ознаками, суперечливістю «Образу-Я», критичною неузгодженістю між «Я-реальним» и «Я-ідеальним», високою його мінливістю і ситуативністю; переважанням зовнішньо атрибутивних суджень, нерідко з негативним емоційним відтінком; найімовірніше заниженою самооцінкою

педагогічних здібностей і результатів викладацької діяльності; «комплексом неповноцінності», низьким рівнем самоповаги; очікування на переважно негативне оцінне ставлення до себе оточуючих; емоційною нестабільністю; високим рівнем особистісної і реактивної тривожності; почуттям незахищеності. Для викладачів з негативною «Я-концепцією» характерним є брак вираженого інтересу до професійного аспекту «Я», пасивність самопізнання, невмотивованість професійного самоствердження і самореалізації.

Психолого-педагогічна система роботи з **формування позитивної «Я-концепції»** викладача передбачає вивчення особливостей «Я-концепції» викладачів і надання їм психокорекційної допомоги:

1. Психокорекцію настанов викладачів до педагогічної діяльності: проведення психолого-педагогічних семінарів - практикумів «Індивідуальні особливості викладачів і прийоми педагогічної взаємодії», «Педагогіка співробітництва», «Педагогічні ситуації та конфлікти»;

2. Психологічна емоційно-ціннісна підтримка викладача, робота групи – психотренінгу «Я – педагог»;

3. Оперативна діагностику змін в «Я – концепції викладача» із наступною розробкою системи психокорекційних програм, забезпечення умов для професійного самоствердження і самовираження викладача.

Отже, не помічати змін, що відбулися, означає нехтувати внутрішніми умовами й закономірностями розвитку викладача як особистості, як фахівця, що робить подальший процес формування позитивної «Я – концепції» неефективним.

За своїм статусом саме викладач вищої школи визначає характер педагогічної взаємодії, а тому повинен володіти низкою таких морально-комунікативних якостей як гуманістична спрямованість, високий рівень загальної і психологічної культури, чесність і ясність у взаєминах із людьми, інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній взаємодії з ними, безумовне прийняття їх як особистостей та ін.

Таким чином, процес професійного самовизначення – це самопізнання, самооцінка власних педагогічних здібностей і практичні дії з їх розвитку, це самоактуалізація. Професійна спрямованість особистості викладача веде до розуміння і прийняття професійних завдань із оцінкою власних ресурсів їх вирішення.

Висновки. Сукупність особистих якостей викладача формує його авторитет, тобто загально визначену студентами значущість його достоїнств і основу на цьому силу його виховного впливу

ЛЕКЦІЯ 7.

ТЕМА 7. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ І ФУНКЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.

План

1. Технологія навчання як педагогічна категорія.
2. Технологія проблемного навчання.
3. Технологія модульного навчання.

1. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ.

Етимологія слова «технологія» означає «знання обробки матеріалу» (technè - мистецтво, ремесло, наука + logos – поняття, вчення). Технологія включає також і мистецтво володіння процесом, завдяки чому персоналізується. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) і умов. У процесуальному розумінні технологія відповідає на питання: «Як зробити (з чого і якими засобами)?»

У середині 60-х років XX століття визначилося два напрямки тлумачення «технологія навчання»:

- технологія навчання як використання технічних засобів і засобів програмованого навчання;
- технологія навчання як засіб підвищення організації навчального процесу, як засіб подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки.

З кінця 70-х – початку 80-х років розуміння технології навчання як системної й послідовної реалізації на практиці завчасно спроектованого навчально-виховного процесу все більш міцно стверджується в педагогічній науці та практиці. Відбувається осмислення педагогічного процесу з різними деталізаціями поняття «технологія навчання».

- це системний, концептуальний, об'єктивний, інваріантний опис діяльності викладача й студентів, спрямований на досягнення освітньої мети;
- це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В.П. Беспалько);
- це опис процесу досягнення планових результатів навчання (И.П. Волков);

- це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності за проектуванням, організацією і проведенням навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і викладачів (И.М. Ченців);

- це наука про майстерність у навчанні з використанням систем раціональних способів для досягнення поставленої мети навчання (Н. Тализіна);

- це системний метод створення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з обліком технічних і людських ресурсів і їхньої взаємодії, що ставить своєю задачею оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО);

- це системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей (В.М. Кларин);

- це системне планування, організацію виконання й оцінку процесу навчання відповідно до поставлених цілей, застосування людських і технологічних ресурсів для того, щоб підвищити ефективність навчання (Н. Кузьміна);

- сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і komponування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б.Т. Лихачов).

- це послідовний і безупинний рух взаємозалежних між собою компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників.

Незважаючи на певні різночитання у розумінні і вживанні поняття «технологія навчання», можливо виділити її **загальні характеристики**:

- основою технології навчання є процес навчання;

- технологія навчання передбачає системний підхід до побудови процесу навчання;

- в технології навчання повинен бути опис структури навчально-пізнавальної діяльності студентів, а також засобів управління або самоуправління цією діяльністю.

Технологія навчання – системна категорія, структурними складовими якої є: цілі навчання, засоби педагогічної взаємодії викладача та учнів, організація навчального процесу, результат діяльності. На сьогодні немає чітко зафіксованої класифікації технологій навчання, однак виділено дві градації – традиційні й сучасні технології.

Аналізуючи різні дефініції поняття технологічності у дидактиці, П. Сікорський виділяє такі його основні ознаки:

- постановка конкретних цілей, планування та організація їх виконання;
- використання системи раціональних способів у досягненні поставлених цілей навчання;
- система науково обґрунтованих дій активних учасників процесу навчання;
- взаємодія і цілісність трьох компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу і кваліфікації викладача;
- проектування навчального процесу і гарантований кінцевий результат;
- педагогічна система, яка підвищує ефективність навчання через використання відповідних засобів;
- системний метод організації процесу навчання через взаємодію технічних і людських ресурсів;
- алгоритмізація спільної діяльності викладача та студентів.

Оскільки процесуальність у навчанні – це сукупність послідовних навчальних дій та кроків, то технологізація передбачає цілісне використання в навчальному процесі оптимальної кількості навчальних компонентів, певним чином упорядкованих і адаптованих до суб'єктів учіння, які доводять навчання до відповідного рівня майстерності та досконалості, що оцінюється гарантованим досягненням наперед заданих результатів у вихованні, розвитку і засвоєнні знань.

Визначальними у технологізації навчального процесу П. Сікорський називає такі компоненти: суб'єкти навчання (педагог, студент), зміст, методи, форми, засоби. Важливе значення має також ефективна структурна взаємодія всіх навчальних елементів, використання раціональних і надійних засобів,

рівень педагогічної майстерності та кваліфікації вчителя, викладача. Суттєвий вплив на різновид технології навчання справляє обрана навчальна форма (індивідуальна, індивідуально-групова чи групова), а також домінуючі методи: лекція чи діалогічні методи (бесіда, пояснення, розповідь тощо). Прийоми і методи, форми навчання найсуттєвіше урізноманітнюють, визначаючи рівень його «технологічності». Комбінації навчальних компонентів у їх структурній взаємодії утворюватимуть різні педагогічні технології.

Технології навчання поділяються на традиційні і сучасні. **Традиційні технології** базуються на інформаційній моделі освіти.

Класична традиційна інформаційна модель освіти, що склалася в XVII столітті – XVIII – дала відносно струнку, ієрархічну систему знань про світ. Вона вирішувала переважно задачу формування базових знань, умінь і навичок, що дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей і умінь більш високого рангу у порівнянні з засвоєним.

Традиційні технології спираються на пояснювально – ілюстративний тип навчання і репродуктивний стиль навчання. Вони виконують задачу передачі знань, умінь і навичок, нагромаджень досвіду і сформованих поглядів і установок шляхом того чи іншого виду вербально інформації.

Особливості традиційної технології: орієнтація на середнього студента; методи засвоєння знань ґрунтуються на повідомленні готових знань, навчання за зразком, механічної пам'яті, вербальному викладі; розвиток репродуктивного мислення..

Процес навчання як діяльність характеризується відсутністю самостійності, слабкої мотивації навчальної праці.

Кількісна оцінка - бал – часто стає засобом примуса, знаряддям влади, примусу до навчання.

Позитивні сторони: упорядкована, логічно правильна подача навчального матеріалу, організаційна чіткість, оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні.

Сучасні технології навчання базуються на розвиваючій моделі освіти, яка заснована на теоретичних положеннях, розроблених у працях Ю.К.Бабанського,

В.В.Гальперіна, П.Я.Давидова, М.О. Данилова, І.Я.Лернера, О.М.Матюшкіна, М.І.Махмутова, М.Н.Скаткіна, Н.Ф.Тализіної, Г.І. Щукіної,

Розвиваюча модель освіти вирішує задачу такого освітнього розвитку особистості, що дає їй можливість випереджати існуючу в кожен момент часу затребуваність знань шляхом власної пізнавальної активності, уміння користатися вже наявним освітнім потенціалом.

Ця модель припускає відмовлення від принципу «іти слідом за мною» і перехід до принципу «веди сам себе». Головною функцією викладача стає створення умов для того, щоб освітній процес став творчістю особистості студента, який самостійно займається своєю освітою, активізацією навчального процесу.

Більшість викладачів вищих навчальних закладів розуміють під сучасними технологіями навчання такі, що орієнтовані на розвиток творчих здібностей студентів, удосконалення методики організації самостійної роботи, інтелектуалізацію навчального процесу, підвищення рівня професійної підготовки викладачів, інтенсивне використання комп'ютерної техніки.

Загальні особливості сучасних освітніх технологій:

Основні якості сучасних технологій навчання:

- **концептуальність** – кожній технології повинна бути притаманна опора на визначену наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнень поставлених цілей;

- **системність**: технологія навчання повинна мати всі ознаки системи: логікою процесу, взаємозв'язком усіх його частин, цілісність;

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

- **спрямованість** на особистісно орієнтоване навчання;

- **діяльнісний підхід** до навчання;

- **соціалізація** особистості студента через самовизначення та самореалізацію

- **зміна ролі викладача**, який має виконувати роль наставника;
- **посилення** використання комп'ютерних технологій.

До сучасних технологій навчання належать технологія проблемного навчання, технологія модульного навчання. Орієнтир у виборі технологій навчання один: позитивний кінцевий результат роботи.

Висновки. Технологія включає мистецтво володіння процесом, завдяки чому персоналізується. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів і умов.

Технологія – категорія процесуальна. Практично, проектуючи систему занять, будь-який викладач займається технологізацією, крім непередбачених дій і експромтів. Технологія навчання припускає організацію, керування і контроль процесу навчання. Причому, усі сторони цього процесу взаємозалежні і впливають один на одного. Технологія в максимальному ступені зв'язана з навчальним процесом – діяльністю викладача й студентів, її структурою, засобами, формами і методами.

2. ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ.

Творча особистість студента являється головним ціннісним орієнтиром в діяльності вищого навчального закладу. Процес виховання творчої особистості розглядається як пріоритетний напрямок в Болонських перетвореннях вищої освіти. Стратегічні завдання реформування вищої освіти, які спрямовані на удосконалення і підвищення рівня її якості, розробляються з позицій розвитку творчих здібностей студентів, а творча особистість розглядається як конкурентно спроможна особистість.

Виникає проблема побудови динамічної моделі педагогічного управління та самоуправління студентами в учбово-творчій діяльності, в якій методи та засоби прямого та оперативного управління викладача поступово, з урахуванням розвитку творчих якостей особистості студента, трансформувалась в посереднє та перспективне управління.

Така модель може бути створена на основі технології проблемного навчання. Теорія проблемного навчання базується на ідеї відомого психолога С.Л. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини через рішення пізнавальних проблем, що містять у собі протиріччя.

Основна функція проблемного навчання – засвоєння досвіду творчої діяльності.

На відмінну від традиційної технології, якої властиве подання готових знань викладачем з розрахунком на запам'ятовування їх студентами, технологія проблемного навчання активізує мислення, спрямовує особистість на творчий пошук істини в процесі навчальної діяльності.

Знання не даються в готовому виді. Основним джерелом розвитку творчих здібностей у навчанні виступає проблемно представлений зміст у вигляді системи проблемних задач різного рівня складності. У структурі навчання домінують діалогові конструкції та пізнавальні задачі, що обумовлюють систематичне створення викладачем проблемних ситуацій, організацію діяльності студентів щодо вирішення проблем, а також оптимальне сполучення їх самостійної пошукової діяльності із засвоєнням ними готових висновків науки.

У педагогіці (на відмінну від психології) проблемна ситуація розглядається не в загальні як стан інтелектуальної напруги, пов'язаної з несподіваною перешкодою для ходу думки, а як стан розумового утруднення, викликаного у визначеній навчальній ситуації об'єктивною недостатністю раніше засвоєних студентами знань і способів розумової чи практичної дії для рішення пізнавальної задачі. Несподіване утруднення завжди дивує, спантеличує, стимулює розумовий пошук.

Однак не кожне утруднення містить проблему і збуджує розумовий пошук. Воно не буде проблемним, якщо нове знання, що викликало це утруднення, не пов'язане з раніше засвоєним знанням, практичним досвідом. Проблемна ситуація від звичайного утруднення відрізняється тим, що студент ніби «почуває» наявність внутрішнього зв'язку об'єкта (поняття, фактора), що

викликав утруднення, з визначеним поняттям, фактом, відомим йому раніше (з даної галузі знання).

Новизна матеріалу і протиріччя є умовою виникнення проблемної ситуації. Саме вони викликають у студента певну емоційну реакцію, подив, інтелектуальне утруднення, потребу довідатися (що далі, чому так, як діяти, що треба знайти, чому раніше я не так думав, не розумів) та інші інтелектуально-емоційні переживання. Якщо студент буде шукати відповіді на запитання, що виникають, а тим більше – знаходити відповіді й обґрунтовувати правильність кожної, – це буде реальним процесом розвитку його мислення. Це і є проблемне навчання, обумовлене побудовою навчального матеріалу.

Основними умовами його проблемного вивчення можна вважати наявність у навчальному матеріалі:

а) елементів новизни (нові поняття, нові ознаки, властивості, сторони відомого поняття; новий спосіб дії; новий зв'язок);

б) певного рівня проблемності знання (невідомий елемент знання у відомому, відомий спосіб дії з невідомим знанням, невідомий спосіб дії з відомим знанням і т.д.);

в) протиріччя між відомим і новим знанням, що міститься в матеріалі, побудованому (викладеному) у вигляді суперечливих фактів, пізнавальної задачі, запитань-відповідей, різноманітної наочності.

Найважливіший момент – вичленовування основної проблеми науки. Аналіз усього навчального курсу (дисципліни), виділення і систематизація його проблем дають можливість створювати проблемні ситуації та ставити проблеми, що реально виникли в науці, розглядати різні точки зору на проблему, протилежні думки – і за участі студентів показувати правильне наукове рішення. Наявність взаємообумовлених проблем дозволяє демонструвати системність самих знань і формувати у студентів систему знань, знайомити їх з основами методу системного аналізу.

Зміст є провідним компонентом процесу навчання. Без об'єктивно існуючих проблем у самому знанні не може бути й проблемного навчання. Але воно не відбудеться й без засобів спільної діяльності викладача та студентів.

В роботах М.І.Махмутова, Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкіна акцентується увага на протиріччя, які виникають у студентів в процесі створення проблемних ситуацій, у вирішенні учбових проблем, творчих завдань

Характер виникнення цих протиріч різний, але, найчастіше, в них виникає протиріччя між тим, що знає, вміє та на що здатен студент. Як правило, його знань та вмінь недостатньо, щоб вирішити учбову проблему. Вимагається актуалізація попереднього досвіду, реконструювання раніше засвоєних знань, додаткова мобілізація творчих здібностей особистості, допомога з боку викладача для того, щоб учбова проблема була вирішена.

Схема побудови технології проблемного навчання виглядає так:

- постановка викладачем учбово-проблемної задачі, що створює у студентів проблемну ситуацію;
- усвідомлення, прийняття і вирішення проблеми, у процесі чого студенти опановують узагальненими способами придбання нових знань;
- застосування даних способів для вирішення конкретних систем задач.

Досліджуючи дидактичні основи проблемного навчання, Т.В. Кудрявцев підкреслює, що особливість сучасного етапу в розвитку теорії проблемного навчання полягає в тому, що проблемне навчання не зводиться лише до активізації засвоєння шляхом постановки перед студентами проблем. Не активізація навчання вбирає в себе проблемне навчання, а проблемне навчання містить у собі активізацію як необхідний етап, момент спонукання до творчої активності.

Різниця активізації навчання і проблемного навчання розглядається і в іншому аспекті. Метою активізації навчання є актуалізація (прояв) наявних резервів людської психіки, уже сформованих творчих здібностей.

Активізуючий, а не розвиваючий характер містять такі методики творчого тренінгу, як «мозковий штурм», «синектика» й інші способи розхитування інтелектуальних стереотипів, нейтралізації психологічної інерції дії. Ці методики та способи створюють зовнішні умови для прояву сформованих творчих здібностей («атмосферу творчості»), але фактично не направляють зсередини процес становлення даних здібностей як психічних новоутворень.

На відміну від активізації, проблемне навчання являє собою розвиваючу систему. Під час такого навчання у студента формується такий ансамбль історично вироблених творчих здібностей, який характерний для нього як для суспільного індивіда, але якими він не володіє. Спосіб вирішення проблемної задачі, як уже зазначалося вище, студенту апіорно невідомий і визначається в ході продуктивного процесу, що складає мікроетап психічного розвитку (О.М.Матюшкін).

Розвиваюча функція проблемного навчання по-різному реалізується на його різних рівнях, які відповідають різним методам. Наприклад, Т.В.Кудрявцев виділяє чотири рівні проблемного навчання.

Перший – проблемний виклад, при якому викладач будує все повідомлення у формі відтворення логіки пошуку, висунення гіпотез, їхнього обґрунтування і перевірки, а також оцінки отриманих результатів. Це не означає, що від студента в даному випадку зовсім не потрібно творчої активності. Лінія руху його думки повинна збігтися з рухом думки викладача, що реконструює процес народження знання в науці. Студент повинен зрозуміти діалектику знання, що розвивається. А це вже є – проблемною задачею.

На другому рівні викладач створює проблемну ситуацію, а проблема формулюється і вирішується студентами за його допомогою.

На третьому рівні умови засвоєння нового знання аналогічні попередньому, за винятком одного: проблемна ситуація повністю вирішується самим студентом.

На четвертому рівні студент зіштовхується з необхідністю самостійно розглянути проблему, поставити й вирішити її.

Як бачимо, спосіб організації навчальної діяльності, під час якого студент опиняється в ситуації «відкривача» нових знань, не універсальний, дарма що до нього нерідко зводять усе проблемне навчання. Насправді це – лише один з його рівнів, а саме – вищий. На цьому рівні складаються умови для максимального розкриття і розвитку творчих здібностей.

М.І.Махмутов розрізняє різні типи та способи створення проблемних ситуацій у навчальному процесі. Перший: якщо студенти не знають способу

рішення поставленої задачі, не можуть відповісти на проблемне запитання, пояснити новий факт і т.п. Другий виникає при зіткненні студентів з необхідністю застосовувати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах. Третій: якщо існує протиріччя між теоретично можливим шляхом вирішення задачі та практичною нездійсненністю обраного способу. Четвертий: коли є протиріччя між практично досягнутим результатом виконання завдання і відсутністю у студентів знань для теоретичного обґрунтування (пояснення).

На основі узагальнення передового досвіду застосування різних типів проблемних ситуацій можна вказати такі способи їхнього створення:

- спонукання студентів до пояснення явищ, фактів, зовнішньої невідповідності між ними чи протиріч;
- постановка проблемних завдань на пояснення явищ, сутності досліджуваного, поняття як пошуку способів його практичного застосування;
- спонукання студентів до аналізу фактів і явищ дійсності, що породжують протиріччя між життєвими уявленнями і науковими поняттями про ці факти;
- спонукання студентів до порівняння, зіставлення і протиставлення фактів, явищ, висновків, правил, дій;
- ознайомлення студентів з фактами, що мають, нібито, непояснювальний характер і які призвели в історії науки до постановки наукової проблеми;
- організація міжпредметних зв'язків з метою використання висновків (правил, принципів) однієї науки для пояснення висновків (чи фактів) іншої науки (дисципліни) і т.п.

Отже, виникнення проблемної ситуації та її аналіз ведуть до усвідомлення суті утруднення і постановки проблеми. Навчальна проблема розуміється як словесне вираження змісту проблемної ситуації, що виникла у свідомості студента через протиріччя між невідомим способом пояснення нового факту (поняття, правила) і його колишнім знанням. Вихід з проблемної ситуації завжди пов'язаний з усвідомленням проблеми (визначенням того, що саме невідомо), її мовним формулюванням і вирішенням. Тут чітко видна послідовність: спочатку проблемна ситуація, а потім – проблема.

У практиці навчання (на лекціях, семінарах) часто зустрічається й інша послідовність: постановка самої проблеми "збігається" з виникненням проблемної ситуації (визначається в розповіді викладача, під час читання тексту, слухання лекції). Інакше кажучи, формулювання проблеми у вигляді питання, що містить суперечливість фактів, суджень, теоретичних положень, звичайно й викликає проблемну ситуацію.

Навчальна проблема має багато спільного з науковою проблемою (як формою руху думки), але її зміст відрізняється від змісту наукової проблеми тим, що в ній містяться знання, невідомі тільки студентам, але відомі людству (науці, вченим, викладачу).

Систематичне застосування проблем та проблемних питань дозволяє викладачу забезпечити більшу інтенсивність, самостійність пізнавальної, творчої діяльності студента.

Висновки. На відмінну від традиційної технології, якої властиве подання готових знань викладачем з розрахунком на запам'ятовування їх студентами, технологія проблемного навчання активізує мислення, спрямовує особистість на творчий пошук істини в процесі навчальної діяльності. В центрі проблемного навчання лежить проблемна ситуація, що є рушієм мислення, джерелом творчого пошуку. Проблемна ситуація – це психологічний стан, що виникає в результаті мисленої взаємодії студента з навчальним матеріалом, який викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається. Проблемна ситуація допомагає студенту усвідомити суперечність між необхідністю виконувати завдання і неможливістю зробити це з тими знаннями, котрі він має. Усвідомлення цієї суперечності пробуджує потребу пошуку нових знань.

Чотири компоненти проблемної ситуації: об'єкт (матеріал, що вивчається); суб'єкт (студент); мислена взаємодія (процес мислення, спрямований на об'єкт) та особливості цієї взаємодії (зважаючи на виявленні суперечності), аналіз яких переростає в пізнавальну потребу студента розкрити суть об'єкта, що вивчається.

За видом інформаційно-пізнавальної суперечності виділяють типи проблемних ситуацій:

- усвідомлення студентами недостатності попередніх знань для пояснення нового факту;
- зіткнення студентів з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових умовах;
- суперечності між теоретично-можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу;
- суперечності між практично досягнутим результатом і відсутністю у студентів знань для його практичного обґрунтування.

3. ТЕХНОЛОГІЯ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ.

До сучасних технологій навчання належить технологія модульного навчання. Модульне навчання створює передумови забезпечення цілеспрямованості, системності й індивідуалізації навчання, підвищення самостійності навчальної діяльності студентів, їх активізації.

Модульне навчання створено в 60-е роки у США, воно швидко розповсюдилося в англomовних країнах і Західній Європі.

Семантичний зміст терміна модульне навчання пов'язаний зі словом «модуль» (лат. «modulus»), одне із значень якого – «функціональний вузол. Модуль являє собою пакет, що охоплює одну концептуальну одиницю навчального матеріалу. Іншими словами, модуль – це логічно завершена частина навчального курсу, що являє собою великий розділ, має систему інформаційно-дидактичного забезпечення і завершується контрольною акцією.

Модуль – це не просто її частина (тема чи розділ), а інформаційний вузол, який у свою чергу, є одиницею, що уніфікує підхід до структурування цілого на частини, тобто на окремі модулі.

Отже, суттєвими ознаками дидактичного модуля є:

- системність,
- цілісність,

- спорідненість,
- логічна завершеність сукупності елементів знань,
- адаптованість до суб'єктів навчання та визначений час для засвоєння.

З врахуванням суттєвих ознак, можна зробити висновок: модуль – це логічно завершена, системно впорядкована частина теоретичних знань і практичних вмінь з даної навчальної дисципліни, адаптованих до індивідуальних особливостей суб'єктів навчання і визначеним оптимальним часом на організацію його засвоєння.

Кожному модулю, незалежно від його тлумачення, притаманно інформаційне забезпечення. В залежності від характеру дидактичних та інформаційних засобів, які використовуються у модулі для передачі інформації, Л.М. Никонорова відокремлює три основних напрямів у розвитку модульного навчання.

Перший характеризується використанням в якості інформаційного забезпечення «навчальних пакетів», тобто комплексу різних дидактичних матеріалів та методичних вказівок студентам, що необхідні для засвоєння певної теми. Таки модулі застосовуються у вищих навчальних закладах багатьох країн світу для опанування студентами фундаментальних дисциплін. Ці модулі орієнтуються в основному на засвоєння знань, а не способів діяльності.

Модульна технологія навчання - це одна з сучасних педагогічних технологій, яка передбачає модульну (блочну) побудову навчального матеріалу та його засвоєння шляхом послідовного й ґрунтовного опрацювання навчальних модулів, мотивацію навчання на основі визначення цілей, значну самостійну навчально-пізнавальну діяльність курсанта, студента (слухача), різноманітні форми діагностики рівня його знань і вмінь.

Сутність модульного навчання полягає в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що містить:

- 1) цільову програмі дій;
- 2) банк інформації;

3) методичне керівництво по досягненню поставлених дидактичних цілей.

Принципові відмінності модульного навчання від традиційного полягають у наступному:

1) зміст навчання подається у закінчених, самостійних комплексах – модулях, що є одночасно банком інформації та методичним керівництвом з його засвоєння;

2) взаємодія педагога і студента у навчальному процесі здійснюється за допомогою модулів, що забезпечують свідоме самостійне досягнення студентами певного рівня підготовки;

3) сама сутність модульного навчання потребує обов'язкового дотримання паритетних суб'єкт – суб'єктних взаємовідносин між педагогом та студентом

При цьому функції викладача можуть варіювати від інформаційно-контролюючої до консультативно-контролюючої.

Основний дидактичний засіб модульного навчання – модульна програма, що складається з окремих модулів. Підготовка модульної програми і відповідних модулів є трудомісткою роботою, що потребує значної предметної і педагогічної компетентності.

Модульні програми і відповідні їм модулі будуються у відповідності з такими загальними принципами:

- 1) цільового призначення відповідного навчального матеріалу;
- 2) інтеграція загальних та часткових дидактичних цілей;
- 3) повноти навчального матеріалу в модулі;
- 4) відносної самостійності навчальних елементів модуля;
- 5) реалізації зворотного зв'язку;
- 6) оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу.

Розробка технології модульного навчання ґрунтується на чіткому визначенні структури кожного модулю. У кожному модулі можливо відокремити наступні блоки:

- блок цілей та мотивації навчання, блок актуалізації знань («вхід»);
- теоретичний блок (банк інформації);
- блок застосування системи знань;

- блок самоконтролю;
- блок повторення змісту навчального елементу або модуля в цілому;
- блок підсумкового контролю («вихід»).

Така технологія побудови модульних програм дає викладачам чіткі орієнтири в створенні модулів з певної дисципліни та їх застосуванні в навчальному процесі.

Технологія модульного навчання є невід'ємним атрибутом кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП).

Кредитно-модульна система організації навчального процесу - це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій і залікових одиниць (залікових кредитів), охоплює зміст, форми та засоби навчального процесу, форми контролю якості знань і вмінь та навчальної діяльності курсанта, студента (слухача) у процесі як аудиторної, так і самостійної роботи.

Кредитно-модульна система підготовки фахівців передбачає :

- оптимізацію навчального процесу;
- посилення самостійної роботи студентів;
- уможлиблює встановлення чіткої індивідуальної траєкторії здобуття вищої освіти, де враховуються всі навчальні досягнення під час навчання в різних університетах, що є дієвим засобом підтримки студентської мобільності.

Нагромаджені кредити дають можливість студентам роботи перерви в навчанні або продовжити його в іншому навчальному закладі. За такої системи об'єктивно оцінюються досягнення студентів, певною мірою унеможлиблює суб'єктивне ставлення до нього викладача.

Кредит — одиниця виміру трудомісткості вивчення дисципліни; уніфікована одиниця виміру виконаної курсантом, студентом (слухачем) сукупної аудиторної та самостійної навчальної роботи, що становить 1/60 від його загального річного навчального навантаження.

Згідно з визначеними Міністерством освіти і науки України нормами, один кредит складає 36 академічних годин.

Європейська кредитно-трансферна система забезпечує прозорість системи підготовки фахівців з вищою освітою і сприяє накопиченню та трансферу (перезарахуванню) кредитів.

Шкала оцінювання академічних успіхів студентів		
За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою навчального закладу
A	відмінно	90–100
B	добре	83–89
C		75–82
D	задовільно	68–74
E		60–67
FX	незадовільно	35–59
F		1–34

Рейтинг — це комплексний показник якості навчання курсанта, студента та його розвитку, що є інструментом інтегрованого оцінювання досягнень курсантів, студентів з усіх навчальних дисциплін.

Запровадження рейтингової системи оцінювання навчальної діяльності курсантів та студентів здійснюється в руслі вимог технології модульного навчання. Рейтинг служить основою для побудови різноманітних шкал оцінок рівня оволодіння студентами та курсантами змістом навчального матеріалу модуля, цілісного курсу, сформованості умінь і навичок.

Рейтингова система ґрунтується на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень студента, курсанта, а не ступеня його невдач.

Для студентів переваги рейтингової системи оцінювання навчальної діяльності полягають у тому, що стимулюється самостійність, ініціативність, відповідальність. Навчальна діяльність студента стає більш системною, а здобуті знання більш глибокі та міцні. Кожен студент має можливість підвищити свій рейтинг шляхом поглибленого опрацювання того чи іншого модуля. Панує повна відкритість оцінювання навчальної праці. Накопичення рейтингу здійснюється у процесі поточного, проміжного та підсумкового контролю. Зменшується навантаження під час екзаменів та заліків.

Модульно-рейтингова система забезпечує оперативний контроль за роботою студентів і курсантів на аудиторних заняттях та ходом виконання самостійної роботи.

Крім параметра «рівень засвоєння» у рейтинговій системі враховуються й інші параметри: відповідальність, організованість, самостійність, активність і т.п.

Технологія модульного навчання вимагає від студентів інтенсивної, систематичної, активної, самостійної пізнавальної діяльності студентів. . Вона дозволяє раціоналізувати труд студентів, підвищити рівень їх підготовки. Всі студенти підводяться до єдиного, заздалегідь запланованого рівня оволодіння знаннями, вміннями, навичками.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА КАРТА
З ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ»

Прізвище та ім'я студентів	Змістовний модуль 1 «Основи психології»																			
	Лекції					Семінарські та практичні заняття					Самостійна та індивідуальна робота				Модульний контроль					
	1					2					3				4					
	Тема 1	Тема 2	Тема 3	Тема 4	Тема 5	Тема 1	Тема 2	Тема 3	Тема 4	Тема 5	Вид	Вид	Вид	Вид	Вид	Контролю	Контролю	Контролю	Контролю	
	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	Кількість	балів	балів	балів	балів	

Прізвище та ім'я студентів	Змістовний модуль 2 «Основи педагогіки»			
	Лекції	Семінари та практичні заняття	Самостійна та індивідуальна робота	Модульний контроль
	1	2	3	4

	Тема 1	Кількість
	Тема 2	Кількість
	Тема 3	Кількість
	Тема 4	Кількість
	Тема 1	Кількість
	Тема 2	Кількість
	Тема 3	Кількість
	Тема 4	Кількість
	Вид	Кількість
	Вид	Кількість
	Вид	Кількість
	Вид	Кількість
	Вид	Кількість
	контролю	балів
	контролю	балів
	контролю	балів
	контролю	балів

Модульне навчання сприяє оптимальному поєднанню інтелектуального, емоційного та вольового компонентів пізнавального інтересу. Емоційний компонент зв'язаний насамперед з позитивним відношенням до навчання. Інтелектуальний компонент підсилює це відношення, розкриваючи зміст і значення кожного модуля. Вольовий компонент відіграє велику роль у внутрішній мобілізації студентів на подолання труднощів при засвоєнні навчальних дисциплін.

Модульному навчанню властиві ідеї гуманізму, успіху в навчанні та діяльності, індивідуально-особистісного підходу до кожного студента.

Модульне навчання розуміється як у вітчизняної, так і в зарубіжній педагогіки неоднозначно. Однак можливо відокремити його загальні признаки:

- використання в якості модуля якої-небудь автономної одиниці;
- індивідуалізація процесу навчання,
- гнучка і оперативна зміна навчального матеріалу у відповідності з розвитком науки і виробництва;
- високий рівень цільової спрямованості на професійну підготовку,
- інтеграція основних компонентів процесу навчання.

Кредитно-модульна технологія навчання запроваджується з є подальшої гуманізації і демократизації навчального процесу; організації найбільш раціонального ефективного визначених знань 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 дійовий механізм управлінського процесу.

Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу:

- професійна спрямованість навчального процесу, функціонування системи три суб'єктної взаємодії ВНЗ – студент - роботодавець;
- педагогічний досвід, професійна майстерність, науковий рівень професорсько-викладацького складу кафедр;
- діагностика якості знань студентів, яка дає можливість виявити рівень теоретичної та практичної підготовки студентів;
- використання інноваційної модульно-рейтингової технології;
- врахування індивідуальних особливостей студентів, що потребує вивчення наявного рівня їх навчальних досягнень, індивідуального диференційованого підходу до кожного студента у процесі запровадження кредитно-модульної системи навчання.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу дає можливість викладачеві перейти на технологію модульного навчання без особливих психологічних перешкоджань.

Кредитно-модульна система навчального процесу

- створює умови для прояву індивідуальних особливостей викладача, його наукового і педагогічного потенціалу;
- забезпечує підвищення ролі залікових одиниць, змістовних модулів;
- діюча багатобальна шкала оцінювання дає можливість удосконалити диференційований підхід та індивідуалізацію навчання, сприяє накопиченню залікових кредитів, що важливо для мобільності студентів;
- викладач уже має створений власний модульний варіант програми, визначені форми контролю, шкалу оцінювання.

Висновки.

Запровадження кредитно-модульної системи є важливим фактором для стимулювання ефективної роботи викладача і студента, збільшення часу їх безпосереднього індивідуального спілкування в процесі навчання.

При кредитно-модульній системі організації навчального процесу в вищих навчальних закладах особлива увага приділяється технології модульного навчання.

Модульне навчання припускає таку організацію навчального процесу, при якій викладач і студент працюють з навчальною інформацією, представленою у виді модулів.

Модуль – це повний, логічно завершений блок інформації. Він часто співпадає з темою дисципліни. Однак на відміну від теми, в модулі усе вимірюється, оцінюється: завдання, робота, відвідування заняття, стартовий проміжний і підсумковий рівень студентів. У модулі чітко визначені мета навчання, завдання і рівень вивчення даного модуля. У ньому усе заздалегідь запрограмоване: не тільки послідовність вивчення навчального матеріалу, але і рівень його засвоєння, і контроль якості засвоєння.

Література

1. Конституція України. К., 1996.
2. Закон України «Про Національну поліцію». К., 2015.
3. Закон України «Про освіту». К., 2017.
4. Закон України «Про вищу освіту». К., 2014.
5. Загальна декларація прав людини від 10 грудня 1948 р.
6. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод від 04 листопада 1950 р., з поправками, внесеними відповідно до положень Протокол № 16 від 02.10.2013
7. Міжнародний пакт про громадянські і політичні права 19 жовтня 1973 р.
8. Міжнародний пакт про соціальні, економічні і культурні права від 19 жовтня 1973 р.
9. Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок від 06 жовтня 1999 р.
10. Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 року
11. Конвенція про захист прав осіб з обмеженими можливостями від 13 грудня 2006 року
12. Про виконання рішень та застосування практики Європейського суду з прав людини: Закон України від 23 лютого 2006 р
13. Кримінальний кодекс України. К., 2001.
14. Кодекс України про адміністративні правопорушення. К., 1984.
15. Цивільний кодекс України. К., 2003.

Підручники, навчальні посібники, інші дидактичні та методичні матеріали:

16. Ануфрієв М.І., Вищий заклад освіти МВС України [Текст] : Науково-практичний посібник. / М.І. Ануфрієв, О.М. Бандурка, О.Н. Ярмищ. Харків: Ун-т внутр. справ, 1999, 222 с.
17. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи [Текст] : Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька; Київ: Центр навчальної літератури, 2005, 146 с.
18. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні [Текст] . / В.М. Галузинський, М.В. Євтух. ; К.: ННТЛ, 2005, 134 с.
19. Дічківська І.М. Інноваційні педагогічні технології [Текст] : Навчальний посібник. / І.М. Дічківська ; К., 2004, 178 с.
20. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи [Текст] : Навч. Посіб. / А.І. Кузьмінський ; К.: Знання, 2005, 138 с.
21. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи [Текст] : Навчальний посібник для магістрів і аспірантів. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко ; К.: ТОВ «Філ-студія», 2008, 332 с.

22. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи [Текст] : Навч. Посіб. / З.Н. Курлянд, Палеха Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. ; К.: Знання, 2005, 206 с.
23. Сергєєва В.Ф. Виховна робота в сучасному вищому закладі освіти [Текст] : Методичні рекомендації. / В.Ф. Сергєєва ; К., 2008, 128 с.
24. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання [Текст] : Навч. посіб. / П.І. Сікорський ; К.: ЦУЛ, 2006.
25. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі [Текст]. / З.І. Слєпкань ; К.: Вища школа, 2005, 187 с.
26. Фіцула М. Педагогіка вищої школи [Текст] : навч. посіб. / М. Фіцула ; К.: Академія, 2008, 128 с.

Монографії та інші наукові видання:

27. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу [Текст]: Монографія / І.В. Мороз ; К.: ТОВ «Освіта України», 2005, 338 с.