

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

Н. І. Головко

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
ПРАВОЗНАВСТВА**

Навчальний посібник

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2017

ББК 67р.я73

Рецензенти: *О. Г. Карпенко*, д-р пед. наук, проф.
Л. А. Онищук, канд. пед. наук
О. С. Дьоміна, канд. юрид. наук, доц.
І. В. Озерський, канд. юрид. наук

*Схвалено Вченою радою Міжрегіональної Академії
управління персоналом (протокол № 4 від 27.04.11)*

Головко Н. І.

Методика викладання правознавства: навч. посіб. /
Н. І. Головко. — К.: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2017. —
202 с.: іл. — Бібліогр. у кінці розд.

ISBN 978–617–02–0161-4

У посібнику розглянуто методи та форми навчального процесу у
навчальних закладах, проблеми вдосконалення навчально-виховного
процесу, педагогічна культура викладача.

Для викладачів правознавства, юридичних дисциплін.

ББК 67р.я73

ISBN 978–617–02–0161-4

© Н. І. Головко, 2017
© Міжрегіональна Академія
управління персоналом, 2017
© ДП “Видавничий дім “Персонал”, 2017

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Особливості педагогічного процесу у вищій школі	7
1.1. Зміст вищої освіти в Україні	7
1.2. Мета та завдання вищої освіти	12
1.3. Закономірності процесу навчання у вищій школі	16
1.4. Принципи навчання та їх реалізація в навчальному процесі	26
Розділ 2. Функції та структура методів навчання	37
2.1. Структура та класифікація методів навчання.....	37
2.2. Сутність та зміст методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів	46
2.3. Види навчання.....	48
Розділ 3. Лекція у вищій школі	54
3.1. Лекція у системі професійної підготовки юристів	54
3.2. Види лекцій та вимоги до їх проведення	58
3.3. Дидактичні вимоги до проведення семінарських занять	66
3.4. Особливості організації практичних, індивідуальних занять та консультацій.....	71
Розділ 4. Самостійна та науково-дослідна робота студентів	79
4.1. Психолого-педагогічні засади організації самостійної навчальної роботи студентів	79

4.2. Особливості самостійної роботи студентів і передумови її ефективності.....	84
4.3. Організація науково-дослідної роботи у вищій школі	90
Розділ 5. Педагогічні технології навчання у сучасній вищій школі.....	103
5.1. Особливості застосування педагогічних технологій навчання права.....	103
5.2. Модульна та блочно-тьюторська технологія навчання	118
5.3. Методи стимулювання та мотивації навчальної діяльності студентів.....	135
Розділ 6. Методи контролю і самоконтролю у навчанні	152
6.1. Функції оцінювання навчальних досягнень студентів	152
6.2. Види контролю.....	158
6.3. Модульно-рейтинговий контроль знань.....	176
Розділ 7. Професійна компетентність викладача вищої школи	184
7.1. Структура діяльності викладача вищої школи.....	184
7. 2. Педагогічна майстерність як запорука творчої діяльності викладача правознавства.....	191

ВСТУП

Навчальний посібник спрямований на підвищення якості опанування студентами методики викладання як теоретичної бази підготовки викладачів юридичних дисциплін. Цінність посібника у його практичній значущості. В ньому розкрито сутність навчального процесу у вищій школі, сутність та особливості методів навчання, визначено та схарактеризовано новітні технології навчання, зокрема модульне навчання, модульно-рейтингове навчання, різноманітні види активних форм навчання тощо. Таке подання теоретичного матеріалу сприятиме ґрунтовнішому засвоєнню знань та розвитку в студентів логічних форм мислення. З цією метою в навчальному посібнику також вміщені творчі і практичні завдання із правознавства, вправи, запитання, методичні рекомендації, що допоможе студентам систематизувати свої знання з кожної теми, наповнити їх науковим і практичним змістом, конкретизувати педагогічні поняття. За допомогою наукового матеріалу, висвітленого в посібнику, майбутній викладач отримає вичерпні уявлення з тієї чи іншої проблеми та знайде її прикладне застосування у навчальному процесі вищої школи чи іншого навчального закладу. Педагогіка вищої школи складає основу для викладання всіх дисциплін. Методика є додатком до загальних принципів педагогіки, до викладання того чи іншого предмета.

У навчальному посібнику розглядаються найважливіші особистісно-професійні якості юриста-педагога, його педагогічна та етична культура, культура педагогічного спілкування та інших педагогічних понять. Ефективність навчального процесу залежить від багатьох чинників. Але незаперечним є те, що успіх у реалізації навіть найдосконаліших педагогічних систем та завдань, залежить від особистості викладача, його майстерності і моральних якостей. Вимоги сучасності ставлять перед юридичним вишем завдання сформувати не тільки високоосві-

чену, але здатну самостійно, творчо мислити, адаптуватися до умов існування особистість.

Це вимагає змін у діяльності викладача юридичних дисциплін і, в першу чергу, потребує у зв'язку з цим взаємодії із студентами процесами саморозвитку й самоорганізації. Розробляються нові та використовуються вже існуючі технології навчання, які адаптуються до конкретних умов та специфіки навчальних закладів. У зв'язку з цим розробляються й різні технології аналізу педагогічної діяльності, що стимулюють посилення самостійності студентів, передбачають розвиток процесів саморегуляції спільної діяльності викладача та студентів і сприяють підвищенню якості навчального процесу в цілому.

Посібник допоможе майбутнім педагогам глибоко опанувати складний теоретичний матеріал поряд із лекційними та семінарськими заняттями й ґрунтовним самостійним опрацюванням рекомендованої літератури, що надасть їм необхідну допомогу в оволодінні мистецтвом навчання і виховання.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1.1. Зміст вищої освіти в Україні

На сучасному етапі функціонування вищої освіти в Україні, при збереженні досягнень і традицій української вищої школи, ґрунтується на інтеграції системи вищої освіти у світову систему вищої освіти; на державній підтримці підготовки випускників, розширенні доступу українських громадян до вищої освіти, недопущенні скорочення кількості студентів, що навчаються безкоштовно, створенні умов для рівної доступності вищої освіти, сприянні створенню і функціонуванню недержавних вищих навчальних закладів (ВНЗ). Громадянам України гарантується на конкурсній основі одержання безкоштовної вищої освіти, якщо освіту цього рівня громадянин одержує вперше. Вищі навчальні заклади самостійно добирають кадри, відповідно до законодавства і свого статуту здійснюють навчальну, наукову та іншу діяльність. Педагогічним працівникам, науковцям і студентам ВНЗ надаються академічні свободи.

Розвиток системи вищої професійної освіти передбачає вирішення широкого кола поточних і перспективних завдань. Законодавче освітянське поле, на якому відбувається модернізація вищої освіти України, формується нормативними документами, що базуються на Конституції України, і складається:

- із Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”;
- Указів Президента України від 12 вересня 1995 р. № 832 “Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні”, від 23 січня 1996 р. № 11/96 “Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та праце-

влаштування випускників вищих навчальних закладів”, від 11 червня 1998 р. № 615/98 “Про Стратегію інтеграції України до Європейського союзу”, від 8 лютого 2001 р. № 78/2001 “Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 роки”, від 17 лютого 2004 р. № 199/2004 “Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти в Україні”, яким усі центральні органи виконавчої влади (міністерства і відомства) зобов’язані здійснити ефективні заходи щодо забезпечення приєднання до Болонського процесу; Указ Президента України від 30.09.2010 року № 927/2010 “Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді; Наказ МОН від 26.04.2013 року № 467 “Про започаткування у 2013 році Президентської програми для найталановитіших дітей “Інтелектуальне майбутнє України”;

- постанов Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 “Про Державну національну програму “Освіта (Україна ХХІ століття)”;
- інших нормативно-правових актів, прийнятих відповідно до законодавства України.

Державна політика у галузі вищої освіти ґрунтується на принципах:

- доступності та конкурсності здобуття вищої освіти кожним громадянином України;
- незалежності здобуття вищої освіти від впливу політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- інтеграції системи вищої освіти України у світову систему вищої освіти при збереженні і розвитку досягнень та традицій української вищої школи;
- наступності процесу здобуття вищої освіти;
- державної підтримки підготовки фахівців для пріоритетних напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень;
- гласності при формуванні структури та обсягів освітньої та професійної підготовки фахівців.

Реалізація державної політики у галузі вищої освіти забезпечується шляхом:

- збереження і розвитку системи вищої освіти та підвищення її якості;
- підвищення рівня освіченості громадян України, розширення їх можливостей для отримання вищої освіти;
- створення та забезпечення рівних умов доступності до вищої освіти;
- надання цільових, пільгових державних кредитів особам для здобуття вищої освіти у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України;
- забезпечення збалансованої структури та обсягів підготовки фахівців з вищою освітою, що здійснюється у вищих навчальних закладах державної та комунальної форм власності, за кошти відповідних бюджетів, фізичних і юридичних осіб, з урахуванням потреб особи, а також інтересів держави та територіальних громад;
- надання особам, які навчаються у вищих навчальних закладах, пільг та соціальних гарантій у порядку, встановленому законодавством;
- належної підтримки підготовки фахівців з числа інвалідів на основі спеціальних освітніх технологій.

Громадяни України мають право безоплатно здобувати вищу освіту в державних і комунальних вищих навчальних закладах на конкурсній основі в межах стандартів вищої освіти, якщо певний освітньо-кваліфікаційний рівень громадянин здобуває вперше. Вони вільні у виборі форми здобуття вищої освіти, вищого навчального закладу, напряму підготовки і спеціальності [5].

Закон України “Про вищу освіту” визначає такі рівні вищої освіти: неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта. 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 [5].

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. Державна атестація осіб, які закінчують вищі навчальні заклади усіх форм власності, здійснюється державною екзаменаційною комісією. Положення про державну екзаменаційну комісію затверджується спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки.

Ст. 8. Закону України “Про вищу освіту” визначає такі освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Молодший спеціаліст — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула неповну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для здійснення виробничих функцій певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності. Особам, які завершили навчання в акредитованому вищому професійному училищі, центрі професійно-технічної освіти, може присвоюватись освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста за відповідним напрямом (спеціальністю), з якого також здійснюється підготовка робітників високого рівня кваліфікації.

Особи, які мають базову загальну середню освіту, можуть одночасно навчатися за освітньо-професійною програмою підготовки молодшого спеціаліста і здобувати повну загальну середню освіту [5].

Бакалавр — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту, фундаментальні і спеціальні уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці (діяльності), достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності. Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста. Особи, які в період навчання за освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра у вищих навчальних закладах другого — четвертого рівнів акредитації припинили подальше навчання, мають право за індивідуальною програмою здобути освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста за однією зі спеціальностей, відповідних напрямку підготовки бакалавра, у тому самому або іншому акредитованому вищому навчальному закладі.

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

Закон “Про вищу освіту” (2002 р.) визначає, що магістр — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особистості, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра або спеціаліста здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов'язків інноваційного характеру.

Також у цьому Законі наголошується: “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, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації”. Стратегічні завдання системи вищої освіти, її пріоритетні напрями реформуван-

ня викладено у Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) [5].

1.2. Мета та завдання вищої освіти

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

Ефективність навчального процесу залежить також і від багатьох інших чинників. Але незаперечним є те, що успіх у реалізації навіть найдосконаліших педагогічних систем та завдань залежить від особистості викладача, його майстерності і моральних якостей тощо.

З метою удосконалення навчального процесу розробляються нові та використовуються вже існуючі технології навчання, які адаптуються до конкретних сучасних умов та фахової підготовки студентів. У зв'язку з цим розробляються різні технології аналізу педагогічної діяльності, що стимулюють посилення самостійності студентів, передбачають розвиток процесів саморегуляції спільної діяльності викладача та студентів і сприяють підвищенню якості навчального процесу в цілому.

Передавання знань, умінь, навичок, способів пізнавальної діяльності підростаючим поколінням почалося ще на зорі розвитку суспільства. Зосередження цих функцій у суспільних інституціях пов'язано з народженням цивілізації. Відтоді освіта і навчання не тільки озброюють молоде покоління необхідними знаннями, а й покликані формувати світогляд, духовне обличчя особистості.

Проблеми ефективної організації освіти і навчання у вищому навчальному закладі розглядає такий розділ педагогіки вищої школи, як **дидактика**.

Предметом дидактики є загальна теорія навчання усіх предметів. Особливості викладання деяких дисциплін вивчаються їхніми методиками. Дидактика — галузь педагогіки, яка досліджує теорію освіти, навчання, виховання, розвитку у процесі навчання. Термін дидактика ввів Я. А. Коменський, який розробив зміст освіти, дидактичні принципи, методи навчання, вперше обґрунтував класно-урочну форму навчання та сформулював це поняття в різних педагогічних працях, зокрема, у “Великій дидактиці”.

На кожному етапі свого розвитку дидактика вирішує завдання вдосконалення освіти і навчання відповідно до потреб суспільства і суспільно-економічних умов. У період розбудови національної школи, окрім удосконалення змісту навчання, модернізації його форм і методів, важливо оптимізувати процес навчання, тобто організувати його на таких засадах, щоб досягти найкращих результатів у навчанні за найменших витрат часу і зусиль. Інтенсифікація процесу навчання сприяє збільшенню працездатності студентів та викладачів, підвищенню продуктивності їх праці, зростанню пізнавальної самостійності, ініціативи і творчої активності.

Основні категорії дидактики: навчання, освіта, викладання, учіння (процес пізнавальної діяльності), принципи, форми, методи і засоби навчання.

Методика виділяє в цьому об’єкті те, що є специфічним для вивчення конкретного предмета. Дидактика ж досліджує закономірності навчання, які є спільними для різних навчальних предметів.

Освіта — це процес і результат навчання, сума знань у гуманітарному, технічному, науково-природничому циклах (вища, професійно-технічна освіта). Освіта — духовний світ людини, який складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням культурного середовища, а також процес виховання, самовиховання, формування особистості.

Сутність змісту освіти є чинником однієї з найважливіших складових категорії дидактики. Вчений-педагог В. І. Бондар за-

значає, що зміст освіти визначається системою знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру і мистецтво, узагальнених і практичних умінь, навичок творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, а також етичних норм, якими повинні оволодіти ті, хто вчиться [7, 53].

Категорія “освіта” має три складові частини:

- 1) здобуття знань, умінь, навичок;
- 2) формування на цій основі світогляду;
- 3) розвиток пізнавальних здібностей особистості.

Знання — це продукт пізнання (уявлення, поняття) людиною предметів і явищ, діяльності, законів природи і суспільства.

Уміння — це свідомо дія, спрямована на застосування знань, це знання в дії. Уміння без навички “не працюють”. Уміння складніше від навички. Уміння переростає в навичку.

Навичка — автоматична практична дія, вона економить думку, бо коли є навичка, то свідомість відступає на другий план.

В освіті виокремлюють процеси, які означають безпосередньо сам акт передачі й засвоєння досвіду. Основний засіб здобуття освіти — навчання.

Навчання — процес безпосередньої передачі та засвоєння досвіду поколінь у взаємодії педагога і студента. Як процес, навчання містить дві складові: **викладання**, під час якого здійснюється передача (трансформація) системи знань, умінь, досвіду діяльності, та **учіння** — процес засвоєння досвіду через його сприйняття, осмислення, перетворення (засвоєння) і використання.

Процес навчання — це цілеспрямована, послідовно організована взаємодія того, хто навчає (вчителя, викладача), і того, хто навчається (учня), у засвоєнні й передачі знань, формуванні вмінь і навичок, розвитку розуму, пам'яті, здібностей та кваліфікації.

У кожному навчальному закладі процес навчання має специфічні особливості й організовується відповідно до типу, профілю, форми й системи навчання.

Навчальний процес — це спеціально організоване доцільно кероване навчання у певному навчальному закладі за чітко визначеним обсягом змісту освіти, погодженою діяльністю учасників навчального процесу, яка здійснюється в установленому порядку та режимі за різними формами проведення: денна, заочна, вечірня, дистанційна, екстернат [7, 64]. Навчальний процес охоплює всі компоненти навчання — викладача, використані засоби навчання тощо.

Педагогіка вищої школи пройшла довгий час випробувань і входить до розгалуженої системи педагогічних наук, серед яких є:

- історія педагогіки вищої школи, в якій висвітлено розвиток педагогічної теорії і практики вищої школи в різні епохи і періоди, представлено аналіз педагогічного досвіду попередників, вказано найбільш суттєві закономірності розвитку найпомітніших педагогічних процесів з урахуванням причин їх виникнення та походження, доведено рівень актуальності тих чи інших явищ в освіті, навчанні, вихованні та ступінь їх актуальності;
- спеціальна педагогіка, яка займається аналізом можливостей навчання і виховання молоді з різнорідними відхиленнями у фізичному та інтелектуальному розвитку;
- методика викладання, що вивчає специфіку застосування загальних дидактичних закономірностей до викладання окремої навчальної дисципліни.

Викладання — діяльність викладача у процесі навчання, передбачає поставлення перед студентами пізнавального завдання, повідомлення нових знань, організацію всіх процесів, пов'язаних із засвоєнням, закріпленням, застосуванням знань та перевіркою й оцінюванням результатів навчання.

Учіння — цілеспрямований процес засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, готовність до самонавчання та самопізнання.

Цілісність процесу навчання залежить від спільності методики викладання й учіння. Під час цього процесу функціонують два взаємопов'язані види діяльності: навчально-пізнавальна і соціально-комунікативна.

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

Педагогічний процес — спеціально організована взаємодія учасників, яка розвивається впродовж певного часу, у межах певної системи і спрямована на досягнення поставленої мети. Як визначає В. І. Бондар, внаслідок такої взаємодії повинні відбуватись позитивні перетворення особистісних властивостей та якостей у вихованців і вихователів [7, 64]. Ці види діяльності суттєво впливають на мотивацію учіння, формування позитивного ставлення до навчання, на створення морально-психологічних умов до активного учіння.

Урізноманітнення навчальної діяльності залежить від розвивальної функції учіння. Разом зі зміною типу діяльності закономірно змінюються форми і результати учіння.

1.3. Закономірності процесу навчання у вищій школі

Педагогічний процес у вищій школі відповідає певним **закономірностям**. Він характеризується метою, завданнями, змістом, методами, формою взаємодії викладача та студентів, досягнутими при цьому результатами.

Є різні підходи і навіть класифікації закономірностей педагогіки вищої школи. Зокрема педагоги В. М. Галузинський та М. Б. Євтух виокремлюють такі:

- процес формування особистості студента (у процесі його навчання, виховання і розвитку) є єдиним і взаємозумовленим;
- виховання, навчання і освіта студента, його переростання у спеціаліста є так само історично зумовленим соціальним процесом;
- загальний і специфічний характер виховання студента (у широкому розумінні цього слова) є також єдиним і взаємозумовленим. Чим повніша ця єдність, тим вищим є результат виховання;

- професійно-педагогічна діяльність викладача і навчальна діяльність студента є також взаємозумовленими і взаємозалежними;
- формування особистості студента відбувається в структурі внутрішньокolleктивних стосунків [6, 21].

Вчений-педагог Ю. К. Бабанський розрізняє таку структуру цілісного педагогічного процесу: цільовий, стимулюючомотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулюючий і оцінно-результативний [2]. *Цільовий* компонент процесу містить усю різноманітність цілей і завдань педагогічної діяльності: від загальної мети — всебічного і гармонійного розвитку особистості — до конкретних завдань формування певних якостей чи їх елементів. У сучасних умовах, коли освіта ґрунтується на принципах гуманізації і демократизації, потрібно вибудовувати такий педагогічний процес, у якому б пов'язувалися в єдине ціле потреби суспільства та інтереси особистості, громадські запити і самореалізація молоді. *Змістовий* компонент повинен реалізувати основні функції освіти стосовно потреб людини, суспільства, природи, культури й особистості. Донедавна зміст освіти в основному зводився до передачі знань, умінь, а пізніше цього виявилось недостатньо, тож постало питання про розвиток діяльнісних та психічних механізмів, що забезпечують оволодіння знаннями та вміннями. Згодом до змісту освіти почали закладати механізми передачі духовних цінностей суспільства і людини. Нині зміст освіти, складовими якого є природа—суспільство—людина—культура, має створити предметну основу для забезпечення формування цілісної людини в гармонії всіх культурних якостей.

Потреба у збільшенні обсягу знань, технізації всіх аспектів життя, зростанні потоку інформації постійно зростає. Тому змістовий компонент має бути наповнений знаннями з галузей суспільних і культурологічних наук, ціннісними орієнтаціями і пов'язаними з ними практичними навичками і вміннями. *Операційно-діяльнісний* компонент реалізується через комплекс навчальних методів, дидактичних прийомів та засобів, які забезпечують нерозривність зв'язків всіх складових осві-

ти. Цей компонент передбачає взаємодію вчителів та учнів, їх співробітництво, організацію і управління процесом. Процес оволодіння знаннями повинен здійснюватися в атмосфері інтелектуальних, моральних і етичних переживань, зіткнення думок, поглядів, позицій, наукових підходів, пошуку істини, проектування різноманітних можливих розв'язань пізнавальних завдань, творчості викладачів та студентів [2]. Автор зазначає, що основою навчання є проблемний підхід, діалог, порівняння різних поглядів, дискусії, дидактичні ігри, самостійні роботи та інші форми і методи навчання тощо.

Контрольно-регулюючий компонент процесу навчання передбачає врахування індивідуальних можливостей і здібностей кожного студента; відповідно він регулюватиме процес засвоєння знань та контролю за їх діяльністю. Цей компонент процесу характеризує досягнуті зрушення щодо поставленої мети.

Ознакою педагогічного процесу як системи є наявність у ньому внутрішньої структури зв'язків між компонентами та їх підсистемами.

Викладач має справу з процесом навчання, багатьма виховними процесами (морального виховання, трудового, екологічного), процесами розвитку індивідуальних особливостей студентів (здібностей, нахилів, інтересів).

Педагогічний процес є не механічним поєднанням, а новим якісним утворенням, у якому всі складові процеси підпорядковуються єдиній меті. Складна діалектика відносин у середині педагогічного процесу полягає у наявності загального і збереженні специфічного.

Специфіка процесів зумовлена їх домінуючими функціями, процес навчання переважно впливає на інтелектуальну сферу особистості, безпосередньо формує її свідомість. Тому він вносить особливий відтінок у навчальну функцію. Процес виховання звернений насамперед до ставлення, дії та емоції особистості. Він переважно впливає на мотиваційну і діяльну — поведінкову сферу. У зв'язку з цим його домінуючою функцією є *виховна* функція.

Процес навчання виконує не лише навчальну, а й виховну та розвиваючу функції; процес виховання – навчальну і розвиваючу. Спеціально вибудовані процеси розвитку здібностей, нахилів студентів суттєво впливають на розширення і поглиблення їх знань, умінь, навичок, на формування ставлення до відповідних сфер діяльності, поведінку. Тобто виконують відповідну навчальну і виховну функції. Цей характер взаємозв'язків позначається на меті, завданнях, змісті, формах, методах органічно невіддільних процесів. У змісті виховання переважає формування ціннісних орієнтацій, досвід ставлення до дійсності і самого себе, мотивів, способів і правил соціально значимої поведінки і діяльності. Водночас зміст виховання розвиває в студентів уявлення, сприяє формуванню знань та вмінь, стимулює інтерес до навчання, їх активність у навчанні.

Ефективність навчального процесу залежить від багатьох чинників. Але незаперечним є те, що успіх у реалізації навіть найдосконаліших педагогічних систем та завдань залежить від особистості викладача, його майстерності і моральних якостей. Розробляються нові та використовуються вже існуючі технології навчання, які адаптуються до конкретних умов та специфіки навчальних закладів. У зв'язку з цим розробляються й різні технології аналізу педагогічної діяльності, що стимулюють посилення самостійності студентів, передбачають розвиток процесів саморегуляції спільної діяльності викладача та студентів і сприяють підвищенню якості навчального процесу в цілому. Отже, одним зі шляхів удосконалення навчального процесу є залучення викладача до проведення педагогічного аналізу своєї діяльності. Педагогічний аналіз дає змогу глибоко вивчити сутність тієї чи іншої частини навчального процесу, виявити взаємозв'язки у його розвитку. Тільки через педагогічний аналіз можна постійно всебічно проводити вивчення процесів навчання та виховання, вдосконалювати їхню результативність та ефективність.

Серед загальних закономірностей педагогічного процесу педагоги виокремлюють найсуттєвіші:

1. Закономірність зумовленості педагогічного процесу до потреб суспільства й особистості, можливостей суспільства, умова перебігу процесу (морально-психологічних, санітарно-гігієнічних, естетичних).

2. Закономірність розвитку особистості в педагогічному процесі. Темпи і досягнутий рівень розвитку особистості залежить від спадковості, виховного і навчального середовища, залучення до навчально-виховної діяльності засобів і способів педагогічного впливу.

3. Закономірність управління педагогічним процесом. Ефективність педагогічного впливу залежить від інтенсивності зворотних зв'язків між викладачем та студентами; обґрунтованості і характеру коректуючих впливів на студентів.

4. Закономірність стимулювання. Результативність педагогічного процесу залежить від дії внутрішніх стимулів і мотивів навчально-виховної діяльності; доцільності, своєчасності і інтенсивності зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних) стимуляторів.

5. Закономірність єдності чуттєвого, логічного і практичного в педагогічному процесі. Ефективність навчально-виховного процесу залежить від інтенсивності та якості чуттєвого сприймання, логічного осмислення сприйнятого, практичного застосування осмисленого.

6. Закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності. Ефективність педагогічного процесу зумовлюється якостями педагогічної діяльності та власної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

7. Закономірність єдності завдання, змісту, організаційних форм, методів і результатів виховання. Правильно визначене завдання (пов'язане з суспільно зумовленою загальною метою виховання), зрозуміле і сприйняте всіма учасниками педагогічного процесу, значно впливає на вибір педагогічних засобів; аналіз результатів виховання допомагає встановити доцільність обраного варіанта організації педагогічного процесу.

8. Закономірність динаміки педагогічного процесу. Педагогічний процес як розвиваюча взаємодія між викладачем та сту-

дентами має поступовий, етапний характер; чим вищі проміжні досягнення, тим вагоміші кінцеві результати. Величина всіх наступних змін зумовлюється величиною попередніх.

9. **Закономірність інтегрального** (нерозривно зв'язаного, суцільного, єдиного) результату педагогічного процесу. Кінцевий результат педагогічного процесу є наслідком взаємозв'язків результатів усіх етапів процесу. Кожний результат етапу є наслідком взаємозв'язків усіх компонентів етапу.

Всі складові педагогічного процесу завдяки взаємозв'язкам створюють нове якісне утворення, для якого характерна цілісність. Саме цілісність педагогічного процесу забезпечує умови для реалізації основної мети освіти — повноцінного всебічного і гармонійного розвитку особистості.

Навчальний предмет — передбачає бездоганну логічну послідовність викладання та засвоєння знань, ясність визначень. Логіка уможливорює розкрити склад і структуру навчального процесу, встановити внутрішні зв'язки складових його елементів, логічний виклад матеріалу, розвитку логічного мислення у студентів, формує здатність визначати, класифікувати, узагальнювати й абстрагувати, доводити і спростовувати.

Педагогіка вищої школи — це основа для викладання всіх дисциплін. Методика є додатком до загальних принципів педагогіки, до викладання того чи іншого предмета. Спеціальна методика — це наука про керування процесом певної дисципліни.

Проблеми методики викладання стосуються всіх кафедр вищої школи. Методична робота кафедр завжди повинна спиратись на загальну теорію навчання і виховання, урахувати дидактичні принципи педагогіки вищої школи.

Методика викладання — це оптимальне поєднання загальнодидактичних методів, прийомів і засобів навчання, які застосовуються в таких відомих формах навчання, як лекції, семінари, практичні заняття, науково-дослідна робота, курсова робота, реферат, практика, дипломна робота тощо.

Методика включає стратегію отримання нових педагогічних знань.

Великому вченому Д. І. Менделєєву належать слова: “Тільки коли людина володіє знаннями, спробує передати їх іншим, тоді, і тільки тоді вона по-справжньому зрозуміє, що таке трудність, складність”.

Методика — це мистецтво, це сплав навчального матеріалу, особистості викладача, який є носієм національної і світової культури, а також особистості студентів і рівня їх загальної культури.

Методика — це технологія організації пізнавальної діяльності студентів. Методика — це сама організація пізнавальної діяльності студентів, вона не є окремою структурою, але без неї не може бути навчального процесу.

Методика — це таємниця засвоєння предмета, що ґрунтується на логіці засвоєння викладання, невидима організаційна структура, своєрідна кристалічна мережа, канва, в яку вплетені знання і навички тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Методику навчання можна порівняти з мостом через річку Знать, який без взаємного педагогічного та людського співробітництва не поєднає обидва береги цієї річки.

На кожній лекції, семінарі або практичному занятті намагаємося вчитися у педагогів-наставників методичної майстерності, але не забуваємо, що оригінальна, добре розроблена методика викладання — це одна з форм інтелектуальної власності, яка охороняється законом так само, як інші її форми.

Процес навчання розглядається як спільна взаємопов’язана та взаємообумовлена діяльність викладача (викладання) та діяльність студентів (вміння), яка спрямована на передачу молодому поколінню набутого соціального досвіду, набуття студентами адаптаційних умінь, умінь аналізувати ситуацію і приймати правильні рішення. При організації і здійсненні навчального процесу викладач, з одного боку, організовує власну діяльність, що передбачає підготовку до навчального процесу й забезпечує його реалізацію, а з другого — діяльність студентів, тобто визначає її характер, зміст, організаційні форми, методи, засоби тощо.

Також ми зауважуємо, що орієнтовна частина діяльності характеризується фактором “готовність викладача до здійснення навчального процесу”, який визначається такими критеріями:

- наявністю фахових знань;
- структуруванням змісту, визначенням обсягу навчального матеріалу з кожної теми;
- структуруванням взаємодії з учнем щодо засвоєння навчального матеріалу;
- плануванням кінцевих результатів педагог має усвідомлювати загальну мету освіти і місце свого предмета в її реалізації.

Виходячи із загальної мети виховання — формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, викладач визначає загальну освітню, виховну і розвиваючу мету свого предмета і кожного заняття. А. Макаренко справедливо зауважив, що учні вибачать своїм вчителям і суворість, і сухість, і навіть прискіпливість, проте не вибачать поганого знання своєї справи.

Глибокі знання методики, психології та педагогіки — підґрунтя розвитку педагогічної майстерності. Для удосконалення цієї майстерності важливим є досвід роботи самого викладача і його колег. Педагогічний досвід потребує постійного аналізу, узагальнення, використання в педагогічній діяльності всього кращого і прогресивного.

Процес навчання — цілеспрямована взаємодія викладача і студентів, під час якої реалізується освіта, виховання, розвиток.

Зміст освіти — це система знань, умінь та навичок, які створюють основи для розвитку і формування особистості. Перед педагогічною наукою постійно виникають питання: *для чого вчити? чому вчити? як вчити?* У процесі навчання викладачу потрібно вирішити такі завдання:

- дати студентам систему знань;
- сприяти розвитку творчих сил і здібностей шляхом правильної організації пізнавальної діяльності;
- сформувати інтерес до знань;
- навчитися вчитись;
- виховувати, сформувати світогляд, активну життєву позицію.

Основні функції процесу навчання та шляхи їх реалізації.

Вищою метою суспільства є всебічний і гармонійний розвиток особистості, тому навчання повинно реалізувати в єдності завдання освіти, виховання і загального розвитку студентів. Хоча з часом ця функція вищої школи — виховання творчої особистості — втрачається в перебігу стихійного розвитку, який не сприяє виробленню науково обґрунтованих стратегій змісту навчання. Розв'язання завдань освіти, виховання і розвитку є найважливішими принципами процесу навчання. Розпочинаючи пошуки оптимального варіанта планування системи завдань за темою або окремого заняття, викладач насамперед визначає освітні, навчальні завдання.

Освітня функція навчання — це засвоєння наукових знань, формування спеціальних і загально навчальних умінь і навичок повторення теорій, понять, законів, фактів, узагальнення картини світу тощо.

Виховна функція — це формування наукового світогляду, моралі, трудових, естетичних, етичних поглядів, переконань, норм належної поведінки і діяльності в суспільстві, системи ідеалів, відношень, потреб. Виховні завдання занять обумовлюються змістом і методами навчання і визначаються у спілкуванні зі студентами. Виховання здійснюється через засвоєння понять, вимог, норм. Виховна функція надає цілеспрямованості і суспільної значимості навчання.

Розвиваюча функція полягає в тому, що розвиток розглядаємо як процес вироблення готовності людини до самостійної організації своєї діяльності. Розвиток вимірюється складністю завдань, які мають свої критерії. Набуття знань, способів діяльності і творчості забезпечує у своїй сукупності розумовий розвиток. Розвинена людина — це людина, яка успішно вивчила всі елементи змісту освіти. Завдання розвитку мислення, волі, емоцій, навчальних інтересів, мотивів і здібностей студентів — розвивати мислення на основі загальних розумових дій і операцій.

Студенти повинні структурувати навчальний матеріал, робити висновки, пояснювати, класифікувати, аналізувати ті чи інші явища тощо.

Основною метою навчання має бути формування у студентів системи професійно значущих знань і вмінь, що сприяють оволодінню спеціальними навичками, характерними для конкретного профілю фахівця.

Цілі діяльності викладачів у вищих закладах освіти:

- організація та керівництво процесом оволодіння студентами професійними знаннями, уміннями та навичками за певною спеціальністю;
- забезпечення студентів інформацією, яка необхідна для досягнення мети;
- проведення навчального процесу так, щоб він сприяв максимально можливому розвитку загальних психічних здібностей, зокрема інтелектуальних;
- виховання кожного студента як високоморальної, творчої, активної особистості шляхом спрямованості організації, керівництва та проведення навчального процесу у відповідному напрямі.

Педагогічний процес у вищих навчальних закладах підпорядковується закону моделювання, за яким усі заходи, що проводяться у вищих навчальних закладах, мають бути насиченими професійним змістом і відбуватися за ситуацій максимально наближених до дійсності, тобто до тих умов, в які випускник може потрапити в реальному житті.

Найважливішими компонентами педагогічного процесу є навчання й виховання, які зумовлюють суттєві зміни освіченості, професійної підготовки, вихованості й розвитку людей, а також рівня сформованості їхніх якостей. Процеси навчання й виховання складаються з певних взаємозалежних процесів. Наприклад, процес навчання складається з викладання та учіння, процес виховання — з виховних впливів, специфічної взаємодії й самовиховання, яке виникає під час цього процесу.

Питома вага навчальних занять та заходів, що моделюють майбутню діяльність, постійно зростає через впровадження сучасних інноваційних технологій навчання.

Педагогічний процес перебуває у постійному русі, постійно розвивається та вдосконалюється. Головним напрямом його

розвитку є постійне підвищення активності, самостійності та свідомості студентів, переважання в їх роботі процесу самовиховання, самоосвіти, елементів наукового дослідження.

Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами. Для викладача вищого навчального закладу велике значення має якість знань. Під якістю освіти розуміють сукупність певних світоглядних, поведінкових і професійно значущих властивостей та характеристик особи, що обумовлюють і здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [3].

Держава здійснює діагностику рівня вищої освіти за допомогою вимірів значень показників якості освіти, що набула особа, та визначення ступеня їх відповідності значенням, встановленим Державним стандартом вищої освіти.

Складовими Державного стандарту вищої освіти є:

- загальні вимоги до системи стандартів вищої освіти;
- терміни та визначення у галузі вищої освіти;
- кваліфікаційні характеристики фахівців (зміст освіти);
- нормативні частини освітньо-професійних програм підготовки фахівців (нормативна частина змісту навчання);
- системи діагностики якості освіти (кваліфікаційні тести та завдання) [5].

1.4. Принципи навчання та їх реалізація в навчальному процесі

Для усвідомлення суті дидактики вищої школи важливо ознайомитись з її основними принципами. Принципи дидактики вищої школи розглядаємо як вихідні положення, які визначають характер діяльності педагога та пізнавальної активності учня.

Під принципами навчання вчені вбачають основні вимоги до процесу навчання та його організації. Так, вчений-педагог Ю. К. Бабанський принципами навчання називав певну систему вихідних, основних дидактичних вимог до процесу навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [2].

Принцип (від латинської) — початок, основа. Таким чином, принцип — основа, на яку треба спиратися і якою необхідно керуватися.

Принцип навчання — вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання і визначають форми і методи навчання. Основні дидактичні принципи взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємообумовлені, можна стверджувати, що вони утворюють певну систему вихідних дидактичних вимог, які забезпечують необхідну ефективність навчання.

Закономірності знаходять свій конкретний вияв у принципах і правилах, що з них випливають.

Під **принципами** вищої освіти розуміють вихідні, нормативні вимоги до оптимальної організації і здійснення навчально-виховного процесу у вищій школі.

Серед основних принципів назвемо такі: гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація, інформатизація, стандартизація, індивідуалізація, диференціація, багаторівневність, безперервність, інтернаціоналізація.

Гуманізація освіти — це орієнтація освітньої системи і усього освітнього процесу на становлення і розвиток відносин взаємної поваги студентів і педагогів, в основі яких повага прав кожної людини, підтримка почуття власної гідності, розвиток особистісного потенціалу. Саме така освіта гарантує студентам право вибору індивідуального шляху розвитку.

Гуманітаризація — це орієнтація на засвоєння тієї складової змісту освіти незалежно від її рівня і типу, яка дає змогу вирішувати головні соціальні проблеми на благо та в ім'я людини; вільно спілкуватися з представниками різних національностей і народів, будь-яких професій і спеціальностей; добре знати рідну мову, історію і культуру; вільно володіти іноземними мовами; бути економічно і юридично освіченою людиною.

Фундаменталізація — посилення взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки молодшої людини до сучасного життя. Особливе значення надається тут глибокому і системному засвоєнню науково-теоретичних знань з усіх дисциплін навчального плану вищого навчального закладу.

Інформатизація освіти пов'язана з широким і масовим використанням інформаційних технологій у процесі навчання. Інформатизація освіти отримала найбільше поширення у світі саме в останні десятиліття у зв'язку з доступністю для системи освіти і відносною простотою користування різноманітними видами сучасної відео-, аудіотехніки і комп'ютерів.

Стандартизація — орієнтація освітньої системи на реалізацію перш за все єдиного у державі галузевого освітнього стандарту — набору обов'язкових навчальних дисциплін з чітко визначеним їх змістом і обсягом [9, 220].

До основних принципів освіти в Україні можна також зарахувати:

- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти;
- інтеграція з наукою і виробництвом;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогностичність системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти;
- поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті.

Визначаючи систему принципів у вищій школі, слід урахувати, що процес навчання у вищій школі має певні особливості:

- процес навчання побудований на професійному спрямуванні;
- навчання здійснюється у таких формах викладення і учіння, які в цілому відрізняються від форм викладання і навчання на попередніх ступенях освіти;

- на формування майбутнього фахівця впливає не лише навчання та програмний зміст освіти, що передається викладачем, але й інтелектуально-творча діяльність, самоосвіта студента;
- у вищій школі вивчають не основи наук, а саму науку в розвитку, що стимулює зближення самостійної роботи студентів з науково-дослідною роботою [4].

Процеси навчання і виховання у вищій школі мають притаманні їм особливості і залежать від окремих закономірностей і принципів. Врахування дидактичних принципів, які випливають із відповідних закономірностей, створює об'єктивні передумови для ефективного функціонування процесу освіти та навчання. Як стверджує В. Бондар, реалізація кожного принципу здійснюється за допомогою розроблених практикою і дидактикою дидактичних вимог, якими обов'язково керується педагог [7, 53].

Процес навчання педагог організовує таким чином, щоб він був ефективним і якісним. Тобто ефективність навчального процесу залежить великою мірою від обізнаності викладача правознавства в галузі практичної реалізації принципів навчання, володіння традиційними та інноваційними засобами реалізації.

Принципи навчання виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способів регулювання навчального процесу.

У науковій літературі тривалий час робляться спроби визначити загальнопедагогічні принципи (Б. Т. Лихачов) або ототожити принципи із закономірностями навчання (І. Ф. Харламов). Однак можна стверджувати, що принципи навчання спрямовані насамперед на реалізацію закономірностей навчально-виховного процесу.

Принцип науковості: розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій; проникнення в суть явищ і подій; відображення могутності людських знань і науки та ознайомлення з методами пізнання її; ознайомлення досягнень науки нинішнього дня; розкриття історії розвитку науки, боротьби тенденцій; взаємозв'язок наук. Цей принцип орієнтує

педагога на формування у молоді конкретних понять, використання в змісті лекцій наукових положень праць учених як джерела фактів про навколишню дійсність, організацію пошукової роботи та розвиток її творчих здібностей. Науковими знання студентів стають тоді, коли вони відображають закономірності навколишнього світу, зв'язки між його суттєвими явищами.

Принцип систематичності і послідовності: систематична робота над собою, опора на засвоєне при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу по частинах, акцентування уваги на вузлових питаннях, продумування системи занять, здійснення внутріпредметних і міжпредметних зв'язків, система в роботі студентів.

Принцип доступності: врахування рівня розвитку слухачів їх індивідуальних особливостей; дотримання правил від простого до складного, від відомого до невідомого, від легкого до складного, від близького до далекого. При належному проектуванні педагогами розвитку пізнавального інтересу студентів стає можливим забезпечення доступного сприйняття ними матеріалу, організація посилюючого оволодіння необхідною інформацією. Дотримання цього принципу має вагомe значення в індивідуальній роботі з тими, хто вчиться, і при виконанні ними самостійних завдань, які потребують розумових зусиль.

Зв'язок навчання із життям: використання на уроках життєвого досвіду; застосування одержаних на заняттях знань у практичній діяльності; розкриття практичної значимості знань; безпосередня участь слухачів у громадському житті.

Принцип свідомості й активності: роз'яснення мети і завдань навчального предмета, використання у процесі навчання мисленневих операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); наявність позитивних емоцій, наявність позитивних мотивів навчання. Цей принцип спрямовує педагога на організацію активного засвоєння учнями навчальної інформації, її осмислення, свідоме засвоєння, розвиток умінь застосування набутих знань на практиці. Свідоме ставлення до навчання полягає в розумінні значущості його мети і завдань, загалом

мети і завдань конкретної дисципліни, теми, заняття, а також баченні шляхів застосування знань у майбутньому житті. Поглиблення свідомого підходу до засвоєння інформації з кожної дисципліни відбувається за умови правильно визначених педагогом завдань заняття, вмілого створення ним проблемної ситуації, вдалого забезпечення наочністю та різнорідними дидактичними засобами, які стимулюють активність аудиторії, її бажання працювати, розвивають пізнавальний інтерес та здібності студентів.

Принцип зв'язку теорії з практикою: професійна спрямованість під час вивчення правознавства. В навчальних закладах фахівців мають готувати, спираючись на сучасний рівень права, на практику сьогодення і на прогностичну практику завтрашнього дня.

Принцип гуманістичної спрямованості: навчання і виховання творчої, всебічно розвиненої конкурентоспроможної особистості з почуттям власної гідності і гідності інших.

Принцип наочності. Він проявляється у використанні педагогами різноманітних навчальних матеріалів, які ілюструються або демонструються під час заняття для кращого сприйняття необхідної інформації. Це пов'язано з тим, що мисленнєва діяльність молоді з часом ускладнюється, наповнюється протиріччями і має бути підкріпленою чуттєвим сприйняттям, та, як результат, сприяти кращому усвідомленню і відтворенню засвоєного матеріалу. Принцип наочності свого часу пропагував Ян Амос Коменський. Сьогодні він є одним з найвизначніших педагогів світу.

Під час навчання необхідно застосовувати спостереження, ілюстрації, демонстрації, телевідеоматеріали тощо. Використовувати необхідно різні види наочності, але не потрібно надмірно захоплюватися наочними посібниками, тому що це розсіює увагу і заважає сприймати головне.

Принцип індивідуалізації навчання передбачає таку організацію навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпів навчання враховує індивідуальні психологічні особливості учнів, рівень розвитку їх здібностей і нахилів.

Принцип диференціації навчання передбачає умовний поділ учасників на певні групи за рівнем знань, умінь та навичок, активністю й мірою усвідомлення необхідності навчання [9, 223].

Зміст розглянутих принципів не є до кінця вичерпаним. Кожен педагог вищої школи прагне використовувати принципи у певних поєднаннях. Для цього йому необхідно усвідомлювати зміст кожного з них і добирати все нові і нові комбінації відповідно до дидактичної мети і методичних завдань конкретних педагогічних ситуацій.

Диференційований підхід у навчальному процесі здійснюється: 1) за рівнем вимог до засвоєння навчального матеріалу — студенти виконують завдання, які різні за змістом і за ступенем складності; 2) за формою організації навчальної діяльності; 3) за дозою та характером допомоги, яка надається під час виконання роботи; 4) за темпом оволодіння програмованим матеріалом. Оскільки студенти відрізняються за своїми суб'єктивно-психологічними характеристиками, їхня пізнавальна діяльність повинна здійснюватися у різних режимах, тобто у диференційованих пізнавальних ситуаціях.

У диференційованих пізнавальних ситуаціях студенти виконують завдання, які відрізняються за умовами мотивації діяльності, за ступенем складності. Наявність позитивної мотивації навчання сприяє процесу засвоєння. Мотивація учіння може зрости саме через диференційоване навчання. Індивідуалізація навчання пов'язана з диференціацією, що є початковою фазою цього процесу. Індивідуалізація навчання і диференціація як її форма вимагають врахування мотивів і потреб кожного студента, залучення його до оптимальної для його можливостей і потреб діяльності.

Індивідуалізація навчання — це така система взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистості структури, ведуться пошуки засобів, що сприяли б формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього спеціаліста.

На думку І. Унт, індивідуалізоване навчання розглядається як стратегія навчання. Під індивідуалізацією навчання розуміють вдосконалення самостійної роботи відповідно до їхніх індивідуальних здібностей.

Під диференціацією, на думку автора, слід розуміти врахування індивідуальних особливостей у такій формі, коли студенти групуються на основі якихось особливостей для окремого навчання, яке в цьому випадку відбувається за дещо різними навчальними планами і програмами.

Індивідуалізація в цьому разі розглядається в аспектах процесу навчання, змісту освіти та побудови навчання у вищій школі. Перший стосується підбору форм, методів і прийомів навчання, другий — створення навчальних планів, програм, складання завдань тощо.

Автори В. М. Володько та М. М. Солдатенко визначають індивідуалізацію навчання як систему взаємодії, що дала б змогу студентів з відповідною допомогою викладача розвивати в собі тільки йому притаманні якості, виробляти індивідуальний стиль майбутньої фахової діяльності. Індивідуалізації навчання сприяє система стосунків викладача і студентів, що дає змогу вселити віру в їхні розумові здібності, прагнення активізувати навчальну діяльність, позбутися пасивного характеру навчання. З цього приводу Р. Драссел відзначає, що індивідуалізація навчання — не що інше, як діалог індивідуальних унікальних співрозмовників, один з яких “являє собою зразок емпатії, поваги і аутентичності, а другий — набуває цих якостей під впливом першого”.

Відповідно, на слухача покладається значна частина відповідальності за особисте навчання. Він повинен навчитися самостійно добирати необхідну інформацію в навчальному матеріалі, ставити питання, перевіряти результат та висувати гіпотезу, планувати, експериментувати, тобто навчитися вчитись. У вищому навчальному закладі створюються умови для розвитку індивідуалізації студента, для наукового пошуку знань. Свідоме прагнення розвивати свої індивідуальні сили і здібності є справжньою суттю індивідуалізації.

Диференціація та індивідуалізація навчання є важливим чинником безперервної освіти. Стрижнем індивідуалізації навчання є мета навчання і самостійна пошукова діяльність студентів, що поєднана з практичною реалізацією набутих знань, навичок і вмінь.

Як відзначають педагоги-дослідники, дидактична система індивідуалізації навчання має такі елементи: закономірність самостійного (індивідуального) навчання; мету навчання; зміст навчання; принципи індивідуального навчання; діяльність студента; діяльність викладача; форми; методи; прийоми та засоби індивідуального навчання; критерії та показники оцінки діяльності студента і викладача; дидактичне середовище.

Кожний елемент може, за твердженням дослідників, впливати на інші елементи та відповідно зазнавати їхнього впливу і становити відносно самостійну частину системи специфічного призначення, що функціонально реалізується в системі загалом. Усі елементи дидактичної системи в їх конкретних проявах на кожному етапі індивідуалізації навчання забезпечують активну індивідуальну пізнавальну діяльність студента в досягненні конкретної навчальної мети.

Індивідуалізація навчання на заняттях орієнтує студента на розвиток своєрідності і неповторності, які розширюють можливості для особистого самовияву.

Щоб індивідуалізувати навчання, необхідно дотримуватися умов, запропонованих В. М. Володько та М. М. Солдатенко:

1. Студентів набирати в групи на основі науково обґрунтованої тестової перевірки.
2. Детально розробити цілі вивчення навчальної дисципліни.
3. Наявність альтернативних варіантів фундаментальних курсів і курсів за вибором.
4. Наявність достатньо повної науково обґрунтованої професійної моделі.
5. Доступні методика самовивчення і вивчення особистості студента.

6. Структурування всього змісту навчання у вигляді завершених предметних модулів.
7. Демократизація дидактичного середовища, розвиток системи “суб’єкт-суб’єктних” стосунків.
8. Впровадження енергомістких технологій навчання.
9. Наявність попередньої бази навчання, спеціальних курсів, видів занять та пропедевтичних курсів.

Виконання зазначених умов дасть змогу водночас розв’язати основні завдання пізнавальної діяльності в процесі індивідуалізованого навчання.

Отже, диференціацію та індивідуалізацію можна розглядати як засоби, що дадуть змогу розв’язати багато проблем навчання, підвищити якість навчально-виховного процесу у вищій школі.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Пояснити, у чому полягає сутність педагогічного процесу у вищій школі.
2. Визначити, що таке дидактика і які проблеми вона досліджує.
3. Назвати основні категорії дидактики.
4. Розкрити поняття “зміст освіти”.
5. Розкрити шляхи вдосконалення змісту освіти у вищій школі відповідно до законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”.
6. Проаналізувати навчальну програму з дисципліни за своїм фахом та простежити, чи реалізуються в ній принципи навчання.
7. Схарактеризувати основні критерії та способи оптимізації процесу навчання в сучасних навчальних закладах.

Література

Основна

1. *Алексюк А. М.* Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підруч. для студ., асп. та мол. викл. вузів / А. М. Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558 с.

2. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М., 1982. — 231 с.
3. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник. — К., 1997.
4. *Закон України* “Про вищу освіту” // Урядовий кур’єр. — № 86. — 15 трав. 2002 р. — 15 с.
5. *Національна* програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. — № 94. — 3 груд. 2004 р. — С. 6–10.

Додаткова

1. *Галузинський В. М., Євтух М. Б.* Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навч. посіб. для викл. та асп. вузів. — К.: ІНТЕЛ, 1995. — 168 с.
2. *Бондар В.* Дидактика: підруч. для студ. вищ. навч. закл. — К.: Либідь, 2005. — 252 с.
3. *Вітвицька С. С.* Практикум з педагогіки вищої школи. За модульною системою навчання. — К., 2005. — 395 с.
4. *Кузьмінський А. І.* Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / А. І. Кузьмінський. — К.: Знання, 2005. — 486 с.

ФУНКЦІЇ ТА СТРУКТУРА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

2.1. Структура та класифікація методів навчання

Під методом навчання вчені розуміють сукупність шляхів, способів досягнення поставленої мети, розв'язок завдань навчання.

Методи навчання є одним з найважливіших компонентів навчального процесу. Без відповідних методів діяльності неможливо реалізувати цілі і завдання навчання, досягнути відповідних результатів.

Педагог І. П. Підласий характеризує **поняття “метод”** як серцевину навчального процесу. Метод навчання — це упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, які спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань [5, 470]. В окремій педагогічній літературі поняття метод розглядають як діяльність педагога чи діяльності студентів. У першому випадку доречно, зазначає І. П. Підласий, говорити про методи викладання, а в іншому — про методи учіння. Якщо ж йдеться про взаємодію, то тут, поза сумнівом, діють методи навчання.

У структурі методів навчання виокремлюють прийом. Прийом — це елемент методу, його складова частина, дія, окремий крок до реалізації методу чи модифікація методу в тому разі, коли метод невеликий за об'ємом або простий за структурою.

У методі навчання знаходять відображення об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи, форми навчання.

І. П. Підласий зазначає, що у структурі методів навчання виокремлюються насамперед об'єктивна і суб'єктивна частина. Об'єктивна частина методу обумовлена тими постійними положеннями, які обов'язково мають місце в кожному методі, незалежно від його використання різними педагогами. Тут відобра-

жаються загальні для всіх дидактичні положення, вимоги законів і закономірностей, принципів і правил, а також постійні компоненти цілей, змісту, форм навчальної діяльності. Суб'єктивна частина методів обумовлена особистістю педагога, особливостями учнів, певними умовами. Дуже важливим є питання про співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в методі [5, 470].

Всебічно аналізує метод навчання вчений-педагог А. Алексюк. Він стверджує, що методи навчання об'єднують взаємодію закономірностей діяльності вчителя і пізнавальної діяльності учнів [1].

А. Алексюк визначає зовнішні і внутрішні ознаки методів навчання. Зовнішній, або формальний, бік методів навчання становлять словесно-слухова форма навчання, різні форми застосування наочності, практичні роботи як важлива форма обміну інформацією із викладачем; найрізноманітніші зовнішні способи, до яких вдається викладач, — методи як мистецтво особистості педагога, організація керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів, студентів і контроль знань, самокерування і самоконтроль з їхнього боку.

Внутрішнім, або змістовим боком методів навчання є: рух змісту основ наук, техніки і мистецтв, які викладаються; логічний зміст розумової діяльності учнів, що відповідає логіці наукової інформації, яка засвоюється, віковим особливостям слухачів; психологічні особливості навчального процесу; різноманітні види навчально-пізнавальної діяльності; мотивація і стимулювання учіння [1].

Правильний добір методів відповідно до мети й змісту навчання, вікових особливостей сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, озброює їх уміннями та навичками використовувати здобуті знання на практиці, готує до самостійного набуття знань, формує їхній світогляд.

Вчений В. О. Онищук визначає, що методи навчання охоплюють ряд видів і прийомів взаємопов'язаної педагогічної діяльності викладача і навчальної діяльності студентів: пізнавальну, перетворювальну, оцінну, комунікативну, художню, контрольню-корекційну [2, 6].

З метою підвищення організації навчального процесу викладач має визначити методи, якими він буде користуватись, внутрішню структуру кожного з них, а також засоби, найбільш придатні для досягнення поставлених цілей.

Метод навчання є системним об'єктом, який включає види і прийоми взаємопов'язаної педагогічної діяльності викладача і навчальної діяльності студентів, дії та операції, що забезпечують досягнення поставлених цілей і завдань.

Таким чином можна стверджувати, що метод — це основний спосіб роботи викладача і студентів, за допомогою якого досягається визначена дидактична мета (засвоєння поняття, ідеї, теорії, певної навички чи вміння); формується світогляд студентів, розвиваються їхні здібності.

На заняттях поєднуються різні методи навчання, кожний з яких відзначається складною структурою. Щоб досягти оптимальних результатів у навчанні, вихованні і розвитку студентів, необхідно знати раціональну структуру кожного методу, їх можливі різновиди й умови доцільного використання.

Методи навчання можна класифікувати за різними показниками: за джерелом знань, видами діяльності, логікою навчального процесу тощо.

Кваліфікація методів навчання — це упорядкована за певними ознаками система методів; групування методів навчання за певними ознаками і встановлення між ними зв'язків.

Навчання — динамічний процес, який постійно змінюється та удосконалюється, тому під час класифікації методів навчання у вищій школі, як і в загальноосвітній, важливими є положення: навчання — двосторонній процес активної взаємодії викладача і студента. Завдання викладача: доступно викладати навчальний матеріал, організовувати самостійний пошук знань студентами. Завдання студента: засвоювати наукові знання, формувати вміння та навички, оволодівати методами самостійного пошуку знань.

Науковці класифікують методи навчання по-різному.

У 60-ті роки вчений Є. Я. Голант запропонував класифікувати методи навчання за рівнем активної діяльності учнів. Він поді-

лив їх на пасивні та активні. Пасивні — це коли учні слухають та спостерігають (розповідь, лекція, пояснення, екскурсія, демонстрація тощо). Активні — методи, які організують самостійну роботу учнів (лабораторні роботи, робота з підручником тощо).

Серед традиційних методів навчання І. П. Підласий називає: практику, наочність, слово. Це класифікація методів навчання, яка бере початок ще від давніх філософів і педагогічних систем та яка уточнюється нині (табл.). На сьогодні до цього методу можна додати практичний, словесний, роботу з книгою, відео-метод [5, 472].

Таблиця

Традиційна класифікація методів

Практичний метод	Наочний метод	Словесний метод	Робота з книгою	Відео-матеріал
Дослід Вправа Навчально-виробнича праця	Ілюстрація Демонстрація Спостереження	Пояснення Розповідь Бесіда Інструктаж Лекція Дискусія Диспут	Читання Вивчення Реферативна робота Цитування Твір Складання плану Конспектування	Перегляд Навчання Вправи під контролем “електронного контролю” Контроль

Пошуки дидактів другої половини ХХ ст. були спрямовані на спробу створити класифікатор методів навчання. Існують різноманітні типології, в яких методи навчання систематизуються за різними критеріями і ознаками: наприклад, класифікація методів за призначенням (М. А. Данилов, Б. П. Єсіпов); за типом (характером) пізнавальної діяльності (І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін), за дидактичною метою (Г. І. Щукіна, І. Т. Огородніков та ін.), за логікою передачі й сприймання навчальної інформації (С. Г. Шаповаленко); за ступенем керівництва навчальною роботою (П. І. Підкасистий, В. Ф. Паламарчук, В. І. Паламарчук).

Педагоги І. М. Данилов та Б. Єсіпов класифікують методи за призначенням. Вони виокремлюють такі методи:

- набуття знань;
- формування умінь та навичок;
- застосування знань;
- творча діяльність;
- закріплення;
- перевірка знань, умінь та навичок.

II. Класифікація методів за характером пізнавальної діяльності. Характером пізнавальної діяльності вчені І. Лернер, М. Скаткін називають рівень самостійності пізнавальної діяльності, яка досягається за запропонованою схемою навчання. Класифікація методів ґрунтується на розвитку мисленнєвої активності тих, хто вчиться. Цю класифікацію характеризують такі методи:

- пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний);
- репродуктивний;
- проблемний виклад навчального матеріалу;
- частково-пошуковий (евристичний);
- дослідницький.

Зміст інформаційно-рецептивного методу характеризується так:

- знання тим, хто вчиться, пропонується в “готовому” вигляді;
- вчитель організовує різноманітними способами сприймання цих знань;
- студенти (учні) сприймають і осмислюють знання, фіксують їх у своїй пам’яті.

Репродуктивний метод навчання має такі ознаки:

- знання пропонуються в “готовому” вигляді;
- вчитель не тільки повідомляє знання, але і пояснює їх;
- учні свідомо засвоюють знання, розуміють їх та запам’ятовують. Критерієм засвоєння є правильне сприйняття і відтворення знань;
- необхідна міцність закріплення забезпечується шляхом багаторазового повторення.

Цей метод забезпечує можливість передавання значного обсягу знань, умінь за мінімально короткий термін та із невеликими затратами зусиль.

Метод проблемного викладу є перехідним від виконавської до творчої діяльності. Суть частково-пошукового методу навчання:

- знання не пропонуються в “готовому” вигляді, їх необхідно здобувати самостійно;
- вчитель чи викладач організовує пошук нових знань за допомогою різноманітних способів і дій;
- ті, хто вчиться під керівництвом викладача, самостійно вирішують пізнавальні завдання, створюють і вирішують проблемні ситуації, аналізують, порівнюють, узагальнюють, роблять висновки тощо, внаслідок чого у них формуються міцні знання.

Коли самостійно студенти або учні іноді не зможуть знайти правильне рішення, тоді частину знань повідомляє викладач, а іншу здобувають самостійно, даючи відповідь на проблемні ситуації.

Сутність дослідницького методу:

- вчитель чи викладач разом зі студентами формують проблему;
- знання не повідомляються, а здобуваються самостійно під час розв’язання (дослідження) проблеми, порівнюються різноманітні варіанти відповідей;
- діяльність викладача полягає в оперативному управлінні процесом розв’язання проблемних завдань;
- навчальний процес характеризується підвищеною зацікавленістю, отримані знання відрізняються глибиною, міцністю тощо [12].

Цей метод передбачає творче засвоєння знань. Звичайно, застосування дослідницького методу потребує від викладача високої кваліфікаційної підготовленості.

III. Відносно дидактичним цілям виокремлюються дві групи методів:

- методи, які властиві первинному засвоєнню навчального матеріалу;

- методи, які властиві закріпленню та удосконаленню набутих знань (Г. Щукіна, І. Огородніков та ін.)

IV. Найбільш поширена в дидактиці останніх десятиліть класифікація Ю. К. Бабанського, в якій гармонійно систематизовано наукові пошуки багатьох дослідників проблеми методів навчання.

Перша група методів. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності

За джерелом знань:

- словесні (розповідь-пояснення, бесіда, лекція);
- наочні (ілюстрація, демонстрація, застосування аудіовідеоінформації);
- практичні (досліди, вправи, навчальна праця, семінарські заняття, твори, реферати тощо).

За логікою:

- індуктивні (передбачають спостереження та експерименти на основі досвіду: від часткового до загального, від конкретного до абстрактного);
- дедуктивні (процес логічного переходу від деяких припущень, посилянь до їх наслідків, висновків: від загального до часткового, зворотний до індукції). Цей метод активніше розвиває абстрактне мислення, сприяє опануванню навчального матеріалу на основі узагальнень.

За мисленням:

- репродуктивні (робота за готовими зразками);
- творчі, проблемно-пошукові (спираються на самостійну творчо пізнавальну діяльність студентів). Творчість — це створення нового, оригінального.

За ступенем керівництва:

- методи самостійної роботи вдома і роботи під керівництвом викладача (твори, складання завдань).

Друга група. Методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності

Методи стимулювання та мотивації інтересу до навчання

- створення ситуації інтересу до навчання (використання пізнавальних ігор, цікавих пригод);

- пізнавальні ігри;
- навчальні дискусії;
- аналіз проблемних ситуацій;

Методи стимулювання й мотивації обов'язку й відповідальності до навчання:

- пояснення мети предмета;
- заохочення і покарання.

Третя група. Методи контролю (самоконтролю, взаємоконтролю), корекції за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності

Методи усного контролю, самоконтролю, взаємоконтролю.

Методи письмового контролю, методи лабораторного контролю.

Четверта група. Бінарні. Інтегровані методи

Бінарні — подвійні, коли метод і форма стають єдиним цілим, або два методи поєднуються в один. Наприклад: наочний метод навчання поєднується з іншими методами [3, 132].

Критерієм вибору методів навчання є відповідність методів: принципам навчання; меті і завданням навчання; змісту теми; умовам і часу навчання; можливостям студентів.

Жодна із розглянутих класифікацій методів не є ідеальною, тому вчені-педагоги працюють над їхнім удосконаленням та впровадженням у навчальний процес.

В. О. Онищук визначав, що методи в навчально-виховному процесі виконують такі функції: навчальну, розвивальну, виховну, мотиваційну та контрольню-корекційну. За допомогою методів досягається мета навчання. Для викладача, зокрема викладача юридичних дисциплін, метод є засобом пробудження інтересу до навчання, а іноді і єдиним стимулом пізнавальної діяльності. За допомогою методів навчання викладач може зробити діагностику навчального процесу, узагальнити результати навчального процесу, за потреби вносити необхідні зміни [2, 235].

Для розв'язання конкретних завдань на кожному з етапів заняття будь-якого типу застосовуються різні засоби, методи і прийоми діяльності викладача і студентів. Готуючись до лекції чи іншого виду заняття, викладач має передбачити такі комп-

лекси, які найбільше відповідають дидактичним цілям заняття і конкретним завданням на кожному його етапі. При цьому необхідно врахувати не тільки потребу набуття студентами знань, навичок, умінь, а й формування в них продуктивного мислення, умінь самостійно здобувати й поповнювати знання і творчо їх застосовувати на практиці.

За твердженням В. О. Онищука, у дидактичній структурі кожного методу розрізняють ряд загальних компонентів (прийомів, дій, операцій), які в кожній педагогічній ситуації потребують відповідного поєднання і певної послідовності застосування [2, 115].

Залежно від функції методу навчання одні компоненти відіграють провідну роль, інші — другорядну або допоміжну. Структура методів навчання залежить від дидактичної мети заняття. Встановлено, що методи в навчально-виховному процесі виконують такі функції: навчальну, розвивальну, виховну, мотиваційну і контрольню-корекційну. Засобами методів досягається навчання — це його навчальна функція; виховна функція зумовлює ті чи інші темпи та результати розвитку виховання. Навчальними методами педагог спонукає до навчання. Вони стимулюють пізнавальну діяльність.

Алгоритм оптимального вибору методів навчання (за Ю. К. Бабанським).

1. Визначити, чи матеріал вивчатиметься самостійно, чи під керівництвом викладача.
2. Визначити співвідношення репродуктивних і продуктивних методів. Якщо дозволять умови, перевагу надавати продуктивним методам.
3. Визначити співвідношення індуктивних і дедуктивних, аналітичних та синтетичних методів. У разі якщо емпірична база для дедукції та аналізу підготовлена, то перевагу слід надати дедуктивним та синтетичним методам.
4. Визначити міру і спосіб поєднання словесних, наочних та практичних методів.
5. Прийняти рішення про необхідність застосування методів стимулювання.

6. Визначити час використання методів контролю і самоконтролю.
7. Розробка запасних варіантів на випадок відхилення реального процесу навчання від запланованого.

2.2. Сутність та зміст методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів

До методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності належать словесні, наочні й практичні методи навчання. Вони спрямовані на передачу і засвоєння знань, формування умінь і навичок.

Словесні методи навчання. Головними елементами цих методів є слово, усна розповідь викладача. Серед них вирізняють пояснення, інструктаж, розповідь, лекцію, бесіду, самостійну роботу з підручником тощо.

Пояснення — словесне тлумачення понять, явищ, принципів дій приладів, слів, термінів тощо. Цей метод переважно використовують під час пояснення нового матеріалу, а також у процесі закріплення. Під час пояснення нового навчального матеріалу викладач пояснює студентам попередньо записані на дошці нові назви, терміни. Успіх пояснення залежить від доказовості, логіки викладу, добору аргументації. Важливе значення мають чіткість мовлення, його темп, образність мови.

Розповідь — це послідовне монологічне розкриття змісту навчального матеріалу, що застосовується під час послідовного, систематизованого, доступного та емоційного викладу знань.

Під час подачі навчального матеріалу із правознавства ефективність цього методу залежить від обговорення, а також від розповіді викладача про факти, події тощо.

Бесіда — передбачає запитання-відповіді.

Бесіда спонукає студентів максимально активізувати мислення, служить засобом діагностики засвоєних знань, умінь, допомагає розвитку пізнання.

За призначенням бесіди у навчальному процесі науковці розрізняють такі види: бесіда вступна, бесіда-повідомлення, бесіда-повторення, контрольна бесіда.

Готуючись до бесіди будь-якого типу, викладач пише план, щоб забезпечити послідовність розвитку теми, складає основні запитання для студентів.

Ефективність методу бесіди на заняттях правознавства залежить від уміння викладача формулювати і ставити запитання. Залежно від складності їх поділяють на: запитання про факти; запитання, які передбачають порівняння і відповідний аналіз явищ; запитання про причинові зв'язки і значення явищ; запитання, на які можна відповісти, розкривши зміст понять, обґрунтувавши модальні висновки, за допомогою індуктивних та дедуктивних висновків; запитання, які потребують доведень.

Під час бесіди важливо звертати увагу на якісну складову відповідей студентів щодо змісту і стилю. У процесі бесіди доцільно спочатку ставити запитання до всієї групи, тобто активізувати їхню увагу, треба здійснювати диференційований підхід до студентів; опитувати не тільки тих, хто виявить бажання. Таким чином, викладач може працювати з усією групою і з окремими студентами, не знижуючи контролю за рівнем їх знань.

Одним із методів самостійної роботи студентів під час викладання правознавства є робота з підручником, навчальним посібником, законами та підзаконними нормативними актами, першоджерелами та іншими друкованими матеріалами, що дає змогу глибоко осмислити навчальний матеріал, закріпити його, виявити самостійність у навчанні.

Для успішної роботи з підручником студенти повинні навчитись занотовувати опрацьований матеріал (складати план, занотовувати конспект, складати тези тощо). *План* — логічно послідовні заголовки, що є основними питаннями тексту. *Конспект* — короткий письмовий запис змісту прочитаного. *Тези* — запис стисло сформульованих думок, які передають основні положення прочитаного. Складання простих і розгорнутих планів, виписування з підручника прикладів, цитат, складан-

ня порівняльних характеристик окремих явищ, процесів та ін.; читання художньої та науково-популярної літератури, хрестоматій, документів тощо; підготовка повідомлень, рефератів і доповідей з окремих питань.

2.3. Види навчання

Кожна дидактична система викликає нову практичну технологію — вид навчання. Більш широко використовуються такі види навчання: пояснювально-ілюстративне, проблемне та програмоване. Стисло розглянемо їхню характеристику.

Викладач в обов'язковому порядку проводить індивідуальні бесіди зі студентами, які пропустили семінарське заняття, перевіряє знання матеріалу з тем, які опрацьовували на семінарі.

На зміну догматичному навчанню прийшло пояснювально-ілюстративне. Воно характеризується тим, що студенти сприймають і відтворюють знання, викладені вчителем в обробленому, готовому вигляді. Цей вид навчання науково обґрунтований і описаний на початку ХІХ століття Й. Гербартом. Етапи діяльності вчителя і учня у цьому навчальному процесі приблизно такі:

	Дії вчителя		Дії учня
1	Інформує про новизну, пояснює	1	Сприймає інформацію, виявляє первинне розуміння
2	Організує осмислення навчальної інформації	2	Осмилює, поглиблює розуміння навчального матеріалу
3	Організовує узагальнення знань	3	Узагальнює засвоєний матеріал
4	Організовує закріплення навчального матеріалу	4	Закріплює вивчене шляхом повторення
5	Організовує застосування знань і оцінює ступінь засвоєння	5	Застосовує вивчене у вправах, задачах, завданнях

Діяльність вчителя полягає в представленні, “поданні” інформації за допомогою словесних пояснень і наочності. Діяльність учнів — сприймання, розуміння, запам’ятовування і відтворення інформації, яку повідомляє вчитель, тобто репродуктивне засвоєння знань, умінь і навичок [8, 213].

Пояснювально-ілюстративне навчання як шлях формування знань, безперечно, має переваги: подання і засвоєння знань здійснюється в системі, послідовно, в економічному режимі і темпі, для великої кількості учнів одночасно. Але цей підхід має і недоліки: зосереджується увага на запам’ятовуванні і відтворенні навчального матеріалу, який повідомляє вчитель, що не дає змогу розвивати розумові здібності та вміння учнів, бачити проблеми, ставити запитання, аналізувати і порівнювати факти, які, як вважає сучасна дидактика, є найважливішою метою у навчанні разом із формуванням знань і основ базової культури учнів.

Унаслідок пошуку виду навчання, який дав би змогу навчити критично, продуктивно мислити (на противагу репродуктивному), з’являється проблемне навчання. Модель проблемного навчання походить від методів системи.

Суть проблемного навчання полягає в організації вчителем самостійної пошукової діяльності учнів, у процесі якої вони засвоюють нові знання, розвивають загальні здібності, дослідницьку активність і творчі вміння. При цьому процес навчання уподібнюється науковому пошуку і відображається в поняттях: проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, засоби вирішення, експеримент, результати пошуку.

Структура процесу:

	Дії вчителя		Дії учнів
1	Створює проблемну ситуацію	1	Усвідомлює протиріччя у явищі, яке вивчається
2	Сприяє роздумам над проблемою і її формулюванням	2	Формулює проблему

3	Організовує пошук гіпотези	3	Висуває гіпотези, які пояснюють явища
4	Організовує перевірку гіпотези	4	Перевіряє гіпотезу в експерименті, вирішенні задач і завдань
5	Організовує узагальнення результатів і застосування знань	5	Аналізує результати, робить висновки, застосовує одержані знання

На кожному із зазначених етапів вчитель здійснює функцію управління процесом навчання і переведення учня з досягнутого рівня на вищий рівень пізнавальної самостійності порівняно зі звичайною активністю (сприймання учнем пояснення вчителя, засвоєння зразка розумової дії в умовах проблемної ситуації, виконання самостійної роботи) до творчої активності (виконання самостійних робіт, які потребують творчої уяви, логічного аналізу і здогадки, відкриття нового вирішення навчальної проблеми, самостійних доказів, самостійних висновків і узагальнень тощо). Способами управління є методи викладання, різні типи навчальних проблем, які формулює вчитель у формі питань, задач і завдань [8, 243].

Особливістю проблемного навчання є цілеспрямоване використання вчителем проблемних ситуацій, які виникають поза його бажанням (об'єктивно), і ситуацій, створених ним спеціально.

Проблемна ситуація — це психічний стан утруднення, неможливість пояснити факт чи розв'язати задачу, спираючись на наявні знання. Існують, як показують дослідження, характерні для педагогічної практики типи проблемних ситуацій, які є загальними для всіх предметів.

Перший тип: проблемна ситуація виникає за умови, коли учні не знають способу вирішення поставленого завдання, не можуть відповісти на проблемне запитання, дати пояснення новому фактові у навчальній чи життєвій ситуації, тобто у випадку усвідомлення учнями нестачі наявних знань для пояснення нового факту.

Другий тип: проблемні ситуації виникають при зіткненні учнів з необхідністю використати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах. Вчителі створюють ці умови не тільки для того, щоб учні могли застосувати свої знання на практиці, а й відчули їх нестачу.

Третій тип: проблемна ситуація виникає тоді, коли є протиріччя між теоретично можливим шляхом розв'язання завдання і практичною нездійсненністю обраного способу.

Четвертий тип: проблемна ситуація виникає тоді, коли є протиріччя між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю в того, хто вчиться, знань для його теоретичного обґрунтування.

Проблемна ситуація за своєю структурою є двосторонньою: предметно-змістовою і особистісною (враховує інтереси учня, його потреби, бажання). Саме це і створює можливості управління процесом навчання, в якому вирішуються такі дидактичні цілі:

- повернути увагу до питання, задачі, навчального матеріалу, пробудити пізнавальний інтерес та інші мотиви діяльності;
- поставити учня перед таким посильним пізнавальним утрудненням, подолання якого активізувало б мовленнєву діяльність;
- відкрити перед учнем протиріччя між пізнавальною потребою, яка виникла у нього, і неможливістю її задоволення за допомогою наявного запасу знань, умінь і навичок;
- допомога учневі відокремити у пізнавальному завданні основну проблему і скласти план пошуку шляхів її розв'язання;
- допомогти йому актуалізувати раніше засвоєні знання і показати напрям пошуку найраціональнішого шляху виходу із ситуації утруднення.

Переваги проблемного навчання: учні залучаються до активної інтелектуальної чи практичної діяльності, переживаючи при цьому сильні позитивні емоції (інтерес, задоволення,

радість); виховуються навички творчого засвоєння знань (застосування способів творчої діяльності); виховуються навички творчого застосування знань (застосування засвоєних знань у новій ситуації) і вміння вирішувати навчальні проблеми; формується і нагромаджується досвід творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, вирішення практичних проблем тощо).

Проте все це можливе за певних умов. Проблемне навчання не дає результатів, якщо учні мають недостатній розвиток і низький рівень знань. Воно також вимагає високої предметної і методичної кваліфікації вчителя. Проблемне навчання потребує багато часу, тому його слід використовувати у поєднанні з іншими методами навчання.

Питання і завдання для самоконтролю

1. У чому полягає сутність методів навчання?
2. Дати характеристику методам навчання за Ю. К. Бабанським.
3. Пояснити, чим відрізняються методи організації навчальної діяльності і методи стимулювання і мотивації навчання.
4. Навести приклади бінарних методів навчання.
5. Навести приклади застосування лабораторних занять.
6. Розкрийте сутність пояснювально-ілюстративного методу навчання.
7. Поясніть сутність видів навчання.

Література

Основна

1. *Алексюк А. М.* Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підруч. для студ., асп. та мол. викл. вузів / А. М. Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558 с.
2. *Дидактика современной школы* / Под ред. В. А. Онищука. — К.: Рад. шк., 1987. — 350 с.
3. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М., 1982. — 231 с.

Додаткова

4. *Бондар В.* Дидактика: підруч. для студ. вищ. навч. закл. — К.: Либідь, 2005. — 252 с.
5. *Вітвицька С. С.* Практикум з педагогіки вищої школи. За модульною системою навчання. — К., 2005. — 395 с.
6. *Кузьмінський А. І.* Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. — К.: Знання, 2005. — 486 с.
7. *Подласий І. П.* Педагогіка. — М.: ВЛАДОС, 2002. — 569 с.
8. *Педагогіка* вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. — К.: Знання, 2005. — 399 с.
9. *Харламов І. Ф.* Педагогіка: Учеб. пособие. — М.: Юрист, 1997. — 512 с.
10. *Ягутов В. В.* Педагогіка. Навч. посібник. — К.: Либідь, 2002. — 560 с.

ЛЕКЦІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

3.1. Лекція у системі професійної підготовки юристів

Лекція є провідною формою навчання ще й тому, що вона тісно пов'язана з іншими формами (семінари, практичні, лабораторні заняття тощо), обумовлює їх зміст, вимоги до обсягу і рівня знань тощо.

Лекція як форма організації навчання студентів з'явилася ще в Давній Греції, подальший розвиток отримала в Давньому Римі, але поширеною стала в часи Середньовіччя, коли постала необхідність прилучення до освіти ширших верств населення. Діалогічний метод, започаткований вченими і викладачами Давньої Греції Сократом, Демокритом, Платоном, Аристотелем, вже не задовольняв потреб часу. А джерел інформації було обмаль. Отже, лекція стала способом розповсюдження і засвоєння інформації. Згодом, у XVIII–XIX століттях розвернулася критика акроаматичного (лекційного) методу. Гострій критиці піддали і так званий еротематичний (питальний) метод навчання, який за умови однобічного використання не давав інструментальних знань, що набуваються шляхом “пізнання речей, а не чужих спостережень і свідчень про них” (І. Песталоцці). Йому протиставляли метод практичних і лабораторних занять, елементи якого використовували ще з XIV століття. У другій половині XIX століття форми практичних занять стають особливо поширеними. Однак ні перший, ні другий, ні третій методи, виведені в абсолют, не могли задовольнити потреби вищої освіти.

У сучасній вітчизняній вищій школі лекція визначається як усний, послідовний, систематичний виклад змісту науки і залишається однією з провідних форм організації навчання.

Лекційним методом студентам передається понад 60–70 % усієї навчальної інформації. Лекція — *усний* виклад *великого за обсягом, складного* за логічною побудовою *навчального матеріалу*.

Психологічні аспекти лекції як методу навчання висвітлено у працях С. Зінов'єва, С. Гончаренка, Р. Нізамова, М. Нікандрова, І. Подласого та ін.

С. У. Гончаренко дає таке визначення лекції: “Лекція — систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки” [2, 189].

Метою лекції є розкриття основних положень теми, досягнень науки з питань, що розглядаються, з'ясування наукових та навчальних проблем, узагальнення досвіду роботи, подання рекомендацій щодо використання основних висновків з тем на практичних заняттях, основних форм навчальних занять, передбачених для засвоєння теоретичного матеріалу.

Від інших методів словесного викладу лекція відрізняється: а) чіткішою та вимогливішою структурою; б) логікою викладу навчального матеріалу; в) великою кількістю інформації; г) системним характером висвітлення знань; д) можливістю врахування специфіки професійної підготовки студентів, їхні інтереси тощо.

Лекція має не тільки стимулювати конкретно-образне мислення, а й розвивати логічне мислення слухачів. У ній послідовно і концептуально викладається певна проблема, яка є відповідним елементом навчальної програми кожної дисципліни.

Кількість лекційних годин згідно з планами зменшують за рахунок самостійної навчальної діяльності студентів (СДС). Тому під час проведення лекції викладачу необхідно активізувати діяльність студента на самостійну роботу.

Лекція має власну структуру, яка сприяє набуттю нових наукових знань, для лекції обов'язкові такі елементи:

1. *Вступ*. У вступній частині лектор ознайомлює студентів із місцем навчальної дисципліни у системі інших дисциплін, спрямованих на підготовку фахівців певного напрямку; пояснює важливість вивчення цієї дисципліни;

розкриває сутність завдань, які будуть з'ясовані під час проведення лекційних та семінарських занять; викладач чітко формулює тему лекції, визначає план; ознайомлює студентів з основною та додатковою літературою.

2. *Виклад навчального матеріалу.* Лектор у логічній послідовності викладає науковий матеріал; вказує на міжпредметні зв'язки; ознайомлює з новими (невідомими) науковими поняттями, термінами тощо; акцентує увагу студентів на вузлових питаннях.
3. *Висновки та підведення підсумків.* В цій частині лекції необхідно ще раз наголосити на окремих важливих питаннях, які розглядалися. Це дасть можливість студентам осмислити лекцію в цілому, виділити основну ідею. З метою більш чіткої актуалізації знань лектор може використовувати опорні конспекти або сигнали у вигляді схем, малюнків, таблиць тощо.
4. *Конкретне завдання* на семінарське заняття, самостійну роботу.
5. *Відповіді на запитання* студентів.

Коли йдеться про лекцію у вищому навчальному закладі, то мається на увазі лекція, що відповідає завданню юридичної дисципліни і спрямована на реалізацію відповідної навчальної програми. Відповідно до цього виокремлюються певні вимоги до змісту, структури, технології і методики підготовки до лекції.

Вимоги до лектора:

- уміння чітко та ясно викладати;
- користуватися багатством мови;
- відсутність надмірної залежності від конспекту;
- найоптимальніший темп викладання, який дає змогу студентам записати основні положення лекції;
- наголошення на основних положеннях лекції;
- використання наочності (демонстрації, ілюстрації, відео), які полегшують сприйняття та розуміння змісту навчального матеріалу;
- поєднання лекції із семінарськими, практичними заняттями, на яких детальніше розглядаються окремі положення;

- контакт з аудиторією;
- вміння активізувати увагу студентів;
- забезпечення можливості конспектування основного змісту.

Тематика курсу лекцій визначається робочою навчальною програмою, тому зміст лекції має:

- а) відповідати навчальній та робочій програмам;
- б) бути спрямованим на досягнення мети навчання та виховання;
- в) мати науковий рівень, наукову переконливість, наукову доведеність;
- г) містити стандартну термінологію і позначення;
- д) бути пов'язаним з текстом підручника або навчальним посібником з курсу.

Провідна роль під час лекції належить викладачеві, головною функцією якого є не виклад певного предмета, а спрямування самостійної пізнавальної діяльності студентів. Викладач зобов'язаний дотримуватися робочої навчальної програми щодо тем лекційних занять, але не обмежуватися у трактуванні навчального матеріалу, у формах і засобах доведення його до студентів.

Основними вимогами, які ставляться до лекції з правознавства, є:

- високий теоретичний рівень інформації, посилання на законодавчі та нормативні акти, на нові досягнення науки;
- розкриття наукових засад і принципів курсу;
- чітка структура і логіка викладу навчального матеріалу;
- наявність яскравих прикладів, наукових доказів, обґрунтувань, фактів;
- органічний зв'язок теорії з практикою;
- зосередження уваги студентів на питаннях, які вирішуються або будуть вирішуватися під час майбутньої практичної діяльності;
- рекомендації до поглибленого самостійного вивчення тих чи інших тем, необхідних для практичної роботи; доступна і зрозуміла мова;

- використання прийомів повторення, підведення підсумків;
- використання аудіовізуальних методів навчання;
- емоційність.

Звичайно, цей перелік вимог можна постійно доповнювати. Основним методичним завданням лектора є максимальна активізація навчального процесу шляхом використання активних методів навчання, зокрема:

- 1) робота з опорними конспектами;
- 2) “мозкова атака”;
- 3) самостійна робота студентів з довідковою літературою;
- 4) реферативні повідомлення, використання наочних посібників і технічних засобів навчання.

Лекція повинна сприяти формуванню у студента світогляду, вирішенню тих чи інших проблем юридичної науки і практики, поглибленню знання, окреслювати шляхи і засоби використання матеріалів у практичній роботі. У зв'язку з цим викладачу необхідно постійно перебувати у творчому науково-методичному пошуку, удосконалювати методику викладання, різноманітнювати методи навчання.

3.2. Види лекцій та вимоги до їх проведення

З метою удосконалення навчального процесу у вищій школі дедалі ширше використовуються різноманітні види лекцій. Навчальні лекції за своїм дидактичним призначенням можуть бути *вступними, тематичними, оглядовими, інформаційними, заключними, підсумковими тощо.*

Вступна лекція є початковим етапом опрацювання нової дисципліни. У вступній лекції викладач ознайомлює слухачів із метою і призначенням курсу, дає загальне уявлення про завдання і зміст навчальної дисципліни, розкриває її структуру і логіку, взаємозв'язок з іншими дисциплінами, викликає у слухачів інтерес до навчального предмета. У вступній лекції необхідно ознайомити студентів із методикою роботи над курсом, дати характеристику джерелам (посібникам, підручникам, додатковій та основній літературі). У вступній частині лекції

викладач коротко викладає актуальність і основні питання, які будуть розглядатись. Основою такої лекції є визначення теми, напрям розробки, сутність і зміст проблеми.

Необхідно визначити в лекції методологічне значення відповідних теоретичних положень, розкрити практичний досвід у цій галузі. У лекції можуть наводитися і типові недоліки у сфері вирішення конкретних проблем, які у зв'язку з цим потребують особливої уваги з боку тієї чи іншої категорії працівників.

З метою інтенсифікації навчального процесу важливим елементом у вступній лекції є показ зв'язку теоретичного матеріалу з практикою, з особистим досвідом студентів і практикою їхньої майбутньої професії.

Тематична лекція присвячена певній темі дисципліни, що вивчається. У тематичній лекції викладач ознайомлює студентів із основними поняттями, ознаками та елементами певного курсу. Такий вид лекції потребує систематичності, послідовності, логічної узгодженості між окремими темами, розділами тощо.

У заключній, або підсумковій лекції висновується вивчений матеріал з предмета. Вона передбачає виклад навчального матеріалу в узагальненому вигляді. Викладач, виокремлюючи вузлові питання, зосереджує увагу на практичному значенні здобутих знань для подальшого навчання. Викладачеві важливо показати методіку і засоби практичного використання студентами розглянутих у лекції теоретичних положень, їх значення для правильної орієнтації при здійсненні практичної діяльності. Дидактичним завданням заключної підсумкової лекції є стимулювання інтересу студентів до більш глибокого подальшого вивчення відповідної дисципліни, з'ясування шляхів і методів самостійної роботи з цього предмета.

У практиці вищої школи, як стверджує педагог С. Вітвицька, поширеними є такі види лекцій: лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція з розбором конкретних ситуацій, лекція із застосуванням програмованого навчання, лекція-консультація тощо [3].

Розвиток вищих навчальних закладів, гуманізація освітньої системи, тенденція до реалізації творчих здібностей кожного індивіда зумовили появу нових видів лекції:

Оглядова лекція передбачає вивчення декількох тем програми. Здебільшого застосовується цей вид лекції для викладу відомостей, що мають інформаційний характер. Як стверджують дослідники, оглядовій лекції притаманні елементи оповіді та опису, які поєднуються із аналізом та узагальненнями [2; 3; 6]. Оглядову лекцію здебільшого читають слухачам перед іспитами або студентам заочної форми навчання, тому що це виклад навчальної інформації на вищому рівні в узагальненому вигляді.

Інформаційна лекція. Така лекція передбачає послідовне розкриття наукових фактів, явищ, процесів. Студенти на такій лекції є простими споживачами готової навчальної або наукової інформації.

Лекція-візуалізація. Під час проведення лекції цього виду викладач використовує наочність, демонстраційні матеріали, які не тільки доповнюють словесну інформацію, а самі є змістовими повідомленнями.

Лекція-візуалізація вимагає дотримання таких вимог:

- визначити чітку мету використання наочних засобів на лекції;
- в жодному разі не перевантажувати лекцію наочністю — це знижує активність студентів, заважає осмислювати навчальний матеріал;
- враховування віку студентів.

Лекція “вдвох”, або вона ще називається бінарна лекція, передбачає виклад навчального матеріалу в діалозі двох викладачів, наприклад, викладача і науковця або викладача і практика. Ця лекція спонукає студентів порівнювати різні погляди, осмислювати міжпредметні зв'язки, глибше усвідомлювати навчальний матеріал.

Лекція-діалог. Важливо забезпечити у процесі лекції діалог викладача зі студентами. При цьому зусилля лектора обов'язково потрібно спрямувати на активізацію інтелектуальної діяльності студентів, оперативно реагувати на репліки, настрої, враховуючи рівень сприйняття матеріалу.

Викладач повинен дати студентам рекомендації щодо додаткового вивчення окремих питань.

Висновки з теми коротко подаються після викладу всього матеріалу. При цьому звертається увага на засоби і шляхи використання на практиці розглянутих у лекції основних положень.

Певна частина лекції повинна відводитися для відповідей на запитання. Відповіді мають бути короткими і чіткими. Викладач обов'язково повинен висловити власне ставлення до запитань. Важливо звертати увагу студентів на точність і правильність поставлених запитань, пов'язувати відповіді на них з положеннями лекції. Можуть ставитися запитання, на які викладач у деяких випадках дати відповіді не може (немає єдиної позиції в науці, бракує необхідної інформації, відповідне рішення перебуває в стадії опрацювання та ін.). На окремі запитання, що мають приватний характер, студенти можуть отримати відповіді після лекції в індивідуальному порядку.

Важливо візуально супроводжувати лекцію.

Поставлення питань і зміст лекції з однієї і тієї самої теми суттєво залежать від складу студентів. Важливе значення має методика підготовки лекції. Підготовка лекції передбачає підбір матеріалу, уважне продумування викладу кожного питання. Для забезпечення контакту з аудиторією рекомендується враховувати зміст і характер питань, поставлених з цієї теми студентами попередніх потоків. Потрібно враховувати також питання і побажання студентів з цієї теми, які можуть прозвучати на занятті цього потоку із суміжних тем.

При підготовці лекції потрібно враховувати і використовувати як загальнозначимий фактичний матеріал, так і цікавий для студентів матеріал. Викладач визначає, які технічні засоби навчання будуть застосовані при читанні лекції, завчасно готує матеріали з їх використанням. Підготовка до лекції завершується уточненням тексту або тез лекції, підбором інших необхідних матеріалів (схеми, слайди, таблиці, діаграми та ін.).

До методів, що активізують пізнавальну діяльність студентів, належать методи проблемного навчання. Дидактичні особливості проблемного навчання розроблені у працях І. Лернера, Р. Нізамова, О. Матюшкіна, М. Махмутова, М. Скаткіна та

інших вчених, які розглядають проблемне навчання як дидактичну систему, що ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань та способів діяльності і охоплює специфічне сполучення прийомів і методів викладання та учіння.

Проблемна лекція передбачає засвоєння нової інформації шляхом її “відкриття”. Завдання лектора полягає у створенні проблемної ситуації, спонуканні студентів до пошуків вирішення проблеми. Для цього новий теоретичний матеріал подають у формі проблемного завдання, в умовах якого окреслюються суперечності, що вимагають вирішення. У процесі їх вирішення студенти, співпрацюючи з викладачем, здобувають нові знання. Такі лекції розвивають теоретичне мислення, пізнавальний інтерес до предмета.

“Лекція з постановкою проблеми” може включати такі елементи: демонстрація, доведення, приклади. У проблемній лекції подаються складні дискусійні питання, з яких наука і практика не виробили єдиних рішень. Особливістю такої лекції є постановка на початку лекції проблемної ситуації, яка вирішується у процесі викладення матеріалу при активній участі студентів. Часто проблеми, які висвітлюються в лекції, стають предметом подальшого розгляду на семінарі, практичному занятті, що сприяє поглибленому розкриттю теми. Під час лекції проблемного характеру студент не отримує готових висновків. Він бере активну участь у лекції, сприймаючи її полемічну суть. Тому викладач у ході лекції окреслює коло нерозв’язаних питань, а потім, за участю студентів, дає на них виважені відповіді.

Ставлячи одне питання та відповідаючи на нього, викладач привертає увагу до іншого питання з тією метою, щоб проблема в цілому зацікавила студентів. Він немовби втягує студентів у творчий уявний процес, при цьому рекомендує їм ознайомитися з монографіями, статтями, де те чи інше питання розглядається глибше. Враховуючи актуальність матеріалу, він намагається залучити студентів до творчого пошуку не лише в науковому плані, а й як майбутніх практичних працівників; орієнтує бажаючих самостійно вивчити конкретне питання глибше за допомогою додаткових джерел. Розглядаючи не-

вирішені або не повністю вирішені проблеми, роз'яснюючи їх сутність, викладач ознайомлює студентів з різними поглядами науковців і фахівців з метою організації дискусії, викладає власну позицію.

Ефективність лекцій значно підвищується при застосуванні засобів візуального супроводження. Засоби візуального супроводження лекцій успішно виконують пізнавальну (або інформаційну) функцію; вплив їх на процес сприйняття значно розширюється у зв'язку з можливістю поєднання образу і слова. Вони дають можливість досягти доведеності й обґрунтованості суджень. Наочний матеріал сприяє безпосередньому запам'ятовуванню, виділенню найсуттєвішого, підвищує увагу й інтерес слухачів.

Засоби навчання (дидактичні засоби) — це різноманітні матеріали, предмети, знаряддя, що викликають сенсомоторні стимули (впливають на зір, дотик тощо) і, виконуючи специфічні дидактичні функції, оптимізують процес досягнення студентами визначених цілей навчання.

Наочні посібники відтворюють зміст навчального матеріалу. Як правило, у візуальному супроводженні лекцій переважають умовно-схематичні наочні посібники, але вони поєднуються з художніми, які показують предмети та явища в їх реальному образному вигляді (фотографії, картини та ін.). Таке поєднання наочних посібників успішно застосовується в опорних контекстах, де в образній формі компактно подано весь матеріал лекції. Як наочні образи, на плакатах широко застосовуються зображення гілок дерева, сходів, витків спіралі, топографічних “військових стріл”. Такі зорові наочні посібники дають змогу проводити аналіз, порівняння або співставлення економічних понять і процесів. Образне візуальне супроводження лекції сприяє кращому запам'ятовуванню і відтворенню в пам'яті матеріалу лекції. Для цього досить лише згадати фрагмент візуального образу.

Дуже багато економічних об'єктів можна зобразити за допомогою центричної схеми, куди входить дві частини: узагальнююче поняття (центр схеми) і елементи, що пояснюють

склад, зміст узагальнюючого поняття (закономірності, принципи, функції, ознаки, фактори впливу та ін.). Такі елементи у кожній схемі становлять однорідні поняття, а тому їх необхідно подавати в однаковому стилі (однакові геометричні фігури, шрифт, колір, якщо наочність багатокольорова).

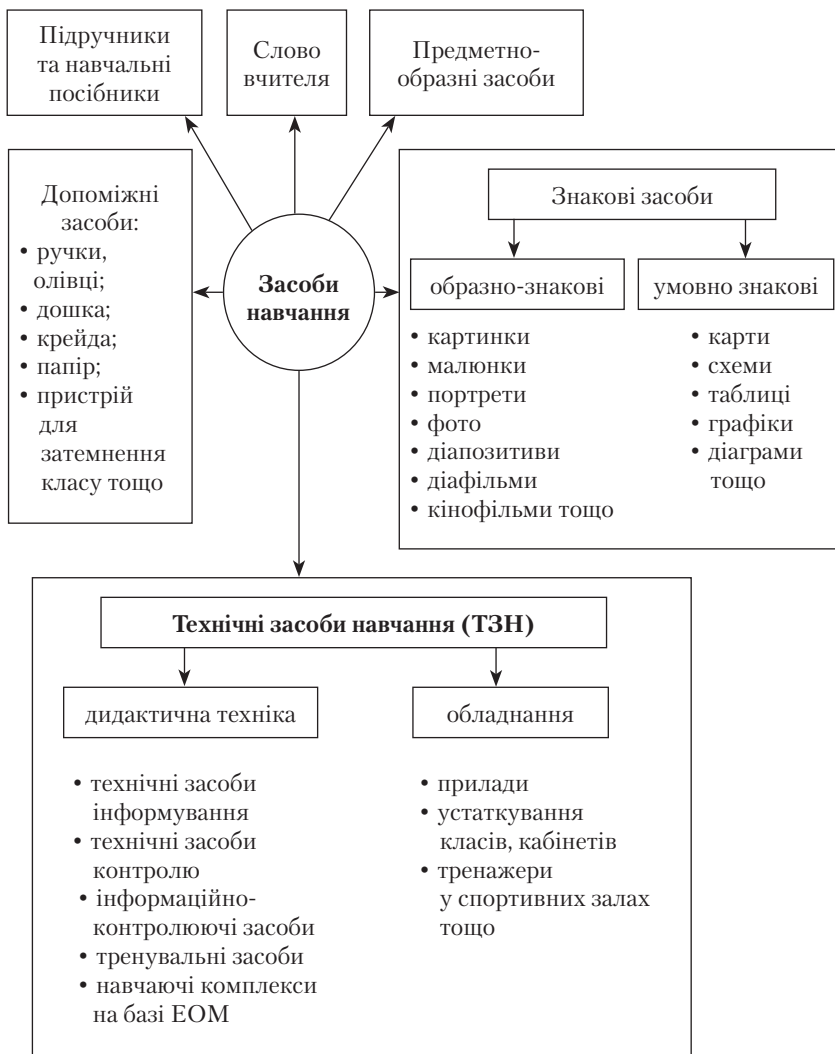
У процесі читання лекції викладач, подаючи інформацію й організовуючи роботу студентів, може застосовувати три методи візуального супроводження: послідовний, паралельний і комплексний.

Послідовний метод полягає у візуальній інформації, а текст підпорядковується їй; при паралельному методі основою є лекторський текст, а візуальна інформація подається періодично, для підтвердження викладеного положення; при комплексному методі відбувається послідовне чергування лекторського тексту з різними формами інформації. При цьому забезпечується єдина навчальна інформація, яка дається на лекції. Коментування наочних посібників є складовою тексту лекції.

Важливим елементом навчального процесу є підготовка так званого роздаткового або супроводжувального матеріалу, “робочих зошитів”, тобто комплектів ілюстрацій. Вони попередньо друкуються на папері і роздаються студентам як додаток до конспекту. Тим самим студенти звільняються від механічного змальовування, яке до того ж часто має низьку якість і багато помилок. Однак роздатковий матеріал вимагає певної роботи з ним на занятті, а не просто розглядання, інакше його ефективність матиме нульовий ефект.

Засобом візуального супроводження лекцій є і опорний конспект (ОК).

Успішне читання лекції залежить від підготовки до неї викладача, передусім від складання плану, добору матеріалу, який розкриває зміст теми, добору наочності. Важливо під час лекції володіти увагою студентів. Цього досягають різними прийомами: незвичний початок лекції (короткий факт, що має стосунок до змісту лекції, деталь з біографії людини, про яку розповідають). Увага студентів активізується, коли до них звертаються з пропозиціями на зразок “уявіть собі...”, коли вони нібито



стають співучасниками подій, про які йдеться на лекції. Підтримують увагу слухачів цікаві приклади-ілюстрації теоретичних положень, наочність, технічні засоби навчання, проблемний виклад матеріалу. Викладач може вдатися і до риторичних запитань, зміни інтонації розповіді, паузи та ін.

На лекції важлива доброзичлива атмосфера пізнання, взаємної довіри, прихильності, творчості. Лекторові необхідно вміти поєднувати голос, темп, інтонацію, міміку та жестикуляцію, при цьому вони мають бути природними і відповідати змісту лекції. Викладач повинен дивитися на аудиторію, ніби то звертаючись персонально то до одного, то до іншого студента і до всіх разом.

Лектор має вміти володіти своєю аудиторією. Він також не повинен бути скутим у своїх рухах, але і не бути надмірно метушливим, з невиправданою або неприродною театральною жестикуляцією. Студенти більше цінують спокійну поведінку лектора, його впевненість, зібраність та строгість.

Лектору необхідно постійно спостерігати за аудиторією, тримати всіх слухачів у полі зору, уважно слухати та чути аудиторію.

3.3. Дидактичні вимоги до проведення семінарських занять

Семінарські заняття забезпечують розвиток творчого професійного юридичного мислення, активізації пізнавальної діяльності студентів, мотивації і професійному використанню юридичних знань у навчальних умовах.

Семінарські заняття (від лат. *seminarium* — розсадник) — форма навчального заняття, на якому викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів шляхом підготовки індивідуально виконаних завдань.

Семінарське заняття — одна з найважливіших і конструктивніших форм навчального процесу. На семінарському занятті студенти перевіряють, поглиблюють та закріплюють знання з курсу вивчення юридичних дисциплін.

Головна мета семінару — забезпечити студентам можливість оволодіти уміннями і навичками використання теоретичних знань стосовно особливостей галузі, що вивчається, систематизувати опрацьовану студентами літературу, зіставивши

її з матеріалом лекції, формувати вміння критично оцінювати різні джерела знань.

Семінарське заняття з курсу правознавства складається із самостійного вивчення студентом програмного матеріалу і обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності.

Мета семінарського заняття полягає в:

- сприянні поглибленому засвоєнню студентами найскладніших питань теми, що вивчається;
- забезпеченні студентам можливості оволодіння уміннями і навичками використання теоретичних знань стосовно особливостей галузі, що вивчається;
- спонуканні студентів до колективного обговорення основних проблем курсу;
- активізації та систематизації самостійного вивчення студентами першоджерел, кодексів, нормативно-правових актів;
- допомозі студентам у формуванні власних поглядів і переконань.

На семінарських заняттях викладач повинен навчити студентів працювати самостійно, формувати навички роботи з літературою, кодексами, розвивати інтерес до предмета, вчити аргументувати відповідь, сприяти зв'язку теорії і практики тощо.

Проведення семінарського заняття має такі основні етапи:

- підготовка до семінару;
- проведення семінару;
- робота зі студентами після семінарського заняття.

С. С. Вітвицька так класифікує семінарські заняття:

1. *Залежно від складності, обсягу і вимог*: просемінари (підготовчі); власне семінари; міжпредметні семінари.
2. *Залежно від мети*: семінар-повторення, систематизації знань; семінари вивчення нового матеріалу; комбіновані семінари.
3. *За формою проведення*: семінар-бесіда; семінар-обговорення; диспут; комбінований; міжпредметний семінар; семінар-конференція тощо [2].

Структура семінарів може бути різною. Наприклад, семінар-бесіда має таку структуру: слово викладача, бесіда за окремими питаннями, підсумковий виступ викладача.

Семінарському заняттю притаманні такі функції:

- поглиблення, узагальнення та систематизація знань, одержаних на лекціях;
- розвиток навичок самостійної роботи, залучення до наукової діяльності;
- контрольна, перевірка знань, умінь та навичок під час вивчення певного наукового матеріалу;
- формування наукового способу мислення;
- методико-практична.

Семінарські заняття обов'язково визначаються за темами лекцій. При розробці проблематики та планів проведення кожного наступного семінарського заняття, як правило, дотримується дидактична вимога поетапного зростання складності проблем, що вивчаються. На семінарських заняттях викладач орієнтує увагу студентів на основні проблеми навчального курсу.

Різноманітність семінарських занять обумовлюється, як правило, різноманітністю практичної частини: обговорення рефератів, виконання тренувальних вправ, розв'язання задач, аналіз виступів, повідомлень за результатами спостережень, експериментів тощо.

Залучення студентів до активної підготовки семінарського заняття починається під час лекції за конкретною темою. Для цього необхідно:

- визначити мету семінарського заняття;
- встановити логічний зв'язок семінару з іншими видами занять;
- окреслити хід семінарського заняття як змістовного доповнення до лекції;
- провести аналіз основної та додаткової літератури, дати рекомендації щодо користування літературою;
- дати рекомендації щодо використання технічних засобів (ТЗН);
- довести індивідуальні завдання до студентів.

Важливим методичним завданням проведення кожного семінарського заняття є активність студентів у вивченні навчального матеріалу. У короткому вступному слові викладач нагадує мету заняття, місце теми, яку розглядають у навчальному курсі, план заняття тощо.

Різновиди семінарських занять. Семінарські заняття з теоретичних дисциплін:

- семінар;
- колоквіум — залік з окремих тем або розділів;
- практично-семінарські заняття;
- практикум.

1. Семінарське заняття з теоретичної дисципліни виконує такі функції:

- поглиблення та деталізація матеріалу, який вивчався на лекції чи самостійно;
- контроль викладача залежно від знань групи та з'ясування рівня навчальної діяльності студента (особливий вид семінару — колоквіум, тобто семінар-залік з окремих тем чи розділів).

Особливості семінарського заняття:

- студентові попередньо пропонуються запитання з теми, перелік самостійних завдань (мікрореферати, проблемні ситуації);
- методичні розробки або їх фрагменти, конспектування літератури тощо);
- студенти переважно відповідають за бажанням, а в разі невідповідності всієї групи дається змога попрацювати 10–15 хв. з конспектом або літературою.

Хід семінару та його структура:

1. Вступ: мотивація навчання, активізація опорних знань.
2. Оголошення теми і мети, порядку проведення.

Поступовий розгляд намічених питань у формі виступів, обговорення, рецензій, відповідей, доповнень до них.

Підведення викладачем або “сильним” студентом загального підсумку заняття.

Одержання нового завдання, мотивація навчальної діяльності на майбутні заняття.

2. Семінарсько-практичне заняття (близьке до комбінованого заняття) виконує три функції:

- поглиблювальну;
- контрольну;
- методико-практичну.

Проводиться це заняття як і семінар, але має практичну частину, яка здебільшого передбачає виконання конкретного завдання (рольова гра, розв'язання проблемних ситуацій, практичні розрахунки тощо). Ці види діяльності є підтвердженням теоретичної роботи над матеріалом, переростанням знань в уміння, які визначені в робочій програмі відповідної дисципліни.

На першому занятті з курсу викладач розподіляє між студентами кожної академічної групи теми рефератів на весь період вивчення цього курсу і визначає, на яких семінарах вони будуть обговорюватися.

Під час індивідуальних консультацій перевіряється хід підготовки студентів до семінару, надається допомога студентам, що готуються до виступу з рефератами, рецензентам. Викладач також допомагає студентам у вивченні й аналізі літератури.

Студенти можуть читати реферати. Кожний доповідач повинен викласти зміст реферату усно за 10–20 хв. Студенти та викладач ставлять запитання, а виступаючі на них відповідають. Після цього виступають рецензенти від слухачів, що попередньо ознайомились із текстами рефератів.

На семінарському занятті заслуховуються і фіксовані виступи. Студент повинен протягом 15–20 хв. не лише викласти суть питання, але й висловити свою думку щодо питань, порушених у монографіях, підручниках, статтях і рецензіях на них.

Подальший перебіг семінару передбачає виступи студентів, які зобов'язані висловити свою думку про реферат, процензувати виступи товаришів, викласти суть однієї з про-

блем, винесених на розгляд на семінарське заняття. Виступ студентів не бажано переривати або виправляти. Робити це можна лише у разі грубих помилок. Після виступу можна ставити запитання.

Потрібно навчати студентів вільно, творчо обговорювати проблеми, що виносяться на семінарське заняття, а не просто читати текст. Кожному виступаючому можуть ставитися запитання. Дискусія, до якої доцільно залучати усіх студентів, повинна бути творчою, доказовою, коректною, навчальною.

На семінарському занятті необхідно забезпечити безперервну роботу студентів, яка повинна відбиватися:

- у виступах студентів без повторів попередньо сказаного;
- у запитаннях до слухачів;
- у репліках по суті тощо.

У кінці семінару викладач виступає з висновком, у якому оцінює роботу студентів у ході заняття, характеризує реферати і ставить за них оцінки, а також оцінює виступи студентів. Потім викладач зупиняється на всіх питаннях, в яких були висловлені правильні чи неточні положення, на недостатньо висвітлених, або роз'яснює дискусійні питання, дає завдання і поради щодо подальшого вивчення недостатньо засвоєних питань, розкриває основні перспективи наукової розробки проблем, що обговорювались.

На кожному семінарському занятті викладач оцінює підготовлені студентами реферати, їх виступи, активність у дискусії, вміння формулювати та відстоювати свою позицію тощо. Оцінки, одержані студентом на семінарах, враховуються при виставленні підсумкової оцінки з цієї дисципліни.

3.4. Особливості організації практичних, індивідуальних занять та консультацій

Підготовка компетентного спеціаліста залежить від чіткої, цілеспрямованої організації навчального процесу у вищій школі. Найпоширеніші у вищому навчальному закладі освіти такі організаційні форми: лекція, практичне заняття, семінар, само-

стійна робота. Нині роль самостійної роботи в умовах сучасних педагогічних технологій значно зростає.

Практичне заняття — форма навчального заняття, на якому викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань.

Основне завдання практичних занять — закріплення вже набутих знань, умінь та навичок з певного курсу навчальної дисципліни. Серед практичних занять визначають справи, практичні роботи, виробничу практику тощо.

Педагог А. І. Кузьмінський висуває такі вимоги до практичних занять:

1. Забезпечення розуміння студентами необхідності володіння базовими теоретичними знаннями.
2. Усвідомлення необхідності вироблення умінь і навичок, що мають професійну спрямованість.
3. Забезпечення оптимальних умов для формування умінь і навичок.
4. Навчання студентів раціональних методів оволодіння вміннями й навичками.
5. Забезпечення самостійності діяльності кожного студента.
6. Дотримання систематичності й логічної послідовності у формуванні умінь та навичок студентів.
7. Розробка завдань з чіткою професійною спрямованістю.
8. Широке включення в систему практичних занять, завдань творчого характеру.
9. Систематичний контроль виконання студентами практичних завдань.
10. Постійне заохочення практичної навчальної діяльності студентів [4, 303].

Активне впровадження сучасних методів навчання, особливо дослідницьких, потребує, щоб викладач курсу правознавства був творчою особистістю, втілював у собі риси кваліфікованого фахівця і досвідченого педагога, здатного творити і діяти у сучасному інформаційному суспільстві.

Практичне заняття — це форма навчального заняття, де викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуальної роботи студента відповідно до сформульованих завдань.

Головна мета практичного заняття — набуття практичних умінь і навичок, які студенти набули під час вивчення певної дисципліни.

Основні завдання практичних занять:

- підготовка до самостійного виконання практичних завдань;
- підготовка студентів до контрольних робіт;
- набуття умінь застосування теоретичних знань на практиці;
- підготовка студентів до майбутньої практичної діяльності тощо.

Структура практичних занять досить різноманітна: формування умінь та навичок; формування самостійної діяльності; застосування знань; проблемне заняття тощо.

Практичні заняття можуть проводитися в аудиторії і в навчальних лабораторіях, оснащених необхідними технічними засобами навчання та обчислювальною технікою. Практичне заняття, за необхідності, може проводитися з частиною академічної групи. Такий поділ повинен бути обумовлений робочими навчальними планами.

Організація практичних занять охоплює три основні етапи: підготовку до заняття, проведення заняття і роботу зі студентами після заняття.

Підготовка до занять передбачає визначення тематики, розробку планів занять, визначення мінімуму обов'язкової для вивчення літератури, методичних рекомендацій. Проведення практичних занять ґрунтується на попередньо підготовленому методичному матеріалі — тести для виявлення ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями; комплекти завдань різної складності для роботи з ними на занятті. Цей матеріал готує викладач, якому

доручено проведення практичних занять, за узгодженням з лектором цієї навчальної дисципліни. Основна мета цих занять полягає в поглибленні, закріпленні і перевірці знань студентів з найбільш важливих і складних тем, вивченні практичного досвіду.

Заняття в аудиторії починається коротким (5–7 хв.) вступним словом викладача, у якому підкреслюється значення теми для практики, її особливість у системі курсу.

На практичному занятті студенти під керівництвом викладача глибоко і всебічно обговорюють питання теми. Для оптимізації активності і закріплення знань викладач повинен залучати до участі в обговоренні теоретичних і практичних питань якомога більшу кількість студентів. Це досягається визначенням додаткових питань, спрямованих на розкриття, деталізацію різних аспектів основного питання, особливо практичного досвіду, складних ситуацій.

Після обговорення кожного питання викладачу доцільно оцінити виступи, акцентувати увагу на найсуттєвіших положеннях, проблемах і можливих варіантах їх вирішення. Особливу увагу звертають на ті питання, в яких йдеться про роль і значення досвіду роботи в органах Державної податкової адміністрації, у вирішенні актуальних проблем.

Велику користь на практичних заняттях дають розв'язування задач за методом конкретних ситуацій на основі первинних матеріалів та складання і розв'язування. У кінці заняття викладач виставляє студентам оцінки за ступінь активності при обговоренні питань, за глибину засвоєння матеріалу, а також за належне виконання індивідуальних завдань і вміння використовувати засвоєний матеріал. Оцінки, одержані студентом на практичних заняттях, враховуються при виставленні підсумкової оцінки з дисципліни.

Якщо студент пропустив заняття або під час занять не виявив відповідних знань, йому призначається індивідуальна співбесіда як одна з форм контролю.

Практичне заняття передбачає проведення контролю знань, умінь і навичок.

Лабораторне заняття — вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача проводять натурні або імітаційні експерименти чи дослідження з метою підтвердження окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни, набувають практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, оснащенням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, опановують методику експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

Лабораторні заняття проводяться у спеціально оснащених навчальних лабораторіях з використанням обладнання, пристосованого до умов навчального процесу. В окремих випадках лабораторні заняття можуть проводитися в умовах реального професійного середовища. Лабораторні заняття проводяться з частиною академічної групи. Перелік тем лабораторних занять визначається робочою навчальною програмою. Заміна лабораторних занять іншими видами навчальних занять не допускається. Лабораторне заняття містить проведення контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи, виконання завдань, оформлення індивідуального звіту про виконану роботу та його захист перед викладачем.

Підсумкова оцінка ставиться в журналі обліку лабораторних робіт і враховується при виставленні семестрової підсумкової оцінки з цієї дисципліни.

Наявність позитивних оцінок, одержаних студентом за всі лабораторні роботи, є необхідною умовою його допуску до семестрового контролю з дисципліни.

Індивідуальне заняття проводиться з деякими студентами з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей.

Індивідуальне навчальне заняття організуються за окремим графіком з урахуванням індивідуального навчального плану студента.

Обсяг індивідуальних занять визначається навчальним планом, а форма і методи проведення контролю — індивідуальним навчальним планом студента.

Консультація — це форма навчального заняття, на якій студент отримує від викладача відповіді на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування. Під час підготовки до екзаменів проводяться групові консультації.

Консультація проводиться за встановленим кафедрою розкладом, а також за записом до викладача або усною домовленістю з ним.

Усі види занять проводяться на основі навчально-методичної карти (плану) заняття, складеної викладачем.

Окрім цих форм навчальних занять, є ще інші.

Індивідуальні завдання з окремих дисциплін: реферати, курсові та дипломні роботи видаються студентам у терміни, передбачені вищим закладом освіти. Індивідуальні завдання виконуються студентом самостійно з консультацією викладача.

Іноді допускаються випадки виконання комплексної тематики кількома студентами. У такому разі кожен студент самостійно оформляє і захищає свою частину розробки комплексної теми. Його робота (контрольна, курсова, дипломна) повинна мати всі складові й ознаки, які регламентуються вимогами до цього індивідуального завдання, якщо офіційно не передбачено інше.

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом ОПП для здобуття кваліфікаційного рівня і має на меті набуття студентом професійних навичок і вмінь. Вона здійснюється за наскрізними програмами практики і має такі форми: навчальну, виробничу та переддипломну практику.

Практика проводиться на сучасних підприємствах, в установах і організаціях різних галузей господарства під організаційно-методичним керівництвом викладача та спеціаліста з місця проходження практики.

Кінцевим етапом практичної підготовки є переддипломна практика, під час якої поглиблюються та закріплюються знання дисциплін професійної підготовки, збирається фактичний матеріал для виконання дипломної роботи.

Програма практичної підготовки затверджується ректором, а терміни її проведення визначаються навчальним планом.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Лекція — це форма, метод чи вид навчальної діяльності?
2. Визначте переваги і недоліки лекційної системи навчання під час вивчення юридичних дисциплін.
3. Які види лекцій використовуються у вищому навчальному закладі?
4. Якою має бути лекція за своєю структурною побудовою?
5. Як мають реалізуватись основні функції навчання у процесі лекції?
6. Назвати основні дидактичні завдання семінарських та практичних занять.
7. Технологія проведення семінарських занять.
8. Назвати види семінарських занять.
9. З'ясувати дидактичні завдання практичних робіт у вищій школі.

Література

Основна

1. *Алексюк А. М.* Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підруч. для студ., асп. та мол. викл. вузів / А. М. Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — С. 433–439.
2. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник. — К., 1997. — 241 с.
3. *Вітвицька С. С.* Практикум з педагогіки вищої школи. За модульною системою навчання. — К., 2005. — 395 с.
4. *Болобаши Я. Я.* Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти. — К.: Компас, 1977. — 137 с.

Додаткова

5. *Кайданова Л. Г., Мнушко З. М.* Модульна технологія навчання: Навч.-метод. посібник. — Харків: Золоті сторінки, 2002. — 83 с.

6. *Кузьмінський А. І.* Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. — К.: Знання, 2005. — 485 с.
7. *Навчальний процес у вищій педагогічній школі / За ред. О. Г. Мороза.* — К.: НПУ ім. Драгоманова, 2001.
8. *Слепкань З.* Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. — К., 2000. — 157 с.
9. *Щербань П. М.* Прикладна педагогіка. — К.: Вища шк., 2002. — 212 с.

САМОСТІЙНА ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ

4.1. Психолого-педагогічні засади організації самостійної навчальної роботи студентів

Самостійна робота студентів — це одна з основних організаційних форм навчання, яка регламентується робочим навчальним планом. Зміст самостійної роботи визначається в робочій програмі кожної дисципліни, зокрема правознавства, з орієнтацією на освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця.

У сучасній педагогіці вищої школи по-різному визначається сутність самостійної роботи студентів. Одні (наприклад, вчений П. І. Підкасистий) розглядають її як *засіб організації та виконання студентами визначеної пізнавальної діяльності*. Відповідно до цього самостійну роботу студентів поділяють на *аудиторну* та *позааудиторну*. Інші (автор В. А. Казаков) — як один із *видів навчальних занять, що відбуваються за відсутності викладача*. Такий підхід уможливило дати таке визначення сутності самостійної роботи: **самостійна робота** студентів — це спланована робота студентів, що виконується за завданнями та під методичним керівництвом викладача, але без його безпосереднього керівництва.

Самостійна робота може застосовуватися при виконанні найрізноманітніших видів навчальної діяльності: в рамках уроку, лекції, семінару, лабораторних чи практичних занять, заліку, екзамену тощо. У процесі самостійної роботи студенти опрацьовують деякі найзагальніші способи її раціональної організації: вміння планувати, визначати мету і систему завдань майбутньої роботи, планувати її послідовність, обирати способи швидшого і економічного розв'язування поставлених

завдань, здійснювати самоконтроль за виконанням та аналізувати результати роботи.

Самостійна робота студентів ставить перед студентами високі інтелектуальні завдання, виконання яких вимагає подолання певних труднощів. Самостійна робота повинна мати навчальний характер, тобто студента необхідно навчити раціональним методам самостійної роботи. Для досягнення цієї мети найкраще використовувати педагогічні постановки щодо організації самостійної роботи студентів під час вивчення курсу правознавства.

Зміст самостійної роботи студентів над конкретною дисципліною визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Навчальний матеріал з дисципліни, передбачений робочою навчальною програмою для засвоєння студентами у процесі позааудиторної самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль поряд з навчальним матеріалом, що опрацьовувався під час аудиторних занять.

Для самостійного опрацювання певного навчального матеріалу студентові необхідно:

- здійснювати інформаційний пошук;
- добирати відповідну літературу, фіксувати та обробляти результати;
- складати конспект, реферат за опрацьованою літературою;
- працювати з довідковим матеріалом.

Самостійна робота студентів — це творча діяльність, яка сприяє формуванню творчої особистості, таких її вмінь, як:

- окреслення проблеми та її формулювання;
- висунення гіпотези, пошук, знаходження і здійснення способу її перевірки;
- вибір або самостійна розробка методики;
- аналіз даних, формулювання висновків;
- передбачення можливостей щодо використання одержаних результатів [1, 134].

Педагог Ю. К. Бабанський відзначав самостійну роботу як дидактичний засіб навчання, за допомогою якого викладач

організовує діяльність студента. Навчання може здійснюватися під опосередкованим керівництвом викладача, що створює сприятливі умови для самостійних розумових операцій, самостійно орієнтуватись у навчальному матеріалі і дає змогу студентам працювати індивідуально. Завдяки цим специфічним рисам самостійна робота активізує мислення студентів, допомагає свідомому і міцному засвоєнню знань, формуванню вмінь і навичок із самоосвіти, розвиває їхні пізнавальні здібності [4, 145].

Розвиток мислення відбувається на основі загальних розумових дій та операцій, таких як:

- структурування (мисленнєва діяльність, спрямована на встановлення зв'язків між поняттями, реченнями, ключовими словами, у процесі якої формується структура знань);
- конкретизація (застосування знань на практиці);
- доведення (логічне розмірковування);
- формування висновків (поступове спрощення теоретичного або практичного виразу з метою одержання наперед відомого його виду);
- пояснення (зосередження думки на найважливіших моментах);
- класифікація (розподіл понять на взаємопов'язані класи за суттєвими ознаками);
- аналіз (вичленення ознак, властивостей, відношень, понять, знаходження спільних і відмінних їх властивостей);
- порівняння (виділення окремих ознак понять, знаходження спільних і відмінних їх властивостей);
- узагальнення (визначення ознак, властивостей, суттєвих для кількох понять).

Стимулюючо-мотиваційний компонент полягає в усвідомленні студентами їх власного стимулу до діяльності, який можливий тільки шляхом усвідомлення реальної значущості знань. Викладач повинен пробудити у студентів внутрішню потребу в засвоєнні знань. Це досягається за допомогою чіткого й достатнього формулювання пізнавального завдання тощо.

Поширенішою у вищих закладах під час вивчення юридичної дисципліни є самостійна робота студентів із підручником. Працюючи за запропонованим завданням, студенти одержують загальне уявлення про зміст тексту, його основні теоретичні положення, головні теми та взаємозв'язок між ними.

Самостійна робота студентів може бути і репродуктивною, і продуктивною залежно від мети заняття. Залежно від характеру пізнавальної діяльності розрізняють такі види самостійних робіт:

1. Самостійні роботи репродуктивного типу: відтворюючі, тренувальні, оглядові, перевірні.
2. Самостійні роботи пізнавально-пошукового типу: підготовчі, констатуючі, експериментально-пошукові, логічно-пошукові.
3. Самостійні роботи творчого типу: художньо-образні, науково-творчі тощо.
4. Самостійні роботи пізнавально-практичного типу: навчально-практичні, суспільно-практичні [1, 185].

Оскільки студенти відрізняються за своїми суб'єктивно-психологічними характеристиками, їхня пізнавальна діяльність повинна здійснюватися у різних режимах, тобто у диференційованих пізнавальних ситуаціях, диференційованих самостійних роботах.

У диференційованих пізнавальних ситуаціях студенти виконують завдання, які відрізняються за умови мотивації діяльності, за ступенем складності. Саме диференційоване навчання надає викладачеві широку можливість для активізації пізнавальної діяльності студентів, урахування особливостей навчальної роботи, виявлення та розвитку їхніх здібностей. Організація диференційованих самостійних робіт є важливою умовою ефективного їх проведення.

Відповідно до навчальних можливостей студентів умовно можна поділити на такі групи:

1. Студенти з високими навчальними можливостями здатні швидко засвоювати матеріал, вільно вирішувати завдання, з інтересом і самостійно працювати. Такі сту-

денти потребують завдання для самостійних роботи підвищеної складності.

2. Студенти із середніми навчальними можливостями. Мають міцні знання, володіють навичками самостійної роботи, але не завжди старанно закріплюють вивчене.
3. Студенти із низькими навчальними можливостями. Мають слабку здатність до навчання і низьку навчальну працездатність, вимагають спеціального підходу педагога і спеціальних завдань із самостійної роботи.

Формуючи групи, слід пам'ятати, що викладач здійснює розподіл завдань за навчальними здібностями студентів. Робота зі студентами з високими навчальними можливостями вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової творчості, розвиваючої, творчої діяльності.

Самостійно опрацьований студентами друкований текст, дає їм змогу глибоко осмислити навчальний матеріал, закріпити його, виявити самостійність у навчанні. Один з найважливіших методів набуття систематичних міцних і ґрунтовних знань — це самостійна робота з підручником.

Поступово прийоми роботи з друкованим текстом потрібно ускладнювати й урізноманітнювати: вибіркове читання і переказ, добір фактичного матеріалу за питаннями, складання плану, конспекту, виписування і складання тез, усний чи письмовий виклад своїх зауважень щодо прочитаного, написання рецензій, біографічних заміток, складання діаграм, довідкових таблиць, повідомлень, доповідей тощо.

Організація самостійної діяльності студентів під час вивчення права — це дії викладачів, спрямовані на створення дидактичних умов, необхідних для своєчасного й успішного виконання роботи. Організація самостійної роботи забезпечує активне керівництво процесом виконання завдань, можливість стимулювати організацію при підготовці до роботи і в процесі її виконання.

Ефективність організації самостійної роботи студентів забезпечується певною кількістю літератури, методичними реко-

мендаціями щодо організації самостійної роботи, проведенням індивідуальних і тематичних консультацій, застосування різних форм контролю.

В організації самостійної роботи студентів необхідно враховувати такі показники навчального матеріалу, як новизну, складність, зв'язок із раніше вивченим матеріалом, рівень повноти розкриття в літературних джерелах.

Контроль знань і вмінь студентів є формою зворотного зв'язку, джерелом інформації для викладача про хід самостійного оволодіння студентами навчальним матеріалом, про повноту та міцність його засвоєння; контроль допомагає студентам критично оцінити свої досягнення та помилки, правильно організувати подальшу роботу, забезпечити її системність і регулярність. Ефективність навчального процесу безпосередньо залежить від поєднання контролюючої діяльності викладача із самоуправлінням та самоконтролем студентів.

Самостійна робота студентів без відповідної звітності та за відсутності контролю за її виконанням втрачає значення, тому необхідно визначити вимоги до звітності студентів про виконання ними завдань.

Контроль самостійної роботи студентів стимулює мотиваційну основу діяльності, сприяє підвищенню рівня знань і навчальних умінь студентів, забезпеченню їх навчальною інформацією різного типу та дидактичними матеріалами, наданню оперативної консультативної допомоги.

4.2. Особливості самостійної роботи студентів і передумови її ефективності

Педагоги Л. Г. Кайданова та З. М. Мнушко характеризують такі етапи самостійної роботи:

- I етап (підготовчий) — нормування; планування; організація;
- II етап (теоретичний) — навчально-методичне забезпечення самостійної роботи;
- III етап (навчально-практичний) — аудиторна та позааудиторна самостійна робота;

IV етап (контрольний) – контроль; самоконтроль; самоперевірка;

V етап (корекційний) – корекція навчального процесу (викладачем); самокорекція [5, 21].

Самостійна робота студентів виконує певні дидактичні функції, з яких найважливіші:

- закріплення знань, умінь та навичок, отриманих під час вивчення курсу правознавства;
- розширення і поглиблення навчального матеріалу, який вивчався в аудиторії;
- формування умінь і навичок самостійного виконання вправ;
- розвиток самостійного мислення шляхом виконання індивідуальних завдань в обсязі, який виходить за межі матеріалу за програмою, але відповідає можливостям студента;
- виконання індивідуальних спостережень; підготовка навчальних посібників, таких як текстові переклади, газетні та журнальні відомості тощо, для вивчення нових тем під час занять в аудиторії [7, 21].

Основи самостійності закладаються у людини в дитинстві, але інтенсивніший її розвиток відбувається у старшому підлітковому та юнацькому віці. Саме у цей період починає формуватися нове ставлення до навчання як до діяльності із самоосвіти і самовиховання, результатом якого має стати самостійне керівництво розвитком особистості.

Повна самостійність, як відзначає педагог В. Оконь, характеризує дорослих людей, а самостійність підростаючого покоління потрібно розуміти як самостійність дій та самостійність мислення, тісно між собою пов'язаних. Самостійна пізнавальна діяльність має кілька етапів: вибір та планування, виконання, здійснення самоконтролю в ході виконання та перевірка виконаного.

Самостійна пізнавальна діяльність учнів здійснюється у процесі самостійної роботи. Самостійна робота розглядається як дидактичний засіб навчання, за допомогою якого викладач

організовує діяльність студента і на заняттях, і при виконанні домашніх завдань. При цьому навчання здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача, що створює сприятливі умови для самостійних розумових операцій, самостійного орієнтування у навчальному матеріалі і дає змогу студентам працювати в індивідуальному темпі. Завдяки цим специфічним рисам самостійна робота активізує мислення студентів, допомагає свідомому і міцному засвоєнню знань, формуванню вмінь і навичок із самоосвіти, розвиває їхні пізнавальні здібності.

Самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності студентів у набутті знань. Це стосується і виховання самостійності як риси особистості. Самостійність у здобутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності, з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. У цьому розумінні самостійності неможливо навчитися. Таку самостійність можна лише формувати у процесі виховання та навчання.

Проблему самостійної роботи в навчальному процесі досліджувало багато вчених-педагогів: Н. Г. Дайрі, Є. Я. Голант, Б. П. Єсіпов, М. І. Махмутов, П. І. Підкасистий та інші. Автори по-різному підходять до визначення поняття “самостійна робота”, до розкриття сутності, класифікації видів, значення самостійної роботи в навчальному процесі.

Одні педагоги самостійну роботу визначають як метод навчання, другі — як прийом учіння, треті — як форму організації діяльності учнів, студентів.

Н. Г. Дайрі, наприклад, розглядав самостійну діяльність учнів та студентів як “невід’ємну внутрішню рису їх пізнавального процесу, їх поведінки, їх духовного світу” і вважає, що “сутність самостійної роботи, яка спрямована на формування розумової самостійності, повинна визначатись не структурою уроку, не формами його організації, а характером, сутністю завдань, що виконують учні, його природою — ідейною, логічною тощо, його значенням для виховання і розвитку учнів, якістю досягнутих результатів” [5, 41].

Б. П. Єсіпов вважає, що самостійна робота учнів, яка входить у процес навчання, — це така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, викладача, але за його завданнями в спеціально наданий для цього час, при цьому учні повинні свідомо досягнути поставленої мети, проявляючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових здібностей” [6, 15].

М. І. Махмутов вважає самостійну роботу найважливішим засобом формування активності і самостійності, причому передбачається широке використання в ній різних дидактичних матеріалів, наочних посібників та інших засобів навчання для забезпечення більш високої активності школярів та студентів [8, 37].

Так П. І. Підкасистий розглядає самостійну роботу як “засіб організації та виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності; формує в них на кожному етапі його руху від незнання до знання необхідний об’єм і рівень знань, навичок та вмінь, для вирішення певного класу пізнавальних задач і відповідного переходу від нижчого до вищого рівня розумової діяльності; виробляє в учнів психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення умінь орієнтуватись у потоці наукової інформації під час розв’язування нових пізнавальних завдань; є найважливішою умовою самоорганізації і самодисципліни учня в оволодінні методами пізнавальної діяльності; є найважливішою зброєю педагогічного керівництва і управління самостійною пізнавальною діяльністю учня у процесі навчання”.

Високо оцінюючи роль самостійної роботи у процесі навчання, вчений Я. А. Коменський наголошував: “... Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися”.

Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості. Усі види самостійної ро-

боти можна поділити на роботи репродуктивного типу, творчі і комбіновані, тобто такі, що включають елементи творчості і репродукції.

За характером мисленнєвої діяльності педагог І. І. Малкін поділяє самостійні роботи на: самостійні роботи репродуктивного типу (відтворюючі, тренувальні, оглядові, перевірювальні), самостійні роботи пізнавально-пошукового типу (підготовчі, констатуючі, експериментально-пошукові, логічно-пошукові), самостійні роботи творчого типу (художньо-образні, науковотворчі, конструктивно-технічні), самостійні роботи пізнавально-практичного типу (навчально-практичні, суспільно-практичні).

Ускладнення самостійних робіт та підвищення рівня навчально-пізнавальної діяльності студентів може бути здійснено також за рахунок використання міжпредметних зв'язків.

Ця класифікація дає змогу простежити поділ самостійних робіт за ступенем складності і характеру мисленнєвої діяльності.

П. І. Підкасистий визначає, що самостійна робота на сучасному етапі навчання підростаючого покоління повинна виступати не як вид діяльності, більш ширше — як засіб підготовки студентів до самостійної діяльності як навчальної, так і в сфері формування самостійності як якості особистості [9, 20].

Кожна самостійна робота повинна відповідати меті та завданням предмета, який вивчається, передбачувати поетапний рух від незнання до знання, передбачувати вироблення психологічної установки у студентів на самостійне поповнення знань і вироблення умінь орієнтуватись у потоці різної інформації, є однією із умов самоорганізації і самодисципліни, а також зброєю педагогічного керівництва і керівництва самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Такий підхід до визначення сутності самостійної роботи в навчальному процесі зобов'язує викладача проводити її на заняттях у певній системі, постійно ускладнюючи завдання, послідовно і планомірно навчаючи студентів необхідним прийомам самостійної навчальної діяльності з урахуванням їх підготовленості та пізнавальних можливостей.

За класифікацією П. І. Підкасистого самостійна робота може бути таких видів: відтворюючі роботи за зразком, реконструктивно-варіативні, евристичні, творчі (дослідницькі).

До відтворюючих самостійних робіт належать ті, які передбачають відтворюючу (репродуктивну) діяльність учнів чи студентів. У процесі їх виконання “мисленнєві операції, розумові і практичні дії студентів здійснюються на основі умінь самостійно вчитуватись у текст підручника або іншого джерела і виділяти в ньому той фактичний матеріал, який дає змогу учню знайти відповідь на поставлене питання, розв’язати приклади, задачу, одержати інформацію в межах вже відомих положень із наочно-образного, наочно-графічного матеріалу, із життєвого досвіду; виокремлювати в тексті факти, які стверджують головні думки, структурні елементи навчального матеріалу чи подій, явищ тощо” [9, 160].

Відтворююча діяльність студентів здійснюється під час вивчення усіх без винятку предметів. Такого виду самостійні роботи переважно проводяться на етапі актуалізації опорних знань студентів, а також на етапі первинного закріплення навчального матеріалу, який вивчається.

Самостійна пізнавальна діяльність студентів може мати і репродуктивний, і продуктивний характер залежно від мети, з якою викладач організовує самостійну роботу. Вона може бути спрямована на засвоєння “готових” знань шляхом повного відтворення навчального матеріалу. У цьому випадку ефективність її здійснення в основному залежить від прояву таких здібностей студентів, як увага і пам’ять. Проте для формування самостійних поглядів з багатьох питань суспільного життя й розуміння законів природи необхідні такі якості мислення, як допитливість, вміння спостерігати і прогнозувати. Для розвитку таких здібностей викладач застосовує проблемне навчання, включаючи його елементи до самостійної роботи школярів під час навчальних занять. Студенти залучаються до формулювання проблем, їх самостійного розв’язання, перевірки одержаних даних. Таку мисленнєву діяльність вважають самостійною та продуктивною.

П. І. Підкасистий побудував систему самостійних робіт на основі урахування внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків у матеріалі, що вивчається, зокрема, він виділив такі види:

1. Самостійні роботи за зразком, що вимагає перенесення відомого способу розв'язання задачі у безпосередньо аналогічну внутрішньопредметну ситуацію.
2. Самостійні роботи за зразком, що вимагає перенесення відомого способу розв'язання задачі у безпосередньо аналогічну або віддалено аналогічну міжпредметну ситуацію.
3. Реконструктивно-варіативні самостійні роботи характеризуються перенесенням відомого способу в нестандартну предметну або міжпредметну ситуацію.
4. Частково-пошукові, евристичні самостійні роботи, що вимагають перенесення деяких відомих способів розв'язування у нестандартні ситуації та їх комбінування.
5. Вищий ступінь самостійності пропонується у предметних і міжпредметних дослідницьких самостійних роботах [9].

У системі оволодіння навчальним матеріалом самостійне виконання роботи дає змогу глибше усвідомити новий матеріал і встановити зв'язок з уже вивченим, розкрити нові його грані; сприяє закріпленню у свідомості сприйнятих понять, визначень, законів, формул, фактів, явищ; забезпечує подальше вдосконалення і формування навичок і вмінь, відпрацювання прийомів логічного мислення. Водночас організаційні особливості самостійної роботи створюють сприятливі умови для індивідуалізації навчання студентів, розвитку їхніх здібностей.

4.3. Організація науково-дослідної роботи у вищій школі

Науково-дослідна робота студентів магістратури обумовлена завданнями навчального процесу і сприяє підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Однією з провідних вимог до студентів магістратури є всебічний розвиток їх творчих здібностей та дослідницьких умінь.

Науково-дослідна робота магістрантів спрямована на розвиток у майбутніх педагогів і науковців нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також формування умінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання і виховання.

У практиці вищих навчальних закладів широко використовуються завдання студентам магістратури для самостійної роботи, що передбачають складання:

- узагальнюючих таблиць;
- структурних блок-схем лекції;
- кросвордів з теми;
- тестів з теми (одиничний, множинний, альтернативний і впорядкований вибір);
- переліку визначень ключових понять курсу з правознавства з посиланням на джерела;
- анотування статей (5–6 з однієї теми курсу), книги або окремих розділів, що тісно пов'язані з темою;
- написання рефератів і доповідей за визначеними викладачем темами;
- різноманітні групові завдання, що передбачають розв'язання або підготовку проблемних ситуацій.

Викладач може запропонувати написання: реферату; критичної статті; есе; рецензії; анотації; завдання на дослідження генезису розвитку певного явища.

Найпростіша форма наукової роботи — реферат. **Реферат** (від лат. *referre*, що означає *повідомляю, доповідаю*) — це короткий виклад у письмовій чи усній формі основного змісту наукової праці чи ряду праць, що вивчалися студентом, з аналізом запропонованих шляхів вирішення певної проблеми, а також висловленням власних міркувань щодо цієї проблеми.

Реферат — це доповідь на певну тему, що включає огляд наукових та інших джерел з обраної теми або виклад змісту наукової роботи; це повідомлення у вигляді письмової доповіді, яка готується заздалегідь, може бути розмноженою для попереднього ознайомлення, а потім оголошеною або повністю або

у вигляді тез. Він часто використовується у процесі практичного заняття, ділової гри, семінару, науково-практичної конференції, методологічного семінару та при підготовці до заліку чи екзамену.

Реферати характеризують такі основні ознаки:

- чітка структура реферату згідно з його планом;
- логіка висвітлення питання, яке розглядається;
- викладення матеріалу у вигляді тез;
- новизна проблеми, що розглядається; можливість практичного застосування рекомендацій;
- узагальнений характер оцінки фактів, подій, явищ, висновків, що наводяться (широкі висновки реферату повинні ілюструватися прикладами);
- чіткість аргументації і висновків з усіх поставлених питань; узагальнення висновків на основі аналізу наукових джерел;
- бібліографічний аналіз із теми, виступу або список літератури;
- відповідне оформлення титульного аркуша реферату із зазначенням прізвища автора, теми реферату, прізвища наукового консультанта тощо.

У процесі підготовки реферату необхідно вивчити джерела, документи, наукову та навчальну літературу за обраною темою. Студент може запропонувати власну тему реферату, погодивши її з викладачем. Доцільно використовувати матеріали періодичних видань, а також конкретно-соціологічних досліджень. Це збагачуватиме зміст реферату, підвищить актуальність роботи та її зв'язок з реальними життєвими процесами.

При підготовці рефератів часто трапляються такі недоліки: недостатня актуальність, ступінь розробки проблеми, бракує елементів новизни, практичної теоретичної значимості; мають місце крайнощі змістового характеру: надмірна концентрація теоретичних аспектів або, навпаки, лише опис практики, що не дає можливості дослідити і довести єдність теорії і практики, робляться поверхові висновки тощо.

Реферат потрібно оцінювати з урахуванням його актуальності та ступеня розробленості теми, глибини аналізу, наявності органічного зв'язку теоретико-методологічних і практичних аспектів; уміння автора використовувати першоджерела, документи, монографічну та іншу навчальну літературу; наявності спроб дати нові визначення, ввести нові предметні категорії, рівня культури викладення, оформлення тощо.

Реферат оцінюється на семінарі після відповідного повідомлення. Письмова рецензія на реферат необхідна у випадку, якщо оцінка реферату враховується при складанні іспиту.

Важливо зазначити, що у рефераті необхідно не лише висвітлити відповідну наукову інформацію, а й показати своє ставлення до неї. Різновидністю реферату є науковий звіт, який відображає стисло основний зміст звіту: обсяг, кількість і характер ілюстрацій, наочності, таблиць, перелік ключових слів, сукупність виконаної роботи, методи дослідження, стислі висновки і можливості застосування результатів дослідження. Реферат демонструє ерудицію дослідника, його вміння самостійно аналізувати, систематизувати, класифікувати й узагальнювати суттєву наукову інформацію.

Реферат може містити аналіз і критику відповідних наукових теорій.

Основні вимоги до реферату:

- повнота відображення змісту статті чи кількох праць за темою;
- відповідність основних тез і положень, виділених реферуємим, змістові статті;
- визначення методики, яку автор обраної для реферування статті використовує, щоб розв'язати проблему;
- відповідність висновків автора поставленим завданням (чи досягнуто мети дослідження).

Перший етап реферування — це час опрацювання наукової статті. Слід насамперед уважно її прочитати, виділяючи ключові моменти та принципові положення. На цьому етапі виділяють також довідково-інформаційний апарат, зазначають автора, назву праці, назви періодичного видання або наукового

збірника, де міститься стаття, номер або том; місце видання (не для періодичних видань); рік та відповідні сторінки.

Другий етап — аналітичний — складання плану реферування статті за основними змістовими блоками. План повинен включати всі основні складові статті: вступ, постановку проблеми, засоби реалізації, власне дослідження, висновки. На цьому етапі формується чітке уявлення про схему праці.

Третій етап — синтезуючий, на якому слід зосередитися, наповнюючи складений на попередньому етапі план характерними методиками та аргументацією. Методика дослідження проблеми розкриває характер дослідження з точки зору концептуальних засад і базових принципів, а також рівень новизни дослідження. Аргументація є ілюстративною або наочною системою доказів чи спростуванням тієї або іншої тези (думки).

Особливу увагу слід звертати на висновки, які подають у кінці реферування. Висновки мають бути стислим викладом положень прореферованої статті.

Тези — це стислі, лаконічно сформульовані основні положення доповіді, повідомлення тощо. Вони включають виклад основних думок праці від початку до кінця, а не лише її дослідницької частини. У тезах однією-двома фразами обґрунтовують тему, викладають історію питання, методику дослідження та його результати. Окремі положення в тезах мають бути пов'язані між собою логічно.

На відміну від конспекту, в тезах відсутні деталі, пояснення, ілюстрації, що не заважає створенню цілісного, концептуального уявлення про зміст праці. По суті тези — це її розгорнуті висновки.

Залежно від того, наскільки поширено подано тези, їх поділяють на:

- основні — принципово важливі, головні положення, що узагальнюють зміст джерела;
- прості — головні думки у змістовій частині тексту; до кожної основної тези можна добрати кілька простих, що її роз'яснюють;

- складні — запис, що включає в себе як основні, так і прості тези.

Тези можуть бути цитатними, вільними (формулювання того, хто виконує тези), комбінованими (цитати і власні формулювання).

Етапи складання тез передбачають:

1. Свідоме ознайомлення з текстом.
2. Поділ тексту на змістові частини.
3. Осмислення кожного уривку, виділення в ньому найсуттєвіших положень.
4. Формулювання власними словами або цитатою основних тезово визначених частин.

Виконуючи складні тези, потрібно виписувати також побіжні думки таким чином, щоб вони пояснювали, аргументували основні.

Стаття — науковий чи публіцистичний твір невеликого розміру, своєрідне дослідження важливої наукової, суспільно-політичної чи літературної теми. Ми вважаємо, що для статті характерне висвітлення конкретних питань з необхідним теоретичним осмисленням. Стаття науково-критична — досить широке за обсягом матеріалів і порівняно глибоке за аналітичним проникненням у наукові праці дослідження, де висвітлюються певні проблеми, процеси, явища тощо. Вона включає в себе характеристику осмислених педагогічних чи інших явищ або процесів, оцінки, підсумки, зауваження чи побажання, що випливають зі зробленого аналізу.

Зміст, форма, спосіб організації і манера викладу матеріалу студентом мають відповідати жанру критичної статті. Для студентів, які мають високий рівень розвитку дослідницьких умінь, можна запропонувати більш складну творчу роботу — есе.

Есе (фр. — спроба, намір, начерк) — невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і висвітлює індивідуальні думки та висловлення щодо конкретного питання і не претендує на вичерпне і визначальне тлумачення теми.

Ми виходимо з того, що характерними ознаками есе є логічний виклад, що наближає його певною мірою до наукової літе-

ратури. Як правило, есе повинно виражати нову, суб'єктивну думку про проблему, що вивчається і має філософський або науково-популярний характер. Ці дослідження пов'язані з виконанням навчальних завдань; вони формують у студентів досвід наукової постановки та збирання експериментального матеріалу для практичних занять з навчальних дисциплін. Одночасно накопичується досвід вивчення та критичного аналізу наукової літератури (вітчизняної та зарубіжної), особливо тієї, яка стосується методологічних питань та методів наукового дослідження. При написанні рефератів і доповідей з вміщенням до них зібраних матеріалів викристалізовується мова дослідника.

Попередньо на консультаціях, практикумах, навчальних заняттях викладачі допомагають студентам осягнути сутність науково-дослідницької праці, шляхи та способи організації дослідження, загальні та специфічні критерії з окремих наук, вимоги до літературного оформлення результатів наукової роботи.

Результати науково-дослідницької праці з різних дисциплін магістранти можуть подавати в одній з таких форм: науковий звіт; наукова доповідь; методичні розробки з теми дослідження; наукова стаття.

Курсові роботи виконуються з метою закріплення, поглиблення й узагальнення знань, набутих студентами за час навчання, та їх застосування для комплексного вирішення конкретного фахового завдання. Це навчальне доручення студенту планується і з окремих, найбільш важливих для формування майбутнього фахівця дисциплін, але не більш ніж з однієї курсової роботи на семестр на денній формі навчання [2, 67].

Тематика курсових робіт повинна відповідати завданням навчальної дисципліни і бути тісно пов'язаною з практичними проблемами конкретного фаху. Керівництво курсовими роботами здійснюється, як правило, кваліфікованими викладачами.

Захист курсової роботи проводиться перед комісією у складі двох викладачів кафедри за участі керівника курсової роботи. Після виконання і захисту курсової роботи студенту виставляється диференційований залік.

Проте підсумком самостійної дослідницької діяльності студента є дипломна робота, а на рівні магістратури має бути *магістерська робота*. Визначальною рисою такої роботи є чітко виражений індивідуальний характер. До науково-дослідних робіт належать курсові, дипломні, магістерські роботи.

В умовах активної творчої пізнавальної діяльності студентів магістерські роботи все більше набувають характеру дослідницького пошуку. Студентам імпонують творчі завдання: підготовка доповідей, рефератів, дослідження шкільного досвіду, написання критичних статей і магістерських дипломних робіт.

Магістерська робота — наукова робота теоретичного, теоретико-експериментального чи теоретико-прикладного характеру, спрямована на самостійне розв'язання складних дослідницьких завдань, пов'язаних з певною науковою або науково-практичною проблематикою кафедри.

Дипломні роботи виконуються на завершеному етапі навчання у вищому навчальному закладі на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавр або спеціаліст і передбачають:

- систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх у вирішенні конкретних наукових, технічних, економічних, виробничих та інших завдань;
- розвиток навичок самостійної роботи та опанування методики дослідження й експерименту, пов'язаних з темою роботи.

Студенту надається право обрати тему дипломної роботи, визначену випускаючою кафедрою, або запропонувати іншу з обґрунтуванням доцільності її розробки.

Керівниками дипломних робіт призначаються професори і доценти (викладачі), а також висококваліфіковані спеціалісти виробництва (за наказом ректора).

Дипломні роботи зберігаються в архіві протягом п'яти років, потім списуються в установленому порядку.

Магістерська робота виконується на завершальному етапі навчання студента за освітньо-професійною програмою підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”.

Магістерська робота є кваліфікаційним науково-практичним доробком, що містить математично обґрунтовані теоретичні чи експериментальні результати, наукові положення і свідчить про спроможність студента самостійно проводити наукові дослідження в обраній галузі знань.

Узагальнені в магістерській роботі результати проведених її автором досліджень повинні відповідати одній з таких вимог:

- отримання науково обґрунтованих спостережень і висновків, які мають теоретичне і практичне значення, дають можливість аргументовано вирішувати певне конкретне завдання;
- отримання нових науково обґрунтованих або експериментальних результатів, які є важливими для певної галузі науки.

Результати досліджень мають бути апробованими у вигляді публікацій у періодичних виданнях та наукових збірниках, доповідях на наукових або науково-практичних конференціях тощо [7, 81].

Тематика магістерських (дипломних) робіт визначається фаховими (випускаючими) кафедрами.

1. Вибір найбільш актуальної проблематики досліджень (чинники підвищення якості навчання і виховання, рівня громадянського морального, трудового, економічного, естетичного, правового та інших напрямів виховання тощо).

2. Логічна відповідність проблеми, теми, об'єкта, предмета, мети, завдань структурі дослідження. Структура педагогічного дослідження містить такі основні компоненти: визначення проблеми, теми дослідження; постановка мети і завдань дослідження; вибір об'єкта й предмета дослідження; попередній аналіз інформації, умов й методів вирішення певного типу та рівня дослідницьких завдань; формулювання початкових гіпотез; теоретична та експериментальна їх перевірка; аналіз та узагальнення отриманих результатів, наукових фактів, їх наукова інтерпретація; побудова теоретичних висновків, де це можливо й необхідно; розробка науково-методичних рекомендацій щодо вдосконалення практики навчально-виховної роботи. Усі ком-

поненти педагогічного дослідження мають бути тісно пов'язані й взаємозумовлені.

3. Мета роботи має відповідати проблемі дослідження.

4. Тема має конкретизувати проблему дослідження, віддзеркалювати його предмет.

5. Завдання мають розкривати мету дослідження; мета й завдання дослідження зумовлюють формулювання його гіпотези, яку можна підтвердити або спростувати методами дослідження, які найбільше відповідають вирішенню проблеми на певних етапах дослідження.

Орієнтовна структура магістерської роботи: *вступ* (подається обґрунтування теми дослідження, визначається об'єкт, предмет, гіпотеза, мета, завдання, методи, етапи дослідження); *розділ перший* (аналізується стан проблеми у правовій, психолого-педагогічній літературі і педагогічній практиці); *розділ другий* (аналізуються власні спостереження, одержані дані експериментальної роботи); *висновки* (формулюються загальні висновки та рекомендації); *список використаних джерел, додатки* (анкети, схеми, таблиці).

Творчі можливості — це система інтелектуально-творчих якостей особистості, які сприяють успіху у творчій діяльності.

Вона складається з таких підсистем:

- підсистеми спрямованості (мотиви, інтерес, потреби);
- підсистеми характерологічних особливостей особистості (цілеспрямованість, працездатність, сумлінність тощо);
- підсистеми здібностей (індивідуальних особливостей творчих процесів);
- підсистеми творчих умінь.

Необхідними індивідуально-творчими якостями майбутнього дослідження є:

- 1) Креативність мислення, тобто здатність продукувати нові ідеї, гіпотези, способи вираження проблемних завдань.
- 2) Інтуїція. Пряме бачення суті речей, знаходження правильного вирішення проблеми без усвідомлення шляхів і способів досягнення.

- 3) Творча уява. Самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних результатах діяльності.
- 4) Дивергентність мислення. Альтернативність, здатність запропонувати кілька підходів до вирішення завдань та міняти їх, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах.
- 5) Оригінальність мислення, тобто своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності, здатність формувати думки, що відрізняються від загально прийнятих поглядів.
- 6) Асоціативність мислення. Здатність використовувати асоціації, в тому числі аналогії, а також віддаленість асоціацій.
- 7) Інтелектуальна активність. Це інтегральний пізнавально-мотиваційний показник рівня розвитку творчої особистості, що базується на інтелектуальній ініціативі.

Інтелектуальна ініціатива — це не стимулювання зовні продовжити мислення, це продовження розумової діяльності за межами заданої ситуації, що не обумовлена ні практичними потребами, ні негативною оцінкою роботи [6, 176].

Під поняттям компетентність студента у науково-дослідницькій діяльності ми розуміємо спеціальні і загальнонаукові знання, які служать методологічною основою до організації та проведення дослідження (для кожного напрямку педагогічних досліджень вони різні), загальнонаукові, дослідницькі вміння, а саме:

- організувати власну розумову діяльність;
- здійснювати літературний пошук, бібліографічний огляд наукових джерел;
- обґрунтувати актуальність теми дослідження;
- чітко визначити мету і завдання дослідження;
- оперувати понятійним апаратом;
- володіти науковими методами пізнання;
- визначати об'єкт, предмет дослідження;
- формулювати гіпотезу, доводити або спростовувати її достовірність;

- обґрунтувати наукову новизну і практичну значущість дослідження;
- оформляти результати дослідження у числових і графічних формах;
- захищати результати свого дослідження у відповідній формі.

Володіння технологією наукового дослідження передбачає створення системного підходу до організації наукового дослідження. В основу його побудови покладені основні етапи та методи наукового дослідження. Це творчий пошук, який, як дидактичний процес, можна поділити на такі етапи: а) пошук проблеми; б) зосередження, заглиблення у проблему; в) збір інформації, об'єднання даних, що мають зв'язки; г) інкубація, аналіз, осмислення, систематизація матеріалу; ґ) усвідомлення або інсайт — виникнення ідеї; д) верифікація і застосування шляхом логічних роздумів або експерименту.

Виклад матеріалів дослідження залежить від рівня готовності студента до науково-дослідницької діяльності.

Питання і завдання для самоконтролю

1. У чому полягає сутність самостійної роботи?
2. Визначити основні психологічні питання самостійної роботи.
3. Дати характеристику науково-дослідницької роботи.
4. Розкрити сутність рівнів готовності студентів до наукової роботи.
5. У чому полягає сутність підготовки статті?
6. Визначити етапи складання тез.
7. Основні вимоги до реферату.
8. Написати есе на тему: “Ефективність наукового дослідження із права”.

Література

Основна

1. *Вітвицька С. С.* Практикум з педагогіки вищої школи. За модульною системою навчання. — К., 2005. — 395 с.

2. *Галузинський В. М., Євтух М. Б.* Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні: Навч. посіб. для викл. та асп. вузів. — К., 1995. — 168 с.

Додаткова

3. *Бабанський Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. — М.: Педагогика, 1982. — 192 с.
4. *Введение* в научное исследование по педагогике / Под ред. В. Й. Журавлевой. — М.: Педагогика, 1988. — 237 с.
5. *Кузьмінський А. І.* Педагогіка вищої школи. Навч. посіб. — К.: Знання, 2005. — 485 с.
6. *Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М.* Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. — К.: Знання, 2011. — 310 с.
7. *Цокур О. Я.* Педагогіка вищої школи: Навч.-метод. посібник. Випуск 1. Основи наукового педагогічного дослідження / За ред. А. І. Панькова. — Одеса, 2002. — С. 424.
8. *Шшика Р. Б.* Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. — Х.: Еспада, 2007. — 361 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

5.1. Особливості застосування педагогічних технологій навчання права

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначається, що основна мета української освіти, в тому числі й вищої, створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України. Реалізація цієї мети неможлива без встановлення рівноправних, партнерських відносин між тим, кого навчають, і тим, хто навчає, з доведенням цих відносин до рівня діалогічного спілкування. Адже лише за таких умов педагогічний процес перестає бути переважно різновидом цілей раціональної, інструментально-технологічної діяльності, спрямованої на досягнення наперед визначеного ідеалу, а здійснюється як реалізація сутнісної співпричетності вчителя та учня, викладача та студента.

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовили значні зміни у системі освіти: змінюється її організаційна структура, з'являються нові типи навчальних закладів, форми їх фінансування тощо. Відмінною рисою сучасного суспільства є зростання інтересу до психологічних ресурсів людини як основи всіх інших ресурсних складових людської цивілізації. У відкритому світі, де майбутнє не може бути чітко прогнозованим, а теперішнє має кілька потенціальних ліній розвитку, людина перебуває в ситуації постійного вибору, пошуку оптимального рішення відповідно до швидкозмінних умов життя. Саме тому суспільство інформаційних технологій – постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального суспільства кінця XIX – середини XX століття, значно більшою мірою

зацікавлене в особистостях, здатних самостійно і активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінних умов життя.

Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі, як підкреслює міністр освіти і науки України Д. Табачник, відбуваються у контексті загально цивілізаційних трансформацій, зумовлених і широким розповсюдженням нових освітніх технологій, заснованих на використанні можливостей сучасної комп'ютерної техніки, і суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини. Отже, виникає необхідність перебудови в усіх навчальних закладах педагогічного простору, розбудови системи неперервної освіти, спрямованої на особистісний і професійний розвиток особистості, відтворення інтелектуального та духовного потенціалу української нації. На всіх рівнях неперервної освіти повинні створюватися умови для розвитку інтелекту, творчих якостей молоді, підготовки її до життя у відкритому суспільстві, самостійної взаємодії з динамічним світом професійної праці.

Особлива роль у реалізації зазначених завдань належить педагогічним технологіям, які сьогодні впроваджуються у систему неперервної освіти і служать гуманізації, гуманітаризації, демократизації педагогічного процесу, забезпеченню як потреб особистості в інтелектуальному, творчому і духовному розвитку, так і потреб суспільства щодо особистісного, професійного і соціального становлення людини.

Педагогічні технології є організаційним початком, що запускає у дію і направляє у необхідне русло творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду. Тому визначення теоретико-методологічних і методичних засад педагогічних технологій, обґрунтування ознак і критеріїв їх гуманістичної спрямованості, умов їх ефективного функціонування в умовах сучасного освітнього простору є актуальними проблемами психолого-педагогічної науки і практики.

Погоджуючись з правомірністю досліджень і розробкою окремо технологій навчання, технологій розвитку, технологіч-

них елементів щодо виховного впливу, слід підкреслити, що у реальному педагогічному процесі функціонування таких технологій має цілісний (навчання, учіння, виховання, розвиток) вплив на учня. Саме тому термін “педагогічна технологія” найбільш відповідає логіці і сутності розгортання педагогічної взаємодії педагога з учнями.

Перехід від нормативного до відкритого навчання заохочує проблему професійної підготовки педагога до впровадження педагогічних технологій. Значна частина педагогів не готова до зміни власної позиції у відносинах з учнем (від авторитарного управління до спільної діяльності і співтворчості), до переорієнтації з репродуктивних навчальних завдань на продуктивну і творчу діяльність. Деякі педагоги очікують універсальний метод навчання, який відповідає сучасним науковим знанням. Водночас цілісність і багатомірність освітнього процесу, його відкритість передбачає постійний творчий пошук педагога, його власний творчий розвиток, спрямованість професійної діяльності на творчий розвиток учня. При цьому суттєво змінюється роль і місце педагога в освітньому процесі: від транслятора знань і способів діяльності він стає проектувальником індивідуальної траєкторії інтелектуального і особистісного розвитку тих, кого навчає. Саме ця ідея знаходить своє активне відображення у розробці особистісно зорієнтованих педагогічних технологій. Такі педагогічні технології легко вписуються у реальний навчальний процес, є гуманістичними за своєю філософською і психологічною суттю, глибоко моральними, забезпечують розвиток активності, самостійності учнів, їх уміння працювати в колективі, спілкуватися, бути доброзичливими, надавати допомогу іншим.

Важливою проблемою педагогічних технологій, яка очікує від науковців і практиків свого вирішення, є забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого не на окремі якості особистості, а на структуру особистості в цілому, оскільки ефективність педагогічної технології значною мірою визначається інтеграцією психологічних і педагогічних факторів,

які впливають на процес навчання, з внутрішньою структурою особистості учня, з його індивідуальними можливостями і загальною спрямованістю.

Становлення оновленої освіти передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, перепідготовку педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ, педагогів (вихователя, учителя, викладача), тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових засадах.

Незадоволеність якістю освіти в реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи навчально-виховних закладів зумовлюють потребу в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, оволодіти інноваційною ситуацією.

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

Якість освіти — рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей: рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом.

Про якість освіти свідчить насамперед її відповідність освітньому стандарту, проте одні педагоги вбачають показники “якості освіти” у кількості виставлених учням позитивних оцінок, інші — у розвитку особистості. З точки зору інноваційної педагогіки новою якістю освіти є належна якість не лише навчання, а й виховання, ступінь розвиненості особистості людини, яка навчається, її підготовленості до продовження навчання, самостійного життя [3].

Педагогічна технологія — сукупність знань про засоби й способи навчально-виховного процесу, а також систематичне і послідовне здійснення його на практиці. Це система діяльності педагога і учнів, побудована на конкретній меті згідно з визначеними принципами, методами і формами навчання. Педагогічна технологія включає в себе науково обґрунтований проект педагогічного процесу (або інакше — модель педагогічної системи), систему для вчителів та учнів, вихователів і вихованців, які діють відповідно до цього проекту.

Останнім часом таке поняття педагогічної технології — загальноприйняте в дидактиці.

Технологія — це сукупність прийомів, які застосовуються в будь-якій справі, майстерності тощо.

Останнім часом у педагогіці все рідше зустрічається поняття “методика”, натомість використовують поняття “технологія” — педагогічна, освітня, навчальна, виховна.

Поняття “технологія” (з грецької — мистецтво, майстерність, уміння, вчення, поняття) означає знання про майстерність. Нині, користуючись цим поняттям, мають на увазі, з одного боку, сукупність прийомів і способів обробки або виробництва певних продуктів, а з другого — науку про такі способи. Раніше технології зазвичай ототожнювали зі сферою матеріального виробництва, тобто, технологія передбачала випуск певної продукції. Останнім часом зміст цього поняття значно розширився. Так, у сфері обробки інформації (засоби обчислювальної техніки) говорять про інформаційні технології, у фізіології про технології біологічних систем тощо.

Ще 20 років тому технологічний підхід майже не використовувався у вітчизняній практиці. Проте думки про технологізацію освіти висловив Я. А. Коменський ще 400 років тому. Він виокремив уміння правильно визначати мету уроку, обирати засоби її досягнення та формулювати правила використання засобів.

У Росії поняття “педагогічні технології” згадувалося у 20-х роках ХХ століття у працях з педології (В. Бехтерев, І. Павлов, С. Шацький, А. Ухтомський). У подальші роки сутність

цього поняття досліджували російські й вітчизняні науковці, серед яких В. Безпалько, Т. Ільїна, М. Кларін, І. Лернер, А. Макаренко, Т. Назарова, Г. Селевко, В. Сухомлинський та ін. Термін “педагогічна техніка” як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять А. С. Макаренко почав широко використовувати у 30-х роках.

Поштовхом для технологічної революції в освіті стало запровадження у 30-х роках ХХ століття у США перших програм аудіовізуального навчання. В зарубіжній педагогічній літературі наприкінці 40-х років ХХ століття в США спочатку з’являється термін “технологія в освіті”. Його почали вживати у зв’язку із запровадженням у навчальних закладах технічних засобів запису і відтворення звуку та проєкції зображення. У сучасних умовах цей термін вживається тоді, коли розуміють використання комплексу сучасних технічних засобів навчання в освіті [2].

За О. Пехотою, в еволюції поняття “педагогічні технології” виокремлюються такі хронологічні періоди:

Перший період (40-ві — середина 50-х років ХХ ст.). Характеризується появою в школах різноманітних технічних засобів навчання. Поняття “технологія у навчання” означало запровадження у навчальний процес досягнень інженерної науки.

Другий період (середина 50 — 60-х років ХХ ст.). Асоціюється із застосуванням програмованого навчання. На відміну від поняття технологія навчання, тотожного поняттю технічні засоби навчання, під освітньою технологією розуміли науковий опис (сукупність засобів і методів) педагогічного процесу, реалізація якого приводить до запланованого результату.

Третій період (70-ті роки ХХ ст.). Характеризується: розширенням наукових засад педагогічних технологій (аудіовізуальне та програмоване навчання, інформатика, теорія телекомунікацій та наукової організації праці, досягнення психолого-педагогічних наук та ін.); продовження переходу від вербального до аудіовізуального навчання; активна підготовка кваліфікованих педагогів-технологів.

У 80-х роках. XX ст. розпочався четвертий етап в еволюції поняття “педагогічні технології”. Він характеризується створенням комп’ютерних лабораторій, класів, збільшенням кількості засобів програмованого навчання.

Дещо іншою є періодизація розвитку педагогічної технології як науки. На I етапі (початковому, 40–50-ті роки. XX ст.) педагогічна технологія як наука отримала описові уявлення про свій предмет та його складові. На II етапі (класифікаційному, 50–60-ті роки XX ст.) ці уявлення частково поєдналися між собою. На III (частково-системному, 70-ті роки XX ст.) простежуються окремі внутрішні зв’язки у поняттях, категоріях, закономірностях. На IV етапі (цілісно-системному) внутрішні зв’язки між поняттями мають стати повноцінними, поняття об’єднуються у категорії, зв’язки складових взаємодоповняються.

Трактують педагогічні технології по-різному, зокрема:

- як методи, прийоми, засоби навчання (В. Паламарчук та ін.);
- як принципи навчання (В. Гузеєв та ін.);
- як моделі навчання та виховання, які раніше називалися методиками навчання та виховання (Л. Занков, В. Рєпкін та ін.);
- спеціальну організацію змісту навчання та добір до нього творчих завдань (В. Бухвалов та ін.);
- як педагогічну техніку (А. Гін, Н. Красовицький);
- як алгоритм досягнення спланованих результатів (І. Волков);
- як проектування процесу формування особистості учня (В. Безпалько та ін.);
- як підхід до опису педагогічного процесу (В. Юдін);
- сфера знання, яка включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти (І. Зязюн).

За Т. Назаровою, існує певна ієрархія “технологічних” понять у педагогіці.

Освітні технології відображають загальну стратегію розвитку освіти, їх призначення — прогнозування розвитку освіти, його проектування, передбачення результатів, а також визна-

чення відповідних до освітніх цілей стандартів (концепції вивчення й навчання, освітні закони, освітні системи).

Якщо освітні технології відображають стратегію розвитку освіти, то педагогічні технології (ПТ) втілюють тактику її реалізації у навчально-виховному процесі шляхом запровадження моделей цього процесу і тотожних моделей управління ним.

В основу формування особистості мають лягти передусім ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання.

Мета особистісно орієнтованої гуманної освіти — не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації.

Поступово відбувається трансформація поняття “технологія в освіті” в поняття “технологія освіти” відповідно зі зміною його змісту.

Термін “технологія навчання” у 80-х роках все частіше вживається в дидактичних дослідженнях. Так, В. О. Онищук вкладає в нього такий зміст: “Вона (технологія навчання) має включати в себе відомості про методи й прийоми викладання, зміст, характеристику і послідовність пізнавальних дій і операцій учнів, способи керування їхньою пізнавальною діяльністю” [10].

На сьогодні технологічний підхід у педагогічній науці є пріоритетним майже для всіх країн світу, однак тлумачення “педагогічна технологія” не є однозначним.

Визначення педагогічної технології вчені-педагоги дають неоднозначно. Так, наприклад, Б. Т. Лихачов стверджує, що педагогічна технологія — це сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний набір і компоновання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу.

В. П. Безпалько визначає педагогічну технологію як змістовну техніку реалізації навчального процесу [5] І. П. Волков визначає педагогічну технологію як процес досягнення запланованих результатів навчання. У твердженні В. М. Шепеля технологія — це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність мето-

дів обробки, зміна стану. М. В. Кларін виокремлює педагогічну технологію як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей [7].

Таким чином, поняття “педагогічна технологія” може бути визначена трьома аспектами:

- науковим: педагогічні технології — частина педагогічної науки, яка визначає і розробляє цілі, зміст і методи навчання, проектуючи педагогічні процеси;
- процесуально-описовим: опис процесу, сукупність цілей, зміст, методів і засобів для досягнення результатів навчання, які плануються;
- процесуально-дійові: здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

Таким чином, можна стверджувати, що “педагогічна технологія” функціонує і в якості науки, яка досліджує найбільш раціональні шляхи освіти, і в якості системи способів, принципів, які застосовуються в навчанні, і в якості процесу навчання.

Вчений-педагог Г. К. Селевко визначає, що “педагогічна технологія” в освітній практиці застосовується на таких ієрархічних рівнях:

1. Загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загально педагогічна (загально дидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у певному навчальному закладі, на певному щаблі навчання. Педагогічна технологія на цьому етапі охоплює сукупність цілей, зміст, засоби і методи навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу.

2. Методичний (предметний) рівень: ця педагогічна технологія передбачає сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в межах одного предмета.

3. Локальний (модульний) рівень: під локальною технологією вбачають технологію окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язку певних дидактичних завдань (технологію певних видів діяльності, формування понять, виховання окре-

мих особистісних якостей, технологію занять, засвоєння нових знань, технологію повторення і контролю матеріалу, технологію самостійної роботи тощо) [14].

Поняття педагогічна технологія предметного або локального рівнів майже повністю збігається з поняттям методика навчання. Різниця, як відзначає Г. К. Селевко, тільки в тому, що в технологіях більше пред'явлені процесуальні, кількісні та розрахункові компоненти, в методиках — цільова, змістова, якісна і варіативно-орієнтовна сторона [14].

Із сказаного випливає, що технологія максимально пов'язана із навчальним процесом — діяльністю вчителя і учня, викладача і студента, її структурою, засобами, методами і формами. Тому, як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, гармонійний педагогічний процес у сучасній школі можливий лише як ретельне відтворення попередньо спроектованої педагогічної технології, тобто чітко поставлених завдань разом з адекватною технологією їх розв'язання.

Таким чином, можна стверджувати, що високий професійно-педагогічний рівень сучасного викладача — це результат реалізації засвоєння ним новітніх технологій, вияв його моральної та інтелектуальної культури, його бажання та спроможності бачити в особі студента свого помічника, колегу в науковому пошуку, а не підлеглого. Очевидно, що реформування освіти має враховувати і необхідність створення нових умов навчання, за яких діалог викладача і студента як запорука педагогічної творчості міг би стати реальністю.

Зміст педагогічної діяльності в інноваційному освітньому процесі істотно відрізняється від традиційного.

Педагогічна технологія — сукупність знань про засоби та способи навчально-виховного процесу, а також систематичне і послідовне здійснення його на практиці. Це система діяльності педагога і студентів, побудована на конкретній меті згідно з визначеними принципами, методами і формами навчання. Педагогічна технологія включає в себе науково обґрунтований проєкт педагогічного процесу, систему для викладачів і студентів, які діють відповідно до цього проєкту.

Перебудова системи та форм підготовки фахівців у вищих навчальних закладах зумовило появу нових підходів до розробки форм та методів навчання, що на сучасному етапі отримало назву педагогічних технологій.

Педагогічними технологіями можна вважати технології:

- проблемного навчання;
- модульного навчання;
- ігрового навчання;
- комп'ютерного навчання;
- розвиваючого навчання.

Хоча ці методи відрізняються і формою, і завданнями, які необхідно вирішувати в навчальному процесі, однак вони мають спільну мету:

- активізувати сприйняття студентами наукового матеріалу в навчальному процесі;
- відтворити реальні професійні ситуації та фрагменти майбутньої професійної діяльності;
- прищепити навички творчого аналізу фактичного матеріалу та самостійного (або колективного) опрацювання рішень з проблемних питань;
- виховувати системне мислення, вміння розуміти ситуацію, що склалася;
- оволодіти методами моделювання ситуацій, наслідків прийняття рішень, виконання дій.

Крім того, окремі методи активного навчання, що застосовуються в педагогічних технологіях (комплексні контрольні завдання, ситуаційні завдання, ділові ігри та ін.) можуть виконувати не тільки навчальну функцію, а й контрольну-перевірну. Вони використовуються для поточної атестації студентів (оцінки ступеня засвоєння окремих блоків тем); для підсумкового стану вивчення курсу (при проведенні заліків, іспитів), для перевірки готовності студентів до вирішення професійних завдань і виконання функцій, передбачених кваліфікаційними вимогами (комплексні контрольні кваліфікаційні завдання).

Вибір конкретних форм і методів активного навчання здійснюється, з огляду на структуру і зміст навчальної дисци-

пліни, конкретної мети та завдань навчання, а їх використання — після опрацювання типових методик і застосування традиційних форм навчання.

Основними завданнями сучасних педагогічних технологій є такі:

- виховувати духовно багату, інтелектуально розвинену, фізично досконалу особистість, здатну мислити й навчатися самостійно;
- формувати гуманістично-орієнтовану особистість (людина понад усе; цінити людину за її розум, людські та ділові якості);
- виховувати свідомих громадян незалежної держави;
- плекати творчу особистість для праці в умовах ринкових відносин;
- формувати потребу свідомого здобуття освіти та набуття навичок і вмінь, що є підґрунтям для опанування професії та подальшої професійної реалізації;
- сприяти виробленню вміння адекватно реагувати на зміни у професійній сфері та здатності (у майбутньому) змінити фах (за потреби).

Сучасне життя вимагає від студентів володіння певними компетентностями. Компетентності як інтегрований результат навчально-виховної діяльності студентів формуються передусім на основі опанування багатокomпонентного змісту загальної освіти шляхом реалізації відповідних педагогічних технологій. Тому сучасні педтехнології мають забезпечити формування зокрема таких компетентностей:

- соціальних — пов'язаних з формуванням у студентів цінностей демократичного суспільства, громадянських якостей особистості;
- комунікативних;
- інформаційних — передбачає оволодіння вміннями здобувати різноманітну інформацію, осмислювати та використовувати її;
- полікультурних — стосуються розуміння несхожості людей, поваги до їхньої мови, релігії, культури;

- саморозвитку та самоосвіти — пов’язані з потребою та готовністю постійно навчатися, виконувати творчі завдання.

Стратегія розвитку, або особистісно орієнтована освіта, гірше розроблена саме з технологічного боку. Термін “особистісно орієнтоване навчання” стерся від частого використання, але далі від діагностики особистих характеристик учня технологія на сьогодні майже не просунулась. І чи легко технологізувати процес управління особистісним розвитком дитини в навчанні? Чи правомірна в такому разі сама постановка питання про стандартизацію освіти? Можливо, такий стан справ в освіті просто демонструє стан переходу світової системи освіти в нову її якість?

Таким чином, вибір освітньої технології — це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем.

Концептуальні положення

Спочатку педагогічну технологію пов’язували тільки із застосуванням у навчанні технічних засобів та засобів програмованого навчання (“технічні засоби навчання”). Останнім часом педагогічну технологію розуміють як нові наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу (“технологія навчання” або “технологія навчального процесу”). Таким чином, педагогічна технологія включає в себе дві групи питань, перша з яких пов’язана із застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга — з його організацією.

Маючи на увазі технічні засоби, говорять про апаратуру, за допомогою якої демонструються матеріали, спеціально розроблені для неї.

Це основні напрями розвитку першої галузі педагогічної технології — використання у навчальному процесі технічних засобів та програмованого навчання.

Інша галузь “педагогічної технології” — “технологія навчального процесу” — об’єднує широкі коло проблем, пов’язаних з аналізом навчального матеріалу та організацією навчальної ді-

яльності педагога та учнів. Бурхливий розвиток технологічної думки з приводу нових засобів навчання виявив відставання власне педагогічної думки. Звідси виникло завдання “узгодити педагогічні методи з технічною винахідливістю”.

Таким чином, перша галузь пов’язана з реалізацією досягнень техніки в навчальних засобах, а друга — з розвитком педагогічної теорії. Об’єднувати їх повинні положення загальної теорії організації, тобто системного підходу до питань освіти.

Потрібно виділити у “педагогічній технології” спеціальну галузь, яка б досліджувала весь навчальний процес у цілому, розглядаючи його як систему. Отже, “педагогічна технологія” об’єднує і нові концепції процесу навчання, і проблему взаємовпливу нових засобів та методів навчання, і використання системного підходу до організації навчання [1, 132].

З теоретичних концепцій, пов’язаних з проблемою “технології навчального процесу”, особливої уваги потребують роботи в галузі деталізації мети навчання, планування навчального процесу, розробки так званих стратегій навчання та використання системного підходу в цій галузі. Проблема мети навчання є однією з найважливіших щодо визначення змісту навчання та планування навчального процесу і для перевірки оволодіння навчальним матеріалом.

Оволодіння “процесами” може розглядатися як така мета навчання, яка відрізняється від іншої мети, пов’язаної із засвоєнням знань, виробленням стосунків та розвитком інтересів, а також завданнями розвитку евристичного мислення, для вирішення яких потрібна розробка особливих стратегій навчання.

У більшості останніх психолого-педагогічних досліджень дедалі частіше лунає заклик вчених фундаментом педагогічної технології зробити цільові орієнтації вчителя та учня на розвиток та саморозвиток. Проблема мети в педагогіці завжди була і зостається системою, центральною.

Науковою метою педагогіки розвитку є пошук шляхів та засобів, які супроводжують і забезпечують розвиток та саморозвиток дитини та дорослого в різних навчально-виховних та соціальних системах.

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

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

Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми, питання й у межах цієї технології. Вона близька до окремої методики.

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

Тож педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, застосовуваних у навчанні, і як реальний процес навчання (Г. К. Селевко).

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

Г. К. Селевко визначає таку структуру педагогічної технології:

- а) концептуальна основа;
- б) змістова частина навчання:
 - мета навчання — загальна і конкретна;
 - зміст навчального матеріалу;

- в) процесуальна частина — технологічний процес:
 - організація навчального процесу;
 - методи і форми навчальної діяльності;
 - методи і форми роботи вчителя;
 - діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу;
 - діагностика навчального процесу [16, 132].

Загалом планування навчальної теми або навчального курсу починається з визначення програми дій, спрямованих на підвищення ефективності процесу навчання. Програма повинна здійснюватися в такій послідовності:

- а) визначення конкретних навчальних тем та мети навчання;
- б) характеристика особливостей певної групи учнів;
- в) визначення бажаних результатів (обсяг знань, навичок, умінь);
- г) розробка та опис змісту конкретних навчальних тем або курсів, які відповідають меті навчання;
- д) попереднє тестування учнів для визначення їх загальної підготовленості до навчання та рівня знань з конкретної навчальної теми;
- е) обґрунтування та вибір методів і засобів навчання з конкретної теми;
- ж) координація діяльності, пов'язана з комплектацією штату навчального персоналу, складанням розкладу занять, визначенням необхідного бюджету витрат;
- з) оцінювання знань учнів та внесення згідно з їх результатами коректив у навчальний процес [16].

5.2. Модульна та блочно-тьюторська технологія навчання

Модульне навчання зародилося наприкінці Другої світової війни, коли з'явилася потреба в системах навчання професійних умінь за короткий період. Н. В. Борисова, узагальнюючи аналіз модульного навчання, визначає його «як таке, що ґрунтується на діяльнішому підході й принципі свідомості навчан-

ня (усвідомлюється програма навчання і власна траєкторія навчання), характеризується замкнутим типом управління завдяки модульній програмі і модулям і є високотехнологічним”.

Розвиваючись, модульне навчання пройшло етапи від міні-курсу, де одиницею навчального матеріалу була тема, до системи модульного навчання.

Модульне навчання дає змогу вдало поєднувати ознаки проблемного, програмованого, активного і особистісно-орієнтованого навчання.

Особливості модульного навчання:

- можливість індивідуалізації навчання (модулі можуть бути для одного студента або групи, альтернативні модулі, вивчати теми модулів можна в будь-якій послідовності);
- гнучкість у вивченні модулів (будь-яка послідовність вивчення модулів; треба вивчати не обов'язково всі модулі, оскільки вони мають різну складність і глибину подачі матеріалу);
- свобода студента в навчанні (самостійність вивчення, відповідальність студента, акцентуалізація уваги на діяльності студента);
- активна участь студента в навчальному процесі (активна самостійна робота з модулем, від викладача вимагається мінімум зусиль на узагальнюючих заняттях);
- зміна ролі педагога (перестає бути центральною фігурою в навчальному процесі, але від нього вимагається велика компетентність для відповіді на творчі запитання);
- обов'язкова взаємодія студентів у процесі навчання (студенти разом аналізують складні питання, перевіряють один одного).

Принципи модульного навчання:

- принцип модульності — навчання будується на окремих модулях, кожний з яких призначений для досягнення конкретної дидактичної мети;
- принцип структуризації змісту навчання — зміст кожного модуля має відповідати вимогам послідовності, цілісності, компактності, автономності;

- принцип проблемності як принцип усвідомленої перспективи відображає психолого-педагогічну закономірність підвищення ефективності навчання за умови використання проблемних ситуацій, візуалізації інформації, професійної спрямованості;
- принцип адаптивності — створення оптимальних умов для студентів завдяки диференціації матеріалу за рівнями, індивідуалізації типу засвоєння, використання різноманітних форм, засобів, методів;
- принципи гнучкості — можна коригувати зміст, структуру, управління освітнім процесом;
- принцип наступності як порівняння різних підходів до навчання.

Основний засіб модульного навчання. Види модулів.

Основний засіб модульного навчання — модульна програма, що складається з модулів. Модульна програма, а отже і модулі, є передовсім банком інформації. Модулі бувають гносеологічні (пізнавальні) і операційні.

Модулі пізнавальні розробляють для досягнення пізнавальної мети, операційні — для досягнення діяльній мети.

Вимоги до модульних програм.

Якість побудови модульних програм багато в чому визначає якість модульного навчання. Виділено такі *вимоги до модульних програм*:

- цільове призначення інформаційного матеріалу модулів;
- повнота навчального матеріалу (має бути викладена суть матеріалу, пояснення до нього, можливість поглибленого засвоєння, практичні завдання);
- відносна самостійність модулів;
- реалізація зворотного зв'язку;
- діяльніший підхід до формулювання мети;
- предметний підхід до побудови навчального змісту (побудови графі мети, співвіднесення з ним структури змісту);
- функціональність модуля як спрямованість на розвиток умінь і навичок з реалізації конкретної практичної діяльності.

Формуючи модулі, необхідно забезпечувати відповідність мети конкретних модулів змістовній частині, їхню двоярусну спрямованість, тобто спрямованість на пізнавальну діяльність і перспективне використання здобутих знань, конкретність, чіткість, однозначне розуміння формулювання мети.

Отже, модульне навчання — це процес, у якому змістова та операційна сторони діяльності викладача і студента поєднані.

За модульного навчання можна використовувати різні методи: інформаційні (бесіда, консультація, лекція, нарис, експертиза), операційні (лабораторна робота, самокритика, алгоритмічні дії), пошукові (аналіз конкретних ситуацій, ділова гра, дискусія, семінар і т. ін.).

Переваги модульного навчання. Перевагами модульного навчання, поза всяким сумнівом, є можливість: індивідуалізувати навчальний процес завдяки гнучкості й динамічності підходу; цілісно представити дисципліни завдяки систематизації мети і змісту навчання; реалізувати діяльнісний підхід завдяки використанню технологій активного навчання та високій технологічності навчання. Але реалізація модульного навчання пов'язана зі значними труднощами. Передовсім це пов'язано з тим, що розроблення модулів — процес працемісткий, який вимагає від викладача значної кількості часу, певних знань і навичок. Забезпечення навчального процесу достатньою кількістю методичних матеріалів потребує значних затрат і наявності видавничої бази. Організація модульного навчання вимагає зміни звичних підходів до самого режиму навчальних занять.

Технологія модульного навчання

Завдання/задача	Викладач формулює й ставить завдання/задачу перед початком навчання
1	2
Підготовка навчального матеріалу	Студенти готують навчальний матеріал для виконання/розв'язання поставленого (ої) завдання/задачі

1	2
Діяльність викладача у процесі навчання	Повідомляє інформаційні джерела, діагностує, консульгує студентів, мотивує їхню діяльність; зіставляє різнобічну діяльність студента з її обов'язковим результатом — навчанням
Діяльність студентів у процесі навчання	Активно засвоюють інформацію, виконують/розв'язують завдання/задачі
Методи навчання	Різноманітні
Засоби навчання	Різноманітні
Темп навчання	Індивідуальний
Умови навчання	Сильним студентам можна давати додатковий матеріал, слабким — надавати допомогу
Організація повторення	За результатами засвоєння
Закріплення знань	Невеликий обсяг модуля забезпечує негайний контроль і корекцію
Контроль	Мета — визначення рівня Засвоєння знань кожним студентом. Оцінка не залежить від результатів групи. Критерії оцінки виконання завдань відомі
Якість модуля	Негативно, якщо більшості студентів не вдається досягти поставленої мети

Інтенсивні пошуки дослідників і практичних працівників у галузі індивідуалізації навчання, підвищення активності та самостійності студентів спричинили розробку різних аспектів модульного навчання.

Найбільшого поширення набув аспект модульно-рейтингового навчання у вищій ланці освіти. Цей вид модульного навчання досліджували А. Алексюк, В. Бондар, Л. Глоба,

П. Сікорський та ін. Їх дослідження показали, що традиційна система оцінювання навчальних досягнень студентів недостатньо враховує всі види діяльності, якість аудиторної і самостійної роботи, рівень мислення, інтелектуальний потенціал, здатність творчо його реалізувати, активність студента, самооцінку, вміння використовувати знання. Ці фактори знімає рейтингова форма оцінювання знань.

Модульне навчання організовується за окремими функціональними вузлами-модулями, які, поєднуючи зміст, форми і методи роботи викладача і студентів, спрямовані на досягнення конкретних дидактичних цілей.

Реалізація принципу модульності, як відзначають вчені-педагоги, забезпечується рядом педагогічних правил, зокрема:

- навчальний матеріал необхідно конструювати таким чином, щоб він мав вигляд модульної програми, яка, як і модуль, має забезпечувати кожному студенту досягнення поставлених перед ним дидактичних цілей;
- навчальний матеріал, що охоплюється модулем, має бути закінченим блоком, щоб існувала можливість конструювання єдиного змісту навчання, який відповідав би комплексній дидактичній меті, з окремих модулів;
- відповідно до специфіки навчального матеріалу потрібно інтегрувати різні види та форми організації навчання, підпорядковані досягненню поставленої дидактичної мети [2, 66].

У навчальному процесі все ширше впроваджується блочно-тьюторська система — одна з форм технології навчання, що в сучасних умовах застосовуються у вищих навчальних закладах.

Одним із провідних положень теорії діяльності для ефективного навчання вважається така її організація, коли студент чи учень сам оперує навчальним змістом, і тоді тільки він за своєю матеріал свідомо і міцно. Серед комплексних інноваційних підходів до організації сучасної вищої школи є блочна технологія навчання. Блочно-тьюторська система навчання ґрунтується на організаційних засадах педагогічного процесу, які забезпечують суттєву його демократизацію, умови для

перетворення студента з об'єкта в суб'єкт навчального процесу, надає навчально-виховному процесу необхідної гнучкості, сприяє розвитку індивідуалізації навчання [2, 56].

Педагоги-дослідники Т. А. Алексеєнко, Ю. К. Бабанський, Н. П. Гузик, П. М. Ерднієв, М. А. Чошанов та інші відмічають, що в умовах великого накопичення інформації доцільним є подача навчального матеріалу не дрібними частинами, а великими блоками, щоб студенти спочатку мали деяке загальне уявлення про зміст декількох занять (теми, розділу). Блочний зміст навчання — це методичні прийоми, спрямовані на формування у студентів цілісного уявлення про блок навчального матеріалу, що вивчається, системності знань, можливості розуміти та виокремлювати головне [2, 54].

Відомі ефективні технології блочного навчання, які побудовані на використанні методу укрупнення (П. М. Ерднієв), методів концентрованого навчання (П. І. Ібрагімов), методу занурення (М. Г. Щетинін) та інші. В усіх цих технологіях на основі психолого-педагогічних закономірностей сприйняття пам'яті, мислення відбувається ніби подрібнення (квантування) навчально-пізнавальної діяльності студентів і розгортання її у вигляді укрупненого блоку різних навчальних занять. Система навчання, побудована на блочному принципі, дає змогу “стискувати” навчальну інформацію та економити навчальний час. Так, П. М. Ерднієв стверджує, що “... цілеспрямоване використання навчального матеріалу за принципом укрупнення дає можливість зекономити до 20 % навчального часу на відміну від загальноприйнятих норм”. Завдяки виокремленню “теоретичного ядра” звільнює час, який необхідний на глибоке і всебічне засвоєння навчального матеріалу. При цьому викладач виділяє не тільки основні ідеї курсу, але і розумові операції, які потрібно сформулювати у студентів, щоб забезпечити засвоєння цього матеріалу.

Блок — це логічно закінчений, дидактично обґрунтований навчальний матеріал. Блок поєднує декілька питань і розрахований на 5–7 годин (залежно від теми чи розділу, що вивчається) [2, 123].

Процес засвоєння знань під час блочного навчання відбувається поетапно. Блоки формуються навколо провідних теорій, які покладено в основу навчального курсу, і включають інформацію:

- закони, правила, принципи, формули навчального предмета;
- факти, які підлягають узагальненню з метою виявлення існуючих закономірностей;
- навчальну інформацію, що демонструє той чи інший зразок практичного застосування законів, правил, принципів.

Сформовані блоки навчальної інформації розташовані за принципом від найпростішого до найскладнішого:

- заняття з розбору теоретичного ядра блоку навчальної інформації;
- заняття із засвоєння стандартної теоретичної інформації і практичних вмінь та навичок в межах змісту цього блоку навчальної інформації (фронтальне опрацювання матеріалу);
- заняття із засвоєння теоретичних і практичних знань, умінь та навичок за допомогою індуктивних фактів (аналізу наукових понять);
- заняття із засвоєння інформації теоретичних і практичних знань, умінь та навичок (внутрішньо предметне узагальнення і систематизація матеріалу);
- заняття із міжпредметного узагальнення матеріалу;
- залікові заняття, на яких перевіряються досягнення студентами творчого рівня оволодіння знаннями, уміннями та навичками в межах цього навчального предмета.

Одна з умов підвищення викладання — розширення тематичного діапазону кожного заняття. Не завжди виправдане подрібнення навчальної теми та її вивчення частинами на окремих заняттях. Викладач хоче одержати від своєї роботи результат якнайшвидше: пояснив новий матеріал, а наступного дня вже проводить опитування, перевіряючи, як засвоєно новий матеріал. Здебільшого студенти ще не встигли його

засвоїти, для цього їм потрібний не тільки час, але і відповідна робота, якої не було. Тому виправдовує себе планування і проведення занять з багаторазовим опрацюванням студентами всієї теми на декількох заняттях, які об'єднані логікою і загальними навчально-виховними цілями, тобто блоками. Першочергове ознайомлення з навчальним матеріалом відбувається вже на першому занятті. На наступних заняттях цей матеріал знову розглядається в цілому, але вже більш поглиблено. Етапи блочної технології навчання можуть бути такими:

На першому занятті з теми пояснюється її зміст в цілому. Заняття проводиться у вигляді лекції. На лекції викладач ґрунтовно подає навчальний матеріал, використовуючи при цьому наочність, емоційні відступи, окремі запитання — звернення до студентів тощо.

При підготовці до проведеної лекції викладачу необхідно: скласти чіткий план; підібрати основний матеріал, який змістовно розкриє тему; підібрати наочний матеріал для демонстрування студентам дослідів тощо.

Пізнавальна активність студентів підвищується, якщо під час пояснення викладач звертається до них з пізнавальними чи проблемними питаннями. На окремі з цих питань відповідають студенти, складніші пояснює викладач на семінарських заняттях.

Усний виклад великими дозами є ніби вступом до самостійної роботи за підручником і з додатковою літературою, яка спрямована на глибоке розуміння (осмислення) знань. Під час такого попереднього сприйняття усного викладу (лекції) студенти усвідомлюють і запам'ятовують основний зміст навчального матеріалу, насамперед факти, ознаки, властивості предметів, явищ і процесів, зовнішні зв'язки між ними. Отже, для початкового викладу необхідно підібрати такий зміст для кращого запам'ятовування навчального матеріалу, який би відображав цілісну систему знань.

Таким чином, лекція дає змогу донести до студентів значну сукупність нових знань і вивільняє час на проведення навчання на семінарських заняттях.

Другим етапом блочного викладу навчального матеріалу є проведення ряду семінарських занять, число яких залежить від складності і обсягу теми, що вивчається. Семінарська форма занять передбачає обговорення проблем, що стосуються раніше прочитаної лекції. Готуючись до семінару, студенти можуть працювати над повідомленнями з окремих питань, читати додаткову літературу тощо.

Під час заняття деякі студенти виступають з доповідями та повідомленнями, інші доповнюють їх виступи, ставлять питання, беруть участь у дискусії. На такому занятті викладач спрямовує обговорення доповідей, акцентує увагу на проблемних питаннях, на які відповідають студенти.

Семінарське заняття можна організувати в такий спосіб: всі студенти готують питання і виступають з повідомленнями за бажанням. Семінарське заняття характеризується насамперед значним ступенем самостійності студентів у набутті знань.

Семінари можна поділити на *класичні* та *робочі*. До класичних належать такі форми занять, які ґрунтуються на здобутті знань з різноманітних джерел інформації переважно в позааудиторний час. Тематику класичних семінарів і завдань до них студентам повідомляють завчасно. Якісна підготовка до таких семінарів потребує певних затрат часу — від двох тижнів до двох місяців [2].

Від класичних семінарів робочі відрізняються тим, що викладачі завчасно не ознайомлюють студентів із планом і завданнями семінару. На такому занятті відбувається усна перевірка набутих знань та їх практичне застосування у процесі виконання тренувальних вправ, розв'язування задач тощо.

Третій етап блочного навчання — формування експериментальних умінь і навичок за вивченою темою у формі практикуму. На заняттях цього типу студенти, спираючись на одержані знання, самостійно виконують лабораторні або практичні роботи, проводять виміри, проводять експериментальні розрахунки тощо. Під час таких занять студенти звертаються до підручників, довідкової літератури, при цьому не тільки вдо-

сконалюються навчальні уміння за окремими розділами програми, формуються загальні уміння роботи з приладами, але і відпрацьовуються алгоритми дій. Студенти, одержуючи знання, вчать ся планувати свою діяльність на певний період, здійснювати самоконтроль.

Четвертий етап — занурення і розв'язок завдань. Його мета — поглиблення і розвиток знань з цієї теми.

П'ятий етап блочного навчання — перевірка навчального матеріалу у вигляді заліків. Окремим компонентом діяльності взагалі і навчальної зокрема є оцінювання результатів діяльності. Навчальним заняттям, що дає змогу досить повно перевірити й оцінити результат роботи студентів під час блочного навчання, є залікове заняття. Залік — це форма перевірки якості знань і вмінь, набутих студентами в результаті вивчення логічно завершеної частини навчального матеріалу (теми, розділу, курсу).

Теоретичні запитання заліку стають відомими студентам вже на початку вивчення нової теми — вони входять у перелік базових знань. Кожний студент одержує залікову оцінку з вивченої теми.

Шостий етап — застосування вивченого матеріалу на заняттях, використовуючи цікаві повідомлення.

На всіх етапах блочного навчання доцільним є проводити поточні та підсумкові консультації, які допомагає робити студент-консультант.

Відчутну допомогу для підвищення рівня знань та вмінь надають алгоритми: картки-інструкції, методичні поради, опорні схеми-конспекти, пам'ятки тощо. Ефективно зарекомендували себе опорні схеми-конспекти. Вони містять стислу навчальну інформацію, якою користуються студенти при відтворенні змісту теми чи під час виконання певних завдань.

Консультантом вибирають студента, який має успіхи у навчанні з цієї навчальної дисципліни, зацікавленого, який проявляє бажання допомогти товаришам у навчанні, вміє знаходити контакт з іншими студентами, вимогливий до себе та товаришів. До того ж консультант повинен володіти організа-

торськими уміннями. Консультант повинен вміти дохідливо пояснювати навчальний матеріал, об'єктивно оцінювати знання товаришів, обґрунтувати виставлену оцінку, тактовно виправляти у відповідях одногрупників допущені помилки.

На початку вивчення теми необхідно ознайомити студентів із переліком знань та умінь. Це буде акцентувати їхню увагу на вивченні нової теми та за необхідності дасть змогу самостійно опрацювати деякий матеріал, побачити і усунути прогалини в знаннях та вміннях. Всі перелічені знання та вміння перевіряються консультантом та викладачем.

Завдяки переліку знань і умінь консультант і члени групи орієнтуються в обсязі і складності матеріалу, що вивчається. А це дасть змогу студентам розподілити зусилля на весь період вивчення теми, здійснювати самооцінку знань і умінь.

Перелік базових знань та умінь — це не лише довідник студентів, а й програма дій викладача. На основі переліку відповідно з принципом укрупнення дидактичних одиниць викладач komponує теоретичний матеріал у логічно завершені блоки і визначає, скільки та які заняття будуть проведені під час вивчення теми, який за обсягом навчальний матеріал виноситься на кожне заняття.

Матеріал одного блоку характеризується цілісністю, висвітлює взаємопов'язані питання. Таке укрупнення дасть змогу вивільнити певну кількість годин, які з успіхом будуть використані на осмислення, систематизацію та узагальнення знань, і організувати з цією метою групову навчальну діяльність. Як правило, один блок охоплює матеріал кількох комбінованих занять.

Систематичний контроль і оцінка успішності студентів уможливить виявити і скоригувати результати навчальної діяльності, сприятиме вихованню працьовитості, свідомої дисципліни, наполегливості. У процесі контролю вдосконалюється мисленева діяльність, мова, а оцінка стимулює до навчальної праці.

Підсумковий контроль і оцінювання результатів навчальної діяльності здійснюється шляхом проведення контрольної

роботи та екзамену. Попередній, поточний і тематичний вид контролю здійснюють студенти під час блочного навчання.

Під час усного опитування консультант оцінює відповіді і записує в облікову картку консультанта. Запитання для усного опитування готує викладач.

Так, у запропонованій методиці ми намагалися знайти оптимальні шляхи поєднання різних форм навчання — аудиторні, групові, індивідуальні. Створені нами різні програми завдань враховують індивідуальні особливості мислення студентів і активізують їхню мисленнєву діяльність, дозволяють поетапно розвивати мислення, спрямовують на самостійну пошукову діяльність. Особливе значення надається творчому застосуванню знань, наприклад, навчальна гра, заняття захисту тематичних завдань, конкурси тощо [4].

Модуль є порівняно самостійною частиною навчального процесу, яка містить одне або близькі за змістом і фундаментальні за значенням поняття, закони, принципи. Засвоєння модуля розпочинається оглядово-установчою лекцією. Наступний етап — індивідуальна самостійна навчальна робота, консультації. Потім проводиться кілька тьюторських занять за опрацьованими джерелами, вони впроваджуються замість традиційних семінарських занять і у своїй сукупності складають зміст модуля. Організаційно кожне тьюторське заняття включає в себе три-чотири види навчальної роботи, серед яких два є постійними (невелика письмова робота з дисципліни та дискусія за змістом опрацьованих джерел), інші — змінними (аналіз ситуації, розв'язання педагогічних завдань, евристична бесіда, рольові та ділові ігри тощо).

Студент може достроково вивчити і скласти “звіт” з матеріалу, що входить до того чи іншого модуля, за домовленістю з викладачем. Звіт студента за змістом конкретного модуля вважається прийнятним, якщо під час співбесіди з викладачем він демонструє розуміння головних ідей модуля і послідовно аргументовано викладає їх (письмово чи усно). Для студентів, які за своїли матеріал і відзвітувалися за змістом усіх модулів до закінчення семестру, екзамен (залік) з цього предмета відміняється.

Досвід свідчить, що впровадження кредитно-модульної організації навчального процесу забезпечує: інтенсифікацію навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців; систематичність засвоєння навчального матеріалу; встановлення зворотного зв'язку з кожним студентом на визначених етапах навчання; контроль та своєчасне коригування навчально-виховного процесу; підвищення мотивації учасників навчально-виховного процесу, зменшення пропусків занять; психологічне розвантаження студентів у кінці семестру; підвищення відповідальності студентів за результати навчальної діяльності; максимальне забезпечення потреб особи у виборі освітнього рівня та кваліфікації тощо.

Існують різноманітні педагогічні технології проведення окремих занять.

Ігрові технології полягають в ігровій формі взаємодії викладача та студента у ході реалізації певного сюжету (вистави, казки, ділового спілкування, гри). При цьому зміст ігор передбачає вирішення тих чи інших освітніх завдань. Ігрова технологія ґрунтується на використанні театралізованих, ділових, рольових, комп'ютерних ігор [2, 123].

Діалогові технології пов'язані зі створенням комунікативного середовища, поширенням простору співробітництва на рівні “викладач – студент”, “студент – студент”.

Групові технології організації навчання більш притаманні заняттям із правознавства. Вони передбачають створення мікрогруп від 2 до 7 осіб та організацію спільної роботи, яка може тривати від 10 хвилин. Існує кілька модифікацій групової технології – групова гіпнопедія та активізація резервних можливостей, навчання в динамічних групах, проблемно-конфліктне групове навчання тощо. За рахунок групового навчання можливо здійснити принцип диференціації та індивідуалізації.

Диференційований підхід у навчальному процесі можливо здійснювати: 1) за рівнем вимог до засвоєння навчального матеріалу – студенти виконують завдання із правознавства, які за змістом, за ступенем складності відрізняються; 2) за формою

організації навчальної діяльності; 3) за дозою та характером допомоги, яка надається під час виконання роботи; 4) темпом оволодіння програмованим матеріалом тощо.

Оскільки студенти відрізняються за своїми суб'єктивно-психологічними характеристиками, їхня пізнавальна діяльність повинна здійснюватись у різних режимах, тобто у диференційованих пізнавальних ситуаціях.

Аналіз описаних технологій організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах дає змогу визначити ряд тенденцій їх функціонування та подальшого розвитку.

Сучасна технологія організацій навчально-виховного процесу має відповідати вимогам гуманізації навчання. Це передбачає розгляд професійних знань, вмінь, навичок як засобу розвитку природних здібностей людини, створення ситуації свободи вибору, демократизацію стосунків викладачів та студентів, перетворення студентів на суб'єктів діяльності.

Серед діючих тенденцій можна назвати поступову зміну функцій викладача — від суто інформаційних до організуючо-консультативних.

Орієнтація на гнучкі технології, які створюють можливість для їх подальшого розвитку з урахуванням прогресу інформаційних засобів навчання та педагогічної теорії, сприяє моделюванню культуровідповідних технологій організації навчального процесу, що забезпечує реалізацію комплексу напрямів модернізації діяльності ВНЗ.

Кожний з напрямів модернізації діяльності ВНЗ обумовлює виникнення певних особливостей управління вищими навчальними закладами. Так, наприклад, зміни в цілях та ціннісних пріоритетах вищої освіти обумовлюють необхідність вирішення таких управлінських завдань: забезпечення оновлення концептуальних засад діяльності ВНЗ, визначення його місії; оновлення кваліфікаційних характеристик фахівців відповідно до нових цілей та ціннісних пріоритетів; забезпечення усвідомлення працівниками ВНЗ його місії, цілей та ціннісних пріоритетів.

Ціннісними пріоритетами є особистість людини з її правами та обов'язками, демократичність, якість освіти, її інтегрованість у Європейський освітній та соціальний простір. Серед цих пріоритетів системоутворюючу функцію може виконувати якість освіти. Це можна пояснити тим, що якісною в наш час можна вважати таку освіту, яка забезпечує потреби особистості та суспільства, є демократичною та інтегрованою. У зв'язку з цим найважливішою особливістю сучасного управління ВНЗ є його спрямованість на забезпечення якості вищої освіти. Ця особливість спричинює необхідність значних змін у завданнях, змісті та засобах управлінської діяльності, розробки нових організаційних структур, процедур, форм організаційної поведінки.

Становлення приватних вищих навчальних закладів зумовило виникнення нових підходів до розроблення форм та методів навчання в цих закладах освіти, що на сучасному етапі отримало назву педагогічних технологій. Педагогічні технології, які застосовуються у вищих навчальних закладах поряд з традиційними, останнім часом збагатилися новими, що відповідають сучасним запитам суспільства. Вимоги сучасності ставлять перед вищим завдання сформувати не тільки високоосвічену, але й здатну самостійно й творчо мислити, спроможну адаптуватися до умов існування особистість. Це вимагає змін у діяльності викладача і, в першу чергу, потребує спрямування його взаємодії зі студентами на користь процесів саморозвитку й самоорганізації. У зв'язку з цим у навчальних закладах недержавної власності розробляються нові та використовуються вже існуючі технології навчання, які адаптуються до конкретних умов та специфіки вишів. У зв'язку з цим розробляються й різні технології аналізу педагогічної діяльності, що стимулюють посилення самостійності студентів, передбачають розвиток процесів саморегуляції спільної діяльності викладача та студентів і сприяють підвищенню якості навчального процесу в цілому.

Серед педагогічних технологій, які набули особливої актуальності на сучасному етапі, поряд із попередніми, можна виокремити такі основні групи:

- інформаційні та комунікаційні технології навчання;
- інтерактивні;
- традиційні.

До першої групи належать дистанційне навчання, застосування інформаційних мереж, ЗМІ та телекомунікаційного зв'язку (відеоконференції, відеолекції, телезаняття тощо).

До другої групи належать різні форми організації навчальної діяльності (дискусії, конференції, дебати, рольові ігри, мозкові штурми, проектна діяльність, кейс-стаді тощо). Окрім цього, використовується широкий спектр позанавчальної діяльності (клуби, товариства, ради).

Третя група включає такі основні форми, як лекційна та семінарська діяльність, а також практичну діяльність.

Педагогічними технологіями можна назвати такі, які відповідають сучасним запитам суспільства та рівню розвитку технологій у різних галузях, цілям особистісно-орієнтованого навчання та потребам ринку праці, вимагають набуття відповідних компетентностей.

Отже, перевагами вищих навчальних закладів є оперативне впровадження гнучких педагогічних технологій.

Педагогічний процес у приватних вищих навчальних закладах підпорядковується закону моделювання, згідно з яким усі заходи, що проводяться, мають бути насиченими професійним змістом і відбуватись у ситуаціях, максимально наближених до дійсності, тобто до тих умов, у які випускник може потрапити в реальному житті.

Питома вага навчальних занять та заходів, що моделюють майбутню діяльність, постійно зростає через впровадження сучасних інноваційних технологій навчання.

Таким чином, педагогічний процес у вищому навчальному закладі перебуває у постійному русі, розвивається та вдосконалюється. Головним напрямом його розвитку є систематичне підвищення активності, самостійності та свідомості студентів, посилення ролі процесів самовиховання, самоосвіти, елементів наукового дослідження тощо.

5.3. Методи стимулювання та мотивації навчальної діяльності студентів

Методи стимулювання навчальної діяльності студентів спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню навчальною інформацією.

До них належать методи формування пізнавальних інтересів та методи стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні.

Методи формування пізнавальних інтересів. Ефективність навчальної діяльності студентів залежить від прояву пізнавальних інтересів, які спрямовують особистість на відповідну пізнавальну діяльність, ознайомлення з новими фактами. Ці пізнавальні інтереси піддаються стимулюванню різноманітними методами.

Метод навчальної дискусії. Грунтується цей метод на обміні думками між студентами та викладачами, вчить постійно мислити, розвиває вміння практичного аналізу і ретельної аргументації висунутих положень, поваги до думки інших. Навчальна дискусія використовується під час спільного розв'язання проблеми групою студентів, її мета — обговорення наукових положень, даних, що потребують безпосередньої підготовки студентів за джерелами ширшими, ніж матеріал підручника. Як метод формування інтересу до знань, вона покликана не лише дати нові знання, а й створити емоційно насичену атмосферу, яка б сприяла глибокому проникненню їх в істину, отриманню від цього позитивних емоцій. Під час дискусії студенти взаємно збагачуються навчальною інформацією. Одні з них усвідомлюють, що ще не все знають, і це спонукає їх до заповнення “прогалін”, інші — відчують задоволення від того, що знають більше за інших, тож прагнуть утриматися на такому рівні.

Навчальна дискусія створює оптимальні умови для попередження можливих помилкових тлумачень, для підвищеної активності студентів і міцності засвоєння ними матеріалу.

Вона вчить прийомів аргументування, наукового доведення. Участь у дискусії виховує у студентів уміння активно обстоювати власну точку зору, критично ставитися до чужих і власних суджень.

Гра — це визначена цілісна реальність, яка повинна обов'язково співвідноситись з існуючим світом. Під час гри всі учасники отримують певний досвід, складовими якого можуть бути і знання, і емоційні враження, і навички, розуміння того чи іншого явища. Розв'язуючи навчально-педагогічні завдання та психолого-педагогічні ситуації під час навчально-педагогічних ігор, студенти набувають професійних, інтелектуальних, емоційних та вольових якостей викладача, в них формуються засади педагогічної майстерності. Отже, викладачі юридичних закладів мають систематично застосовувати гру, дискусію у навчальному процесі, послідовно сприяючи формуванню правової культури майбутніх юристів або діяльність учасника гри пов'язана із суттю його ролі, ігрових функцій і сценарію.

Беручи участь у грі, приймаючи рішення, тобто пізнаючи діяльність, а потім аналізуючи зміст гри, студент вивчає ситуації, які служили прототипом моделі гри. Результатом зміни в грі можуть бути як емоційна, особистісна, так і інтелектуальні зміни. Дидактична рольова гра чи імітаційна гра підвищують навчальну мотивацію, збуджують інтерес до явища чи процесу, що вивчається. Гра вимагає творчого мислення, обмірковування того чи іншого рішення, а це передбачає самостійне розв'язання. Розрізняють рольову гру, імітаційну гру, ділову гру, дидактичну, організаційно-діяльнісну і організаційно-мисленеву гру [1, 167].

Педагог С. С. Вітвицька поділяє ігрові технології за:

- цільовими орієнтаціями: дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі;
- характером педагогічного процесу: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні;

- ігровою методикою: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації [1, 194].

Ділова гра — це певною мірою імітація професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з управлінням навчально-виховним процесом. Такі ігри використовують для розвитку творчого мислення й формування практичних умінь у керівництві закладами освіти, навчально-виховною роботою, для стимулювання й підвищення інтересу студентів до занять, активізації процесу оволодіння майбутньою професією.

Особливості ділових ігор:

- по-перше, при використанні ділових ігор процес навчання максимально наближений до реальної практичної діяльності керівників закладів освіти. Будь-яка ділова гра є імітаційним методом навчання;
- по-друге, ділова гра є ігровим методом навчання. Всі її учасники виконують певні ролі і відповідно до них приймають управлінські рішення;
- по-третє, ділова гра є колективним методом навчання. В ділових іграх рішення виробляються колективно;
- по-четверте, в ділових іграх спеціальними засобами створюється емоційний настрій гравців.

У процесі ділової гри на професійному рівні відбувається діалог, зіткнення різних думок та позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їх обґрунтування та зміцнення, що сприяє набуттю нових знань, уявлень, досвіду розв'язання педагогічних завдань і психолого-педагогічних ситуацій. Отже, ділові ігри є засобом не лише імітації професійної діяльності, а й формування майбутнього закладів освіти.

Останнім часом у педагогічній літературі ділові ігри почали називати організаційно-діловими, або оперативно-діловими, що лише підкреслює їх значення в оволодінні методами управління навчально-виховним процесом та набутті досвіду прийняття оптимальних педагогічних рішень.

Рольова гра (простіша за ділову) — імітаційна форма активного навчання, що потребує менших затрат часу на її розробку та впровадження, однак при розв'язанні психолого-педагогічних

завдань і ситуацій вона надзвичайно ефективна. Основна мета застосування цієї форми — розвиток у студентів аналітичних здібностей, прищеплення вмінь приймати правильні рішення в різних психолого-педагогічних ситуаціях, зокрема пов'язаних з керівництвом навчально-виховним процесом. У процесі рольової гри розкривається особистість майбутнього педагога, виявляються його здібності й перспективи майбутньої педагогічної діяльності.

Вчений-педагог П. М. Щербань визначає такі характерні ознаки рольової гри:

- 1) наявність психолого-педагогічної ситуації;
- 2) наявність ролей;
- 3) відмінність рольових цілей учасників гри, що виконують різні ролі;
- 4) взаємодія учасників гри;
- 5) наявність в ігрового колективу спільної мети;
- 6) комунікабельність, тактовність, дружелюбність, готовність прийти на допомогу;
- 7) багатоальтернативність рішень;
- 8) наявність системи групового чи індивідуального оцінювання діяльності учасників гри;
- 9) наявність керованого емоційного напруження [12, 134].

Дидактична гра — творча форма навчання, виховання і розвитку студентів, школярів і дошкільників. Дидактичні ігри розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну (чуттєву) орієнтацію, кмітливість, а тому їх можна використовувати під час викладання будь-якого предмета. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагогів і учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами безпосередності й неудаваної цікавості. Дидактичні ігри мають також важливе значення для морально-професійної підготовки майбутнього вчителя, сприяючи розвитку цілеспрямованості, витримки, самостійності, виробленню вміння діяти відповідно до норм педагогічної культури. У терміні “дидактична гра” наголошується на її педагогічну

спрямованість, відображається багатогранність застосування з урахуванням дидактичної мети заняття і рівня підготовленості студентів.

Характерні ознаки дидактичної гри:

- 1) моделювання ситуацій навчально-виховного характеру та прийняття навчально-педагогічних рішень;
- 2) розподіл ролей між учасниками гри;
- 3) різноманітність рольових цілей при виробленні рішення;
- 4) взаємодія учасників гри, які виконують ті чи ті ролі;
- 5) наявність спільної мети учасників гри;
- 6) колективне вироблення рішень;
- 7) багатоальтернативність рішень;
- 8) наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри.

Яскравим прикладом дидактичної гри є *“Брейн-ринг”* – нетрадиційна форма заохочення студентів до активізації процесу пізнання під час проведення проміжного або підсумкового контролю. Це інтелектуальне змагання між окремими групами або командами студентів за першочерговість та правильність надання відповіді на проблемні питання з того чи того предмета.

Кожний ігровий процес має дві однакові складові – сама гра та її обговорення. Можна сказати, що обговорення є рівноправною частиною. Зокрема, обговорення дає змогу проаналізувати явища, яким була присвячена гра, для багатьох студентів гра без обговорення стає беззмістовною. Розрізняються такі види обговорення – емоційне, змістове, конструктивне.

Під час підготовки до гри необхідно:

1. Вибрати тему гри. Тема гри має містити правову ситуацію або завдання, для вирішення яких і вироблення конкретних рішень доцільно використовувати гру. Визначаючи тему, як відзначає П. М. Щербань, слід зважити, що найефективнішою грою є за таких умов:

- а) якщо вона динамічна та у її основу покладено вірогідну ситуацію;
- б) якщо за реальних умов інтереси її учасників неідентичні, що має бути чітко визначено і зафіксовано [12].

2. Визначити мету і завдання гри.

В основу гри, як правило, покладено модель події, ситуації, яка має бути створена заздалегідь. Важливо чітко визначити функції кожного учасника гри, їх взаємозв'язок. Послідовність етапів така сама, що й за реальних умов.

Розроблена гра має пройти експериментальну перевірку, у процесі якої визначається її ефективність, з'ясовуються питання, які потребують доопрацювання, встановлюється час, який необхідний для проведення гри.

3. Функції учасників гри і критерії оцінювання їхньої діяльності.

Розподіляючи ролі між студентами, необхідно враховувати їхні знання та здібності. Для підвищення відповідальності й активності студентів слід призначити рецензентів на кожну роль, опонентів та експертів.

Провідним мотивом правових ігор і основним критерієм оцінювання рішень має бути успішне застосування студентами теоретичних і практичних знань на практиці.

Як відмічає П. М. Щербань, для кожної гри розробляють свою систему стимулювання, обов'язково передбачаючи такі моменти та умови:

- а) оцінку глибини знань з права;
- б) визначення правильності виконання ролі й ефективності взаємодії з іншими учасниками гри;
- в) прийняття оптимальних практичних рішень і внесення конкретних пропозицій відповідно до проблеми, яка розглядається;
- г) надання заохочувальних балів за активну участь в обговоренні дій інших учасників гри;
- д) застосування штрафних санкцій за низьку якість знань, безвідповідальне ставлення до ролі, прийняття формальних рішень і вироблення некваліфікованих рекомендацій [12, 37].

4. Вимоги до розробки, організації та проведення гри.

Розробляючи навчально-педагогічну гру, слід дотримуватися низки вимог.

1. Треба змоделювати психолого-педагогічну ситуацію, за якою учасники гри мають виробити педагогічні рішення.

2. Обов'язково слід продумати організацію спільної діяльності і міжособистісного спілкування учасників гри так, щоб вона, з одного боку, максимально відповідала реальній спільній педагогічній діяльності та реальному професійно-педагогічному спілкуванню, а з другого — забезпечувала розв'язання навчальних завдань (наприклад, прищеплення навичок вироблення і прийняття рішень, спільної діяльності та культури педагогічного спілкування).

3. Щоб учасники гри діяли, “як у житті”, потрібно подбати про розробку критеріїв і системи оцінювання їхньої діяльності під час гри відповідно до соціальних, психолого-педагогічних, економічних, моральних та інших норм.

4. Пропонуючи студентам різні навчально-виховні та управлінські завдання, слід забезпечити належну емоційну гостроту.

5. Треба розробити структуру гри, тобто логічну й часову послідовність завдань, що ставитимуться її учасникам.

6. Необхідно продумати всі питання, пов'язані з грою, в тому числі взаємодію керівника з ігровими групами та групою забезпечення, яка є його помічником.

7. Гра має бути побудована й описана так, щоб її можна було проводити без участі авторів, які її розробили.

Після відповідної підготовки розроблену й подану у вигляді методичних вказівок гру можна впроваджувати у навчальний процес. Гра дає змогу кожному студенту відчути себе суб'єктом педагогічного процесу, виявляти й розвивати свою особистість. У процесі гри кожний студент демонструє свої здібності й придатність до педагогічної діяльності.

Як стверджує С. Л. Рубінштейн: “У грі відбуваються лише ті дії, цілі яких значущі для індивіда за їх власним внутрішнім змістом. У цьому головна особливість ігрової діяльності. В цьому її основна чарівність і... привабливість”.

5. Керівництво навчальною грою.

Викладач, який виступає в ролі керівника навчально-педагогічної гри, має:

- створити під час гри творчу, професійно-педагогічну атмосферу для досягнення визначеної мети;
- залучати до участі в грі всіх студентів академічної групи.

Метод пізнавальних ігор. Пізнавальною грою є спеціально створена захоплююча розважальна діяльність, гра, яка має неабиякий вплив на засвоєння учнями знань, набуття умінь і навичок. Гра у навчальному процесі забезпечує емоційну обстановку відтворення знань, полегшує засвоєння навчального матеріалу, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчальної роботи, знімає втому, перевантаження. За допомогою гри моделюють життєві ситуації, що викликають інтерес до навчальних предметів.

Гра — це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається, формується і удосконалюється самоуправління поведінкою.

Ігровий метод навчання визначає цілеспрямований вплив на зміст освіти, що підлягає засвоєнню, характер взаємодії викладача і студентів, передбачає вид навчальної діяльності.

Ігрові технології сприяють засвоєнню знань, умінь та навичок, активізації та розвитку розумових дій, системи дійово-практичної сфери, посилення емоційності, розвитку творчого характеру; самостійність у прийнятті рішення; прагнення бути вміння і навички за порівняно короткий термін тощо.

Основною метою ділової гри є набуття студентами-юристами в умовах наближених до їх майбутньої професії навичок роботи з людьми, юридичними особами (підприємствами, організаціями, закладами) під час розв'язку різних життєвих ситуацій, а також з нормативними документами.

Залежно від змісту ділової гри студенти виконують роль депутатів, робітників правоохоронних органів, учасників судового чи іншого процесу. Участь у такій грі дасть змогу студентові наочно побачити прогалини знань із відповідної навчальної дисципліни. А це в свою чергу буде певним додатковим стимулом в оволодінні знаннями.

Основою ділової гри є сценарій, який розробляється викладачем.

Технологія ділової гри складається з таких етапів (за С. С. Вітвицькою).

Етап підготовки (постановка мети, аналіз проблеми, обґрунтування завдань, планування, загальний опис процедури гри, зміст ситуації та характеристика дійових осіб)	Розробка гри	<ul style="list-style-type: none"> • розробка сценарію • план ділової гри • загальний опис гри • зміст інструктажу • підготовка матеріального забезпечення • постановка проблеми, цілей, умови • інструктаж, регламент, правила, розподіл ролей, формування груп, консультації
Етап проведення	Входження в гру	<ul style="list-style-type: none"> • робота з джерелами і тренінг • мозковий штурм
	Групова робота над завданнями	<ul style="list-style-type: none"> • виступ груп • захист результатів • дискусії • робота експертів
Етап аналізу та узагальнення	Міжгрупова дискусія	<ul style="list-style-type: none"> • вихід з гри • аналіз, рефлексія • оцінка та самооцінка • висновки та узагальнення • рекомендації

Ігрове проектування — це ігрове моделювання процесу розв'язання складних організаційно-економічних завдань, що мають різні варіанти рішень, з розподілом функцій між учасниками. Цей метод орієнтується на відпрацювання методичних рішень, планових завдань, які потребують багато часу.

Вимоги до ігрового проектування:

- наявність складної організаційно-економічної проблеми;
- неоднозначність вирішення проблеми;

- розподіл учасників на групи, кожна з яких опрацьовує свій варіант вирішення проблеми;
- аналіз, захист перед аудиторією та оцінка результатів проробок.

Правило зборів просте: потрібно колективно знайти кілька рішень з якоїсь проблеми. Ні ведучий, ні учасники не повинні ніяким чином критикувати думки інших учасників. Група має висловити максимальну кількість ідей з приводу однієї проблеми. Остання повинна бути порівняно простою, тобто такою, що не розпадається на окремі питання.

Метод створення інтересу в процесі викладання навчального матеріалу. Полягає цей метод у використанні цікавих пригод, гумористичних уривків тощо, якими легко привернути увагу учнів. Особливе враження справляють на студентів цікаві випадки, несподіванки з життя дослідницької діяльності вчених.

Ефективність навчального процесу у вищій школі залежить від багатьох чинників. Але незаперечним є те, що успіх у реалізації навіть найдосконаліших педагогічних систем та завдань залежить від особистості викладача, його майстерності і моральних якостей. Вимоги сучасності ставлять перед навчальним закладом завдання сформувати не тільки високоосвічену й здатну самостійно і творчо мислити, адаптуватися до умов існування особистість. Це вимагає змін у діяльності викладача і, в першу чергу, потребує спрямування його взаємодії зі студентами на користь процесів саморозвитку та самоорганізації. З цією метою вченими-педагогами розробляються нові та використовуються вже існуючі технології навчання, які адаптуються до конкретних умов та напряму навчальних закладів. У зв'язку з цим розробляються й різні технології аналізу педагогічної діяльності, що стимулюють посилення самостійності студентів, передбачають розвиток процесів саморегуляції спільної діяльності викладача та студентів і сприяють підвищенню якості навчального процесу в цілому.

Як стверджує педагог А. І. Кузмінський, впровадження сучасних методів навчання потребує, щоб викладач вищого на-

вчального закладу був творчою особистістю, втілював у собі риси кваліфікованого фахівця і досвідченого педагога, здатного творити і діяти у сучасному інформаційному суспільстві, а також використовувати у своїй діяльності різноманітні сучасні інноваційні методи навчання [6, 124].

Розвиваюча функція навчання полягає в тому, що розвиток потрібно розглядати як процес формування готовності людини до самостійності організації своєї діяльності. Розвиток вимірюється складністю завдань, які мають свої критерії. Навчання знаннями, способами в діяльності і творчості забезпечує у своїй сукупності розумовий розвиток. Розвинена людина — це людина, яка успішно вивчила всі елементи змісту освіти. Завдання розвитку мислення, волі, емоцій, навчальних інтересів, мотивів і здібностей студентів — розвивати мислення на основі загальних розумових дій і операцій.

Процес навчання доцільно розглядати як спільну взаємопов'язану та взаємообумовлену діяльність викладача (викладання) та діяльність студентів (вміння), яка спрямована на передачу молодому поколінню набутого соціального досвіду, набуття студентами адаптаційних умінь, умінь аналізувати ситуацію і приймати правильні рішення. При організації і здійсненні навчального процесу викладач, з одного боку, організовує власну діяльність, що передбачає підготовку до навчального процесу й забезпечення його реалізації, а з другого — діяльність студентів, тобто визначає її характер, зміст, організаційні форми, методи, засоби тощо [6, 124].

Студенти під час вивчення правознавства повинні структурувати навчальний матеріал, робити висновки, пояснювати, класифікувати, аналізувати ті чи інші явища тощо.

Досить ефективним для вивчення правознавства є застосування такого методу, як **кейс-стаді**. Кейс-стаді — це навчання студентів за допомогою кейсів, тобто опису певної ситуації.

Метод кейсів був розроблений ще у 20-ті роки у Гарвардському університеті США. Кейси пропонують студентам пошук єдиного правильного рішення. На заняттях студенти обґрунтовують свою позицію і, спираючись на теорію і практику

свої майбутньої професійної діяльності, захищають. Основною метою кейс-стаді є набуття навичок роботи в конкретній ситуації, мобілізації всіх отриманих знань на інших дисциплінах для вироблення практичної рекомендації щодо вирішення тієї чи іншої проблеми, яка міститься в ситуаційному завданні.

Під час використання цього методу навчання студенти навчального закладу оволодівають навичками логічного осмислювання проблеми, розвивають управлінське мислення, тренують інтуїцію, удосконалюють уміння дискутувати і відстоювати свої погляди.

До розробки кейсів потрібно застосовувати певні вимоги: інформація повинна легко запам'ятовуватись, мати сюжет і діючих осіб, а також навчальні цілі і завдання.

Студенти пишуть кейси, як правило, з використанням фактичного матеріалу, де містяться матеріали із часописів, звіти підприємств, доповіді, виступи керівників.

Окрім кейсів, студенти додатково готують матеріали, де відтворюється думка автора про його значення та ефективність для аудиторії слухачів, пропозиції щодо методів використання, зразок схем-відповідей на завдання, додаткова інформація тощо.

Під час використання цього методу відбувається розвиток мислення на основі загальних розумових дій та операцій, таких як:

- структурування (мисленнєва діяльність, спрямована на встановлення зв'язків між поняттями, реченнями, ключовими словами, у процесі якої формується структура знань);
- конкретизація (застосування знань на практиці);
- доведення (логічне розмірковування);
- формування висновків (поступове спрощення теоретичного або практичного виразу з метою одержання наперед відомого його виду);
- пояснення (зосередження думки на найважливіших моментах);
- класифікація (розподіл понять на взаємопов'язані класи за суттєвими ознаками);

- аналіз (вичленення ознак, властивостей, відношень, понять, знаходження спільних і відмінних їх властивостей);
- порівняння (виділення окремих ознак понять, знаходження спільних і відмінних їх властивостей);
- узагальнення (визначення ознак, властивостей, суттєвих для кількох понять).

Студентам роздається кейс за день до заняття. На друге заняття навчальна група поділяється на підгрупи по 4–5 осіб у кожній. Протягом наступних занять обговорюємо кейс і його завдання. Після цього починається дискусія. Від кожної групи виступають студенти і аргументовано висловлюють свою позицію і думку своїх колег.

Важливість запропонованого кейс-стаді полягає в тому, що на занятті працюють всі студенти.

Таким чином, організовуючи пізнавальну діяльність студентів, педагоги повинні мати на увазі, що наукові знання цікавлять студентів, а викладач створює такі ситуації, якими вони захоплюються. Як правило, наукові знання, які є практично значущими, викликають позитивне ставлення до них. Навчальна діяльність викликає долати труднощі, спробувати власні сили в оволодінні навчальним матеріалом, а висока оцінка наукових знань збагачує мотиваційний компонент.

Як вже відмічалось, педагогічний процес постійно розвивається та вдосконалюється, потребуючи підвищення активності, самостійності та свідомості студентів. А це, на нашу думку, можливе під час застосування такого методу навчання, як кейс-стаді.

Навчальна діяльність студента на заняттях може відбуватись під керівництвом викладача (прийняття запропонованих ним навчальних завдань і плану дій); здійснення навчальних дій і операцій для розв'язання поставлених завдань; регулювання навчальної діяльності під контролем викладача і самоконтролем; аналіз результатів навчальної діяльності і самостійно (планування, конкретизація завдань своєї навчальної діяльності; планування її методів, засобів і форм; самоорганізація навчальної діяльності; саморегулювання навчання; самоаналіз результатів навчальної діяльності).

Результатом навчання насамперед є формування різних видів пізнавальної діяльності або окремих її елементів: понять, уявлень, різноманітних розумових дій.

Професійна діяльність викладача вимагає певної послідовності дій, розподілу уваги, напруги, подолання труднощів, своєрідних психологічних якостей особистості, характеру, специфічних здібностей. Тому в умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нових ідей і задумів, нових підходів, нових рішень.

Брейнстормінг і творча уява. Метод мозкового штурму — оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності.

При проведенні подібних занять потрібно виходити з того, що немає досконалих чи абсурдних ідей. Навпаки, потрібно отримати якомога більше будь-яких ідей, у жодному разі не висловлювати думок ні щодо приводу зроблених пропозицій, ні щодо їх авторів. Це саме той випадок, коли кількість важливіша за якість. Ідея, висловлена одним, може навести на думку іншого.

Під час зборів важливо, щоб керівник тримався поза дискусією. Його роль полягає лише в тому, щоб встановити форму зборів, визначити їх хід, надати їм відповідний напрям, враховуючи ідеї, висловлені групою. Учасники мають можливість без перешкод виявити свої творчі здібності. Крім того, заборона перебувати іншого, що диктується правилами гри, дає можливість навчитися слухати партнерів.

Як наслідок маємо: ідеї, висловлені учасниками, реєструються спостерігачами-секретарями. Зібрані таким чином думки передаються спеціалістам, що вивчають цю проблему, для відбору найцінніших ідей. Як правило, вони становлять 10 відсотків від висловлених. Учасники до складу журі не включаються.

Дуже часто в навчальних процесах застосовують таку активну форму занять, як круглі столи. Круглий стіл проводиться з метою:

- комплексного обговорення сучасних актуальних проблем з курсу;

- розгляду дискусійних питань з курсу;
- осмислення та узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду з курсу.

Круглий стіл характеризується винесенням на обговорення широких теоретико-практичних тем, а також активністю студентів у постановці питань і у спільному обговоренні з викладачами. Тема круглого столу визначається на початку опрацювання модуля, щоб усі учасники заняття мали можливість до нього підготуватися.

Від теми круглого столу залежить склад запрошених на заняття спеціалістів. Як правило, запрошуються вчені, практичні працівники. Участь спеціалістів високої кваліфікації, досвідчених практиків робить вищим рівень цієї форми занять. У відкритому діалозі розкриваються питання, винесені на обговорення.

Для конструктивного обговорення теми викладач, відповідальний за проведення круглого столу, визначає вузлові проблеми, готує і проводить методичну нараду, в ході якої обговорюється проект дискусії і визначається методика проведення круглого столу. Доцільно провести консультацію для студентів, на якій рекомендувати їм відповідну літературу з теми.

Для ведення круглого столу з числа його учасників — слухачів чи практиків — визначається ведучий, який повинен володіти навичками і досвідом проведення дискусії, вміти керувати аудиторією, відчувати її настрої і відповідно коригувати обговорення питань.

Робота круглого столу починається вступним словом ведучого. Він коротко визначає завдання і тематичні питання, що виносяться на обговорення, робить акценти на актуальних моментах. Ведучий представляє студентам учасників круглого столу. Предметом турботи організаторів круглого столу повинно бути досягнення глибокого і всебічного обговорення поставленої проблеми. При цьому зовсім не потрібно це заняття перетворювати на монологи запрошених спеціалістів. Воно повинно мати форму динамічної і цікавої бесіди. Використовуючи різні прийоми — від передачі мікрофона або постановки

питання, — ведучий не повинен давати можливості учасникам захоплюватись і затягувати час виступу. Важливим завданням круглого столу є залучення до обговорення всіх слухачів.

Під час проведення круглого столу доцільним є також короткі виступи учасників, що виражають підтримку або незгоду з тією чи іншою позицією, запитання в усній чи письмовій формі, репліки. Ведучий шляхом переконливої аргументації, порівняння, співставлення фактів повинен підводити учасників круглого столу до правильних висновків.

Далі ведучий відповідає на запитання. Відповіді повинні бути умотивовані, аргументовані, правдиві, з урахуванням ступеня розробки тієї чи іншої проблеми. Важливо відповісти на всі запитання. Якщо на окремі запитання ведучий не може дати відповіді, потрібно про це відверто сказати аудиторії.

Завершується круглий стіл коротким висновком ведучого. Він дає загальну оцінку роботи учасників в обговоренні проблем, робить зауваження, дає рекомендації для подальшої практичної роботи слухачів

Питання і завдання для самоконтролю

1. Обґрунтуйте передумови виникнення педагогічної інновації в нашій країні.
2. З'ясуйте умови ефективності інноваційних процесів у системі викладання правових дисциплін.
3. Схарактеризуйте основні ознаки педагогічної технології.
4. У чому полягає сутність гри у викладанні курсу правознавства?
5. Розкрити сутність ділової гри.
6. Підготувати сюжет проведення ділової гри з правознавства (за вибором студента).
7. Наведіть приклади модульного навчання.
8. Поясніть, у чому полягає сутність проблемного викладу навчання.
9. Які функції проблемного навчання?
10. Як, на ваш погляд, співвідносяться творчість і професіоналізм у діяльності викладача права?

Література

Основна

1. *Вітвицька С. С.* Практикум з педагогіки вищої школи: Навч. посібник. — К., 2005. — 396 с.
2. *Бондар С. П., Момот Л. Л., Головка Н. І. та ін.* Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. — Рівне, 2003. — С. 197.
3. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. — К.: Академвидав, 2004. — 350 с.
4. *Кайдалова Л. Г., Мнушко З. М.* Модульна технологія навчання. — Харків, 2002. — 85 с.

Додаткова

5. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогические технологии. — М., 1989. — 167 с.
6. *Кузьмінський А. І.* Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. — К.: Знання, 2005. — 464 с.
7. *Кремень В. Г.* Національна освіта як соціокультурне явище // *Учитель.* — 1999. — № 11–12. — С. 10–17.
8. *Методические указания к изучению курса “Педагогика высшей школы”* / Сост. А. Н. Алексюк. — К.: 1989. — С. 114–115.
9. *Функції і структура методів навчання* / За ред. В. О. Онищука. — К., 1979. — 127 с.
10. *Пометун О., Пироженко Л.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наук.-метод. посібник. — К.: А. С. К., 2004. — 192 с.
11. *Сборник сценариев деловых игр по юридическим дисциплинам: Учеб.-метод. пособие для студ. и преп. юрид. вузов* / За ред. Ю. Е. Винокурова. — М.: Экзамен, 2004. — 188 с.
12. *Щербань П. М.* Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. — К.: Вища шк., 2004. — 205 с.

МЕТОДИ КОНТРОЛЮ І САМОКОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ

6.1. Функції оцінювання навчальних досягнень студентів

Методи контролю і самоконтролю забезпечують перевірку рівня засвоєння учнями знань, сформованості вмінь і навичок. З цією метою використовують методи усного, письмового, текстового, графічного, програмованого контролю, практичної перевірки, самоконтролю, а також методи самооцінки.

Система навчання у вищій школі — багатогранний процес, який складається з цілого ряду взаємопов'язаних елементів. Серед них важливе місце посідає контроль знань, тобто організація зворотного зв'язку як засобу управління навчально-виховним процесом.

Педагогічний контроль — система перевірки результатів навчання і виховання студентів. Існування та розвиток різноманітних видів педагогічного контролю стимулює навчання та пізнавальну діяльність студентів.

Контроль означає виявлення та оцінювання знань студентів, тобто визначення обсягу, рівня і якості засвоєного навчального матеріалу, виявлення успіхів у навчанні, прогалин у знаннях, навичках і уміннях у деяких студентів або в усій групі з метою внесення необхідних змін у процес навчання, для удосконалення його змісту, методів, засобів і форм організації, сприяє більш глибокому засвоєнню знань, умінь та навичок.

Під поняттям “контроль” розуміють виявлення, вимір та оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Складовою частиною контролю знань є перевірка, завдання якої — виявити знання, уміння та навички студентів і порівняти їх з вимогами, визначеними навчальними програмами. Контроль здійснюється виключно з метою оцінювання знань, умінь та навичок. Заключний етап контролю в цьому випадку — виставлення педагогом певної оцінки.

Виконуючи функцію керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів, контроль не завжди супроводжується виставленням оцінок. Він може виступати як спосіб підготовки до сприйняття нового матеріалу, виявлення готовності студентів до засвоєння знань, умінь та навичок. У процесі контролю формуються та удосконалюються загальні, спеціальні практичні навички, уміння. Контроль має важливе навчальне і розвиваюче значення.

Контроль виконує також велику важливу роль у процесі навчання. Він сприяє підвищенню відповідальності за виконану роботу, привчає до систематичної праці і відповідальності у виконанні навчальних завдань, формує у студентів позитивні моральні якості тощо.

На різних етапах навчального процесу застосовуються різні види контролю знань, умінь та навичок студентів:

- міжсесійний, до якого входять попередній, поточний, рубіжний, тематичний контроль;
- підсумковий контроль.

Перевірка і оцінка знань виконують такі функції: контролюючу (перевірочну), навчальну, виховну, організаторську, розвивальну і методичну.

Контролююча функція є найважливішою функцією перевірки і оцінки знань.

Перевірка і оцінка знань — одна з форм державного контролю. Показники контролю знань студентів є єдиною основою для судження про результати навчання, а отже для вирішення таких важливих питань, як переведення на наступний курс, призначення стипендії, випуск з вишу і видача диплома. Дані про результати контролю знань студентів слугують основними показниками, за якими оцінюється робота не тільки окремих

студентів і викладачів, але і цілих академічних груп, курсів, факультетів і ВНЗ у цілому. Завдяки цій функції визначаються можливості подальшого вивчення програмного матеріалу, контролюється ефективність викладання та учіння.

Навчальна функція вимагає такої організації перевірки знань, щоб її проведення було корисним для всієї групи; сприяє активізації самоконтролю, активізує діяльність кожного члена групи (бере участь в обговоренні відповіді, аналізує її, відповідає на запитання, ставить додаткові запитання тощо), забезпечує закріплення матеріалу, який погано засвоєний тощо.

Важливу роль у поповненні й удосконаленні знань відіграє процес підготовки студентів до заліків і екзаменів, заліку, контрольної роботи і захисту курсових робіт. При цьому ґрунтовно перероблюється весь фактичний матеріал цієї науки, а не тільки якоїсь її частини. Підготовка до відповіді, викладення письмово відповіді, усні відповіді на поставлені викладачем запитання завжди пов'язані з напруженою розумовою діяльністю студента: зміст відповіді має бути старанно продуманим, необхідні знання для цього уважно відібрані, щоб викладач міг їх виміряти за різними параметрами. Перевірка знань тісно пов'язана з відтворенням і повторенням раніше вивченого, а це завжди ефективно допомагає їх удосконаленню.

Виховна функція полягає в тому, що студенти привчаються до систематичної навчальної роботи. Сам факт наявності системи контролю дисциплінує, організує та спрямовує діяльність студентів.

Правильно організована перевірка і оцінка є потужним засобом вироблення цінних якостей особистості: чесного ставлення до праці, почуття відповідальності за результати своєї навчальної праці і дисципліну праці, волю, характер. Таким чином, виконуючи контрольну і освітню функції, перевірка і оцінювання знань одночасно є найважливішим засобом виховання, важливим фактором морального виховання.

Організаторська функція. Контроль знань є важливим засобом організації систематичної повсякденної роботи студентів щодо засвоєння знань.

Набуті у процесі вивчення того чи іншого предмета знання студентові можуть здаватись правильними і досить повними, хоча насправді вони далеко не відповідають висунутим вимогам. І тільки внаслідок перевірки і оцінювання студент дізнається, що він знає і чого не знає або знає недостатньо, що йому треба зробити для покращання якості знань. А це неминуче підводить студента до самостійних висновків про необхідність освоєння більш раціональних прийомів навчальної праці. При цьому важливе значення має усвідомлення позитивного досвіду навчальної роботи кращих студентів. На цій підставі студент вирішує, якою за змістом і методикою має бути його подальша навчальна робота, на що потрібно звертати більше уваги, що дуже суттєво впливає на подальше навчання.

Розвивальна функція. Контроль знань студентів має багаті можливості розвитку особистості студента, формування пізнавальних здібностей і засвоєння прийомів розумової діяльності. Процес контролю знань ефективно сприяє розвитку таких важливих якостей особистості, як самостійність мислення, глибока і стійка пам'ять, виразна мова і подібне.

Методична функція. Процес перевірки і оцінювання знань студентів і його результати дуже важливі для самого викладача, для його подальшої роботи, оскільки у процесі контролю викладач одночасно оцінює свою методику викладання і зміст лекцій, семінарів і практичних занять.

Контроль знань студентів — це невід'ємна і важлива частина процесу навчання, відповідальний етап на шляху від незнання до знання, від неповного знання до більш точного і більш повного.

Кожному викладачеві необхідно напрацювати таку систему контролю знань, щоб у цілому вона найкраще служила виконанню всіх його функцій.

Керуючи процесом навчання, викладач повинен не тільки повідомляти студентам певну інформацію або організувати сприйняття цієї інформації з інших джерел, але і повинен одночасно мати вичерпні відомості про те, як виконується ця робота, яка кількість і якість засвоєваних знань. І чим повнішими

будуть ці відомості, тим більше студентів буде охоплено ними, чим достатніший і своєчасніший контроль, тим кваліфікованіше викладач зможе керувати процесом засвоєння, тим більше буде можливостей зробити навчання керованим. Здійснення принципу зворотного зв'язку є важливою умовою підвищення якості підготовки спеціалістів.

Завдання викладача і студентів полягає у тому, щоб у процесі перевірки оцінювання знань виявити справжній стан знань, вмінь і навиків і тим самим допомогти студентам раціонально організувати навчальну роботу у подальшому. Успіх рішення цього завдання безпосередньо залежить від суворого дотримання викладачем дидактичних принципів контролю знань.

Дидактичні принципи контролю знань — це вихідні теоретичні положення, відповідно до яких має будуватись практична діяльність викладача і студентів і на підставі яких визначаються зміст контролю знань, їх методи і форми організації.

Основними є дидактичні принципи перевірки і оцінювання знань: дієвість, систематичність, індивідуальність, диференціювання, об'єктивність і єдність вимог.

Принцип дієвості полягає у тому, що перевірка і оцінювання знань студентів мають не тільки відтворити рівень засвоєння знань, але і завжди стимулювати студентів і викладачів до зусиль щодо досягнення нових успіхів у навчальній роботі.

Принцип систематичності полягає у тому, що: по-перше, перевірка і оцінювання знань здійснюється не від випадку до випадку, а планово, у нерозривному зв'язку з усім процесом навчання, з усіх навчальних предметів; по-друге, контроль має бути неперервним протягом усього процесу навчання; по-третє, перевірка і оцінювання знань провадяться у певній послідовності, з поступовим ускладненням завдань, змісту і методики. У зв'язку з цим важливо визначити кількість перевірок. Чим регулярніша перевірка і оцінювання знань студента, тим повніша інформація про перебіг засвоєння, тим краще виконуються всі функції перевірки і оцінювання знань. Штурмівщина перед екзаменаційною сесією свідчить про порушення принципів систематичності і про те, що процес контролю здійснюється

заради контролю, а не є засобом управління процесом навчання і підвищення якості педагогічного процесу.

Принцип індивідуальності перевірки і оцінювання знань означає, що викладач прагне глибокої і справедливої оцінки успіхів кожного студента, а не групи в цілому. Тільки враховуючи і оцінюючи особливості роботи кожного студента окремо, його досягнення, труднощі і зриви, викладач може успішно керувати науковим зростанням студентів.

Принцип диференціювання полягає у визначенні кількісних і якісних різниць у знаннях, вміннях і навиках студентів та їх оцінюванні. Диференціювання оцінок знань студентів дає необхідну інформацію для ефективної перебудови навчальної роботи і студентів, і викладача у майбутньому, до оцінювання знань кожного конкретного студента, робить ефективнішим оцінювання результатів якості роботи студентських груп і курсів; дасть змогу повніше враховувати отримані результати при підведенні підсумків роботи, сприятиме моральному стимулюванню студентів.

Необхідно відзначити потребу розширення шкали оцінювання, поглиблення системи оцінювання знань, хоча це потребує підвищення рівня компетентності екзаменатора.

Принцип об'єктивності означає, що кожна окрема оцінка має бути об'єктивною, тобто відповідати істинній якості і кількості засвоєних знань, вмінь та навичок. В іншому разі оцінка втрачає не тільки своє педагогічне значення, але і завдає шкоди навчально-виховній роботі.

Особливо слід підкреслити, що до виставлення оцінки необхідно підходити принципово і суворо. Більше того, будь-який лібералізм в оцінюванні знань перетворює весь облік у просту формальність, дезорганізує весь навчальний процес, впливає негативно на студентів. При цьому складається недоброзичливе ставлення до тих викладачів, які добросовісно виконують свої обов'язки, вимогливо перевіряють роботу студентів, об'єктивно оцінюють їх знання. Зрештою, наслідком зазначеного механізму є різке зниження якості виконання інших вимог (обов'язкове відвідування лекцій, конспектування

рекомендованої літератури тощо). За об'єктивне оцінювання викладач несе відповідальність. Практика свідчить, що навіть виставлення негативної оцінки сприймається студентом позитивно, якщо вона виставляється відповідно до принципу об'єктивності і справедливості.

Але навіть при прагненні бути максимально об'єктивним оцінки, які виставляються, не є абсолютними, і часто на іспиті значно сильнішої групи і на іспиті більш слабкої групи одні й ті самі оцінки за тією самою 4-бальною шкалою оцінюють нерівноцінні відповіді. Викладач невимушено коригує рівень вимог, щоб оцінити різницю рівнів знань сильних і слабких груп.

Принцип єдності вимог полягає у тому, що один і той самий рівень знань, вмінь та навичок має оцінюватись усіма викладачами однаково.

Відсутність єдиних вимог породжує ряд негативних явищ, виховний ефект викладачів на студентів посилюється, якщо вони виступають з однаковими вимогами.

Усі принципи контролю знань студентів тісно пов'язані між собою і визначають вимоги до форм і методів перевірки і оцінки знань, тобто визначають систему їх контролю.

6.2. Види контролю

За місцем, яке посідає контроль у навчальному процесі, розрізняють попередній, поточний, рубіжний і підсумковий контроль.

Попередній контроль знань проводиться переважно з діагностичною метою перед вивченням нової теми, нового предмета, тобто застосовується як передумова для успішного планування і керівництва навчальним процесом.

Мета такого контролю — ознайомитись з рівнем підготовки студентів до предмета, перед вивченням нового розділу для визначення питань, що потребують повторення, ступеня готовності студентів до сприйняття нової інформації за новою навчальною програмою, яку належить вивчити, у порядку підготовки студентів до практичних чи лабораторних робіт,

до роботи над першоджерелами тощо. Під час такої перевірки визначається рівень оволодіння студентами основними категоріями предмета, визначається обсяг і рівень знань. На основі одержаних результатів педагог планує, за необхідності, пояснення матеріалу, враховує ці результати в подальшій організації навчально-пізнавальної діяльності.

Попередня перевірка може проводитися у формах письмових контрольних робіт, фронтальних опитувань перед початком практичних чи лабораторних робіт, усної перевірки знань студентів, анкетування тощо.

Результати попереднього контролю є основою для внесення коректив у планування вибору форм та методики проведення навчальних занять.

У педагогічній практиці використовують методи **усного, письмового, практичного, комп'ютерного** контролю і **самоконтролю**.



Поєднання різних методів контролю називають **комбінованим** контролем. Зазвичай поєднують методи усного і письмового контролю.

Контроль здійснюється у різних організаційних формах: **індивідуальній, груповій, фронтальній**.

Метою **фронтального опитування** є перевірка знань, умінь та навичок одразу багатьох студентів. Його проводять переважно тоді, коли необхідно виявити рівень засвоєння знань, які слід запам'ятати, оскільки вони є підґрунтям для засвоєння певного складного матеріалу. Таке опитування стимулює активність студентів, сприяє повторенню та систематизації знань.

На практиці фронтальне та індивідуальне опитування нерідко поєднують. За таких обставин викладач ставить студентам запитання і проводить з ними перевірку бесіду.

Ущільнене (комбіноване) опитування дає змогу перевірити знання відразу кількох студентів: один відповідає усно, решта за вказівкою викладача виконує певні завдання. Його проводять переважно тоді, коли весь матеріал в основному засвоєно і необхідно перевірити набуті знання, вміння та навички студентів.

Загалом метод усної перевірки знань сприяє встановленню тісного контакту між викладачем і студентом, дає змогу стежити за його думкою всій групі, виявляти прогалини, неточності у знаннях студента і відразу їх виправляти. У процесі опитування одного зі студентів відбувається повторення, узагальнення і систематизація знань. Таку перевірку можна проводити з будь-якого навчального предмета.

Однак цей метод перевірки знань має і недоліки. Передусім він потребує багато навчального часу, збуджує нервову систему опитуваного студента, не позбавлений суб'єктивізму, а об'єктивність важко встановити, бо відповідь не фіксується. Перевірка нерідко буває нерівнозначною.

Метод письмового контролю. Суть цього методу полягає у письмовій перевірці знань, умінь та навичок. Залежно від теми навчального предмета, письмовий контроль знань здійснюють у формі контрольної роботи, твору, написання есе,

диктанту. Мета письмової перевірки — з'ясування ступеня оволодіння студента вміннями і навичками з предмета. Водночас існує можливість визначити і якість знань — їх правильність, точність, усвідомленість, уміння застосовувати ці знання на практиці.

Поточний контроль охоплює весь процес навчання і виховання, служить засобом виявлення міри сприйняття (засвоєння) навчального матеріалу та передбачає постійне удосконалення роботи педагогів та студентів. Поточний контроль здійснюється в щоденній навчальній роботі і виявляється в систематичних спостереженнях педагога за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Головне його призначення — оперативне одержання об'єктивних даних про рівень знань студентів і якість навчально-виховної роботи. Така інформація допомагає застосовувати раціональні методи і прийоми навчальної роботи, правильно дозувати матеріал, знаходити оптимальні форми навчальної роботи тощо. Поточний контроль сприяє керівництву навчальним процесом.

Управління навчальним процесом можливе тільки на підставі даних поточного контролю. Завдання поточного контролю:

- 1) виявити обсяг, глибину і якість сприйняття (засвоєння) матеріалу, що вивчається;
- 2) визначити недоліки у знаннях і намітити шляхи їх усунення;
- 3) виявити ступінь відповідальності студентів і ставлення їх до роботи, встановлення причин, які перешкоджають їх роботі;
- 4) виявити рівень опанування навиків самостійної роботи і намітити шляхи та засоби їх розвитку;
- 5) стимулювати інтерес студентів до предмета і їх активність у пізнанні.

Форми поточного контролю визначаються навчальним планом спеціальності: виконання студентами контрольних робіт, рефератів, курсових завдань тощо, а також оцінювання різних форм навчальної роботи, які проводяться на семінарських (практичних, лабораторних) заняттях. Форма проведення по-

точного контролю під час навчальних занять і система оцінювання рівня знань визначаються відповідною кафедрою (предметною або цикловою комісією).

Головне завдання поточного контролю — допомогти студентам організувати свою роботу, навчитися самостійно, відповідально і систематично вивчати усі навчальні предмети. Поточний контроль — це продовження навчальної діяльності педагога і педагогічного колективу, він пов'язаний з усіма видами навчальної роботи і має навчити студентів готуватись до перевірки з першого дня занять і кожного дня, а не наприкінці семестру або навчального року. Разом з тим поточний контроль є показником роботи і педагогічного колективу. Звісно, що студенти у семестрі вивчають одночасно до десяти предметів, і не усі викладачі ставлять до них однакові вимоги. Нерідко деякі викладачі висувають дещо підвищені вимоги, і студенти змушені весь семестр вивчати тільки один предмет коштом інших. У цьому разі показники поточної успішності можуть бути сигналом про серйозні порушення навчального процесу.

Зазначені завдання поточного контролю вимагають від викладачів і керівників факультету відпрацювати певну систему і методику його проведення з урахуванням рівномірного і узгодженого розподілення контрольних знань відповідно до зайнятості студентів.

Рубіжний (тематичний, модульний, блоковий) контроль знань є показником якості вивчення окремих розділів, тем і пов'язаних з цим пізнавальних, методичних, психологічних і організаційних якостей студентів. Його завдання — сигналізувати про стан процесу навчання студентів для вжиття педагогічних заходів щодо оптимального його регулювання. Якщо поточний контроль проводиться лише з метою діагностики першого рівня засвоєння, тобто рівня загального орієнтування у предметі, то рубіжний контроль дає можливість перевірити засвоєння отриманих знань через триваліший період і охоплює більш значні за обсягом розділи курсу. Відповідно змінюється методика контролю, від студентів можна вимагати самостійної

конструктивної діяльності, а також виявити взаємозв'язки з іншими розділами курсу.

Рубіжний контроль може проводитись усно й письмово, у вигляді контрольної роботи, індивідуально або у групі.

Однією з форм рубіжного контролю є **колоквіум**, який має за мету мобілізувати студентів на поглиблене вивчення дисципліни. При проведенні колоквіумів ведеться більш невимушена бесіда, ніж на заліках та іспитах, що, природно, дає змогу вивчити інтереси і схильності студентів, їх справжню підготовку і окреслити шляхи більш раціонального проведення навчального процесу. З метою більшої систематизації і кращого закріплення матеріалу питання рекомендують ставити в логічній послідовності. Це особливо важливо, коли запитання і відповідь на нього слухає уся академічна група. Під час співбесіди враховуються також доповнення і виправлення відповідей студентами, у кінці колоквіуму викладач виставляє усім оцінки, які під час підсумкового контролю дадуть змогу краще уявити динаміку засвоєння студентом програмового матеріалу.

Підсумковий контроль передбачає перевірку знань, умінь та навичок студентів за значно довший період навчання: за семестр або за рік після його закінчення. Мета його — встановити систему і структуру знань студентів. Підсумковий контроль враховує результати поточного, тематичного видів контролю. Особлива форма такого контролю — заліки і екзамени, курсові та дипломні роботи, виробнича та педагогічна практика. Підсумковий контроль завершує процес навчання, ним охоплюється вже вивчена частина (розділ) навчальної дисципліни.

До підсумкового контролю належать семестрові, курсові і державні іспити, а також заліки перед іспитом. Основна мета іспитів — встановлення справжнього змісту знань студентів за обсягом, якістю, глибиною і вміннями застосовувати їх у практичній діяльності.

Природно, що підсумковий контроль більшою мірою, ніж інші види контролю, здійснює контролюючу функцію, потребує систематизації і узагальнення знань і певною мірою реалізує навчальну, розвиваючу і виховну функції контролю.

Основними формами контролю знань студентів є контроль на лекції, на семінарських і практичних заняттях, у позанавчальний час, на консультаціях, заліках і іспитах.

Контроль на лекції може проводитись як вибіркове усне опитування студентів або із застосуванням тестів за раніше викладеним матеріалом, особливо за розділами курсу, які необхідні для зрозуміння теми лекції, що читається, або ж для встановлення ступеня засвоєння матеріалу прочитаної лекції (проводиться зазвичай у кінці першої або на початку другої години лекції).

Поточний контроль на лекції покликаний привчити студентів до систематичного опрацювання пройденого матеріалу і підготовки до майбутньої лекції, встановити ступінь засвоєння теорії, виявити найбільш важкі для сприйняття студентами розділи з наступним поясненням їх. Контроль на лекції не має забирати багато часу.

Поточний контроль на практичних, семінарських заняттях проводиться з метою з'ясування готовності студентів до занять у таких формах:

1. Вибіркове усне опитування перед початком занять.
2. Фронтальне стандартне опитування за карточками, тестами протягом 5–10 хв.
3. Фронтальна перевірка виконання домашніх завдань.
4. Виклик до дошки деяких студентів для самостійного розв'язування задач, письмові відповіді на окремі запитання, дані на лабораторному занятті.
5. Оцінювання активності студента у процесі занять, внесених пропозицій, оригінальних рішень, уточнень і визначень, доповнень попередніх відповідей тощо.
6. Письмова (до 45 хв.) контрольна робота.
7. Колоквіум за самостійно вивченими розділами теоретичного курсу (темами або модулями).

Ефективність контролю залежить від його організації:

- часу проведення самостійних і контрольних занять, їх частоти та послідовності;
- характеру самостійної роботи студентів (індивідуальної, групової, фронтальної);

- поєднання методів контролю і самоконтролю (усного, письмового, графічного, практичного, тестового);
- фіксації й оформлення даних контролю процесу навчання.

Контроль у позанавчальний час передбачає.

1. Перевірку перебігу виконання домашніх завдань, науково-дослідних і контрольних робіт. Оцінюються якість і акуратність виконання, точність і оригінальність рішень, огляд спеціальної літератури, наявність елементів дослідження, виконання завдання у встановленому обсязі відповідно до заданих строків.
2. Перевірка конспектів лекцій і рекомендованої літератури.
3. Перевірка і оцінювання рефератів за частинами лекційного курсу, який самостійно опрацьовується.
4. Індивідуальна співбесіда зі студентом на консультаціях.
5. Проведення навчальних конкурсів і олімпіад на кращого знавця предмета, кращого зі спеціальності, краще виконання лабораторних, особливо навчально-дослідних робіт.

Контрольні заходи, що проводяться лектором на потоці і у позанавчальний час, крім загальної мети, яка переслідує об'єктивну атестацію студентів, мають дати лектору дані для оцінювання рівня роботи його асистентів, які ведуть практичні, лабораторні та семінарські заняття.

Консультації. Дослівно термін навчальна консультація означає відповідь, роз'яснення викладача студентам з будь-якого навчального питання. Це одна з форм, яка виправдала себе щодо надання студентам допомоги у їх самостійній роботі, допомоги, яка особливо необхідна при підготовці до іспитів, захисті курсових і дипломних проектів та інших формах контролю знань.

Мета більшості консультацій — допомогти студентам з'ясувати складні питання, вирішити ті з них, у яких студенти самостійно розібратися не можуть. Одночасно консультації надають можливість проконтролювати знання студентів, скласти правильне уявлення про перебіг і результати навчальної роботи.

Не можна обмежуватися формою консультації “питання–відповідь”, вона має переходити у бесіду зі студентами з найскладнішими, найважливішими проблемами курсу, що вивчається.

Заліки. З деяких предметів (теоретичні курси, виробнича практика) застосовується диференційований залік з виставленням оцінок за п'ятибальною шкалою. За лекційним курсом або з окремих його частин, які не супроводжуються лабораторними або практичними заняттями, викладач може проводити співбесіди або колоквиум, пропонувати усні або письмові (за білетами) запитання. Викладачеві корисно продивлятися конспект студента. Нерідко студенти ставляться до залікового предмета як до другорядного, малозначного і не приділяють достатньо часу для підготовки до нього. З великих за обсягом курсів перед заліком корисне проведення колоквиуму.

Своєчасне і кваліфіковане виконання практичних занять, відсутність пропусків, дисциплінованість дають підставу поставити оцінку “зараховано” без додаткового опитування.

Заліки з практичних робіт приймаються по виконанні кожного завдання. При цьому студент подає записи, розрахунки, схеми, плани або креслення. Викладач відмічає виконання кожної роботи у своєму журналі, а після завершення програми може виставити залік після захисту звіту і повторного перегляду результатів виконання усіх завдань.

Курсові роботи є продуктом багатоденної праці. Вони включають елементи наукового дослідження і виконуються після вивчення певної дисципліни. Захист курсової роботи — це особлива форма заліку в комісії з двох-трьох викладачів кафедри. Краці з курсових робіт подаються на наукові студентські конференції.

Перед захистом курсової роботи керівник перевіряє і пише рецензію, у якій відображається позитивне і недоліки у роботі, вказується, як потрібно усунути зауваження.

Семінарські заняття не можна вважати заліковою процедурою. Але активні виступи, чіткі відповіді, ставлення до занять, дисциплінованість можуть служити основою для оформлення заліку без опитування.

Заліки з виробничої практики проставляються на основі поданого звіту і характеристики керівника. Залік диференційований — оцінка складається з середніх оцінок з усіх розділів практики.

Іспити. Іспити є підсумковим етапом вивчення усієї дисципліни або її частини і мають за мету перевірку знань студентів з теорії і виявлення навичок застосування здобутих знань при вирішенні практичних завдань, а також навиків самостійної роботи з навчальною і науковою літературою.

Іспит дає можливість кожному студенту у порівняно короткий проміжок часу осмислити весь пройдений курс у цілому, сконцентрувати увагу на вузлових його моментах, закріпити у пам'яті його основний зміст.

Іспити складаються, як правило, за білетами, затвердженими кафедрою. Деякі викладачі практикують іспити за білетами у вигляді вільної бесіди, запитання ж білету є стрижнем бесіди, оцінка оголошується як її підсумок. Іноді проводять іспити без білетів, іспити з “відкритим підручником”. Останні розраховані на перевірку уміння швидко знайти необхідну інформацію, користуватися навчальними посібниками, додатковою літературою.

Можлива бесіда й іншого характеру, коли екзаменатор ставить перед собою більш просте завдання — з'ясувати, чи засвоєні студентом основні ідеї курсу, чи знає він визначення, чи правильно формулює основні поняття, чи розуміє їх зміст.

Основний тип іспиту — за іспитовими білетами — є загально-відомим. У цьому разі особливої уваги потребує складання іспитових білетів. Рівномірне розподілення матеріалу у білетах, різноманітність запитань, повнота охоплення прочитаного курсу, вдалиий підбір завдань — усе це значною мірою полегшує хід іспиту і сприяє об'єктивності оцінки.

При будь-якій формі іспиту (без білетів або з білетами) екзаменатору, який веде бесіду зі студентом, треба керуватись деякими правилами, порушення яких може призвести до небажаних наслідків:

1. Не можна допускати, щоб запитання до студента, який екзаменується, ставились одне за одним. Це позбавляє студента можливості зосередитись, а іноді і можливості міркувати.

2. Не можна надто відверто висловлювати своє обурення з приводу неправильної відповіді. Це може передчасно збентежити студента, що значно знизить якість відповідей на наступні запитання.

3. Не можна виявляти перед студентом свої вагання з приводу оцінки його відповіді і змінювати вже прийняте рішення.

Потрібно заздалегідь психологічно готувати студентів до екзаменів, навіювати їм, що потрібно мобілізувати усі свої внутрішні сили, взяти себе в руки і змусити інтенсивно працювати свій мозок. Необхідно мотивувати оцінку, щоб студент був переконаний у її справедливості і йшов з іспиту без образи на екзаменатора.

До основних методів контролю знань, навичок і вмінь належать: усний контроль, перевірка на основі письмових, графічних і практичних робіт, програмований контроль, тестові перевірки тощо.

Усний контроль — це найпоширеніший і один з найефективніших методів контролю знань студентів. Застосовується під час вивчення майже всіх дисциплін на всіх етапах навчання. Зміст його полягає у виявленні рівня знань студента під час бесіди з метою перевірки вивченого навчального матеріалу (індивідуальна, групова чи фронтальна форма опитування).

Письмовий контроль полягає у виявленні знань студентів за допомогою самостійних письмових робіт. Письмові роботи можуть бути нетривалими (10–15 хвилин) і розрахованими на урок чи заняття. Види і характер письмових робіт, їх різноманітність залежать від змісту і специфіки навчального предмету.

Для письмових робіт важливо, щоб система завдань передбачала не тільки вияв знань фактичного матеріалу з теми чи розділу, а й розуміння сутності предметів чи явищ, які вивчаються, їх закономірності, уміння студентів думати самостійно, робити висновки, творчо застосовувати знання і навички.

До письмових робіт належать контрольні роботи, реферати, твори, курсові та дипломні роботи.

Стандартизований (тестовий) контроль знань. Останнім часом у вищій школі почали широко застосовувати стандартизований контроль знань протягом усього періоду вивчення навчальних курсів. У стандартизованому контролі знайшла широке застосування тестова методика з альтернативним вибором відповідей. Метод альтернативного вибору відповідей полягає у тому, що ставляться запитання і одночасно пропонуються варіанти відповідей, правильність яких потрібно оцінити. При цьому студенту пропонуються не тільки самі відповіді, а їх цифрові коди (як правило, номер варіанта відповіді).

Перевага цього методу полягає у тому, що за допомогою найпростіших засобів (бланків, матриць) можна отримати відповідь практично на будь-яке запитання, а недоліком — є можливість вгадування правильної відповіді. За допомогою альтернативного методу доцільно перевіряти вміння самостійно обмірковувати отримані дані.

У теорії тестування визначаються такі вимоги до тестів:

- валідність;
- точність формулювання;
- надійність;
- практичність;
- простота у використанні;
- прогностична цінність.

Система тестового контролю має кілька етапів. Основні з них такі:

- визначення завдань контролю відповідно до мети навчання;
- вибір способів і технічних засобів контролю;
- складання контрольних завдань;
- обмірковування їх змісту і методики застосування;
- рецензування контрольних завдань;
- експериментальна перевірка контрольних завдань у навчальному процесі;

- удосконалення змісту і методики застосування контрольних завдань, а також технічних засобів з обліком досвіду їх використання у навчальному процесі.

Основною вимогою до розробки тестових завдань має бути дотримання принципу функціональної і змістової валідності. Валідність відбиває відповідність змісту тесту меті тестування. Тест не може бути придатним для виміру рівня знань з будь-якої дисципліни, в будь-який час, для студентів з різним рівнем підготовки. Таких тестів не існує. Саме тому тест створюється для виміру рівня підготовки студентів, його результати інтерпретуються залежно від ступеня досягнення поставленої мети.

Під точністю формулювання тесту розуміють, що під час його виконання студент добре розуміє, що саме він має зробити, в якому обсязі, аби отриманий результат відповідав задачам тесту.

Надійність тесту — це питання про те, якою мірою його повторення приведе до тих самих результатів. Надійність покращується зі збільшенням часу його використання. Крім того, підвищенню надійності тесту сприяє його простота, чітке виконання умов тестування, виключення можливості впливу сторонніх чинників (підказки, списування тощо), єдність методів вимірювання, спеціальна підготовка укладачів тестів і тих, хто їх проводить.

Прогностична цінність полягає у вимозі того, щоб результати аналізу тестів знайшли свій подальший вияв у діяльності, за параметрами якої проводиться наступне тестування. Наприклад, за результатами тестування викладач повторює вже пройдений матеріал з використанням інших методів і прийомів.

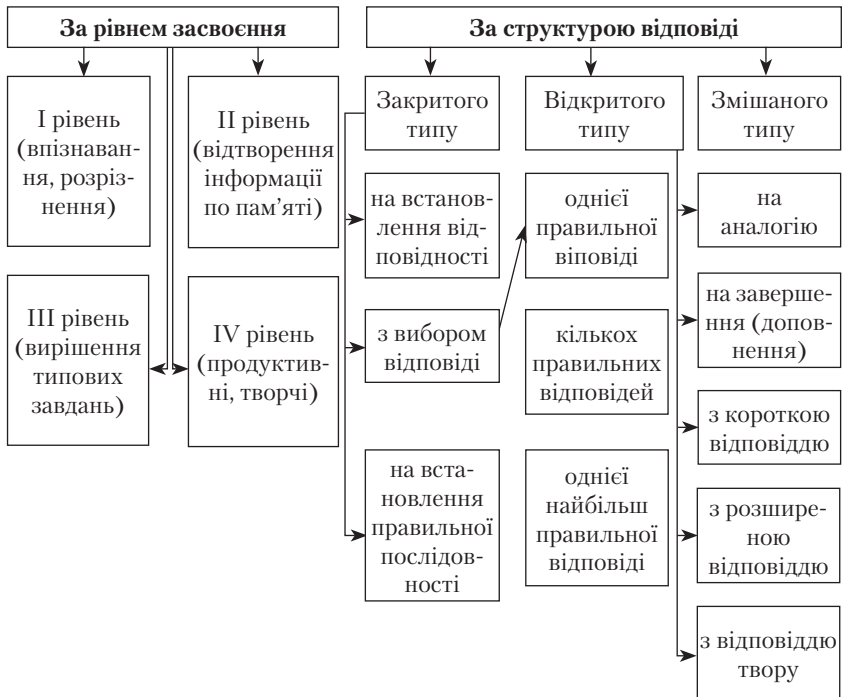
До описаних вимог вчені додають ще деякі: стиль; творчий пошук; оперативність; репрезентативність змісту навчальної дисципліни у змісті тесту; системність змісту, його комплексність та збалансованість; варіативність.

Оцінка знань може відбуватися на основі коефіцієнта засвоєння, тобто відношення кількості правильно виконаних завдань до загальної кількості запитань. Оцінка, що виставляється за підсумками тестування, відрізняється більшою об'єктивністю і незалежністю від можливого суб'єктивізму викладача.

У вітчизняній і зарубіжній літературі немає спільного погляду на класифікацію тестів. Вони класифікуються за багатьма ознаками: за метою використання, за процедурою створення, за спрямованістю, за характером дій, за формою тощо. Наприклад, за метою використання виокремлюють:

- **вхідний тест** — призначений для тестування перед початком навчання (попереднє тестування);
- **формуючий тест** — необхідний для реєстрації результатів навчання; призначений для контролю знань, умінь, навичок у ході самого освітнього процесу;
- **діагностичний** — його мета визначити труднощі в процесі навчання;
- **підсумковий** — дає змогу оцінити результати навчання на завершальних етапах навчального процесу.

Класифікація дидактичних тестів (тестів досягнень)



Науковці розрізняють такі види тестів:

- **закриті тести** — характерним для них є наявність готових відповідей, одна чи, можливо, кілька з них є правильними. При використанні закритих тестових завдань існує можливість угадати, і це є основною причиною негативного ставлення до них. Крім того, така форма тестових завдань не стимулює самостійний пошук відповіді, а дає можливість вибору із запропонованих варіантів;
- **відкриті** тести не містять готових відповідей, дають змогу сформуванню їх у довільній формі. Це уможливорює виявити логіку мислення студента, його здатність формувати і аргументувати відповідь. Однак аналізувати її дуже складно;
- **на відповідність** — суть таких тестових завдань полягає у необхідності встановити відповідність елементів однієї множини елементам іншої;
- **на встановлення правильної послідовності**. Завдання дозволяють перевірити розуміння послідовності дій, процесів, суджень, розрахунків. Ці завдання використовують головним чином для оцінки рівня професійної підготовки, а також для контролю основних понять і законів навчальної дисципліни;
- **змішаного типу (напіввідкриті)** поєднують альтернативні відповіді до завдань з можливістю викласти власну думку.

При всіх перевагах тестування як метод контролю має й негативні характеристики: важко перевірити глибину розуміння питання, логіку мислення; існує вірогідність випадковості, особливо при використанні закритих форм тестових завдань. Крім того, тестові завдання не дозволяють перевірити творче застосування засвоєних знань у новій ситуації.

Лише проведення усіх вказаних заходів забезпечує ефективне застосування стандартизованого контролю.

При складанні контрольних завдань необхідно дотримуватись ряду вимог:

- укладачі завдань мають чітко уявляти мету контролю як частини усього навчального процесу, враховувати вікові і

психофізичні особливості тих, хто навчається. Контрольні завдання мають стимулювати пізнавальну активність студентів, викликати у них інтерес до предмета навчання;

- контрольні завдання в усіх випадках мають забезпечувати реалізацію навчаючої функції контролю, а не тільки контролюючої;
- складаючи контрольні завдання, потрібно враховувати, що інформація, яка міститься у них, потрібна не стільки для оцінки знань студентів, скільки для того, щоб своєчасно виявити помилки і скоригувати навчальний процес;
- під час розробки контрольних завдань слід передбачити способи і засоби (у тому числі і технічні), які можна буде застосовувати при реалізації тестів, що розробляються;
- потрібно уникати шаблону і формулювань, які повторюють відомі істини [5].

При складанні білетів важливим є рішення проблеми правдоподібності неправильних варіантів. При цьому можливі два аспекти проблеми: зовнішня правдоподібність і правдоподібність змісту.

Неправильні варіанти відповідей можуть бути:

- правдоподібними зовнішньо і правдоподібними за змістом;
- правдоподібними зовнішньо, але неправдоподібними за змістом;
- неправдоподібними зовнішньо, але правдоподібними за змістом.

Не можна використовувати відповіді неправдоподібні і зовнішньо, і за змістом. Найдоцільнішою структурою при побудові вибіркового тесту потрібно вважати:

- один варіант правильний, решта неправильні (неповні), але обов'язково правдоподібні;
- усі варіанти неправильні (неповні), але обов'язково правдоподібні за наявності варіанта “правильної відповіді немає”;
- один варіант неправильний (неповний), решта варіантів правильні.

Результати стандартизованого контролю використовуються для висновків щодо роботи навчальної групи і кожного студента окремо.

Найбільш розповсюдженою формою оцінки відповідей на тести є триканальна: правильна відповідь — плюс один бал, “не знаю” — 0, неправильна — мінус один бал.

Оцінка повинна визначати обсяг, рівень і якість оволодіння студентами знань, умінь та навичок. Обсяг знань із певного предмета — це перелік основних понять, законів, теорій, які лежать в основі цієї науки.

Окрім обсягу знань, основним показником оволодіння студентами знань є також рівень їх засвоєння. Вчені педагоги розрізняють такі рівні засвоєння знань: репродуктивний, реконструктивний, творчий.

У педагогічній літературі детально аналізуються такі параметри знань: міцність, повнота, глибина, оперативність, гнучкість, систематичність і системність тощо.

Міцність знань — це збереження в пам'яті вивченого матеріалу, який, за даними психологів, характеризується повнотою і тривалістю, легкістю і безпомилковістю відтворення.

Повнота визначається кількістю всіх елементів знань про вивчений матеріал за навчальними планами.

Глибина характеризується числом усвідомлених студентами вагомих зв'язків і відносин у знаннях.

Оперативність передбачає вміння використовувати знання у стандартних однотипних ситуаціях.

Гнучкість знань — це вміння знаходити варіативні способи їх застосування в умовах, що змінилися.

Систематичність і системність характеризують різні аспекти знань студентів: систематичність — це засвоєння навчального матеріалу в його логічній послідовності, системність — усвідомлення певного об'єкта пізнання в цілому із усіма його елементами і взаємозв'язками між ними. Перелічені параметри знань існують не індивідуально, між ними завжди є відповідний зв'язок.

Під час оцінювання знань педагогу необхідно визначити обсяг, параметри та рівень засвоєння знань.

Перевірка і оцінка знань повинні проводитись відповідно до дидактичних принципів навчання (усвідомленості, систематичності, послідовності, доступності, індивідуального і диференціального підходу тощо).

Принципами організації контролю за навчальною діяльністю студентів є:

1. *Об'єктивність* — це одна з основних вимог контролю і оцінювання. Об'єктивний контроль передбачає створення умов, в яких максимально точно виявлялись знання студентів. Об'єктивність оцінки — це її відповідність справжнім знанням. Об'єктивність забезпечується науково обґрунтованим змістом діагностичних процедур; рівним, дружнім ставленням педагога до студентів; точним, адекватно установленим критерієм оцінювання знань, умінь. Об'єктивність діагностування означає, що виставлені оцінки збігаються незалежно від методів і засобів контролювання та педагогів, які здійснюють діагностування.

З метою попередження необ'єктивної оцінки потрібно її аргументувати, тобто коротко схарактеризувати відповідь студента. Така характеристика обумовлена функціями контролю.

2. *Систематичність* контролю є важливим психологічним фактором, який організовує і дисциплінує студентів, створює робочу атмосферу, формує необхідність у навчанні, цілеспрямованість у досягненні мети. Дуже важливо, щоб оцінка знань студентів з певного предмета була не епізодичною, а систематичною і регулярною. Регулярний контроль сприяє виробленню навичок самоконтролю, умінню аналізувати свою роботу, критично оцінювати її результати.

3. *Гласність*, що полягає у проведенні відкритих випробувань усіх студентів за тим самим критерієм. Рейтинг кожного студента, що встановлюється у процесі контролю, відомий усім, оцінки оголошуються і мотивуються. Результати контролю обговорюються на предметних комісіях чи кафедрах. На основі цього складаються перспективні плани удосконалення викладання предмета.

Правильний підхід до оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів служить гуманізації освіти,

орієнтує процес навчання на розвиток особистості студента, реалізації особистісно орієнтованого навчання, підвищенню якості та об'єктивності оцінювання.

Звичайною формою контролю над діяльністю студентів є різні перевіірочні заходи: опитування, перевірка самостійних завдань, контрольні роботи, тестова перевірка знань тощо.

Методи контролю — це способи одержання зворотного зв'язку про зміст, характер і досягнення навчально-пізнавальної діяльності студентів, про ефективність роботи педагога, признані визначати результативність викладання і учіння на всіх етапах навчального процесу.

6.3. Модульно-рейтинговий контроль знань

Модульно-рейтингове навчання. Інтенсивні пошуки дослідників і практичних працівників у галузі індивідуалізації навчання, підвищення активності й самостійності студентів спричинили розробку різних аспектів модульного навчання.

Найбільшого поширення набув аспект модульно-рейтингового навчання у вищій ланці освіти. Цей вид модульного навчання досліджували вчені А. Алексюк, В. Бондар, Л. Глоба, П. Сікорський та інші. Їх дослідження показали, що традиційна система оцінювання навчальних досягнень студентів недостатньо враховує всі види діяльності, якість аудиторної і самостійної роботи, рівень мислення, інтелектуальний потенціал, здатність творчо його реалізувати, активність студента, самооцінку, вміння використовувати знання. Ці фактори знімає рейтингова форма оцінювання знань.

Модульне навчання організовується за окремими функціональними вузлами-модулями, які, поєднуючи зміст, форми і методи роботи викладача і студентів, спрямовані на досягнення конкретних дидактичних цілей.

Реалізація принципу модульності, як відмічають вчені-педагоги, забезпечується рядом педагогічних правил, зокрема:

- навчальний матеріал необхідно конструювати так, щоб він мав вигляд модульної програми, яка, як і модуль, має

забезпечувати кожному студенту досягнення поставлених перед ним дидактичних цілей;

- навчальний матеріал, що охоплюється модулем, має бути закінченим блоком, щоб існувала можливість конструювання єдиного змісту навчання, який відповідав би комплексній дидактичній меті, з окремих модулів;
- відповідно до специфіки навчального матеріалу потрібно інтегрувати різні види та форми організації навчання, підпорядковані досягненню поставленої дидактичної мети [1, 66].

Контроль та оцінка в будь-якому виді діяльності завжди суттєво безпосередньо впливають на її якість та ефективність ставлення людини до виконання обов'язків, на розвиток почуття відповідальності за стан справ і мотивації цілеспрямованої діяльності. Коли людина не бажає загубитись серед людей і намагається повною мірою реалізувати свої потенційні можливості, вона потребує постійної оцінки своїх дій. На соціальну оцінку має право кожна людина, і кожен з нас прагне отримати найповнішу оцінку.

Педагогічний контроль має бути систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, розвиваючим, керівним, оцінювальним, всебічним та об'єктивним.

Він повинен обіймати всі ланки педагогічного прогресу і сприяти його вдосконаленню. Більшість педагогів, такі як А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, С. У. Гончаренко, В. Оконь, І. П. Підласий та ін., підкреслюють особливу значущість контролю для здійснення навчально-виховного процесу в сучасних умовах.

Вчений-педагог В. В. Ягупов стверджує, що контроль — це педагогічне поняття, що являє собою усвідомлене, планомірне спостереження та фіксацію вербальних практичних дій вихованців з метою з'ясування рівня набуття ними соціального досвіду, опанування програмного матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в них певних особистісних і професійних рис [9, 404].

Таким чином, сутність контролю у навчанні полягає у з'ясуванні рівня засвоєння програмного матеріалу, визначен-

ні дієвості та ефективності організації навчального процесу, в оцінці якості викладання навчальних дисциплін.

Контроль навчання як складова частина дидактичного процесу виконує певні функції, має види, методи і форми, систему критеріїв оцінки якості професійних знань, навичок і вмінь.

Контроль та оцінка знань передбачає перевірку всього дидактичного процесу, окремих його ланок, рівня набуття певних загальнонаукових і професійних знань, навичок та вмінь окремими студентами. Це надає можливість достатньо повно схарактеризувати рівень досягнень у навчальному процесі, виокремити його позитивні та негативні аспекти, з'ясувати причини недоліків та визначити шляхи їх усунення.

Вчені-педагоги А. М. Алексюк і Ю. К. Бабанський виокремлюють такі функції контролю: освітню, діагностичну, виховну, вимірювальну та оцінкову, розвиваючу, прогностично-методичну чи керівну [1, 114].

Реалізація цих функцій залежить від дотримання основних принципів перевірки навчально-пізнавальної діяльності та оцінки знань, навичок і вмінь учнів. А. М. Алексюк і Ю. К. Бабанський пропонують дотримуватись таких принципів контролю:

- індивідуальності перевірки й оцінки знань, навичок і вмінь;
- систематичності і регулярності перевірок і оцінювання навчально-пізнавальних дій;
- урізноманітнення видів і форм контролю;
- всеосяжності, що передбачає всебічність, тематичність і повноту контролю та оцінювання;
- об'єктивності перевірок та оцінювання;
- диференційованості контролю та оцінювання;
- єдності вимог до контролю [1, 254].

Контроль виконує також велику виховну роль у процесі навчання. Він сприяє підвищенню відповідальності за виконану роботу, привчає до систематичної праці і відповідальності у виконанні навчальних завдань, формує у студентів позитивні моральні якості.

Рейтинговий контроль у процесі оволодіння навчальним матеріалом повинен забезпечуватися системно-комплексним

підходом до його організації. Це дасть змогу цілеспрямовано застосовувати широкий спектр форм і методів різнорівневого контролю, вимірювати, оцінювати досягнення кожного, управляти пізнавальною діяльністю студентів.

Зарубіжний та вітчизняний досвід рейтингового контролю дає підстави зауважити підвищення якості знань студентів, їхньої пізнавальної активності, самостійності, а це, у свою чергу, свідчить про можливість досягнення значно вищого рівня підготовки спеціалістів. Як форма інтегрованого контролю, рейтинговий контроль сприяє мотивації навчальної роботи студентів, активізує їхню систематичну творчу роботу, індивідуалізує навчання. Рейтинговий контроль створює умови для результативнішої реалізації інтелектуальних можливостей кожного студента, його розвитку, успішного просування вперед завдяки своїм здібностям. Змагання, боротьба за вищий рівень рейтингу відкриває нові підходи до розробки методики навчальної діяльності.

Рейтинговий контроль активно впливає на характер навчання з окремого предмета. Він дає змогу успішно впровадити ефективні методи, види, технології навчання, розширює спектр самостійної роботи студентів.

Рейтингова система контролю знань студентів стимулює щоденну систематичну роботу, значно підвищує змагальність у навчанні, виключить випадковість під час складання іспитів тощо [8].

Рейтинг (від англ. — клас, розряд, порядок, класифікація) — термін, який означає суб'єктивну оцінку якогось явища за заданою шкалою. Рейтингова система оцінювання знань та вмінь впроваджується з метою стимулювання та організації систематичної навчальної діяльності студентів, забезпечення й організації систематичної діяльності студентів, забезпечення об'єктивності в оцінюванні знань, посилення мотиваційного компонента, формування самостійних дій та перетворення контролю на дійову складову управлінського процесу.

При модульному навчанні з використанням рейтингової системи оцінювання є можливість об'єктивно оцінити рівень підготовки кожного студента на певному етапі.

Серед форм рейтингового контролю й оцінювання виділяють:

1. Вхідний (базовий контроль).
2. Поточний і рубіжний контроль (на всіх видах занять, на самостійній роботі, тестовий контроль тощо).
3. Підсумковий (вихідний контроль рівня знань, умінь та навичок).

Рейтинг-контроль:

- забезпечує гнучкість та індивідуальність оцінювання знань, умінь та навичок студентів;
- відображає фактичний рівень підготовленості кожного студента;
- забезпечує психолого-педагогічну об'єктивність оцінювання викладачами рівня знань та вмінь студентів;
- посилює зацікавленість студентів у процесі навчання;
- зменшує психологічне навантаження.

Рейтинговий контроль успішно відбудеться за умови:

- підготовленості викладачів і студентів;
- розроблення рейтингового контролю;
- розроблення інформаційно-методичних матеріалів;
- запровадження новітніх технологій навчання, тестового контролю тощо;
- ведення облікової документації (спеціальні бланки, таблиці тощо).

Рейтингова шкала оцінювання навчальних досягнень на практичних заняттях дає можливість ефективніше оцінювати рівень здобутих знань, умінь та навичок студентів, їхню підготовленість до практичної діяльності.

Критерії шкали оцінювання поділяються на низький, елементарний (репродуктивний), достатній (частково-пошуковий), високий (дослідницький). До першого низького (фрагментарного) рівня можна віднести відтворення навчального матеріалу на рівні розпізнання, виконання нескладних дій, оволодіння простими організаційними, комунікативними вміннями, виконання дій із застосуванням нескладних типових завдань, усвідомлення мети діяльності та оволодіння вміннями з використанням раніше набутих знань, виконання дій за зразком.

Репродуктивний рівень забезпечує оволодіння навчальним матеріалом за знаннями про способи діяльності; виконання дій за раніше набутими знаннями; оволодіння несистематичними вміннями та навичками; оволодіння вміннями та навичками виконувати типові завдання; самостійне застосування типових методів діяльності; аналіз та порівняння результатів діяльності; уміння робити нескладні висновки.

Частково-пошуковий рівень характеризується виконанням завдань з використанням аналізу, синтезу, порівняння тощо; оволодіння навчальним матеріалом на достатньому рівні; здатність до самостійної діяльності.

Найвищий рівень — дослідницький. Він характеризується оволодіннями професійними вміннями та навичками на творчому рівні; самостійне застосування методів та прийомів, необхідних у дослідницькій діяльності чи в нових умовах; творче застосування професійних вмінь на навичок тощо.

Модульна технологія навчання передбачає ведення рейтингового оцінювання навчальної діяльності студентів. Рейтингова оцінка враховує бали, які студент одержує за відвідування лекцій, виконання завдань на практичних заняттях, за самостійну роботу, тестовий контроль тощо.

Модульно-рейтингова оцінка враховує рейтингові оцінки в кожному модулі, які одержав студент за відвідування лекцій, виконання практичних завдань, самостійних домашніх завдань, контрольних робіт тощо.

Модульно-рейтингова технологія навчання надасть викладачеві можливість гнучко управляти навчальною діяльністю студентів; уніфікувати роботу викладача із різноманітним додатковим матеріалом; методично керувати навчальною діяльністю студентів; поєднувати традиційні та сучасні новітні технології навчання.

Основними педагогічними умовами модульно-рейтингової технології навчання у вищій школі можна вважати такі:

- модульне структурування змісту навчальних дисциплін з урахуванням принципів модульного навчання, які корелюються з загальнодидактичними;

- технологічне забезпечення модульної технології як системи: взаємодія установчо-мотиваційного, змістово-пошукового, контрольного-смыслового, адаптивно-перетворюючого, системно-узагальнюючого та контрольного-рефлексивного етапів навчання;
- рівень підготовленості викладачів і студентів до демократичного типу співпраці — суб'єкт-суб'єктних відносин.

Правильний підхід до оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів служить гуманізації освіти, орієнтації процесу навчання на розвиток особистості студента, реалізації особистісно орієнтованого навчання, підвищенню якості й об'єктивності оцінювання.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Розкрийте зміст основних функцій діагностики знань і умінь студентів у вищому навчальному закладі.
2. Визначте сутність і основні завдання кожного з видів контролю.
3. Схарактеризуйте основні форми організації і відповідні їм методи поточного контролю знань, умінь студентів.
4. Наведіть перелік типових, на ваш погляд, помилок традиційної системи оцінювання у вищій школі.
5. Схарактеризуйте систему державної атестації в Україні.
6. Структуруйте основні дидактичні вимоги до контролю результатів навчальної діяльності.
7. Чи є майбутнє у педагогічного моніторингу. В якому вигляді він доречний у вищій школі?
8. Як ви розумієте зміст поняття “якість освіти”?
9. На основі яких показників, на вашу думку, можна об'єктивно оцінити якість підготовки фахівців у ВНЗ?

Література

Основна

1. *Алексюк А. М.* Педагогіка вищої освіти України. — К.: Либідь, 1998. — 558 с.

2. *Гуманізація* процесу навчання в школі /За ред. С. П. Бондар. — К., 2001. — 253 с.
3. *Державна* національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). — К., 1994.

Додаткова

4. *Бондар С. П., Момот Л. Л., Головка Н. І.* Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. — Рівне, 2003. — С. 197.
5. *Бондар В. І.* Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. — К., 2000. — 167 с.
6. *Волкова Н. П.* Педагогіка. — К.: 2003. — 575 с.
7. *Козаков В. А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Уч. пособие. — К.: Вища шк., 1990. — 112 с.
8. *Кайдалова Л. Г., Мнушко З. М.* Модульна технологія навчання. — Харків, 2002. — 85 с.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

7.1. Структура діяльності викладача вищої школи

Педагогічна діяльність розглядається як безперервний процес вирішування проблем та прийняття рішень, розвиток дослідницьких можливостей у сфері освітньої практики, аналіз теоретичних положень праць визначних особистостей стосовно навчання та виховання підростаючих поколінь, вироблення альтернативних підходів до взаємодії з тими, хто прагне знань. Продуктивність діяльності викладача залежить від самої дисципліни та методики її викладання й оцінювання досягнутих результатів, рівня педагогічних знань та інструментарію його творення тощо. Педагог, проектуючи назовні свій духовний досвід, повинен вміти робити правильний вибір, оскільки тільки він допомагає збагнути духовні цінності, які неможливо предметно продемонструвати. Для цього потрібно усвідомлювати приналежність до вітчизняної культури та її надбань, мати здібності до культурної ідентифікації. У цьому сенсі педагогічна діяльність викладача розглядається як комплексне поєднання всіх характеристик педагога, які ґрунтуються на високих духовно-моральних принципах та глибоких знаннях з читаної ним дисципліни. У процесі своєї діяльності кожен творчий педагог прагне проявляти педагогічну майстерність, яка пояснюється як комплекс особистісних якостей педагога, які сприяють організації його професійної діяльності і досягненню високих результатів у навчально-виховній справі.

Одним з пріоритетних завдань педагогіки вищої школи є розробка моделі викладача вищого навчального закладу від-

повідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця та моделі його підготовки через магістерські програми, а також визначення сутності й змісту педагогічної майстерності педагога.

Функції викладача ВНЗ

навчальна — полягає в організації процесу передачі знань студентам, формуванні на їх основі умінь і навичок; стимулюванні навчальної діяльності студентів;

наукова — передбачає не тільки ґрунтовне знання викладачем свого предмета, а й самостійне дослідження певних проблем, що становлять науковий інтерес викладача; участь у наукових конференціях; публікацію наукових праць (статей, монографій, підручників, навчальних посібників тощо); збагачення навчальних курсів новими теоритичними висновками й положеннями;

методична — сутність її у постійному пошуку ефективних методів, прийомів, засобів навчання, вдосконаленні їх; у розробці навчальних програм, навчально-методичних матеріалів; участі у науково-методичній роботі кафедри, факультету, університету;

організаторська — викладач є автором-творцем і організатором занять різного виду (лекційних, семінарських, практичних, самостійної роботи студентів, науково-дослідної та практичної підготовки майбутніх фахівців тощо); крім того, викладач забезпечує сприятливий соціально-психологічний клімат під час занять, організує індивідуальну та групову роботу, здійснює комплексну діагностику навчальних досягнень студентів;

виховна — викладач покликаний формувати в студентської молоді ціннісні ставлення (до держави, суспільства, до інших людей, до самих себе, до праці, до природи, до мистецтва); забезпечувати професійну спрямованість, сприяти особистісному зростанню майбутніх фахівців, пропагувати здобутки науки серед громадкості.

Основні компоненти педагогічної діяльності:

- Конструктивний** ► Відповідає за вибір змісту навчального матеріалу, форм організації; методів і засобів навчання, за проектування своїх дій і дій студентів, базується на знаннях з фаху, психолого-педагогічних і методичних знаннях, практичному володінні методами виховних впливів.
- Проектувальний** ► Відповідає за конструювання особистості студента і засобів досягнення результату.
- Гностичний** ► Забезпечує аналіз результатів навчання і виховання студентів; виявлення відхилень у досягненні мети; аналіз причин цих відхилень; проектування шляхів усунення причин відхилення.
- Комунікативний** ► Виявляється в установленні правильних взаємин зі студентами; здійсненні виховної роботи.
- Організаторський** ► Передбачає організацію своєї діяльності з викладу навчального матеріалу; організацію своєї поведінки в реальних умовах навчально-виховного процесу.
- Дослідницький** ► Виявляється у створенні національного наукового продукту; в організації науково-дослідної роботи студентів.

Згідно з компетентнісним підходом у педагогіці вищої школи виділяють п'ять основних компонентів професійної педагогічної діяльності викладача вищої школи: когнітивно-психологічний, соціальний, полікультурний, аутопсихологічний, персональний.

Професійно-педагогічна спрямованість розвиває мотивацію вибору професії, мотивацію учіння та ставлення до професійної підготовки, сприяє формуванню у студентів позиції “Я педагог”. Тому надзвичайно важливо вивчати мотиваційну сферу студентів, саме вона розкриває джерела професійно-педагогічної спрямованості.

Професійно значущі особистісні риси, якості як фундаментальний компонент особистості викладача — це характеристики інтелектуальної, духовної, емоційно-вольової сторін

особистості, що впливають на продуктивність, успішність професійно-педагогічної діяльності викладача й визначають її індивідуальний стиль. Не можна залишати поза увагою не тільки домінуючі, але й негативні якості, враховуючи той вплив, який вони мають у професійно-педагогічній діяльності. До 15 домінуючих особистісних якостей викладача включимо: *громадянськість* (соціальна відповідальність, готовність особистості діяльно, енергійно сприяти вирішенню суспільних проблем); *гуманне ставлення до студентів* (доброзичливість, чуйність, уважність, душевність, ввічливість та ін.); *оптимізм* (віра в сили і можливості позитивного розвитку студента); *справедливість* (чесність, правдивість, здатність діяти неупереджено); *товариськість* (педагогічний такт, комунікабельність); *вимогливість до себе і до студентів* (відповідальність, організованість, самокритичність, добросовісність, дисциплінованість, почуття власної гідності, виваженість, скромність, ініціативність, активність); *альтруїзм* — безкорисливість (некорислива турбота про благо інших); *вольові якості* (цілеспрямованість — “рефлекс мети”, за І. П. Павловим, витримка, самовладання, врівноваженість, настирливість, енергійність, рішучість, терплячість, сміливість); *толерантність* (терпимість, поблажливість до людей); *педагогічна проникливість*; *емпатія* (здатність розуміти внутрішній, психічний (емоційний) стан студента і співпереживати з ним цей стан не тільки на словах, а й на ділі; емоційний відгук); *інтелігентність* (духовність, привабливість, чарівність); *сучасність* (відчуття у викладача приналежності до одного зі студентами часу); *домінантність* (діловитість, здатність вести за собою, брати відповідальність за інших, уміння керувати); *креативність* (творчість). Зазначені якості є домінантними для особистості викладача. За відсутності будь-якої з них викладач-вихователь не зможе плідно здійснювати педагогічну діяльність. Учені також досліджують так звані периферійні професійно значущі особистісні якості і такі, присутність яких у педагога розцінюється як професійні протипоказання і які є причиною професійної нездатності.

До фундаменту моделі фахівця ми включаємо також *інтелектуальні* якості особистості, що мають професійно педагогічний ухил: педагогічна спостережливість, педагогічна уява, педагогічне мислення.

Фундамент моделі і соціальні якості фахівця детермінують формування специфічного блоку педагогічної майстерності, що має три складові:

1. *Професійні знання*: знання свого предмета; знання психології і педагогіки; знання методики навчання і виховання; знання викладачем гідних і негідних рис своєї особистості і діяльності.

2. Професійні знання зумовлюють формування *педагогічних умінь*: а) психолого-педагогічних — найбільш узагальнених, що стосуються усієї діяльності педагога: аналітичних, проєктувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних, контролюючих; б) конкретно-методичних — специфічних, пов'язаних з навчанням і організацією конкретної діяльності; в) педагогічної техніки: уміння керувати собою; уміння взаємодіяти з людьми, впливати на особистість і колектив.

3. Вершиною професійної підготовки викладача є розвиток *педагогічних здібностей*, які, на думку психологів С. Л. Рубінштейна, І. О. Зимньої, становлять основу функцій діяльності майбутнього фахівця. Вони розвиваються у діяльності і визначають придатність людини до неї. Саме вони і мають бути насамперед об'єктом усвідомлення майбутнім викладачем.

Викладачі вищої школи належать до основних соціально-професійних груп, на які суспільство поклало надзвичайно важливі завдання: збереження і примноження культурних надбань суспільства й цивілізації в цілому; соціалізацію особистості на важливому етапі її формування, пов'язаному з професійною підготовкою. Для успішного виконання своїх функцій викладач має бути організатором, оратором, аналітиком, психологом, висококомпетентним фахівцем у своїй галузі, ерудитом в інших галузях знань. Професія педагога вимагає великих

розумових, фізичних, часових й емоційно-вольових зусиль. Викладач вищої школи має бути творчою особистістю, оскільки підготувати майбутнього творчого фахівця може лише творча особистість.

Педагогічна компетентність викладача вищої школи є результатом професійної освіти, що характеризується високим рівнем педагогічної свідомості, готовності до педагогічної діяльності, здатності до самовдосконалення та творчої самореалізації у педагогічній діяльності.

Термін “педагогічна компетентність” часто ототожнюють з поняттям “компетенція”, хоча вони не є тотожними поняттями. На думку вченої Л. Хоружої, компетенція відображає функціональні можливості фахівця і походить від латинського слова “competentia” — пристосованість до справи: коло повноважень, питань, що доручаються певній особі. Поняття “компетентність” за своїм змістом більш широке за компетенцію і близьке за змістом до категорії “професіоналізм”.

Поняття “компетентність” та “компетенція” не є тотожними. “Компетенція” пояснюється як об’єктивно висунута вимога до діяльності, а “компетентність” розглядається як відображення якісної характеристики здійснення особистістю діяльності відповідно до встановлених вимог.

Професійна компетентність утворює способи професійної діяльності, а компетентність властива суб’єкту діяльності і має не тільки предметну, а й особистісну характеристику.

Отже, з огляду на зазначене, усвідомлюємо: *компетенції* визначаються як вимоги до здійснення професійної діяльності, а *компетентності* відповідають здатності фахівця до неї.

Більш точнішим формулюванням обґрунтування цих термінів стосовно професійної діяльності педагога вищої школи вважаємо такі: компетенція педагога — це об’єктивно висунута вимога до здійснення його професійної діяльності; компетентність педагога — це відображення якісної характеристики здатності фахівця до забезпечення професійної діяльності відповідно до встановлених вимог.

У вищому навчальному закладі компетенції проявляються в якості освітніх і педагогічних цілей підготовки фахівців.

У вищій освіті результат підготовки до професійної діяльності визначається як здатність вирішувати навчальні завдання та розв'язувати навчально-професійні задачі.

Професійна компетентність синтезує в собі загальні вимоги до педагога як до особистості, особливості його професійно-педагогічної діяльності, конкретний прояв цих властивостей, вимог, рис, притаманних особистості, в діяльності окремого викладача.

Вирізняють *чотири основних рівні* володіння педагогічною компетентністю викладачем вищої школи: *низький, середній, достатній, високий*.

Інтуїтивний (низький) — припускає наявність загальних уявлень викладачів про педагогічну діяльність, спілкування і соціалізацію у трудовому колективі ВНЗ. Рівень сформованості усіх компонентів недостатній, компетенції знаходяться на стадії початкового розвитку.

Репродуктивний (середній). Сформовані окремі компетенції, що утворюють змістовну основу компонентів, проте недостатні для повноцінного функціонування вияву педагогічної компетентності.

Нормативний (достатній) — передбачає сформованість системи компетенцій, достатніх для виконання функцій викладача у вищій школі і наявність стійкого інтересу до їх вдосконалення.

Креативний (високий). У представників цього рівня розвинуті усі компетенції, що зумовлюють здатність до самостійної педагогічної творчої діяльності у вищій школі. Викладач має системне уявлення про сутність і зміст педагогічної компетентності, способи її самовдосконалення, володіє розвинутою методологічною, методичною і професійно-педагогічною культурою, без утруднень включається у спілкування, ініціює і підтримує його, бере активну участь в обговоренні дискусійних питань, що включають професійно-педагогічні проблеми, аргументовано відстоює свою точку зору, вільно й ефективно

застосовує знання педагогіки у розв'язанні комунікативно-виробничих ситуацій. У процесі комунікативної взаємодії може здійснювати виховний вплив на інших. Толерантний у сприйнятті партнера, ерудований, тактовний. Має розвинуті та дієві соціально значущі, громадянські й педагогічні ціннісні орієнтації, демонструє сформованість педагогічної позиції, стійкої соціально й особистісно значущої мотивації, активність і спрямованість до педагогічної діяльності. Володіє розвинутою педагогічною свідомістю.

Вимога постійного особистісного і професійного зростання є чи не найважливішою для професії педагога. Для цього педагог повинен сам досягати високого культурного і професійного рівня, що стає можливим лише завдяки невтомній праці над собою. Поряд із колективними формами підвищення професійної кваліфікації викладача особливого значення набувають індивідуальні форми його професійного зростання.

7.2. Педагогічна майстерність як запорука творчої діяльності викладача правознавства

Підготовка сучасного кваліфікованого спеціаліста передбачає нове творче мислення, вияв ініціативності, новацій під час вирішення складних завдань, прагнення до підприємливості тощо. Спеціалісту на сучасному етапі притаманні такі фахово важливі якості: професіоналізм і конкурентоспроможність, професійна компетентність і мобільність. Всі якості набуваються у взаємодії із викладачами різних предметів, через педагогічні технології формування особистості студента і як наслідок засвоєння ним професійних знань, умінь та навичок.

В сучасних умовах реформування системи освіти проблема формування творчої особистості педагога є нагальною проблемою психолого-педагогічної науки і практики. Саме тому підготовка викладача до творчої професійної діяльності набуває особливого значення.

Видатний вчений — педагог К. Д. Ушинський, розглядаючи вплив на вихованців, віддавав перевагу особистості вихователя порівняно з його професійними знаннями і вміннями. Він виступає за творчий характер педагогічної праці, проти шаблону у вихованні та навчанні.

Проблема становлення особистості педагога висвітлена у роботах В. І. Бондаря, А. А. Вербицького, О. І. Щербакова, Н. В. Кузьміна та інших. Вчені розглядають педагогічну майстерність як вищу, творчу активність педагога, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів взаємовпливу в кожній конкретній ситуації виховання.

Визначаючи творчість як об'єктивну рису педагогічної діяльності викладача, педагоги-дослідники стверджують, що формування творчої індивідуальності педагога означає формування у нього особливого ставлення до професійної діяльності як способу життя і що творчому педагогу значною мірою притаманні специфічні риси творчої особистості.

Так, педагог В. А. Лісовська розглядає поняття творчого потенціалу викладача як багатопланову, багатоелементну структуру, яка включає у себе комплекс здібностей, особистісні якості, емоційно-вольове забезпечення. Вона розглядає креативність як системоутворюючий компонент професійної творчої діяльності майбутнього викладача і дає визначення педагогічної креативності як потенційної готовності до нестандартної продуктивно-перетворюючої педагогічної діяльності, яка являє собою складне структурне утворення комплексу здібностей (загальних, творчих, спеціальних, прикладних).

Вчений-педагог С. О. Сисоєва вважає, що педагогічну творчість доцільно розглядати як емоційно-забарвлену особистісно-орієнтовану розвиваючу взаємодію педагога зі студентами, яка обумовлена їх психолого-педагогічними зв'язками і спрямована на розвиток особистості кожного. Творчий педагог — лише один із суб'єктів взаємодії, творчий процес якого складається з декількох етапів, серед яких творчість у процесі підготовки до занять чи виховного заходу, творчість у процесі безпосередньої взаємодії зі студентами.

Проблема педагогічної майстерності знайшла своє відображення і в працях видатних вітчизняних мислителів, педагогів Г. Сковороди, В. Каразіна, М. Максимовича, М. Пирогова, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Але, як свідчить педагогічний досвід, майстерність педагога неможлива без елементів творчості, новизни, які органічно поєднуються із необхідними знаннями і вміннями.

Як показує аналіз науково-психологічної літератури, психічні особливості творчої особистості розглядаються у психології не як наслідок спонтанного процесу розгортання спадкових програм розвитку, а як результат формування психіки людини в певних культурних, соціальних, історичних умовах. Здібності як індивідуально-психологічні особливості людини, які сприяють виконанню діяльності, не є природженими, а перебувають у постійному розвитку. Це переконливо довели дослідження багатьох психологів, зокрема Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, Б. М. Теплова та ін. За твердженням цих дослідників творчі здібності — завжди результат розвитку, вони формуються у спілкуванні та діяльності.

У роботах вчених Л. С. Виготського, І. П. Волкова, В. В. Давидова, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьова та ін. наведені певні психолого-педагогічні системи, методи, прийоми цілеспрямоного розвитку творчих здібностей особистості.

Як зазначає вчений-педагог Г. С. Костюк, важливою підсистемою структури особистості є спрямованість її діяльності, яка визначається потребами й інтересами, ціннісними орієнтаціями, цілями та установками, моральними та іншими почуттями. Творча особистість характеризується тим, як вона реалізує свої потяги, цілеспрямованість, якими вміннями, здібностями та якостями володіє.

Індивідуальність формує важливу характеристику особистості людини, яка забезпечує властивий тільки їй стиль взаємозв'язків з навколишньою дійсністю. Індивідуальність проявляється у здібностях людини, в домінуючих потребах, інтересах, схильностях, у рисах характеру, в почутті власної гідності, у світобаченні, системі знань, вмінь, навичок, у рівні

розвитку інтелектуальних, творчих процесів, в індивідуальному стилі діяльності та поведінки, у характеристиках емоційної та вольової сфер тощо. Основні види індивідуальності:

- професійна індивідуальність, полягає в особливому підході до роботи, діяльності;
- цілісна індивідуальність, має великі потенційні можливості для позитивного зростання та удосконалення;
- творча індивідуальність, полягає у здатності до нестандартного мислення у процесі пошуку оригінальних трактувань та яскравих інтерпретацій тощо.

Особистість можна вважати творчою індивідуальністю тільки тоді, коли буде сформований і розвинутий найважливіший її компонент — творче мислення. Із розвитком особистості розвивається і творча індивідуальність.

Сьогодні все більше уваги приділяється пошукам перспективних підходів до гуманізації освіти, стимулювання пізнавальної активності особистості, накопичення досвіду творчої діяльності та розвитку різноманітних творчих якостей особистості, передусім якостей творчої індивідуальності особистості педагога. У реалізації цього надзвичайно складного процесу велику роль відіграє професійна майстерність, що допомагає людині пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення. В умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення педагог творчий, який здатний до творчості, гнучкості, креативності, здатний до нових ідей і задумів, нових підходів та нових рішень.

Психолог В. А. Романець виокремлює у творчому процесі чотири фази: *перша фаза* (свідома робота) — підготовка, особливий дійовий стан, що є передумовою інтуїтивного проблиску нової ідеї; *друга фаза* (несвідома робота) — визрівання, інкубація спрямованої ідеї; *третьа фаза* (перехід неусвідомлюваного у свідоме) — піднесення, поява ідеї рішення спочатку у вигляді гіпотези, принципу, задуму; *четверта фаза* (свідома робота) — розвиток ідеї, її остаточне оформлення і перевірка.

Творчість не виникає на порожньому місці, творчість — властивість, як правило, професіоналів, які ефективно працю-

ють у відповідній галузі. Творчість ґрунтується на розвиненому мисленні, уяві, інтелекті. Інтелектуальні особливості передбачають інтуїцію, розвинену фантазію, вигадку, обдарування передбачити, глибокі знання. Слід звернути увагу на уміння відійти від шаблону, оригінальність, ініціативність, упертість, високу самоорганізацію, працездатність тощо. Як свідчить аналіз науково-психологічної літератури, творча особистість має задоволення не стільки в досягненні мети творчості, скільки в самому його процесі, у непереможному прагненні до творчої діяльності. Найвищий творчий стан — натхнення. Це стан найвищого піднесення, коли пізнавальна та емоційна сфери поєднані і спрямовані на розв'язання творчого завдання.

У проведених психологами дослідженнях якостей творчої особистості гостро відчувається відсутність єдиних засад їх групування, усвідомлюється потреба в їх систематизації на основі загальнопсихологічної структури особистості.

Педагог, який перебуває у стані творчого натхнення, має великий вплив на студентів, переважно може їх переконати, схилити до своєї думки, ідеї, повести за собою. Можна з упевненістю сказати, що творчий студент — дзеркальне відображення творчого педагога. Творчій особистості властивий ансамбль, своєрідне поєднання здібностей.

Проблема творчої особистості педагога — складна проблема.

Правильне виховання сприяє інтелектуальному, творчому розвитку особистості. Мисленнєві здібності краще розвиваються там, де педагог правильно організовує навчальну діяльність, залучаючи до процесу навчання проблемні ситуації, сприяючи самостійному вирішенню творчих завдань, спонукаючи студентів до гострих питань, тобто сам підходить творчо до професійної діяльності, а інтелектуально-творчий розвиток особистості студентів є одним із найважливіших завдань навчально-виховної роботи вищих навчальних закладів.

Педагогічну майстерність можна розглядати як вищу, творчу активність педагога, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації виховання.

Вважається, що ця доцільність використання є результатом принаймні двох змінних. Перша є системою знань і уявлень про закони навчання, розвиток особистості і відповідно про технологію та прийоми, які забезпечують такий розвиток. І як результат — здатність створювати педагогічні технології на підставі характеристик самої педагогічної ситуації та індивідуальних особливостей студента. Друга змінна охоплює індивідуальні особливості: його спрямованість, здібності та психофізичні дані. Для викладача важливо не лише знайти педагогічний розв'язок, а й уміти реалізувати його в ситуації педагогічної взаємодії. Отже, педагогічна доцільність діяльності — це, по-перше, результат оволодіння психологічними та педагогічними знаннями, вміннями, навичками, а по-друге, наслідок раціонального використання особистого потенціалу, індивідуальності педагога у процесі педагогічної взаємодії. Іншими словами, педагогічну майстерність можна розглядати як вияв свого “Я” у професії, як самореалізацію особистості у педагогічній діяльності, що забезпечує реалізацію особистості.

Джерелом, яке забезпечує творчу активність педагога-викладача, можуть бути мотиви самоактуалізації особистості у сфері професійної діяльності. Механізмом виникнення таких мотивів є система професійно-ціннісних орієнтацій особистості, в якій домінантну роль відіграє гуманістична спрямованість діяльності і його соціальна відповідальність.

Розглянемо шляхи розвитку тих якостей майбутнього педагога, які є засадничими для цього рефлексивного керування: спостережливість, емпатія, динамізм, емоційна стабільність.

Головною метою в оволодінні педагогічною майстерністю є формування у студентів потреб професійного розвитку.

Педагогічна майстерність — це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності юриста на рефлексній основі. Викладачу мають бути притаманні такі властивості, як спрямованість на особистість, ставлення до діяльності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів, професійного знання, комунікативність, емоційна

стабільність, педагогічна техніка (вміння впливати, вміння володіти собою, настроєм, увагою, уявою, мовленням) [3].

Складові педагогічної майстерності представлені у табл.:

Таблиця

Складові педагогічної майстерності		
Знання	Педагогічна майстерність	Культура мовлення
Педагогічні здібності		Методична майстерність
Педагогічний такт		Особисті якості
Педагогічна техніка		Педагогічний оптимізм

Одним із елементів педагогічної майстерності є педагогічна техніка викладача.

Педагогічна техніка — сукупність педагогічних дій, засобів і прийомів, адаптованих до специфіки правоохоронної діяльності і які використовуються в інтересах одержання максимального педагогічного результату.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної та психологічної літератури, педагогічна техніка як сукупність професійних умінь сприяє гармонійній єдності внутрішнього захисту діяльності спеціаліста і зовнішнього його вираження. І тоді майстерність виявляється в синтезі духовної культури і педагогічно доцільної зовнішньої виразності.

Педагогічна техніка включає техніку володіння словом, голосом, жестом, мімікою, що використовуються в якості засобів під час педагогічних аспектів і під час розв'язання педагогічних завдань.

Педагогічна техніка — це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу; володіння комплексом прийомів, який допомагає юристу, правнику глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів у виховній роботі [7, 49].

Складові педагогічної техніки можна простежити за даними П. М. Щербаня (див. табл.).

Складові педагогічної техніки

I. Культура зовнішнього вигляду					
Уміння правильно сидіти, стояти, рухатись, виявляти впевненість, спокій, доброзичливість					
Постава	Одяг	Зачіска	Міміка	Пантоміміка	Емоційна виразність
II. Культура педагогічного спілкування					
Уміння					
Слухати			Встановлювати контакт		
Ставити запитання			Бачити і розуміти реакцію аудиторії		
Аналізувати відповідь			Передавати своє ставлення до того, про що йдеться		
Розуміти інших			Зацікавити, захопити розповіддю		
Бути уважним і спостережливим			Орієнтуватися в ситуації		
Уміння створювати необхідний настрій		Уміння знімати напругу, хвилювання		Уміння долати власну нерішучість і мобілізувати себе	
III. Саморегуляція					
Уміння стримувати себе в стресових ситуаціях			Здатність до керування		
Лексичне багатство					
Граматична правильність		IV. Культура мови		Виразність, образність	
Постановка голосу		Техніка мовлення		Багатство інтонації	
Тембр голосу				Дикція	
Емоційність				Темп	
Переконливість		Гумор		Багатство відтінків	

Поняття “педагогічна техніка” містить дві групи складових. Перша група пов’язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття; уміння соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (володіння диханням, дикцією, темпом мовлення). Друга група пов’язана з умінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо.

Складові першої і другої груп педагогічної техніки спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття, або на вміння це почуття адекватно виявити зовні. Можна умовно поділяти педагогічну техніку на зовнішню і внутрішню відповідно до мети її використання.

Внутрішня техніка — створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування педагога на майбутню діяльність засобами впливу на розум, волю і почуття.

Зовнішня техніка — втілення внутрішнього переживання особистості педагога в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці [2].

У сучасних освітніх умовах зростає самостійність кожного викладача у виборі тих чи інших ділянок педагогічної діяльності, в яких він веде творчий пошук. Водночас кожен викладач потребує певної координації цієї діяльності, певного морально-психологічного оточення — інноваційного середовища. Професійна діяльність викладача передбачає певне співвідношення й інтеграцію традицій і новаторства, норми і творчості. З одного боку, професіоналізм викладача означає бездоганне знання методів і засобів педагогічної діяльності, їх оптимальне використання, з другого — має бути творчого характеру, передбачаючи прагнення розвивати й удосконалювати як свій власний досвід, так і інтегрований досвід співтовариства педагогів, методистів і викладачів. Важливо пам’ятати, що від рівня роботи викладача залежить рівень підготовки

студентів — майбутніх викладачів, їх ставлення до своєї майбутньої професії.

Таким чином, можна стверджувати, що творчість можлива лише за умови професійно-особистісної мотивації, а ця мотивація народжується та підтримується ідеєю, що захопила педагога. Особистісно-орієнтована творча ідея народжується на основі знання теорії, на основі практики, на основі досвіду колеги й власного соціального буття.

Питання та завдання для самоконтролю

1. У чому, на вашу думку, полягає гуманність професії педагога?
2. Яким, на вашу думку, є взаємозв'язок між мотивацією вибору професії і процесом адаптації студентів до умов вищого навчального закладу?
3. Яка специфіка науково-педагогічної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ порівняно зі шкільним учителем?
4. У чому сутність компетентнісного підходу до визначення педагогічної діяльності?
5. Чи можна поділити педагогічну діяльність на творчу і нетворчу?
6. Обґрунтуйте критерії ефективності діяльності викладача вищої школи.
7. Визначте шляхи формування педагогічної майстерності та професіоналізму викладача вищого навчального закладу.

Література

Основна

1. *Кіщенко Ю. В.* Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельса. — Херсон: ХДЦ, 2004. — 172.
2. *Мороз О. Г., Юрченко В. І.* Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс // Наукові записки: Зб. наук. ст. НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К.: НПУ, 2001. — Вип. 41. — С. 156–159.

Додаткова

3. *Організація педагогічної та науково-асистентської практики в кредитно-модульній системі (освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр”) / Укл. М. І. Соловей, Є. С. Спіцин, М. Ф. Бориско, Н. К. Скляренко та ін. — Вид. 2-ге, доп. — К., Ленвіт, 2009. — 112 с.*
4. *Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — 2-ге вид., доп. і перероб. — К.: Вища шк., 2004. — 213 с.*
5. *Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. — М., 1988. — 368 с.*
6. *Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика — К., 2003. — 319 с.*
7. *Щербань П. М. Прикладна педагогіка. — К., 2002. — 212 с.*

У посібнику розглянуто методи та форми навчального процесу у навчальних закладах, проблеми удосконалення навчально-виховного процесу, педагогічна культура викладача.

Для викладачів правознавства, юридичних дисциплін.

Навчальне видання

Головко Наталія Іванівна

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРАВознавства

Навчальний посібник

Редактор *Ю. А. Носанчук*

Коректор *М. М. Гігієва*

Комп'ютерне верстання *А. П. Нечипорук*

Оформлення обкладинки *О. О. Стеценко*

Підп. до друку 01.04.14. Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 11,86. Обл.-вид. арк. 8,49. Наклад 1000 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)

03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

ДП "Видавничий дім "Персонал"

03039 Київ-39, просп. Червонозоряний, 119, літ. XX

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3262 від 26.08.2008 р.*

Надруковано в друкарні ДП "Видавничий дім "Персонал"