

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

Художньо-графічний факультет

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН В
ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.

Конспект лекцій з навчальної дисципліни

для здобувачів вищої освіти 1 року навчання

за другим (магістерським) рівнем денної форми навчання

Спеціальності Середня освіта (Трудове навчання та технології. Інформатика)

Рекомендовано до друку Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 17 від 27.06.2024 р.).

Рецензенти:

Бредньова Віра Петрівна, кандидат технічних наук, професор кафедри нарисної геометрії та інженерної графіки Одеської державної академії будівництва та архітектури;

Бартенєва Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Методика викладання фахових дисциплін в профільній школі. Конспект лекцій з навчальної дисципліни для здобувачів вищої освіти 1 року навчання за другим (магістерським) рівнем денної форми навчання Спеціальності Середня освіта (Трудове навчання та технології. Інформатика) / Розробник О. П. Спасскова. Одеса : Університет Ушинського, 2024. 98 с.

©Університет Ушинського, 2024 р.

© Спасскова О. П. 2024 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
ТЕМА 1. Викладач профільної школи, його роль у проектуванні розвивальної освіти.....	5
ТЕМА 2. Лекційна форма навчання.....	14
ТЕМА 3. Семінар як засіб розвитку мислення.....	28
ТЕМА 4. Практичні та лабораторні заняття як форма групових занять.....	37
ТЕМА 5. Сутність та загально дидактичні принципи, що лежать в основі активізації навчальної діяльності.....	43
ТЕМА 6. Аналіз конкретних ситуацій як метод навчання.....	54
ТЕМА 7. Технічні та електронні засоби навчання.....	63
ТЕМА 8. Мультимедійний супровід навчання.....	73
Тема 9. Контроль та корекція навчальної діяльності студентів.....	86
Список рекомендованої літератури.....	96

ВСТУП

Мета викладання дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін в профільній школі» – розкрити особливості різних активних методів навчання та проаналізувати можливості їх використання у викладанні – на лекціях, практичних та лабораторних заняттях, а також у процесі організації самостійного вивчення студентами наукової літератури.

В результаті вивчення дисципліни слухач має:

- знати основні методи навчання та їх концептуальні психологічні засади;
- вміти критично оцінювати специфіку кожного методу, виділяти сильні і слабкі сторони;
- розуміти структуру та функції навчальної активності та педагогічної діяльності;
- володіти методами самоаналізу професійної діяльності, діагностики рівня сформованості навчальної діяльності та особливостей особи учня;
- вміти розробляти психологічні засади вдосконалення освітнього та виховного процесів на всіх рівнях педагогічної системи.

Вивчення дисципліни вдосконалює такі компетенції викладача профільної школи:

1. Діагностичні (розуміє домінуючі навчальні мотиви, актуальні потреби, пізнавальні здібності, що домінують в особистих якостях учнів; використовує схеми вивчення психічних властивостей та пізнавальних особливостей учнів; фіксує процес та результат навчальної діяльності).

2. Проектувальні (розуміє кінцеві та проміжні цілі (завдання) перед виконанням кожного виду діяльності; називає кроки по їх досягненню; варіює методи навчання; передбачає подальший хід подій).

3. Організаційні (встановлює та підтримує контакт з аудиторією; змінює стиль, темп викладання змінюється відповідно до ситуації на занятті; використовує прямі та непрямі методи впливу на учнів; виконує у процесі заняття всі заплановані елементи).

4. Рефлексивні (розуміє роль викладача у навчальному процесі; аналізує процес та результат професійної діяльності; розуміє слабкі та сильні сторони свого індивідуального педагогічного стилю; робить висновки щодо професійного та особистісного розвитку).

ТЕМА 1. Викладач профільної школи, його роль у проектуванні розвивальної освіти.

Зміна парадигми навчання – перехід від навчання (teaching – викладач навчає) до вивчення (learning – той, хто навчається, вивчає) – призвели до кардинальних змін сутності роботи викладача профільної школи.

У традиційній технології навчання, навіть коли учню надається відносна свобода вибору дисциплін, що вивчаються, читання лекцій, проведення семінарських і лабораторних занять ведеться безальтернативним викладачем за його особистим сценарієм. За такої умови учень змушений адаптуватися як до особливостей викладу матеріалу конкретним викладачем, так і до обмеженого набору навчальних матеріалів, які в кращому разі включають окремі мультимедійні комп'ютерні навчальні програми.

Під час проведення контрольних процедур серйозно страждає об'єктивність оцінювання, оскільки під час усного спілкування суб'єктивний фактор взаємного сприйняття один одного викладачем і учнем чинить сильний вплив як на взаємне розуміння, так і підсумкову оцінку. Навіть під час перевірки письмових робіт учнів суб'єктивний фактор так само може спотворити результати оцінювання.

Консультації не є в традиційній системі навчання особливо важливою складовою навчального процесу, хоча в багатьох закладах освіти стала поширюватися практика індивідуальних консультацій, яка може проводитись і за допомогою листування через електронну пошту.

Таким чином, можливість викладача повною мірою виконувати свою функцію в новій парадигмі навчання (learning) об'єктивно обмежена. Він не може повною мірою виконувати функції наставника, посередника (mediator) між організаційно-технологічним середовищем навчання і учнем, здійснювати педагогіку співпраці, в якій учень стає спів менеджером навчального процесу, а викладач – помічником того, хто навчається (facilitator – той, хто сприяє, допомагає в навчанні).

Найважливішою функцією викладача майбутнього стає функція посередника між актуальними науковими результатами і учнем. Слід зазначити, що якою б широкою не була у учня можливість вибору для вивчення кожної частки навчального матеріалу, навчального продукту, який найбільшою мірою відповідає персональним уподобанням учня, у доступному для огляду майбутньому, поки не будуть створені повноцінні системи штучного інтелекту, жоден навчальний продукт не дасть відповіді на всі запитання, що виникають у учня. Для цього учню потрібен посередник між ним і віртуальним середовищем навчання, який забезпечить синхронне (онлайн) і асинхронне (офлайн) консультування учнів з навчальних питань. І ця функція консультування у закладах освіти майбутнього стане однією з найважливіших для викладачів.

В умовах щораз більшої індивідуалізації навчання, ми поступово приходимо до того, що кожна людина отримує персональну, тільки їй притаманну кваліфікацію. За такої умови перед учнем стоїть завдання вибрати послідовність вивчення курсів. Це дуже непросте завдання освітньої логістики. Воно ускладнюється, з одного боку, тим, що учень на початку шляху ще досить слабо розбирається в змісті майбутнього навчання, а з іншого боку – не має цілісного уявлення про те, які курси/модулі мають бути вивчені перед тим, як приступити до вивчення обраних ним курсів/модулів. І тут викладач шляхом консультування учня починає виконувати також дуже важливу функцію – наставника учня на шляху створення і просування по персональній траєкторії навчання.

Сучасний обсяг професійної інформації зростає до таких розмірів, що все освоїти неможливо. Тому, здобуваючи знання, учень змушений приймати частину відомостей «на віру». Тут викладач реалізує функцію наставника-консультанта. Його завданням буде підказати, де знайти найкращий матеріал, а також відповісти на запитання з тематики, яку учень не має часу глибоко освоїти, але в силу виробничої необхідності йому потрібні невідкладні відповіді.

Функції консультанта-наставника викладач виконує також під час вибору тематики творчих наукових робіт учня, визначенні оптимального стилю навчання, виборі навчальних продуктів, досліджуваної наукової та навчальної літератури.

Функція контролю знань замінюється функцією експерта-наставника, який повинен не стільки давати формальну оцінку письмовій роботі, а підказати учню, де він досить добре просунувся в освоєнні знань, а в чому йому належить ще попрацювати, щоб поліпшити свої результати.

Діагностичний інструментарій для забезпечення самопізнання викладача

Аналіз власної діяльності, спілкування та особистості – це провідний засіб, який викладач використовує щодня, оцінюючи те, як йому вдалося провести заняття, свої досягнення та недоліки, емоційне стан, рівень своєї впевненості та багато іншого. У ході такого аналізу педагог досліджує власну особистість, визначає свої сильні та слабкі сторони, шукає чинники потенційних конфліктів.

У психології є розвинений інструментарій, який може допомогти педагогу в створенні свого професійного самопізнання. Це різного роду тестові методики, а також методики, засновані на самооцінці.

Методика 1. Виявлення переважного "Я-стану" (Е. Берн). Для виконання тесту необхідно оцінювати правильність кожного із запропонованих висловлювань за десятибальною шкалою.

1. Мені часом не вистачає витримки.
2. Якщо мої бажання заважають мені, я вмію їх придушувати.
3. Батьки, як більш зрілі люди, повинні влаштовувати сімейне життя своїх дітей.
4. Я іноді перебільшую свою роль у якихось подіях.
5. Мене важко обдурити.
6. Мені б сподобалося бути вихователем.

7. Буває, що мені хочеться подуріти.
8. Кожен має виконувати свій обов'язок.
9. Я думаю, що правильно розумію події, які відбуваються.
10. Нерідко я роблю не як треба, а як хочеться.
11. Приймаючи рішення, намагаюся продумати його наслідки.
12. Молоде покоління має навчатися життя у старших.
13. Я, як і багато людей, буваю вразливий.
14. Мені вдається бачити в людях більше, ніж вони говорять про себе.
15. Діти повинні безумовно дотримуватися вказівок батьків.
16. Я – людина, що захоплюється.
17. Мій головний критерій оцінки людини – об'єктивність.
18. Мої погляди непохитні.
19. Буває, що я не поступаюся у суперечці через упертість.
20. Правила виправдані, поки корисні.
21. Люди повинні дотримуватись усіх правил, незалежно від ситуації.

Обробка: стан «дитини» характеризують висловлювання 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19; стан «дорослого» – 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20; стан «батька» – 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21.

Щоб визначити структуру свого "я-стану", необхідно розділити суму балів за відповідною позицією на загальну суму балів та помножити на 100%. Найбільш кращим вважається стан «дорослого» та найменш кращим – «батька».

Батьківське Я, що складається з правил поведінки, норм, дозволяє індивіду успішно орієнтуватися у стандартних ситуаціях, «запускає» корисні, перевірені стереотипи поведінки, звільняючи свідомість від завантаженості простими, звичайними завданнями. Крім того, Батьківське Я забезпечує з великою ймовірністю успіху поведінку в ситуаціях дефіциту часу на роздуми, аналіз, почерговий розгляд можливостей поведінки.

Дорослий стан Я сприймає та переробляє логічну складову інформації, приймає рішення переважно обдуманно і без емоцій, перевіряючи їхню

реальність. Доросле Я, на відміну від Батьківського, сприяє адаптації не у стандартних, однозначних ситуаціях, а унікальних, що вимагають роздумів, які дають свободу вибору і, разом з цим, необхідність усвідомлення наслідків та відповідального прийняття рішень.

Дитячий стан Я дотримується життєвого принципу почуттів. На поведінку в теперішньому впливають почуття з дитинства. Дитяче Я також виконує свої, особливі функції, не властиві двом іншим складовим особистості. Воно відповідає за творчість, оригінальність, розрядку напруги, отримання приємних, іноді гострих, необхідних до певної міри для нормальної життєдіяльності вражень. Крім того, Дитяче Я виступає на сцену, коли людина не відчуває достатньо сил для самостійного вирішення проблем: не здатний подолати труднощі чи/і протистояти тиску іншої людини.

Методика 2. Самоаналіз особливостей самосвідомості та уявлення викладача про себе. Для вирішення цього завдання наводимо зразковий список питань (Р. Бернс) для самоаналізу особливостей "Я-концепція" педагога.

- Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю, чи є в мене резерви внутрішнього зростання та розвитку?
- Чи достатньо я впевнений у собі?
- Чи можу я терпимо сприймати різні точки зору?
- Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб уникати догматизму і не стверджувати, скажімо, що: є лише один метод вирішення подібного завдання; лише один підручник, де цю тему викладено правильно; тільки один спосіб навчитися чогось і т.д.?
- Чи можу я приймати на свою адресу критику, необхідну для мого особистісного та професійного розвитку?
- Чи можу я відкрито обговорювати з іншими свої особисті та професійні проблеми?

- Чи знаю я насправді: як мої учні сприймають світ? Яким викладачем я їм здаюся? Чи можу я поглянути на себе їх очима?
- Чи подобається мені вибудовувати особисті контакти з учнями чи я віддаю перевагу безособовому, відчуженому спілкуванню з ними?
- Що для мене важливіше – зміст навчального предмета або потреби та особливості сприйняття учнів?
- Чи намагаюся я встановити причину труднощів, які виникають перед учнем у навчанні, або я завжди готовий віднести їх на рахунок його нездатності?
- Чи намагаюся я змінити характер навчальних занять відстаючих учнів, щоб дати їм відчуття впевненість у собі?
- Чи вірю я в необхідність враховувати індивідуальні відмінності розвитку учнів?
- Чи побудовані мої заняття таким чином, щоб кожен учень міг продемонструвати свої можливості?
- Чи спонукає мій стиль викладання любов до навчання та інтерес до «мого» предмету у учнів?

Відповіді на запитання повинні бути максимально докладними та виконаними письмово. До результатів самозвіту необхідно повертатися час від часу з метою відстеження змін в професійній діяльності викладача.

Методика 3. Діагностика орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну або особистісну модель взаємодії.

Інструкція: оцініть за 5-бальною шкалою ступінь своєї згоди з кожним із наведених нижче тверджень (5 балів – повністю згоден, 4 бали – скоріше згоден, ніж ні, 3 бали – і так, і ні (рівною мірою), 2 бала – швидше не згоден, 1 бал – повністю не згоден).

1. Викладач – головна фігура, від нього залежить успіх та ефективність навчально-виховної роботи.

2. Краще працювати з виконавчим та дисциплінованим учнем, ніж з ініціативним та активним.

3. Більшість батьків не вміють виховувати своїх дітей.
4. Творчість викладача – це лише добре побажання, його реальна діяльність повністю зарегламентована.
5. Краще провести заняття, використовуючи готові методичні рекомендації визнаних фахівців, чим щось вигадати самому.
6. Для успіху роботи важливіше опанувати технологію навчання, ніж розкривати себе учням як особистість.
7. Учень подібний до глини, за бажання з нього можна «ліпити» все, що завгодно.
8. Виконуй точно всі вказівки адміністрації, і в тебе буде менше клопоту.
9. Хороша дисципліна – запорука успіху у навчанні та вихованні.
10. Школа має навчати, а сім'я – виховувати.
11. Використовуючи поняття «успішність» та «дисципліна» можна дати точну та ґрунтовну характеристику учня.
12. Покарання не найкращий захід, але воно необхідне.
13. Хороший той учень, який добре навчається.
14. У школі набагато частіше зустрічаються середні за своїми здібностями учні, ніж талановиті.
15. Суворий викладач зрештою виявляється кращим, ніж не суворий.
16. З учнями не варто дотримуватися демократичного стилю спілкування, інакше вони «сядуть на шию».
17. Юнаки потребують більшого контролю, ніж дівчата.
18. Підтримувати слід лише ту ініціативу учнів, яка відповідає поставленим педагогом завданням.
19. Гарний той педагог, який вміє контролювати поведінку учнів.
20. Не завжди у процесі навчання необхідно враховувати індивідуальні можливості учнів.
21. Основну відповідальність за поведінку та виховання несе сім'я, а не освітній заклад.

22. Завдання учня одне – добре вчитися.

23. Краще вкотре розкритикувати роботу учня, ніж перехвалити.

24. На мою думку, батьки пред'являють завищені вимоги до викладачів.

25. У конфліктних ситуаціях частіше правий викладач (він досвідченіший), ніж учень.

26. Головне завдання викладача – реалізувати вимоги програми навчання.

27. Розробляючи план заняття, необхідно орієнтуватися насамперед на вимоги держстандарту та зміст необхідного мінімуму знань з дисципліни.

28. Контролююча функція у процесі навчання має належати переважно педагогу.

29. Хороший викладач може навчити будь-якого учня поза залежності від його здібностей та особливостей.

30. Найбільш ефективною є система програмованого навчання, коли етапи процесу навчання послідовно прописані, а його результат заздалегідь відомий.

Обробка: 101 бал і вище – виражена орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель взаємодії; 91-100 балів – помірна орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель; 81-90 балів – помірна орієнтованість на особистісну модель взаємодії; 80 балів і нижче – виражена орієнтованість на особистісну модель взаємодії.

Методика 4. Вивчення стійкості психіки викладача до впливу стресових факторів.

Інструкція: дайте відповідь на поставлені запитання словами «завжди», «часто», «іноді», «рідко», «ніколи».

1. Чи легко ви дратуєтесь через дрібниці?
2. Чи нервуєте, якщо доводиться чекати?
3. Чи червонієте, якщо бентежитесь?
4. Чи ображає Вас критика?

5. Чи дотримуєтесь принципу «око за око»?
6. Чи маєте Ви постійне захоплення, інтерес?
7. Чи можете Ви когось образити, будучи роздратованим?
8. Чи властива Вам необов'язковість?
9. Чи часто Ви перебиваєте співрозмовника?
10. Чи страждаєте Ви на відсутність апетиту?
11. Чи часто Ви турбуєтесь безпідставно?
12. Чи відчуваєте себе вранці «не у своїй тарілці»?
13. Чи відчуваєте Ви відчуття хронічної втоми?
14. Чи відчуваєте Ви розбитість навіть після повноцінного сну?
15. Чи бувають у вас проблеми із серцем?
16. Чи часто Ви відчуваєте біль у спині або шиї?
17. Чи часто Ви барабаните пальцями по столу чи погойдуєте ногою?
18. Чи любите Ви похвалу?
19. Чи вважаєте Ви себе невизнаною досконалістю?
20. Чи часто вагається Ваша вага?

Обробка: за кожну відповідь «завжди» надайте собі 4 бали, за відповідь «часто» – 3 бали, за відповідь «іноді» – 2 бали, за відповідь «рідко» – 1 бал, за відповідь «ніколи» – 0 балів. Порахуйте загальну кількість балів.

Менше 30 балів – хороший рівень стресостійкості (людина самостійно без значних психічних витрат справляється з впливом стресових факторів);

31-45 балів – схильні до впливу стресу, потрібно бути більш уважним до себе, до свого емоційного стану;

46-60 балів – постійна загроза стресу, необхідна профілактична робота (самоаналіз, аутотренінг, управління своїми емоціями).

понад 80 балів – постійно перебуваєте у стресовій ситуації, яка загрожує здоров'ю, потрібна корекція.

ТЕМА 2. Лекційна форма навчання

Слово «лекція» походить від латинського «lectio» – читання. Лекція виникла ще у Стародавній Греції. У традиційній системі навчання лекція – головна ланка дидактичного циклу навчання. Її мета – формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння навчального матеріалу.

Лекція виконує такі функції:

- інформаційну (викладає необхідні відомості),
- стимулюючу (пробуджує інтерес до теми),
- виховуючи,
- розвиваючу (дає оцінку явищам, розвиває мислення).
- орієнтуючу (у проблемі, у літературі),
- роз'яснювальну (спрямовану насамперед на формування основних понять науки),
- переконуючу (з акцентом на системі доказів),
- систематизації та структурування всього масиву знань зданої дисципліни.

Види лекцій можна класифікувати за такими підставами:

- за загальним цілям на навчальні, агітаційні, які виховують, освітні та розвиваючі;
- за науковим рівнем на академічні та популярні;
- з дидактичних завдань на вступні, поточні, узагальнювальні, настановні, оглядові, лекції-консультації, лекції-візуалізації (з посиленням елементом наочності);
- за способом викладення матеріалу на бінарні або лекції-дискусії (діалог двох викладачів, що захищають різні позиції), проблемні, лекції-конференції.

Противники лекційного викладу навчального матеріалу зазначають наступні негативні моменти використання цієї форми навчання:

- лекція привчає до пасивного сприйняття чужих думок та гальмує самостійне мислення;
- лекція відбиває «смак» до самостійних занять;
- лекції потрібні, якщо немає підручників або їх мало;
- одні студенти встигають осмислити, інші – лише механічно записати слова лектора.

Однак досвід показує, що відмова від лекцій знижує науковий рівень підготовки, порушує системність та рівномірність роботи. Тому лекція, як і раніше, продовжує залишатися провідною формою організації навчального процесу. Вказані вище недоліки значною мірою можуть бути подолані правильною методикою читання та раціональною побудовою матеріалу.

Охарактеризуємо основні форми читання лекцій.

ПРОБЛЕМНА ЛЕКЦІЯ починається з питань, з постановки проблеми, яку під час викладу матеріалу необхідно вирішити. Проблемні питання відрізняються від не проблемних тим, що готової схеми рішення у минулому досвіді учня немає.

За допомогою проблемної лекції забезпечується досягнення трьохосновних дидактичних цілей: засвоєння теоретичних знань; розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмета та професійної мотивації майбутнього спеціаліста.

Основне завдання викладача полягає у долученні учнів до об'єктивних протиріч розвитку наукового знання та способів їх рішення.

На відміну від змісту інформаційної лекції, що пропонується викладачем у вигляді відомого матеріалу та підлягає лише запам'ятовуванню, на проблемній лекції нове знання запроваджується як невідоме. Отримана інформація засвоюється як особисте відкриття ще невідомого собі знання. Що дозволяє створити у учнів ілюзію «відкриття» вже відомого в науці. Проблемна лекція будується таким чином, що пізнання наближаються до пошукової, дослідницької діяльності. Тут беруть участь

мислення учня та його особистісне відношення до матеріалу, що засвоюється.

Протягом лекції мислення учнів відбувається за допомогою створення викладачем проблемної ситуації ще до того, як вони отримують усю необхідну інформацію, яка становить для них нове знання. У традиційному навчанні все відбувається навпаки – спочатку дають знання, спосіб або алгоритм рішення, а потім приклади, на яких можна вправлятися в застосування цього способу. Таким чином, учні самостійно пробують знайти вирішення проблемної ситуації.

Для проблемного викладу відбираються найважливіші розділи курсу, які складають основний концептуальний зміст навчальної дисципліни і є найбільш важливими для майбутньої професійної діяльності та найбільш складними для засвоєння учнями.

Навчальні проблеми повинні бути доступними за своїми труднощами, вони повинні враховувати пізнавальні можливості учнів, виходити з предмета, що вивчається, і бути значущими для засвоєння нового матеріалу та розвитку особистості – загального та професійного.

Лекція стає проблемною в тому разі, коли в ній реалізуються дві взаємопов'язані умови: реалізація принципу проблемності під час відбору та дидактичної обробки змісту навчального курсу до лекції; реалізація принципу проблемності під час розгортання цього змісту безпосередньо на лекції.

Стиль спілкування викладача на проблемній лекції:

- викладач входить у контакт з учнями не як «законодавець», а як співрозмовник, який прийшов на лекцію «поділитися» з ними своїм особистісним змістом;
- викладач не лише визнає право учня на власне судження, а й зацікавлений у ньому;

- нове знання виглядає істинним не лише через авторитет викладача, вченого чи автора підручника, а й через доказ його істинності системою міркувань;

- матеріал лекції включає обговорення різних точок зору, що впливають на вирішення навчальних проблем та які відтворюють логіку розвитку науки, її змісту, показують способи вирішення об'єктивних протиріч у історії науки;

- спілкування з учнями будується таким чином, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу підготовки, пошуку та знаходження шляхів вирішення протиріч, створених самим же викладачем;

- викладач будує питання до матеріалу, що вводиться і відповідає на них, викликає запитання у учнів та стимулює самостійний пошук відповідей на них у ході лекції. Добивається того, що учень думає спільно з ним.

Для управління мисленням учнів на проблемній діалогічній лекції використовуються заздалегідь складені викладачем проблемні та інформаційні питання. За допомогою поєднання проблемних та інформаційних питань викладач може враховувати та розвивати індивідуальні особливості кожного учня.

Вимоги до питань на проблемній лекції:

- у питанні відображається результат попереднього розумового аналізу умов вирішення завдання, відділення зрозумілого від незрозумілого, відомого від невідомого;

- вказує на шукане завдання та область пошуку невідомої проблемної ситуації (наприклад, невідомий поки що учням спосіб аналізу умов, розв'язання задачі тощо);

- ставить це невідоме на структурне місце мети пізнавальної діяльності учнів і цим виявляється чинником управління цієї діяльністю;

- є засобом залучення учня до діалогічного спілкування, у спільну з викладачем розумову діяльність із знаходження розв'язання пізнавальної задачі.

ЛЕКЦІЯ-ВІЗУАЛІЗАЦІЯ. Цей вид лекції є результатом переосмислення ролі наочності в навчанні. Психологічні та педагогічні дослідження показують, що наочність не тільки сприяє більш успішному сприйняттю та запам'ятовуванню навчального матеріалу, а й дає змогу оптимізувати, активізувати, спрямувати і структурувати розумову діяльність, глибше проникати в сутність досліджуваних явищ.

Лекція-візуалізація вчить учнів перетворювати усну та письмову інформацію у візуальну форму, що формує в них професійне мислення за рахунок систематизації та виділення найбільш значущих, суттєвих елементів змісту навчання.

Лекція-візуалізація не передбачає точного повторення на слайдах вимовленого тексту. Її зміст не вичерпується підбором картинки-ілюстрації. Завдання викладача – використовувати такі форми наочності, які не тільки доповнюють словесну інформацію, а й самі були б носіями інформації, відображають динаміку і логіку явищ, що вивчаються, викликають багаті асоціації.

Підготовка даної лекції викладачем полягає в тому, щоб змінити, переконструювати навчальну інформацію за темою лекційного заняття у візуальну форму для представлення учням через технічні засоби навчання або вручну (схеми, малюнки, креслення тощо).

Читання лекції зводиться до зв'язного, розгорнутого коментування викладачем підготовлених наочних матеріалів, що повністю розкриває тему даної лекції. Подана в такий спосіб інформація має забезпечити розвиток візуально мислення учнів.

Найкраще використовувати різні види візуалізації – натуральні, образотворчі, символічні, – кожен з яких або їх поєднання обирається залежно від змісту навчального матеріалу.

У лекції-візуалізації важлива певна наочна логіка та ритм подачі навчального матеріалу. Цей вид лекції найкраще використовувати на етапі введення учнів у новий розділ, тему, дисципліну.

ЛЕКЦІЯ ВДВОХ. У цій лекції навчальний матеріал проблемного змісту дається учням у живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою. Тут моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичних питань з різних позицій двома фахівцями, наприклад теоретиком та практиком, прихильником чи противником тієї чи іншої точки зору тощо.

Водночас потрібно прагнути до того, щоб діалог викладачів між собою демонстрував культуру спільного пошуку рішення проблемної ситуації, що розігрується, із залученням до спілкування учнів, які задають питання, висловлюють свою позицію, формують своє ставлення до обговорюваному матеріалу лекції, показують свій емоційний відгук на те, що відбувається.

У процесі лекції вдвох відбувається використання наявних у учнів знань, необхідних для розуміння навчальної проблеми та участі в спільній роботі, створюється проблемна ситуація або кілька таких ситуацій, висувуються гіпотези щодо їх вирішення, розгортається система доказів чи спростування, обґрунтовується кінцевий варіант спільного рішення.

Лекція удвох змушує учнів активно вмикатися в розумовий процес. З поданням двох джерел інформації завдання учнів – порівняти різні точки зору та зробити вибір, приєднатися до тієї чи іншої з них або виробити свою.

Висока активність викладачів на лекції вдвох викликає розумовий та поведінковий відгук учнів, що є однією з характерних ознак активного навчання: рівень залученості до пізнавальної діяльності учнів зіставимо з активністю викладачів. Крім того, учні отримують наочне уявлення про культуру дискусії, способи ведення діалогу, спільного пошуку та прийняття рішень.

Спеціальним завданням цього виду лекції є демонстрація відносин викладачів до об'єкта висловлювань. Лекція удвох показує особистісні якості

викладача як професіонала у своїй предметній галузі та як педагога яскравіше і глибше, ніж будь-яка інша форма лекції.

Підготовка та читання лекції вдвох пред'являє підвищені вимоги до вибору викладачів. Вони мають бути інтелектуально та особистісно сумісні, мати розвинені комунікативні вміння, здібності до імпровізації, швидкий темп реакції, показувати високий рівень володіння предметним матеріалом, окрім змісту аналізованої теми. Якщо ці вимоги під час проведення лекції вдвох будуть дотримані, у учнів буде сформовано довірче ставлення до такої форми роботи.

Однією з труднощів проведення лекції вдвох є звична для учнів ситуація, коли лекцію проводить один викладач, що характерно для описаних вище видів лекцій, інформація надходить тільки від джерела. Дві позиції, які пропонують лектори, іноді викликають неприйняття самої форми навчання, адже вона вимагає від студентів самостійного рішення, якої точки зору дотримуватися та обґрунтувати свою позицію.

Застосування лекції вдвох є ефективним для формування теоретичного мислення, виховання переконань учнів, а також як і в проблемній лекції розвивається вміння вести діалог, і як зазначалося, учні навчаються культури ведення дискусії.

ЛЕКЦІЯ ІЗ ЗАЗДАЛЕГІДЬ ЗАПЛАНОВАНИМИ ПОМИЛКАМИ.

Ця форма проведення лекції була розроблена для розвитку у учнів умінь оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати у ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати невірну чи неточну інформацію.

Підготовка викладача до лекції полягає у тому, щоб закласти у її зміст певну кількість помилок змістовного, методичного чи поведінкового характеру. Список таких помилок викладач приносить на лекцію та знайомить із ними учнів лише наприкінці лекції. Підбираються найпоширеніші помилки, які роблять як учні, так і викладачі під час читання лекції. Викладач проводить виклад лекції таким чином, щоб помилки були ретельно приховані, і їх не так легко можна було побачити. Це вимагає

спеціальної роботи викладача над змістом лекції, високого рівня володіння матеріалом та лекторської майстерності.

Завдання учнів полягає в тому, щоб під час лекції відзначати в конспекті помічені помилки і назвати їх наприкінці лекції. На розбір помилок відводиться 10-15 хвилин. У ході цього аналізу даються правильні відповіді на питання – викладачем, учнями чи спільно. Кількість запланованих помилок залежить від специфіки навчального матеріалу, дидактичних та виховних цілей лекції, рівня підготовленості учнів.

Досвід використання лекції із заздалегідь запланованими помилками показує, що учні зазвичай знаходять задумані помилки (викладачем проводиться звіряння зі списком таких помилок). Нерідко вони вказують і такі помилки, які мимоволі допустив викладач, особливо мовні та поведінкові. Викладач має чесно визнати це і зробити собі певні висновки. Все це створює атмосферу довіри між викладачем та учнями, особистісне включення обох сторін у процес навчання. Елементи інтелектуальної гри з викладачем створюють підвищене емоційне тло, активізують пізнавальну діяльність студентів.

Лекція із запланованими помилками виконує не лише стимулюючу функцію, а й контрольну. Викладач може оцінити рівень підготовки учнів з предмета, а той у свою чергу перевірити ступінь своєї орієнтації у матеріалі. За допомогою системи помилок викладач може визначити недоліки, аналізуючи які в ході обговорення з учнями отримує уявлення про структуру навчального матеріалу та труднощі оволодіння ним.

Виявлені учнями чи самим викладачем помилки можуть послужити для створення проблемних ситуацій, які можна вирішити на наступних заняттях. Даний вид лекції найкраще проводити в завершення теми або розділу навчальної дисципліни, коли у учнів сформовані основні поняття та уявлення.

Лекції із запланованими помилками викликають у учнів високу інтелектуальну та емоційну активність, адже вони на практиці

використовують отримані раніше знання, здійснюючи спільну з викладачем навчальну роботу. Крім цього, завершальний аналіз помилок розвиває у учнів теоретичне мислення.

ЛЕКЦІЯ-ПРЕС-КОНФЕРЕНЦІЯ. Форма проведення лекції близька до форми проведення прес-конференцій, лише з деякими змінами.

Викладач називає тему лекції та просить учнів письмово ставити йому питання на цю тему. Кожен учень повинен протягом 2-3хвилин сформулювати питання, які його найбільше цікавлять, написати на папірці і передати викладачеві. Потім викладач протягом 3-5 хвилин сортує питання щодо їх смислового змісту і починає читати лекцію. Виклад матеріалу будується не як відповідь на кожне задане питання, а у вигляді зв'язного розкриття теми, у процесі якого формулюються відповідні відповіді. На завершення лекції викладач проводить підсумкову оцінку питань як відображення знань та інтересів слухачів.

Може бути так, що не всі учні зможуть задати запитання, грамотно їх сформулювати. Це служить для викладача свідченням рівня знань учнів, ступеня їх залученості до змісту курсу та спільної роботи з викладачем, що змушує вдосконалювати процес викладання всього курсу.

Активізація діяльності учнів на лекції-прес-конференції досягається за рахунок адресованого інформування кожного учня особисто. У цьому відмінна риса цієї форми лекції. Необхідність сформулювати питання та грамотно його поставити активізує розумову діяльність, а очікування відповіді на своє запитання зосереджує увагу учня. Запитання учнів у більшості випадків носять проблемний характер і є початком творчих процесів мислення. Особистісне, професійне та соціальне ставлення викладача до поставлених питань та відповіді на них, має виховний вплив на учнів. Досвід участі у лекція прес-конференція дозволяє викладачеві та учням відпрацьовувати вміння ставити запитання та відповідати на них, виходити із важких комунікативних ситуацій, формувати навички доказу та спростування, врахування позиції людини, яка поставила питання.

Лекцію-прес-конференція найкраще проводити на початку вивчення теми або розділу, в середині та в кінці. На початку вивчення теми основна мета лекції – виявлення кола інтересів та потреб учнів, ступеня їх підготовленість до роботи, ставлення до предмета. За допомогою лекції-прес-конференції викладач може скласти модель аудиторії слухачів – її установок, очікувань, можливостей. Це особливо важливо за першої зустрічі викладача з учнями-першокурсниками, або на початку читання спецкурсу, запровадження нових дисциплін тощо.

Лекція-прес-конференція у середині теми чи курсу спрямована на привернення уваги слухачів до головних моментів змісту навчального предмета, уточнення уявлень викладача про ступінь засвоєння матеріалу, систематизацію знань студентів, корекцію обраної системи лекційної та семінарської роботи з курсу.

Основна мета лекції-прес-конференції наприкінці теми чи розділу – проведення підсумків лекційної роботи, визначення рівня розвитку засвоєного змісту у наступних розділах. Лекцію такого роду можна провести по закінченні всього курсу з метою обговорення перспектив застосування теоретичних знань на практиці як засобу вирішення задач освоєння матеріалу наступних навчальних дисциплін, засобу визначення майбутньої професійної діяльності. На лекції-прес-конференції, в якості лекторів, можуть брати участь два-три викладачі різних предметних галузей.

ЛЕКЦІЯ-БЕСІДА або «діалог з аудиторією», є найпоширенішою і порівняно простою формою активного залучення учнів у навчальний процес. Ця лекція передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією. Перевага лекції-бесіди полягає в тому, що вона дає змогу привертати увагу учнів до найважливіших питань теми, визначати зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей учнів.

Бесіда як метод навчання відома ще з часів Сократа. Це найпростіший спосіб індивідуального навчання, побудований на безпосередньому контакті сторін. Ефективність лекції-бесіди за умови групового навчання знижується

через те, що не завжди вдається залучити кожного учня у двосторонній обмін думками. Насамперед це пов'язано з нестачею часу, навіть якщо група нечисленна. Водночас групова бесіда дає змогу розширити коло думок сторін, залучити колективний досвід і знання, що має велике значення в активізації мислення студентів.

Участь слухачів у лекції-бесіді можна залучити різними прийомами, так, наприклад, спантеличити учнів запитаннями на початку лекції і по її ходу. Як уже описувалося в проблемній лекції, запитання можуть бути, інформаційного та проблемного характеру, для з'ясування думок і рівня обізнаності учнів з теми, що розглядається, ступеня їхньої готовності до сприйняття подальшого матеріалу. Запитання адресуються всій аудиторії. Учні відповідають з місць. Якщо викладач помічає, що хтось з учнів не бере участі в ході бесіди, то запитання можна адресувати особисто цьому учню, або запитати його думку з обговорюваної проблеми. Для економії часу запитання рекомендується формулювати так, щоб на них можна було давати однозначні відповіді. З урахуванням розбіжностей або однастайності у відповідях викладач будує свої подальші міркування, маючи водночас можливість найбільш доказово викласти чергове поняття лекційного матеріалу.

Запитання можуть бути як простими для того, щоб зосередити увагу учнів на окремих аспектах теми, так і проблемними. Учень, продумуючи відповідь на поставлене запитання, отримує можливість самостійно дійти до тих висновків і узагальнень, які викладач повинен був повідомити як нові знання, або зрозуміти важливість обговорюваної теми, що підвищує інтерес і ступінь сприйняття матеріалу.

ЛЕКЦІЯ-ДИСКУСІЯ. На відміну від лекції-бесіди тут викладач під час викладу лекційного матеріалу не тільки використовує відповіді учнів на свої запитання, а й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами.

Дискусія – це взаємодія викладача й учнів, вільний обмін думками, ідеями та поглядами з досліджуваного питання. Це оживляє навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії та, що дуже важливо, дає змогу викладачеві керувати колективною думкою групи, використовувати її з метою переконання, подолання негативних установок і помилкових думок деяких учнів. Ефект досягається тільки за правильного підбору запитань для дискусії та вмілого, цілеспрямованого керування нею.

Так само можна запропонувати учням проаналізувати й обговорити конкретні ситуації, матеріал. Упродовж лекції-дискусії викладач наводить окремі приклади у вигляді ситуацій або коротко сформульованих проблем і пропонує учням коротко обговорити їх, потім короткий аналіз, висновки, і лекція продовжується.

Позитивним у дискусії є, те, що учні погодяться з точкою зору викладача скоріше в ході дискусії, ніж під час бесіди, коли викладач лише вказує на необхідність прийняти його позицію з обговорюваного питання. Цей метод дає змогу викладачеві бачити, наскільки ефективно студенти використовують отримані знання під час дискусії.

Негативним моментом є те, що учні можуть неправильно визначати для себе область вивчення або не вміти успішно обговорювати проблеми, що виникають. Тому в цілому заняття може виявитися заплутаним. Учні в цьому разі можуть зміцнитися у власній думці, а не змінити її.

Вибір питань для активізації слухачів і теми для обговорення, складається самим викладачем залежно від конкретних дидактичних завдань, які викладач ставить перед собою для певної аудиторії.

ЛЕКЦІЯ З РОЗБОРОМ КОНКРЕТНИХ СИТУАЦІЙ за формою схожа на лекцію-дискусію, однак, на обговорення викладач ставить не питання, а конкретну ситуацію. Зазвичай, така ситуація представляється усно або в дуже короткому відеозаписі. Тому виклад її має бути дуже коротким, але містити достатню інформацію для оцінки характерного явища та обговорення.

Учні аналізують ці мікроситуації і обговорюють їх спільно, всією аудиторією. Викладач намагається активізувати участь в обговоренні окремими запитаннями, зверненими до окремих учнів, представляє різні думки, щоб розвинути дискусію, прагнучи спрямувати її в потрібний напрямок. Потім, спираючись на правильні висловлювання і аналізуючи неправильні, ненав'язливо, але переконливо підводить учнів до колективного висновку або узагальнення.

Іноді обговорення мікроситуації використовується як пролог до наступної частини лекції. Для того щоб зацікавити аудиторію, загострити увагу на окремих проблемах, підготувати до творчого сприйняття досліджуваного матеріалу.

Щоб зосередити увагу, ситуація підбирається досить характерна і гостра. Однак вона може потребувати занадто багато навчального часу на її обговорення. Так, наприклад, навівши ситуацію, учні можуть почати наводити приклади подібних ситуацій із власного досвіду, і дискусія поступово відходить у бік інших проблем. Хоча це дуже корисно, але основним змістом заняття є лекційний матеріал, і викладач змушений зупиняти дискусію. Ось чому підбір і виклад таких ситуацій повинні здійснюватися з урахуванням конкретних питань, що розглядаються.

Комплекс психо-гімнастичних вправ для розвитку довільної уваги

Однією з найпоширеніших проблем учнів на лекції є невміння керувати своєю увагою. Якості довільної уваги учня залишають бажати кращого. Учні не вміють керувати своєю увагою і не знають, як розвивати її. Через ці причини на лекції учні швидко стомлюються, відволікаються і сприймають далеко не весь обсяг матеріалу.

Для подолання цього недоліку пропонуємо комплекс вправ для розвитку довільної уваги. Ці вправи можна використовувати як у процесі лекції під керівництвом викладача, так і самостійно вдома.

1. Подивіться на незнайому картинку протягом 3-4 секунд. Перерахуйте деталі (предмети), які запам'яталися.
2. Поставте годинник перед телевізором/комп'ютером під час будь-якої цікавої програми. Протягом 2-х хвилин утримуйте увагу тільки на секундній стрілці, не відволікаючись на телевізор/комп'ютер.
3. Візьміть два фломастери. Спробуйте малювати одночасно обома руками. Причому одночасно починаючи й закінчуючи. Однією рукою – коло, другою – трикутник. Коло має бути по можливості з рівною окружністю, а трикутник – із гострими кінчиками кутів. А тепер спробуйте намалювати за 1 хв. максимум кіл і трикутників.
4. Поставте перед собою який-небудь предмет. Спокійно і уважно дивіться на нього кілька хвилин. Заплющте очі та згадайте річ у всіх деталях. Відкрийте очі та знайдіть «пропущені» деталі. Заплющте очі. Повторюйте так доти, доки не будете в змозі абсолютно точно відтворити предмет у своїй пам'яті.
5. Сховайте використану в попередній вправі річ. Намалюйте її в усіх деталях. Порівняйте оригінал із малюнком.
6. Перед сном згадайте всі обличчя та предмети, з якими стикалися за день. Пригадайте слова, звернені до вас протягом дня. Дослівно повторіть те, що було сказано. Відновіть у пам'яті останню нараду, лекцію тощо. Згадайте промови, манери та жести ораторів, проаналізуйте їх. Дайте оцінку своїй спостережливості та пам'яті.
7. Покладіть на стіл сім різних предметів, накрийте їх чим-небудь. Зніміть покривало, порахуйте повільно до десяти, знову накрийте предмети й опишіть предмети на папері якомога повніше. Збільшуйте кількість предметів.
8. Зайдіть у незнайому кімнату. Швидко огляньте обстановку і «сфотографуйте» в розумі якомога більшу кількість характерних рис і предметів. Вийдіть і запишіть усе, що бачили. Порівняйте записане з оригіналом.

ТЕМА 3. Семінар як засіб розвитку мислення

Лекція закладає основи наукових знань в узагальненій формі, а семінарські заняття спрямовані на розширення та деталізацію цих знань.

Слово «семінар» походить від латинського «seminarium» – розсадник і пов'язано з функціями «посіву» знань, що передаються від викладача до учня, «проростають» у свідомості учнів, здатних до самостійних суджень, до відтворення і поглиблення отриманих знань.

У сучасній школі семінар – така форма організації навчання, за якої на етапі підготовки домінує самостійна робота учнів з навчальною літературою та іншими дидактичними засобами над серією запитань, проблем і завдань, а в процесі семінару йде активне обговорення, дискусії та виступи учнів, де вони під керівництвом викладача роблять узагальнювальні висновки.

Семінар являє собою засіб розвитку у учнів культури наукового мислення, призначений для поглибленого вивчення дисципліни, оволодіння методологією наукового пізнання. Головна мета семінарських занять – забезпечити учням можливість оволодіти навичками та вміннями використання теоретичного знання стосовно особливостей галузі, що вивчається.

Можна виділити кілька видів навчальних семінарів.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ СЕМІНАР. На заняття виноситься тема, яку необхідно розглянути в різних аспектах, наприклад: політичному, економічному, науково-технічному, юридичному, моральному та психологічному. На нього можуть бути запрошені фахівці відповідних професії та педагоги цих дисциплін. Між учнями розподіляються завдання для підготовки повідомлень за темою. Метод міждисциплінарного семінару дає змогу розширити кругозір учнів, привчає до комплексної оцінки проблем, привчає бачити між предметні зв'язки.

ПРОБЛЕМНИЙ СЕМІНАР. Перед вивченням розділу курсу викладач пропонує обговорити проблеми, пов'язані зі змістом цього розділу, теми.

Напередодні учні отримують завдання відібрати, сформулювати та пояснити проблеми. Під час семінару в умовах групової дискусії проводиться обговорення проблем. Метод проблемного семінару дає змогу виявити рівень знань учнів у даній галузі та сформувати стійкий інтерес до досліджуваного розділу навчального курсу.

ТЕМАТИЧНИЙ СЕМІНАР готується і проводиться з метою акцентування уваги на будь-якій актуальній темі або на найбільш важливих і суттєвих її аспектах. Перед початком семінару учням дається завдання – виокремити суттєві сторони теми, або ж викладач може це зробити сам у тому випадку, коли учні не можуть, простежити їхній зв'язок із практикою суспільної або трудової діяльності. Тематичний семінар поглиблює знання студентів, орієнтує їх на активний пошук шляхів і способів розв'язання проблеми, що порушується.

ОРІЄНТАЦІЙНИЙ СЕМІНАР. Предметом цих семінарів стають нові аспекти відомих тем або способів вирішення вже поставлених і вивчених проблем, опубліковані офіційно матеріали, укази, директиви тощо. Метод орієнтованих семінарів допомагає підготувати до активного і продуктивного вивчення нового матеріалу, аспекту чи проблеми.

СИСТЕМНИЙ СЕМІНАР проводиться для глибшого знайомства зрізними проблемами, до яких має пряме чи опосередковане відношення тема, що вивчається. Метод системних семінарів розсуває межі знань учнів, це не дозволяє замкнутися у вузькому колі теми або навчального курсу, допомагає виявити причинно-наслідкові зв'язки явищ, викликає інтерес до вивчення різних сторін життя.

Під час проектування та планування семінарського заняття велика увага приділяється питанням самостійної підготовки учнів (уміння працювати з науковою літературою, особливості роботи з текстом і таке інше) та майже поза увагою залишається сам процес публічного виступу на семінарі. Практика показує, що далеко не всі учні можуть планувати

доповідь, складно, цікаво викладати свої думки. Більшість із них бояться виступати публічно, соромляться аудиторії.

Ситуації публічної мови – це справді важкі ситуації, насамперед, тому, що несуть у собі оцінку (у психологічному сенсі, коли людина опиняється у ситуації, яка сприймається не просто як оцінка окремих його знань, умінь, а себе, як особистості, загалом). Це дуже емоційно насичена, по-справжньому стресова ситуація.

Учнів необхідно цілеспрямовано навчати вмінням емоційної саморегуляції у процесі публічного виступу.

Одна з перших рекомендацій – зосередити свою увагу на повідомленні: «Уявіть собі, ви – посильний, який має вручити якесь послання. Ми не звертаємо на посильного особливу увагу. Вся суть у посланні. Зосередьте на ньому свою увагу. Знайте його, як свої п'ять пальців. Вірте у нього. А потім кажіть, переконано і рішуче» (Д. А. Карнегі). Якщо ви не готові і не знаєте, що говорити, жодні прийоми не допоможуть.

Чому ж буває так, що, навіть добре знаючи, що говорити, ми хвилюємося і не можемо виступити як слід? Одна з причин цього – відмінність в емоційних станах під час підготовки та під час виступу. З психологічних досліджень відомо, що чим більша різниця в станах людини, коли вона отримує інформацію або обробляє її та коли відтворює, тим важче витягувати цю інформацію з пам'яті. Отже, що більше ви відчуваєте невпевненість, то більше ви потребуєте попередньої репетиції.

Приділіть деякий час налаштуванню на певний стан. Цьому можуть сприяти елементи аутогенного тренування; прочитання тексту в різних емоційних станах; спогад мелодії, вірші, уявлення пейзажу, просто кольору, пов'язаних для вас зі спокійним, впевненим емоційним станом.

Для того щоб викликати у себе спокійний, розслаблений стан, можна використовувати і такий прийом: уявити собі місце, де ви колись були і де відчували повний спокій, приємні лінощі. Наприклад, піщаний пляж. Згадайте якомога яскравіше, як можна докладніше, конкретніше всі відчуття,

що тоді відбувалися. Якщо вам це вдасться, то і надалі достатньо буде швидкоплинного спогаду, щоб схожий стан повернувся (точніше, звичайно, його тінь, але часто вистачає і тіні).

Для виступу, звичайно, важливіший стан впевненості, в деяких випадках він навіть «перемагає». Для того, щоб налаштуватися на нього, особливо перед найбільш відповідальними виступами, згадайте як можна докладніше з усіма переживаннями, відчуттями, деталями випадки ваших успіхів. Не згадуйте провалів, які самі лізуть у голову, згадайте саме успіх. Згадайте відчуття впевненості у своїх силах, свободи та розкнутості (неважливо, з чим вони були пов'язані). Виберіть для впевненості характерний жест. Не забудьте про «позу впевненості».

Декому допомагає, коли вони записують свій впевнений голос, а потім, у разі потреби, прослуховують його, як би «підлаштовуючись» під цей запис.

Іншим допомагає малювання, особливо малювання такими фарбами, олівцями, фломастерами, що дають повноцінний, насичений колір. Цей прийом допомагає й у разі необхідності «позбутися» неприємних переживань. В останніх випадках рекомендують малювати лівою рукою (якщо, звичайно, зазвичай ви пишете правою) і не переживати через те, що не вмієте малювати, виражати свою емоцію в абстрактній формі, через колір та лінію. Але, зробивши це, обов'язково взяти яскраві фарби, пов'язані з почуттям радості, впевненості, свободи, і намалювати – нехай це буде чиста абстракція – що-небудь цими фарбами. Нам часто, особливо осінніми та зимовими вечорами, на темних, сірих вулицях не вистачає фарб, і таке емоційне насичення дуже важливе для всіх. Все це можна використовувати для того, щоб налаштуватися на «впевнений» стан.

Ще один прийом дуже близький до аутотренінгу. Це так звані формули-настрою. Їх можна вимовляти вголос перед дзеркалом або про себе, по дорозі. Є короткі, ємні та, навпаки, дуже докладні, розгорнуті настрої. Ви можете взяти якісь відомі чи знайти свої. Ось наприклад, початок одного з «настроїв»: «Я – людина смілива, твердо упевнена у собі. Я все

вмію, все можу і нічого не боюсь. З кожним днем моя воля стає все сильнішою і сильнішою». А ось фрагмент настрою «на сміливу мовну поведінку»: «Я сміливо, впевнено говорю на іспитах, на заняттях, будь-де, в будь-якій обстановці я завжди говорю сміливо, впевнено. Я нічого не боюся».

Налаштуватись на потрібний стан можна і за контрастом. Наприклад, в момент сильного хвилювання посилити всі ознаки невпевненості, шаржувати їх, зробити гротескними. Саме почуття гумору найбільше здатне перетворити негативну емоцію на позитивну.

Перед особливо важливими, особливо відповідальними виступами можна скористатися прийомом «уявне тренування». Продумайте подумки свою відповідь, свій виступ у всіх подробицях, уявіть конкретно, як можна яскравіше все, що буде. Подумайте про те, що можуть виникнути труднощі, неприємності, як ви почуватиметеся, що переживати у ці моменти. Уявіть собі, які відповіді, які дії у цьому випадку будуть найбільш успішними, які дії висловлюватимуть вашу впевненість у своїх силах, переконаність у тому, що ви кажете.

Комплекс психо-гімнастичних вправ для активізації пізнавальної діяльності, мислення та творчих здібностей

Основною скаргою викладачів під час проведення семінарів є пасивність учнів. Пропонуємо комплекс вправ для активізації пізнавальної діяльності, мислення та творчих здібностей:

1. «Дивне місто». Інструкція: «Мешканці дивного міста відрізняються тим, що, гуляючи містом, з кожним боєм годинника вони вітаються один з одним різними частинами тіла й щоразу різними способами». Хід роботи. Учасники групи вільно пересуваються класом. За кожного знаку ведучого вони вітаються згідно з інструкцією.

2. «Незвичайне у звичайному». Учасники групи стоять по колу. У ведучого в руках м'яч. «Зараз я кину комусь м'яч і назву водночас будь-який

предмет. Той, кому дістанеться м'яч, повинен буде назвати три нестандартні способи використання цього предмета. Наприклад, кидаючи м'яч, я скажу «молоток». Крім його прямого призначення, молоток можна використовувати як прес для того, щоб не розліталися папери, що лежать на столі; можна використовувати молоток як ручку для важкої сумки; можна, прив'язавши до нього шпагат, застосувати його як прямовис у будівельних роботах. Відразу домовимося, що не вдаватимемося до універсальних способів використання більшості предметів: майже будь-який предмет можна намалювати, доторкнутися, понюхати, багато предметів можна подарувати. Отже, той, кому я кину м'яч, назве три нестандартні, нетрадиційні способи використання предмета, що йому дістався, а потім кине м'яч наступному, назвавши інший предмет. Будемо уважні та намагатимемося зробити так, щоб під час цієї роботи м'яч побував у кожного». У ході роботи, коли хтось тривалий час не може знайти черговий варіант нестандартного використання предмета, можна запропонувати іншим показати, чи є у них свої варіанти, піднявши руку. У групі завжди знаходиться кілька осіб, які мають один або навіть кілька варіантів.

3. «Апельсин». Учасники групи сидять чи стоять по колу. У ведучого в руках м'яч. «Давайте уявимо, що цей м'яч – апельсин. Зараз ми кидатимемо його один одному, кажучи водночас, який апельсин ви кидаєте. Будемо уважні: намагатимемося не повторювати вже названі якості, властивості апельсина і домогтися того, щоб ми всі брали участь у роботі». Ведучий починає роботу, називаючи будь-яку характеристику уявного апельсина, наприклад, «солодкий». В процесі виконання вправи ведучий спонукає учасників до динамічнішої роботи, формулюючи свої висловлювання позитивно, наприклад, «Давайте спробуємо працювати швидше».

4. «Кольоровий світ». Учасники групи сидять чи стоять по колу. У ведучого в руках м'яч. «Зараз ми кидатимемо один одному м'яч, водночас, коли кидаємо м'яч – називаємо якийсь колір, а коли ловимо – об'єкт такого кольору, будемо уважні і постараємося не повторювати ті

кольори та об'єкти, які вже названі, і дамо можливість кожному з нас брати участь у роботі».

5. «Земля-повітря». Учасники групи сидять чи стоять по колу. У ведучого в руках м'яч. «Зараз ми кидатимемо один одному цей м'яч. Той хто кидає м'яч, каже одне з трьох слів: «повітря», «земля» або «вода», а той, хто ловить м'яч, каже, якщо прозвучало слово «повітря» – назва птаха, другий випадок («земля») – тварини, і якщо було сказано «вода» – назва риби. Реагувати треба якнайшвидше». Під час роботи тренер спонукає учасників групи підвищувати темп. Вправа спрямована на розвиток швидкості мислення.

6. «Завантажуємо баржу». Учасники групи сидять чи стоять по колу. У ведучого в руках м'яч. «Зараз ми всі займемося важкою фізичною працею. Будемо завантажувати баржу. Робити це ми будемо в такий спосіб: я назву одну з літер алфавіту і якесь слово, що означає предмет, який в принципі може бути завантажений на баржу, і кину м'яч комусь із нас. Той, у свою чергу, називає предмет, що починається на ту ж літеру, і відправляє м'яч далі. Робити це треба швидко, щоб навантаження йшло без затримок і з участю всіх присутніх. Іноді ми мінятимемо букву. Крім того, у нас будуть деякі обмеження: на баржу не можна вантажити те, що не може бути на ній перевезено: астероїди, айсберги, а також будемо гуманістами та не будемо вантажити, наприклад, аборигенів та антилоп. Експертом, що вирішує спірні ситуації, буду я».

7. «За та проти». Ведучий: «Зараз ми будемо, кидаючи один одному м'яч, висувати аргументи «за» та «проти», наприклад, створення сім'ї (можна вибрати будь-яку проблему). Ми чергуватимемо наші докази: перший (той, хто почне), кидаючи м'яч, запропонує аргумент «за», другий – «проти», третій – «за» і т. д. Водночас домовимося, що користуватимемося формулюванням «створювати сім'ю треба, тому що...» і «створювати сім'ю не варто, тому що ...».

8. «Прикмети». «Напевно, всі знають таку жартівливу прикмету: упав ніж – прийде чоловік. Зараз ми розвиватимемо цю область прикмет. Зробимо це так: кидаючи м'яч, треба буде сказати, що впало, наприклад, барабан, монетка і т. д. Той, хто ловить м'яч, говорить про те, хто, на його думку прийде, і, у разі виникнення питань в інших, пояснює, чому це відбувається. Робити все це постараємося якнайшвидше». У процесі виконання вправи тренер заохочує несподівані, оригінальні ідеї, а також прояви гнучкості та нестандартні інтерпретації. Під час роботи група часто переходить від звичайних варіантів (упала квітка – прийде дівчина, тому що вона любить квіти; впала люстра – прийде електрик, бо її треба полагодити) до більш оригінальних і несподіваних (упала зірка – прийде осінь, тому що зірки часто падають наприкінці літа; впав настрій – прийде сум, тому що людину треба чимось зайняти). Вправа спрямована на розвиток гнучкості, оригінальності мислення. Для того щоб під час виконання цієї вправи стимулювати в учасників активність правої півкулі, тренер може пропонувати їм уявляти «картинку» предмета, що падає, та того, хто приходить після цієї події.

9. «Подорож». «Зараз той, хто розпочне нашу роботу, кине м'яч комусь із нас і скаже, де виявиться той, кому адресований м'яч. За такої умови нас не буде жодних обмежень: можна скеровувати своїх партнерів у найбільш незвичайні, навіть фантастичні місця – у холодильник, у Стародавню Грецію, на пальму тощо. Піймавши м'яч, треба швидко назвати три предмети, які ви візьмете із собою туди, куди вас спрямовують. Водночас будемо уважні та постараємося не повторювати ті місця, де вже «побували» інші, і ті предмети, які вже називалися». Вправа проходить динамічно та весело. Воно сприяє формуванню сприятливого клімату в групі, підвищення настрою, робочого функціонального стану, розвитку уяви, гнучкості, оригінальності мислення, корекції між особистісних взаємин.

10. «Хлопчики та дівчатка». «Зараз один з нас (тренер називає одного з учасників) вийде за двері. Усі інші поділяться на 2 групи: «дівчата й

хлопчики». У кожній з них можуть виявитися і чоловіки, і жінки. У гуртів буде дві хвилини на підготовку. За цей час потрібно буде вибрати ті чи інші дії, які учасники виконуватимуть усі разом. Це мають бути невербальні дії (без слів). Обидві групи виконують вибрані ними дії одночасно. А ти (тренер звертається до учасника, якому належить вийти з кімнати) маєш зрозуміти, де «хлопчики», де «дівчата» і що вони роблять». Після того як повернувся в кімнату, учасник дає відповідь, тренер запитує його, на які ознаки він орієнтувався, вирішуючи завдання. Вправа зазвичай проходить весело, учасники набувають можливість проявляти винахідливість, творчість.

11. «Спільності». «Кидаємо комусь м'яч, називаючи водночас два різні предмети. Завдання учасника, який спіймав м'яч, назвати, що може об'єднувати ці два предмети. Наприклад, я кидаю м'яч і говорю: «Велосипед, резинка» (прив'язати велосипед резинкою, щоб не вкрали).

ТЕМА 4. Практичні та лабораторні заняття як форма групових занять

Практичні заняття призначені для поглибленого вивчення предмету. Їхні форми різноманітні: уроки іноземної мови, лабораторні роботи, семінарські заняття, практикуми.

Практичні заняття відіграють важливу роль у виробленні у учнів навичок застосування отриманих знань для вирішення практичних завдань разом із викладачем.

Структура практичних занять:

- вступ викладача;
- відповіді на запитання учнів щодо незрозумілого матеріалу;
- практична частина як планова;
- прикінцеве слово викладача.

Найважливішою стороною будь-якої форми практичних занять є вправи. Основа вправи – приклад, який розуміється з позицій теорії, розвиненої у лекції. Як правило, основна увага приділяється формуванню конкретних умінь, навичок, що визначає зміст діяльності учнів – вирішення завдань, графічні роботи, уточнення категорій та понять науки, що є передумовою правильного мислення. Проводячи вправи з учнями, слід спеціально звертати увагу на формування здатності до осмислення та розуміння.

Мета занять має бути зрозумілою не тільки викладачеві, а й слухачам. Слід організувати практичне заняття так, щоб учні постійно відчували наростання складності виконуваних завдань, відчували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті напруженою творчою роботою, пошуками правильних та точних рішень. Велике значення мають індивідуальний підхід та продуктивне педагогічне спілкування. Учні повинні отримати можливість розкрити та проявити свої здібності, свій особистісний потенціал. Тому під час розробки завдань та плану занять викладач повинен

ураховувати рівень підготовки та інтереси кожного учня, виступаючи в ролі консультанта та не пригнічуючи самостійності та ініціативи учнів.

Під час проведення практичних занять слід ураховувати роль повторення. Але воно має бути не нудним, одноманітним. Повторення для закріплення знань слід проводити варіантно, під новим кутом зору, що далеко не завжди враховується в практиці.

Пропонуємо деякі варіанти повторення лекційного матеріалу на початку практичного заняття:

Варіант 1. Скласти чи розгадати кросворд на тему. Цю вправу можна виконувати індивідуально, у парах чи мікрогрупах. Можна поділити завдання на два етапи. На першому учні складають кросворди, а на другому обмінюються кросвордами і розгадують їх. Перший етап можна зробити домашнім завданням, а другий провести безпосередньо на початку практичного заняття.

Варіант 2. Викладач обирає будь-яку букву алфавіту, а учні повинні назвати якнайбільше понять із пройденої теми, які починаються або містять у назві вибрану букву. Завдання можна проводити по рядах або мікрогрупах у формі міні-змагання.

Варіант 3. Викладач послідовно демонструє декілька картинок, а студенти повинні здогадатися, яке явище (поняття) пройденої теми вони ілюструють. Підбір картинок з пройденої теми можна зробити самостійним завданням додому. Чим менше ставлення до теми мають картинки тим більш розвивальний ефект вони будуть мати. Використовуйте зображення людей, тварин, предметів, абстракції.

Варіант 4. Викладач виписує визначення основних понять таким чином, щоб кожне окреме слово було написано на окремому листочку (картці). Потім картки перемішуються (залишаючи на місці лише назви самих понять). Учні мають відновити правильний порядок слів.

Лабораторні роботи інтегрують теоретико-методологічні знання та практичні вміння та навички учнів в єдиному процесі діяльності навчально-

дослідницького характеру в умовах того чи іншого ступеня близькості до реальної професійної діяльності. Максимальний ступінь наближення до майбутньої професійної діяльності досягається під час проходження виробничої практики. «Лабораторія» походить від латинського слова «labor» – праця, робота, складність. Її сенс з далеких часів пов'язаний із застосуванням розумових і фізичних зусиль для вирішення наукових і життєвих завдань, що виникли. Особливу роль грає спільна групова робота.

Об'єднуючи учнів у робочі групи, викладач дуже часто нехтує соціально-психологічними знаннями про феномени малої групи.

Основним феноменом малої групи є розподіл ролей між її членами. Крім зрозумілої ролі лідера (**Роль № 1**), яку найбільш часто виділяють, можливі ще безліч варіантів, які необхідно враховувати під час організації процесу навчання. Розглянемо деякі з них.

Роль №2 – «Довірена особа» – людина, яка першою виконує розпорядження лідера, що підтримує всі його рішення, є зразком «слухняності». Така людина необхідна для акцентування значущості лідера та важливості його якостей та ролі. Вона має бути нечутливою до можливої різкості та несправедливості лідера, але водночас значною у очах інших членів групи. Як правило цю роль реалізує учень-відмінник, який в силу особистісних якостей самостійно не може стати лідером, а під заступництвом лідера користується загальною повагою.

Роль №3 – «Улюбленець» – позитивний емоційний центр. Людина, яка підходить на цю роль, повинна мати будь-який приємний недолік або неповноцінність, що тішить око: інфантилізм у зовнішності чи почуттях. Дуже сприяє обранню на цю роль кокетство, «гра під маленького», зайва емоційність. Лідер вибирає собі улюбленця, щоб на його тлі самому виглядати старшим, розумнішим. «Улюбленець» має магічну владу над лідером: якщо він засмучений – засмучується і лідер, якщо йому боляче – то плаче і керівник, одним словом «улюбленець» та керівник знаходяться у безпосередній емоційній залежності. У ситуації, коли лідер є формальним

(призначеним), виявивши цей магічний зв'язок, група починає цькувати «улюбленця», який перетворюється на «цапа відбувайла».

Роль №4 – «Трикстер» – негативний емоційний центр, «правдолюбець», людина, яка намагається показати умовність спілкування в групі, розвінчати «ролі», що склалися. Він неприємний, перш за все, лідеру, який більше за інших стурбований збереженням атмосфери в групі, а трикстер її руйнує. Трикстер заряджений протиріччям і, дивлячись на таку людину, завжди відчуваєш ту напругу, яка готова виплеснутися. Група без трикстера – це суп без солі.

Роль №5 – «Герой» – людина, яка збуджує цікавість, здатна бути цікавим і дозволяє користуватися ув'язненим на ньому інтересом. Це найпостійніша роль, у кожній ситуації свій герой є «лже-центром» групи (з дозволу лідера). За природою своєї ролі він егоцентрист і вимагає граничної концентрації на тій діяльності, осередком якої він і є. Герой вміло підбирається та висувається лідером для вирішення нагальних завдань керівництва групою, відкритого виразу чи озвучування будь-яких думок чи ідей, заклику до активних дій.

Роль №6 – «Ідол» – об'єкт загального поклоніння. Найчастіше це «Королева краси». Така роль виникає у малій групі, об'єднаній діловими взаємовідносинами, через неможливість прояву у ній інтимності спілкування. Заборонені особисті стосунки зводяться до рангу суспільного культу. Така культурна заміна просто-таки необхідна для групи, щоб вона не розпалася на любовні чи дружні пари. Висока самооцінка, непідвладна змінам – основна причина, щоб отримати цю роль, адже «короля грає оточення». Треба лише мати вміння поблажливо приймати компліменти, не наближаючи нікого до себе.

Роль №7 – «Блазень» – безглуздий персонаж, покликаний послабити владу ідола. Взаємини групи мають розвиватися за сценарієм лідера, тому блазень завжди готовий поставити на місце того, хто забув свою роль. Ніхто не може дозволити собі такої поведінки та таких висловлювань, які викидає

блазень, навмисне применшуючи гідність ідола і роблячи замах на його абсолютну владу. Блазень завжди намагається здаватися дурнішим, ніж є насправді, але це не може нікого обдурити. В основі цієї ролі найчастіше лежить не дійсна, але прийнята на себе неповноцінність.

Це далеко не повний перелік ролей, які можуть розіграватись членами малої групи. Викладачеві необхідно в першу чергу зрозуміти, яку роль він сам транслює у кожній конкретній групі, хто насправді є її лідером, а хто розігрує героїв та блазнів. Розуміння соціальної структури навчальної групи дозволяє мінімально скоротити кількість навчального часу, витраченого на з'ясування стосунків. Ігнорування ж цих феноменів може перетворити будь-яке заняття на спектакль, який не має жодного відношення до навчальної діяльності.

Комплекс психологічних вправ, спрямованих на розвиток здатності самопізнання та самооцінювання

Найпоширенішим недоліком організації та проведення практичних занять у сучасній школі є недостатня усвідомленість із боку учня результатів практичного заняття, тобто тих змін у собі самому, які відбулися або мають відбутися у процесі або в результаті заняття. Роботу учня на практичному занятті у кращому разі оцінює викладач, у гіршому – процес та результат взагалі залишається без належного оцінювання та осмислення. Уявлення про те, що учні і так зрозуміли мету та завдання практичного заняття, зробили для себе висновки та прогнози розвитку – велика помилка.

Пропонуємо кілька варіантів організації самопізнання, а також вправ, що сприяють розвитку здатності до адекватного самооцінювання:

1. Самооцінка результатів. Після закінчення заняття чи виконання окремого завдання викладач пропонує кожному учню поставити собі оцінку, а потім просить пояснити за якими критеріями була виставлена оцінка.

2. Простий самозвіт. Наприкінці кожної теми у своєму робочому зошиті учні відповідають на питання: «Що я отримав від сьогоднішнього

заняття?». Варіації питання: «Що мені найбільше сподобалося на занятті», «Що мені найбільше запам'яталося на занятті» тощо.

3. Лінії зростання. На першому аркуші зошита, на всю сторінку, учні малюють вертикальні прямі лінії. Кожна лінія символізує собою шкалу якогось показника. Наприклад, «теоретичні знання», «практичні вміння», «позитивні емоції» і т.д. Внизу кожної лінії мінімальне значення цього показника, вгорі – максимальне. Кількість ліній залежить від кількості обраних викладачем (або спільно з учнями) показників (важливих для цієї дисципліни або для навчальної діяльності загалом). На першому занятті кожен учень оцінює, на якому рівні по кожному показнику він знаходиться зараз, а потім на кожному занятті зазначає своє просування.

4. Взаємна оцінка. Учні ставлять оцінки один одному, пояснюючи, якими критеріями вони оцінювали. Замість оцінок можна використовувати символи (зірочки, серця, просто невеликі кружки або квадратики з паперу). Оцінювати можна свого сусіда, а можна попросити кожного учня вибрати з групи 1-го або декілька людей, які найбільше проявили себе на занятті. За результатами такої оцінки можна на кожному занятті складати рейтинг учнів (список найбільш проявивших себе залежно від кількості отриманих «зірочок»). Замість «зірочок» можна написати на окремих листочках якості та роздати їх тим учням, які дані якості найбільше проявили на занятті («кмітливість», «рішучість», «зібраність» і т.д.)

5. Квіткопис. На початку та в кінці заняття кожен учень на загальному великому бланку або у своєму зошиті зафарбовує кольоровим олівцем половину квадрата залежно від настрою. Необхідні кольори: червоний (збудження, захоплення), помаранчевий (активність, радість), жовтий (приємний настрій), зелений (спокій), синій (сум), фіолетовий (тривога), чорний (вкрай незадовільний). За допомогою цієї методики можна відстежити актуальний настрій та його динаміку (коливання) окремого учня та групи в цілому (наприкінці та на початку заняття, протягом тижня, місяця, семестру, навчального року).

ТЕМА 5. Сутність та загальнодидактичні принципи, що лежать в основі активізації навчальної діяльності

Активні методи навчання – це способи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, які стимулюють їх мислення у процесі оволодіння матеріалом, коли ініціативу проявляє не тільки викладач, а й учні. Різні способи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів отримали збірну назву «Методи активного навчання». Сюди входять деякі педагогічні прийоми та спеціальні форми проведення занять.

Вирішення завдання активізації пізнавальної діяльності передбачає використання такої системи методів, яка спрямована головним чином, не на виклад викладачем готових знань та їх відтворення, а на самостійне оволодіння знаннями з боку учнів.

Активні методи навчання – навчання діяльністю. Так, наприклад, Л. С. Виготський сформулював закон, який каже, що навчання містить у собі розвиток, оскільки особистість розвивається у процесі діяльності. Саме в активній діяльності, що спрямовується викладачем, учні опановують необхідні знання, вміння, навички потрібної для них професійної діяльності, розвивають творчі здібності. У основі активних методів лежить діалогічне спілкування, як між викладачем та учнями, так і між самими учнями. А в процесі діалогу розвиваються комунікативні здібності, уміння вирішувати проблеми колективно, і найголовніше, розвивається мова учнів. Активні методи навчання спрямовані на залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності, спрямовані викликати особистісний інтерес до вирішення будь-яких пізнавальних завдань, можливість застосувати учнями отримані знання. Метою активних методів є те, щоб у засвоєнні знань, умінь, навичок брали участь усі психічні процеси (мова, пам'ять, уява і т.д.).

Навчальний процес з використанням активних методів навчання в умовах профільної школи спирається на сукупність загально дидактичних засад навчання та включає свої специфічні принципи, а саме:

1. Принцип рівноваги між змістом та методом навчання з урахуванням підготовленості учнів та темою заняття.

2. Принцип моделювання. Моделлю навчального процесу виступає навчальний план. У ньому відображаються цілі та завдання, засоби та методи навчання, процедура та режим занять, формулюються питання та завдання, які вирішують учні під час навчання. Але викладачеві також необхідно змоделювати кінцевий результат, тобто описати «модель учня», який завершив навчання. А саме: які знання (їх глибина, широта та спрямованість) і навички повинен мати учень, до якої діяльності повинен бути підготовлений, у якій конкретно формі має проявлятися його освіченість. Корисно буде уявити «модель середовища», в якій навчається та живе учень.

3. Принцип вхідного контролю. Цей принцип передбачає підготовку навчального процесу згідно з реальним рівнем підготовленості учнів, виявлення їх інтересів, встановлення наявності чи потреби в підвищенні знань. Вхідний контроль дає можливість максимально ефективно уточнити зміст навчального курсу, переглянути вибрані методи навчання, визначити характер та обсяг індивідуальної роботи учнів, аргументовано обґрунтувати актуальність навчання, викликати бажання вчитися.

4. Принцип відповідності змісту та методів цілям навчання. Для ефективного досягнення навчальної мети викладачеві необхідно обирати такі види навчальної діяльності учнів, які найбільше підходять для вивчення конкретної теми чи розв'язання задачі. В одному випадку достатньо діалогу, обговорення проблеми. В іншому необхідно використовувати додаткові джерела інформації: журнали, газети тощо. Або ж потрібно звернутися до суміжних галузей знань, за консультацією до фахівців. Так, наприклад, ставлячи собі за мету – ознайомити студентів з інформацією на тему заняття, викладач може використовувати матеріал лекції та володіти методом її читання. Але якщо наша мета – не лише викласти матеріал, інформацію, а також озброїти учнів цією інформацією, для практичного її використання, то

ми маємо продумати важелі емоційного впливу, практичні приклади, розбір конкретних ситуацій тощо.

5. Принцип проблемності. В цьому випадку потрібна така організація заняття, коли учні дізнаються нове, набувають знання та навички через подолання труднощів, перешкод, створених постановкою проблем. Саме проблемна побудова заняття гарантує досягнення навчальної мети. Під час заняття ставляться питання, що потребують пошуку, що активізують розумову діяльність учнів, а це важлива умова ефективності навчання. Активність під час навчання досягається в тому випадку, якщо учень аналізує фактичний матеріал та оперує їм так, щоб отримати з нього інформацію.

6. Принцип «негативного досвіду». У практичній діяльності разом з успіхом, допускаються і помилки, тому необхідно вчити людину уникати їх. Це завдання дуже актуальне. Відповідно до цього принципу, коли навчальний процес, побудований на активних методах навчання, вносяться два нові навчальних елемента:

- вивчення, аналіз та оцінка помилок, допущених у конкретних ситуаціях. Матеріалом для таких занять можуть бути критичні публікації у періодичних виданнях та реальні факти з життя своєї групи;

- забезпечення помилки з боку учня в процесі освоєння знань, умінь та навичок. Учням пропонується для аналізу ситуація чи ставиться проблемне завдання, сформульоване таким чином, що під час його вирішення учень неминуче припускається помилки, джерелом якої, як правило, є необхідний досвід. Подальший аналіз послідовності дій учня допомагає виявити закономірність помилки та розробити тактику розв'язання задачі. Одночасно учень переконується у необхідності знань для розв'язання цієї проблеми, що спонукає його до глибшого вивчення навчального курсу.

7. Принцип «від простого до складного». Заняття планується та організується з урахуванням наростаючої складності навчального матеріалу та застосовуваних методів у його вивченні: індивідуальна робота над першоджерелами, колективне вироблення висновків та узагальнень тощо.

8. Принцип безперервного оновлення. Одним із джерел пізнавальної активності учнів є новизна навчального матеріалу, конкретної теми та методу проведення заняття. Інформативність навчального процесу, тобто насиченість новим, невідомим, приваблює та загострює увагу учнів, спонукає до вивчення теми, оволодіння новими способами та прийомами навчальної діяльності. Але в міру засвоєння знань загостреність їхнього сприйняття поступово починає знижуватися. Учні звикають до тих чи інших методів, втрачають інтерес до них. Для того щоб цього не сталося, викладачеві необхідно постійно оновлювати новими елементами побудову занять, методику навчання. Наприклад, не проводити два аналізи конкретних ситуацій протягом одного заняття, не застосовувати один і той же технічний засіб навчання на двох заняттях поспіль, наочності – стенди, схеми, плакати, діаграми – вивішувати в аудиторії в той момент, коли у них виникає потреба тощо. Керований таким чином навчальний процес не дасть згаснути інтересу та активності учнів.

9. Принцип організації колективної діяльності. Учні часто доводиться стикатися з необхідністю вирішення будь-яких завдань або прийняття рішень у групі, колективно. Виникає завдання розвитку у учнів здібності до колективних дій. Вирішення цього завдання в процесі занять слід здійснювати поетапно. На першому етапі викладач виявляє за допомогою групового завдання наявність розбіжностей та подібностей у підходах учнів до самої задачі та її вирішення. На другому шляху організації групової роботи над конкретною ситуацією у учнів формується потреба у спільній діяльності, яка сприяє досягненню результату. На третьому етапі, в умовах гри, виробляються навички спільної діяльності, аналізу та вирішення завдань, розроблення проектів тощо. Водночас, організовуючи колективну роботу на заняттях, викладач повинен формулювати завдання таким чином, щоб для кожного учня було очевидно, що виконання неможливе без співробітництва та взаємодії.

10. Принцип випереджального навчання. Цей принцип має на увазі оволодіння в умовах навчання практичними знаннями та вміння втілити їх у практику, сформувавши у учня впевненість у своїх силах, забезпечити високий рівень результатів у майбутній діяльності.

11. Принцип діагностування. Цей принцип передбачає перевірку ефективності занять. Наприклад, аналіз самостійної роботи учнів над навчальною ситуацією покаже, чи вдало тема вписується у контекст курсу, чи правильно вибрано метод проведення занять, чи добре учні орієнтуються в досліджуваних проблемах, чи можна щось змінити до наступного заняття і т.д.

12. Принцип економії навчального часу. Активні методи навчання дозволяють скоротити витрати часу на освоєння знань та формування умінь, навичок. Оскільки засвоєння знань, оволодіння практичними прийомами роботи та вироблення навичок здійснюється одночасно, в одному процесі вирішення завдань чи аналізу ситуацій. Тоді як завжди ці дві задачі вирішуються послідовно, спочатку учні засвоюють знання, а потім на практичних заняттях виробляють вміння та навички.

13. Принцип вихідного контролю. Зазвичай вихідний контроль знань відбувається після завершення навчання у формі іспиту, заліків, співбесід, виконання контрольних робіт чи рефератів з наступним їх захистом. Але ці форми перевірки знань не в кожному разі можуть встановити кількість та якість набутих умінь та навичок. Для вихідного контролю успішно використовуються активні методи навчання: серія контрольних практичних завдань, проблемних завдань та ситуацій. Вони можуть бути індивідуальними та груповими.

Активні методи навчання за вмілого застосування дають змогу вирішити одночасно три навчально-організаційні завдання:

- 1) підпорядкувати процес навчання керівному впливу викладача;
- 2) забезпечити активну участь у навчальній роботі як підготовлених учнів так і не підготовлених;

3) встановити безперервний контроль за процесом засвоєння навчального матеріалу.

З поняттям активних методів навчання тісно пов'язане поняття колективної мисленнєвої діяльності. В основі колективної мисленнєвої діяльності лежить діалогічне спілкування – один учень висловлює думку, інший продовжує чи відкидає її. Відомо, що діалог вимагає постійного розумового напруження, розумової активності. Дана форма вчить учнів уважно слухати виступи інших, формує аналітичні здібності, вчить порівнювати, виділяти головне, критично оцінювати отриману інформацію, доводити, формулювати висновки.

Особливості колективної мисленнєвої діяльності у тому, що у ній існує жорстка залежність діяльності конкретного учня від однокласника; допомагає вирішити психологічні проблеми колективу; відбувається «передача» дії від одного учасника іншому; розвиваються навички самоврядування.

Є різні форми організації та проведення цього виду занять. Такі як: «інтелектуальний футбол», «поле чудес», «лото», «морський бій», «ромашка» тощо.

«Інтелектуальний футбол»: гурт ділиться на дві команди. В кожній групі вибирається воротар, захисники, нападаючі. Нападники – задають питання, захисники – відповідають. Для ролі воротаря найкраще вибрати учня, який інтелектуально сильніший за інших. Він може відповідати на запитання лише у тому випадку, коли решта учнів-захисників не можуть. Викладач є суддею. Для оцінки він може використати картки з балами.

«Морський бій»: група також ділиться на дві команди, учням роздають «боєприпаси» – фішки на яких вказані питання. І «рятувальні кола», які повертають питання тій команді, яка його поставила.

«Ромашка»: робиться квітка на кожній пелюстці якої міститься питання чи зазначений термін, поняття. Кожен учень відриває по одному пелюстку й відповідає на питання чи дає визначення терміну.

Як показує практика, використання активних методів у навчанні є необхідною умовою для підготовки висококваліфікованих фахівців та призводить до позитивних результатів: вони дають змогу формувати знання, вміння та навички учнів шляхом залучення їх до активної навчально-пізнавальної діяльності, навчальна інформація перетворюється на особистісне знання студентів.

У дидактиці існують різні підходи до класифікації активних методів навчання. Як відмінна ознака використовується ступінь активізації слухачів/учнів або характер навчально-пізнавальної діяльності. Розрізняють класифікації, в основу яких покладено такі ознаки:

1. джерела пізнання (вербальні, наочні, практичні методи навчання);
2. методи логіки (аналітико-синтетичні, індуктивні, дедуктивні методи навчання);
3. тип навчання (пояснювально-ілюстративний, проблемно-розвиваючі методи навчання);
4. рівень пізнавальної самостійності учнів (репродуктивні, продуктивні, евристичні методи навчання);
5. рівень проблемності (монологічний, діалогічний, евристичний, дослідницький, алгоритмічний, програмований методи навчання);
6. дидактичні цілі та функції (методи стимулювання, організації та контролю);
7. вид діяльності викладача (методи викладу та методи організації самостійної навчальної діяльності) та ін.

Незважаючи на різноманітність підходів до класифікації методів навчання, кожен з них найбільш ефективний за певних умов організації процесу навчання під час виконання певних дидактичних функцій.

Методи активного навчання можуть використовуватись на різних етапах навчального процесу:

1 етап – первинне оволодіння знаннями. Це може бути проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія тощо.

2 етап – контроль знань (закріплення), можуть бути використані такі методи як колективна мисленнєва діяльність, тестування тощо.

3 етап – формування професійних умінь, навичок на основі знань та розвиток творчих здібностей, можливе використання модельованого навчання, ігрові та неігрові методи.

Застосування тих чи інших методів не є самоціллю. Тому для викладача будь-яка класифікація має практичний сенс тією мірою, якою допомагає йому здійснювати цілеспрямований вибір відповідного методу навчання або їх поєднання для вирішення конкретних дидактичних задач. Тому дана класифікація пропонує розглядати активні методи навчання щодо їх призначення у навчальному процесі.

Але також слід зазначити, що більшість активних методів навчання має багатофункціональне значення в навчальному процесі. Так, наприклад; розбір конкретної ситуації можна використовувати для вирішення трьох дидактичних завдань: закріплення нових знань (отриманих під час лекції); вдосконалення вже здобутих професійних умінь; активізація обміну знаннями та досвіду.

Універсальні навчальні дії

Під час підготовки до лекції викладач спирається на перелік знань, які мають бути засвоєні учнем. Що має бути орієнтиром для викладача, який вирішив застосовувати у навчальному процесі активні методи навчання? Пропонуємо докладний перелік універсальних навчальних дій, вивчивши який, ви зможете зрозуміти, які зміни відбувалися з вашими учнями на занятті, в чому виявлялася їхня активність і в якому напрямі слід рухатися далі.

У структурі навчальної діяльності виділяють чотири блоки універсальних навчальних процесів: 1) особистісний; 2) регулятивний; 3) пізнавальний; 4) комунікативний.

До блоку особистісних універсальних навчальних дій входить життєве, особистісне, професійне самовизначення; дії змістоутворення та морально-етичного оцінювання, що реалізуються на основі ціннісно-змістовної орієнтації учнів (готовність до життєвого та особистісного) самовизначення, знання моральних норм, вміння виділити моральний аспект поведінки та співвідносити вчинки та події з прийнятими етичними принципами), а також орієнтації в соціальних ролях та міжособистісних відносинах.

До блоку регулятивних дій включаються дії, що забезпечують організацію учнями своєї навчальної діяльності: цілепокладання як постановка навчальної задачі на основі співвіднесення того, що вже відомо та засвоєно учням, і те, що ще невідомо; планування – визначення послідовності проміжних цілей з урахуванням кінцевого результату; складання плану та послідовності дій; прогнозування – попередження результату та рівня засвоєння, його тимчасових характеристик; контроль у формі звірення способу дії та його результату із заданим еталоном з метою виявлення відхилень та відмінностей від еталона; корекція – внесення необхідних доповнень та коректив до плану та способу дії у разі розбіжності зразка, та реального впливу; оцінка – виділення та усвідомлення учнями того, що вже засвоєно і що ще підлягає засвоєнню, усвідомлення якості та рівня засвоєння. Нарешті, елементи вольової саморегуляції як здатності до мобілізації сил та енергії, до вольового зусилля (до вибору ситуації мотиваційного конфлікту), до подолання перешкод.

У блоці універсальних дій пізнавальної спрямованості доцільно розрізняти загально навчальні, включаючи знаково-символічні та логічні, дії постановки та вирішення проблем. До загально навчальних дій відносяться: самостійне виділення та формулювання пізнавальної мети; пошук та виділення необхідної інформації; застосування методів інформаційного пошуку, у тому числі за допомогою комп'ютерних засобів; знаково-символічні дії, включаючи моделювання (перетворення об'єкта з чуттєвої

форми на модель, де виділено суттєві характеристики об'єкта та перетворення моделі з метою виявлення загальних законів, що визначають цю предметну область); вміння структурувати знання; вміння усвідомлено та довільно будувати мовленнєве висловлювання в усній та письмовій формах; вибір найбільш ефективних способів вирішення завдань залежно від конкретних умов; рефлексія способів та умов дії, контроль та оцінка процесу та результатів діяльності; смислове читання як осмислення мети читання та вибір виду читання залежно від мети; вилучення необхідної інформації із прослуханих текстів різних жанрів; визначення основної та другорядної інформації; вільна орієнтація та сприйняття текстів художнього, наукового, публіцистичного та офіційно ділового стилів; розуміння та адекватна оцінка мови засобів масової інформації; вміння адекватно, докладно, стисло, вибірково передавати зміст тексту, складати тексти різних жанрів, дотримуючись норм побудови тексту (відповідність темі, жанру, стилю мовлення та ін.).

Поряд із загально навчальними також виділяються універсальні логічні дії: аналіз об'єктів з метою виділення ознак (істотних, несуттєвих); синтез як складання цілого з частин, у тому числі самостійне добудовування, поповнення відсутніх компонентів; вибір підстав та критеріїв для порівняння, класифікації об'єктів; підбиття під поняття, виведення наслідків; встановлення причинно-наслідкових зв'язків, побудова логічного ланцюга міркувань, доведення; висування гіпотез та їх обґрунтування.

Дії постановки та вирішення проблем включають формулювання проблеми та самостійне створення способів вирішення проблем творчого та пошукового характеру.

Комунікативні дії забезпечують соціальну компетентність та врахування позиції інших людей, партнера зі спілкування чи діяльності, вміння слухати та вступати в діалог, брати участь у колективному обговоренні проблем, вміння інтегруватися в групу однолітків та будувати продуктивну взаємодію з однолітками та дорослими. Відповідно до складу

комунікативних дій входять: планування навчального співробітництва з вчителем та однолітками – визначення мети, функцій учасників, способів взаємодії; постановка питань – ініціативна співпраця у пошуку та збиранні інформації; вирішення конфліктів – виявлення, ідентифікація проблеми, пошук та оцінка альтернативних способів вирішення конфлікту, прийняття рішення та його реалізація; управління поведінкою партнера – контроль, корекція, оцінка дій партнера; вміння з достатньою повнотою і точністю висловлювати свої думки відповідно до завдань та умов комунікації; володіння монологічною та діалогічною формами мови відповідно до граматичних та синтаксичних норм рідної мови.

ТЕМА 6. Аналіз конкретних ситуацій як метод навчання

Аналіз конкретних навчальних ситуацій (casestudy) призначений для вдосконалення навичок та отримання досвіду в наступних областях: виявлення, відбір та вирішення проблем; робота з інформацією – осмислення значення деталей, описаних у ситуації; аналіз та синтез інформації та аргументів; робота з припущеннями та висновками; оцінка альтернатив; прийняття рішень; слухання та розуміння інших людей – навички групової роботи.

Метод case-study або метод конкретних ситуацій (від англійської case – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (Рішення кейсів). Даний метод відноситься до неігрових імітаційних активним методам навчання.

Безпосередня мета методу case-study – спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію – case, що виникає за конкретного стану справ і виробити практичне рішення. Закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів та вибір кращого в контексті поставленої проблеми.

Метод case-study найбільш широко використовується в навчанні економіки та бізнес-науки за кордоном. Вперше він був застосований у навчальному процесі у школі права Гарвардського університету.

В даний час співіснують дві класичні школи case-study. Гарвардська (американська) та Манчестерська (європейська). У рамках першої школи метою методу є навчання пошуку єдино вірного рішення, друга – передбачає багатоваріантність вирішення проблеми.

Метод case-study завойовує провідні позиції у навчанні, активно використовується в практиці бізнес-освіти і вважається одним із самих ефективних способів навчання студентів навичкам вирішення типових проблем. Гарвардська школа бізнесу виділяє 90% навчального часу на розбір

конкретних кейсів, зберігаючи пріоритетне значення методу case-study в навчанні.

Метод case-study був відомий викладачам економічних дисциплін у нашій країні ще у 20-ті роки минулого століття («метод казусів»).

Ідеї, що лежать в основі методу case-study, досить прості:

1. Метод призначений для здобуття знань з дисциплін, істина в яких плюралістична, тобто. немає однозначної відповіді на поставлене запитання, а є кілька відповідей, які можуть змагатися за рівнем істинності; завдання викладання за такої умови відразу відхиляється від класичної схеми та орієнтована отримання не єдиної, а багатьох істин і орієнтацію в їхнє проблемне поле.

2. Акцент навчання переноситься не так на оволодіння готовим знанням, але в його вироблення, на співтворчість студента та викладача; звідси принципова відмінність методу case-study від традиційних методик демократія в процесі здобуття знання, коли студент по суті справи рівноправний з іншими студентами та викладачем у процесі обговорення проблем.

3. Результатом застосування методу є не лише знання, а й навички професійної діяльності.

4. Технологія методу полягає в наступному: за певними правилами розробляється модель конкретної ситуації, що сталася в реальному житті, і відбивається той комплекс знань та практичних навичок, які студентам потрібно отримати; за такої умови викладач виступає в ролі ведучого, що генерує питання, що фіксує відповіді, підтримує дискусію, тобто в ролі диспетчера процесу співтворчості.

5. Безперечною перевагою методу ситуаційного аналізу є не лише здобуття знань та формування практичних навичок, а й розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світовідчуття та світоперетворення.

6. У методі case-study долається класичний дефект традиційного навчання, пов'язаний із «сухістю», не емоційністю викладу матеріалу – емоцій, творчої конкуренції і навіть боротьби у цьому метод так багато що добре організоване обговорення кейсу нагадує театральний спектакль.

Метод case-study – інструмент, що дозволяє застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань. Метод сприяє розвитку у студентів самостійного мислення, вміння вислуховувати та враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити свою. За допомогою цього методу студенти мають можливість проявити та вдосконалити аналітичні та оціночні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми.

Будучи інтерактивним методом навчання, метод case-study завойовує позитивне ставлення з боку студентів, забезпечуючи освоєння теоретичних положень та оволодіння практичним використанням матеріалу; він впливає на професіоналізацію студентів, сприяє їх дорослішання, формує інтерес та позитивну мотивацію по відношенню до навчання. Одночасно метод case-study виступає і як спосіб мислення викладача, його особлива парадигма, що дозволяє по-іншому думати та діяти, оновлювати свій творчий потенціал.

До переваг методу case-study також можна віднести наступні аспекти:

- використання принципів проблемного навчання – здобуття навичок вирішення реальних проблем, можливість роботи групи на єдиному проблемному полі, за такої умови процес вивчення, по суті, імітує механізм прийняття рішення в житті, він більш адекватний життєвій ситуації, ніж завчання термінів з наступним переказом, оскільки вимагає не тільки знання та розуміння термінів, але і вміння оперувати ними, вибудовуючи логічні схеми вирішення проблеми, аргументувати свою думку;
- здобуття навичок роботи в команді;
- вироблення навичок найпростіших узагальнень;
- здобуття навичок презентації;

- здобуття навичок прес-конференції, вміння формулювати питання, аргументувати відповідь.

Класифікація кейсів може проводитись за різними ознаками, одним з яких є їхня складність. За такої умови розрізняють:

- ілюстративні навчальні ситуації – кейси, мета яких – на певний практичний приклад навчити студентів алгоритму прийняття правильного вирішення у певній ситуації;

- навчальні ситуації – кейси з формуванням проблеми, в яких описується ситуація у конкретний період, виявляються і чітко формулюються проблеми; мета такого кейсу – діагностування ситуації та самостійне прийняття рішення щодо зазначеної проблеми;

- навчальні ситуації – кейси без формування проблеми, у яких описується складніша, ніж у попередньому варіанті ситуація, де проблема чітко не виявлена, а представлена у статистичних даних, оцінках громадської думки, органів влади тощо; мета такого кейсу – самостійно виявити проблему, вказати альтернативні шляхи її вирішення аналізом готівкових ресурсів;

- прикладні справи, в яких описується конкретна ситуація, що пропонується, пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета такого кейсу – пошук шляхів вирішення проблеми.

Кейси можуть бути класифіковані, виходячи з цілей та завдань процесу навчання. У цьому разі виділяють такі типи кейсів:

- ті, що навчають аналізу та оцінки;
- ті, що навчають вирішення проблем та прийняття рішень;
- ті, що ілюструють проблему, вирішення чи концепцію загалом.

Заслугове на увагу класифікація кейсів, наведена М. Федяніним та В. Давиденком, добре знайомими із закордонним досвідом використання методу case-study:

- структурований кейс, у якому дається мінімальна кількість додаткової інформації; під час роботи з ним студент повинен застосувати певну модель чи формулу; у завдань цього типу існує оптимальне вирішення;

- маленькі нариси, що містять, як правило, від однієї до десяти сторінок тексту та одну-дві сторінки додатків; вони знайомлять тільки з ключовими поняттями та під час їх розбору студент повинен спиратися ще й на власні знання;

- великі неструктуровані кейси обсягом до 50 сторінок – найскладніший з усіх видів навчальних завдань такого роду; інформація в них дається дуже докладна, зокрема й зовсім непотрібна; найнеобхідніші для розбирання відомості, навпаки, можуть бути відсутніми; студент має розпізнати такі «каверзи» та впоратися з ними;

- першовідкривацькі кейси, під час розбору яких від студентів потрібно не тільки застосувати вже засвоєні теоретичні знання та практичні навички, але й запропонувати щось нове, за такої умови студенти та викладачі виступають у ролі дослідників.

Деякі вчені вважають, що кейси бувають «мертві» та «живі». До «мертвих» кейсів можна віднести кейси, в яких міститься вся потрібна для аналізу інформація. Щоб «оживити» кейс, потрібно побудувати його так, щоб спровокувати студентів на пошук додаткової інформації для аналізу. Такий підхід дозволяє кейсу розвиватися та залишатися актуальним тривалий час.

Кейси можуть бути подані в різній формі: від кількох речень на одній сторінці до багатьох сторінок. Однак слід мати на увазі, що великі кейси викликають у студентів деякі труднощі порівняно з малими, особливо під час роботи вперше. Величина кейсу прямо залежить від призначення. Міні-кейс, що займає за обсягом від однієї до кількох сторінок, може бути розрахований на те, що він займе частину двогодинного практичного заняття. Кейс середніх розмірів займає зазвичай двогодинне заняття, а об'ємний кейс, що становить до кількох десятків сторінок може використовуватися протягом декількох практичних занять.

Кейс може містити опис однієї події в одній організації чи історію розвитку багатьох організацій за багато років. Кейс може включати відомі академічні моделі або не відповідати жодній з них.

Немає певного стандарту подання кейсів. Як правило, кейси подаються в друкованому вигляді або на електронних носіях, однак включення до тексту фотографій, діаграм, таблиць робить його наочнішим для студентів. З друкованою інформацією або з інформацією на електронних носіях легше працювати та аналізувати її, ніж інформацію, подану, наприклад, в аудіо- або відео-варіантах.

За наявністю сюжету кейси поділяються на сюжетні та безсюжетні. Сюжетні кейси зазвичай містять розповідь про події, що відбулися, включають дії осіб та організацій. Безсюжетні кейси, як правило, ховають сюжет, тому що чіткий виклад сюжету значною мірою розкриває рішення. Зовні вони являють собою сукупність статистичних матеріалів, розрахунків, викладок, які мають допомогти діагностиці ситуації, відновленню сюжету.

Тимчасова послідовність матеріалу також накладає відбиток на жанрові особливості кейсу. Кейси в режимі від минулого до сьогодення характеризуються природною тимчасовою послідовністю подій, дозволяють добре виявляти причинно-наслідкові зв'язки.

Кейси-спогади характеризуються тим, що час у них прокручується назад: герої щось згадують, самі спогади уривчасті, часто несистемні, фрагментарні, що створює труднощі щодо відновлення тимчасових ланцюжків. По суті, аналіз подібного кейсу зводиться до реконструкції ситуації, її осмислення в аспекті тієї чи іншої пізнавальної парадигми.

Нарешті, прогностичні кейси дають докладний опис подій недавнього минулого й сьогодення, ставлять завдання виробити найкращий варіант поведінки «героя» в майбутньому.

Залежно від того, хто виступає суб'єктом кейсу, їх можна умовно поділити на:

- особистісні кейси, в яких діють конкретні особи, менеджери, політики, керівники;

- організаційно-інституційні кейси відрізняються тим, що в них діють організації, підприємства, їхні підрозділи;

- багато суб'єктні кейси зазвичай включають кілька чинних суб'єктів.

Бувають кейси з додатками та без додатків. Кейси з додатками зазвичай передбачають формування навичок розрахунків та аналізу статистичної інформації.

За типом методичної частини кейси бувають питаннями, під час їх розв'язання студентам потрібно дати відповіді на ці запитання, або кейси-завдання, які формулюють задачу чи завдання.

Досвід показує, що кейс перетворюється на ефективний навчально-методичний твір, коли отримує всебічне не лише наукове й методичне, а й жанрове пропрацювання.

Розв'язання кейсів рекомендується проводити в 5 етапів:

1. Знайомство із ситуацією, її особливостями.
2. Виділення основної проблеми (основних проблем), виділення факторів та персоналій, які можуть реально впливати.
3. Пропозиція концепцій чи тем для «мозкового штурму».
4. Аналіз наслідків прийняття того чи іншого рішення.
5. Розв'язання кейсу – пропозиція одного або кількох варіантів (послідовності дій), вказівка на можливе виникнення проблем, механізми їх запобігання та вирішення.

Вимоги, яким має відповідати гарний кейс:

Кейс є результатом науково-методичної діяльності викладача. Як інтелектуальний продукт він має свої джерела, які можна уявити так:

- суспільне життя в усьому своєму різноманітті виступає джерелом сюжету, проблеми та фактологічної бази кейсу;

- освіта – визначає цілі й завдання навчання та виховання, інтегровані в метод case-study;

- наука - задає ключові методології, що визначає аналітична діяльність та системний підхід, а також безліч інших наукових методів, які інтегровані в кейс та процес його аналізу;

- художня та публіцистична література, яка може підказувати ідеї, а в низці випадків визначати сюжетну канву кейсів з гуманітарних дисциплін;

- використання «місцевого» матеріалу, як джерела формування кейсів. Кейси, по змозі, мають висвітлювати досвід тих компаній і ті товари або послуги, які присутні в тому чи іншому вигляді на національному, регіональному ринку. Під час обговорення таких кейсів існує унікальна можливість запросити представника підприємства.

- статистичні матеріали, відомості про стан ринку, соціально-економічні характеристики підприємства тощо;

- добротні матеріали до кейсу можна отримати за допомогою аналізу наукових статей, монографій та наукових звітів, присвячених тій чи іншій проблемі;

- невичерпним джерелом матеріалу для кейсів є Інтернет з його ресурсами. Це джерело відрізняється значною масштабністю, гнучкістю та оперативністю.

Кейс повинен бути написаний цікаво, простою та зрозумілою мовою (доцільно, за необхідності, наводити висловлювання співробітників представників фірми); відрізнитися «драматизмом» та проблемністю; виразно визначати «серцевину» проблеми; показувати як позитивні приклади, так і негативні; відповідати потребам обраного контингенту студентів, містити необхідну та достатню кількість інформації.

Хороший кейс повинен задовольняти такі вимоги:

- відповідати чітко поставленій меті створення;
- мати відповідний рівень складності;
- ілюструвати кілька аспектів економічного життя;
- не старіти занадто швидко;
- бути актуальним на сьогодні;

- ілюструвати типові ситуації;
- розвивати аналітичне мислення;
- провокувати дискусію;
- мати кілька рішень.

ТЕМА 7. Технічні та електронні засоби навчання

Технічні засоби навчання (ТЗН) – системи, комплекси, пристрої та апаратура, що застосовуються для пред'явлення та обробки інформації в процесі навчання з підвищення його ефективності. За функціональним призначенням ТЗН зазвичай ділять на три основні класи: інформаційні, контролювальні та навчальні.

До інформаційних належать в основному аудіовізуальні ТЗН: подкасти, навчальне кіно та навчальне телебачення, презентації, комп'ютерне обладнання. Ці засоби використовуються як для подання навчальної інформації в межах заданого етапу навчання (лекція, цикл лекцій), так і для посилення наочності інформації за різних форм навчальної діяльності. Аудіовізуальні ТЗН може бути успішно використано також і за самостійного навчання.

Контролювальні ТЗН призначені для визначення ступеня та якості засвоєння навчального матеріалу. Такі пристрої використовуються в усіх фазах навчального циклу Контроль – невід'ємна частина процесу навчання, він виконує функції зворотного зв'язку між учням та викладачем.

Основні форми контролю, що реалізуються за допомогою контролювальних ТЗН – поточний контроль засвоєння учнями деякого обсягу навчального матеріалу та підсумковий контроль на певній стадії навчального процесу. Контролювальні ТЗН бувають індивідуальні та групові й розрізняються за типом навчальних програм та методами введення відповіді учня. Під час автоматизованого контролю якості засвоєння матеріалу викладач значною мірою звільняється від трудомістких операцій, властивих звичайним методам опитування, що дає йому змогу приділяти більше уваги творчим аспектам навчання та індивідуальній роботі з учнями. Контроль стає більш регулярним, достовірним, економним (з погляду витрат часу).

Дидактичні можливості навчальних, так само як і контролювальних ТЗН, визначаються ступенем досконалості програм, що в них реалізуються. Програма та ТЗН органічно взаємопов'язані та доповнюють одне одного. Якими б досконалими не були ТЗН, без відповідної програми, розробленої на основі принципів теорії навчання та з урахуванням досягнень у галузі досліджуваного предмета, вони втрачають свою цінність у дидактичному плані та стають малоефективними під час контролю знань. Водночас будь-яка досконала навчальна програма вимагає для своєї реалізації пристрою з високими технічними даними.

Електронні засоби навчання (ЕЗН). Існує багато підходів до впровадження термінів та понять, що описують такі засоби. У багатьох наукових та навчально-методичних виданнях їх називають педагогічними програмними засобами, комп'ютерними навчальними засобами, педагогічними засобами навчального призначення, навчальними комп'ютерними програмами. Цей перелік термінів можна продовжити. Ми будемо застосовувати термін ЕЗН для іменування засобів, що працюють з використанням комп'ютерної та телекомунікаційної техніки та застосовуються безпосередньо в навчанні. Загалом поняття електронного засобу навчання з певним припущенням можна ототожнювати з поняттям освітнього електронного видання (ОЕВ), яке являє собою сукупність графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео, фото та іншої інформації.

В одному електронному виданні можуть бути виділені інформаційні (або інформаційно-довідкові) джерела, інструменти створення та обробки інформації, керувальні структури. Електронне видання може бути виконано на будь-якому електронному носії, а також опубліковано в Інтернеті. У цьому разі освітнім електронним виданням (ОЕВ) або (рівнозначно) електронним засобом навчання (ЕЗН) є електронне видання, що містить систематизований матеріал з відповідної науково-практичної галузі знань, що

забезпечує творче та активне оволодіння учнями знаннями, вміннями та навичками в цій галузі.

Освітнє електронне видання має відрізнятися високим рівнем виконання та художнього оформлення, повнотою інформації, якістю методичного інструментарію, якістю технічного виконання, наочністю, логічністю та послідовністю викладу.

Освітнє електронне видання та електронні засоби навчання не можуть бути редуковані до паперового варіанту без втрати дидактичних властивостей. Завдяки специфіці свого визначення, ЕЗН суттєво підвищують якість візуальної та аудіо інформації, вона стає яскравішою, барвистішою, динамічнішою. Величезні можливості мають у цьому плані сучасні мультимедійні технології. Крім того, під час використання електронних засобів у навчанні докорінно змінюються способи формування візуальної та аудіо інформації.

Якщо традиційна наочність навчання передбачала конкретність досліджуваного об'єкта, то під час використання комп'ютерних технологій стає можливою динамічна інтерпретація істотних властивостей не тільки реальних об'єктів, а й наукових закономірностей, теорій, понять.

Основними видами комп'ютерних засобів навчального призначення, які можуть розглядатися як компоненти ЕЗН або ОЕВ, є:

- сервісні програмні засоби загального призначення;
- програмні засоби для контролю та вимірювання рівня знань, умінь та навичок;
- електронні тренажери;
- програмні засоби для математичного та імітаційного моделювання;
- програмні засоби лабораторій віддаленого доступу та віртуальних лабораторій;
- інформаційно-пошукові довідкові системи;
- автоматизовані навчальні системи (АНС);

- електронні підручники (ЕП);
- експертні навчальні системи (ЕНС);
- інтелектуальні навчальні системи (ІНС);
- засоби автоматизації професійної діяльності (промислові системи або їхні навчальні аналоги).

Сервісні програмні засоби загального призначення застосовуються для автоматизації рутинних обчислень, оформлення навчальної документації, обробки даних експериментальних досліджень. Вони можуть бути використані під час проведення лабораторних, практичних занять, організації самостійної та проектної роботи.

Програмні засоби для контролю та вимірювання рівня знань учнів знайшли найбільш широке застосування через відносну легкість їх створення. Існує ціла низка інструментальних систем-оболонки, за допомогою яких викладач, навіть не знайомий з основами програмування, в змозі скомпонувати переліки запитань та можливих відповідей з тієї чи іншої навчальної теми. Як правило, завданням є вибір однієї правильної відповіді із низки запропонованих відповідей. Такі програми дають змогу розвантажити вчителя від рутинної роботи з видання індивідуальних контрольних завдань та перевірки правильності їх виконання, що особливо актуально за умов масової освіти. З'являється можливість багаторазового й частішого контролю знань, зокрема й самоконтролю, що стимулює повторення й, відповідно, закріплення навчального матеріалу.

Електронні тренажери призначені для відпрацювання практичних умінь та навичок. Такі засоби особливо ефективні для навчання дій в умовах складних і навіть надзвичайних ситуацій під час відпрацювання протиаварійних процесів. Використання реальних установок для тренувань небажано з цілої низки причин (перерви в електропостачанні, можливість створення аварійних ситуацій, підвищена небезпека тощо). Крім цього, електронні тренажери використовуються для відпрацювання умінь та навичок вирішення завдань. У цьому разі вони забезпечують отримання

короткої інформації з теорії, тренування на різних рівнях самостійності, контроль та самоконтроль.

Програмні засоби для математичного та імітаційного моделювання дають змогу розширити межі експериментальних та теоретичних досліджень, доповнити фізичний експеримент обчислювальним експериментом. В одних випадках моделюються об'єкти дослідження, в інших – вимірювальні устаткування. Такі засоби дають змогу скоротити витрати на придбання дорогого лабораторного обладнання, підвищити рівень безпеки робіт у навчальних лабораторіях.

До моделювальних програмних засобів можна також віднести предметно орієнтовані програмні середовища, що забезпечують можливість оперування моделями-об'єктами певного класу.

Інформаційно-пошукові довідкові програмні системи призначені для введення, зберігання та подання педагогам та студентам різноманітної інформації. До таких систем можуть бути віднесені різні гіпертекстові та гіпермедіа програми, що забезпечують ієрархічну організацію матеріалу та швидкий пошук інформації за тими чи іншими ознаками. Велике поширення набули також усілякі бази даних. Системи керування базами даних забезпечують можливість пошуку та сортування інформації. Бази даних можуть використовуватися в навчальному процесі для організації подання змісту навчального матеріалу та його аналізу. Навчальні бази даних рекомендуються для самостійної роботи учнів з метою пошуку та аналізу необхідної інформації.

Автоматизовані навчальні системи (АНС), як правило, являють собою навчальні програми порівняно невеликого обсягу, що забезпечують знайомство учнів із теоретичним матеріалом, тренування та контроль рівня знань.

Електронні підручники (ЕП) є основними електронними засобами навчання. Такі підручники створюються на високому науковому та методичному рівні й повинні повністю відповідати змісту дисципліни,

освітньому стандарту спеціальностей. Крім цього, ЕП повинні забезпечувати безперервність та повноту дидактичного циклу процесу навчання за умови здійснення інтерактивного зворотного зв'язку. Однією з основних властивостей ЕП є те, що його редукція до паперового варіанту (роздрук змісту ЕП) завжди призводить до втрати специфічних дидактичних властивостей, властивих ЕП.

Експертні навчальні системи (ЕНС) реалізуються на базі ідей і технологій штучного інтелекту. Такі системи моделюють діяльність експертів під час вирішення досить складних завдань. ЕНС здатні набувати нових знань, забезпечувати відповідь на запит та розв'язання завдань із певної предметної області. Водночас ЕНС забезпечує пояснення стратегії та тактики розв'язання завдань у процесі діалогової підтримки процесу розв'язання. На жаль, під час роботи з ЕНС не реалізуються такі ланки дидактичного циклу процесу навчання, як організація застосування студентами отриманих первинних знань та отримання зворотного зв'язку (контроль дій учнів). Працюючи з ЕОС учням не доводиться самим шукати рішення, відповідно, не реалізується й така ланка дидактичного циклу, як отримання зворотного зв'язку.

Інтелектуальні навчальні системи (ІНС) належать до систем найвищого рівня й також реалізуються з урахуванням ідей штучного інтелекту. ІНС можуть здійснювати управління на всіх етапах розв'язання навчального завдання, починаючи від його постанови та пошуку принципу рішення та закінчуючи оцінкою оптимальності розв'язання, з урахуванням особливостей діяльності учнів. Такі системи забезпечують діалогову взаємодію, як правило, мовою, близькою до природної. Водночас під час діалогу можуть обговорюватися не тільки правильність тих чи інших дій, а й стратегія пошуку розв'язання, планування дій, прийоми контролю тощо. В ІНС на основі моделі учня (уточненої під час навчального процесу) здійснюється рефлексивне керування навчанням. Багато ІНС можуть удосконалювати стратегію навчання в міру накопичення даних. Відмінною ознакою ІНС є те,

що вони не містять основних та допоміжних навчальних впливів у готовому вигляді, а генерують їх.

Використання засобів інформаційних технологій призводить до збагачення освіти такими значущими можливостями:

- вдосконалення методів та технологій відбору та формування змісту освіти;
- запровадження та розвитку нових спеціалізованих навчальних дисциплін та напрямів навчання, пов'язаних з інформатикою та інформаційними технологіями;
- внесення змін до навчання більшості традиційних дисциплін, які безпосередньо не пов'язані з інформатикою;
- підвищення ефективності навчання завдяки підвищенню рівня його індивідуалізації та диференціації, використання додаткових мотиваційних важелів;
- організації нових форм взаємодії в процесі навчання та зміни змісту й характеру діяльності того, хто навчається та навчає;
- удосконалення механізмів керування системою освіти.

Використання електронних засобів у всіх формах навчання може призвести до низки негативних наслідків. Зокрема, найчастіше однією з переваг навчання з використанням засобів інформатизації називають індивідуалізацію навчання. Однак поряд із перевагами тут є і великі недоліки, пов'язані з тотальною індивідуалізацією. Індивідуалізація зводить до мінімуму обмежене в навчальному процесі живе спілкування викладачів та студентів, студентів між собою, пропонуючи їм спілкування як «діалогу з комп'ютером». Це призводить до того, що той, хто навчається й активно користується живим мовленням, надовго замовкає під час роботи із засобами інформатизації освіти в особі освітніх електронних видань та ресурсів, що особливо характерно для людей, що навчаються дистанційно. Орган об'єктивізації мислення людини – мовлення виявляється вимкненим, знерухомленим протягом багатьох років навчання. Той, хто навчається, не

отримує достатньої практики діалогічного спілкування, формування та формулювання думки професійною мовою.

Іншим істотним недоліком повсюдного використання освітніх електронних видань та ресурсів є згортання соціальних контактів, скорочення практики соціальної взаємодії та спілкування, індивідуалізм. Найбільшими труднощами є перехід від інформації, що циркулює в системі навчання, до самостійних професійних дій, інакше кажучи, від знакової системи як форми подання знання на сторінках підручника, екрані дисплея тощо до системи практичних дій, що мають принципово іншу логіку, ніж логіка організації системи символів. Це класична проблема застосування знань на практиці, формальних знань, а психологічною мовою – проблема переходу від думки до дії.

Певні труднощі та негативні моменти можуть виникнути внаслідок застосування електронних засобів навчання, що надають педагогам та студентам значну свободу в пошуку й використанні інформації. Водночас деякі педагоги та студенти часто нездатні скористатися тією свободою, яку надають сучасні технології. Часто заплутані та складні способи подання можуть стати причиною відвертання уваги того, хто навчається, від досліджуваного матеріалу через різні невідповідності. До того ж, нелінійна структура інформації піддає учня «спокусі» йти за пропонованими посиланнями, що за невмілого використання може відволікти від основного руслу викладу навчального матеріалу.

Колосальні обсяги інформації, що надаються деякими освітніми електронними виданнями та ресурсами, як-от електронні довідники, енциклопедії, інтернет-портали також можуть відвертати увагу в процесі навчання.

Ба більше, короткочасна пам'ять людини має дуже обмежені можливості. Як правило, звичайна людина здатна впевнено пам'ятати та оперувати одночасно лише сімома різними мисленневими категоріями. Коли студенту одночасно демонструють інформацію різних типів, може виникнути

ситуація, в якій він відвертає увагу від одних типів інформації, щоб стежити за іншими, пропускаючи важливу інформацію.

У багатьох випадках використання електронних засобів навчання не виправдано позбавляє учнів можливості проведення реальних дослідів своїми руками, що негативно впливає на результати навчання.

Результати експериментальних досліджень свідчать, що досягнення високого рівня пізнавальної діяльності студентів під час застосування технічних засобів навчання досягається ціною досить серйозних нервово-психічних витрат і може призвести до спрацьовування захисних механізмів нервової системи учня, зниження якості засвоєної навчальної інформації, збільшення кількості помилок, погіршення настрою та самопочуття.

Ефективність використання технічних засобів навчання потребує дотримання певних умов. Тривалість безперервного застосування ТЗН в навчальному процесі не має перевищувати 30-40 хвилин. Після цього необхідно робити перерву, перемкнути увагу, дати змогу мозку обробити інформацію, а очам – відпочити.

Експериментальним шляхом встановлено, що кількість слайдів, які підлягають безпосередньому запам'ятовуванню, не має перевищувати десяти протягом однієї академічної години.

З будь-якого місця кімнати студенти повинні досить добре та розбірливо чути викладача, бачити все, що він демонструє.

Аудиторію з ТЗН доцільніше розташовувати на північній або північно-західній стороні, куди не потрапляють прямі сонячні промені, з вікнами на одному боці для полегшення затемнення приміщення.

Приміщення має відповідати правилам техніки пожежної безпеки. Для цього краще мати двоє дверей, що відчиняються назовні. Доволі важливу роль у загальних вимогах до приміщення грає й колірне забарвлення стін. Не слід забарвлювати їх у яскраві тони, бажано підбирати кольори холодних тонів (блакитні, світло-сірі, зелені); водночас стінку, на якій встановлено екран, фарбують темнішим кольором.

Ураховуючи ці вимоги та правила, викладач забезпечує студентам не тільки сприятливі умови для адекватного сприйняття, а й сприяє збереженню їхнього психічного здоров'я та формуванню еталонів сприйняття.

ТЕМА 8. Мультимедійний супровід навчання

Методи подання інформації можуть бути поділені на лінійні та структурні. Під час лінійного подання навчальної інформації структура викладу навчального матеріалу однозначно визначається порядком викладення матеріалу. Цей метод не дуже хороший з погляду формування поняття про розподіл інформації на роди та види залежно від обраних критеріїв класифікації. Він не дає змоги робити загальні висновки про той чи інший інформаційний об'єкт.

Структурування інформації призводить до використання системного підходу до вивчення матеріалу. За такої умови структура навчального матеріалу розглядається як його модель і є сукупністю певним чином виділених частин (елементів) навчального матеріалу та зв'язків між ними. Процес виявлення таких частин та зв'язків називається структуруванням. Важливу роль у засвоєнні матеріалу, що вивчається, відіграють елементи та зв'язки між ними, що визначають структуру. Психологічною основою структурування навчального матеріалу є його розуміння, оскільки саме воно характеризується відображенням зв'язків предметів та явищ.

Структурована інформація, яка подається з використанням переваг комп'ютерної техніки, прискорює процеси сприйняття та, як наслідок, полегшує формування розумового образу досліджуваного предмета. Існує велика кількість різних інформаційних технологій, так чи інакше заснованих на явних чи неявних інформаційних структурах. Однак у теперішній час з'явилася досить містка технологія, що вміщує в собі практично всі розрізнені методи подання структурованої інформації. Завдяки мережі Інтернет вона набула широкого поширення. Ідеться про гіпертекстові технології й пов'язані з цими технологіями мульти й гіпермедіа.

В основі гіпертекстового подання інформації лежить ідея розширення традиційного поняття тексту через упровадження поняття не лінійного тексту, в якому між виділеними текстовими фрагментами встановлюються

перехресні зв'язки та визначаються правила переходу від одного фрагмента тексту до іншого. За такої умови виходить мережа, яка називається гіпертекстом чи нелінійним текстом. Гіпертекст не є вищою та найбільш універсальною стадією уявлення та організації інформації, оскільки пов'язує з урахуванням певної структури інформацію лише одного типу – текстову. Запровадження телекомунікацій та повсюдне використання інформаційних технологій в освіті призвели до створення більш прогресивних інформаційних засобів – систем гіпермедіа.

Гіперсередовищем або гіпермедіа називається гіпертекст, до складу якого входить структурована інформація різних типів (текст, ілюстрації, звук, відео). Мультимедіа («багато середовищ») – це інтерактивні системи, що забезпечують роботу з нерухомими зображеннями та рухомими відео, анімованою комп'ютерною графікою й текстом, та високо якісним звуком.

Мультимедіа поділяється на програмне й апаратне. Апаратний бік мультимедіа може бути подано стандартними засобами – відеоадаптерами, моніторами, дисководами, накопичувачами на жорстких дисках.

Програмні засоби поділяються на застосовні та спеціалізовані. Застосовні – це, наприклад, застосунки Windows, які подають користувачеві інформацію в тому чи іншому вигляді. Спеціалізовані – це засоби створення мультимедіа проектів (наприклад, програма для створення мультимедіа презентацій Microsoft PowerPoint). Сюди входять графічні редактори, редактори відео зображень (наприклад, AdobePremier), засоби для створення та редагування звукової інформації тощо. Нелінійний спосіб подання інформації дає змогу людині брати участь у виведенні інформації, взаємодіючи якимось чином із засобом відображення мультимедійних даних. Мультимедіа надає користувачеві чудові можливості в створенні фантастичного світу (віртуальної реальності), інтерактивного спілкування з цим світом, коли користувач виступає не в ролі стороннього пасивного споглядача, а бере активну участь у подіях, що там розгортаються; при чому

спілкування відбувається звичною для користувача мовою, насамперед мовою звукових та відео образів.

Вирішальне значення для підготування мультимедійного проекту має вибір візуальних атрибутів відображуваної інформації. За всієї множини варіантів існують п'ять основних категорій візуальних показників об'єктів: колір, фактура, форма, напрямок та розмір. Зміна об'єкта за однією із цих категорій створює візуальний контраст. Що сильніший контраст між двома об'єктами, то більша ймовірність, що вони будуть сприйняті мозком як два окремі, непов'язані один з одним об'єкти.

Погляд завжди привертають насамперед кольорові елементи, а не чорно-білі, ізольовані (що стоять окремо), не згруповані, графічні, не текстові. З огляду на це, під час проектування візуальних елементів доцільно спиратися на певні принципи:

- ієрархічна організація відображуваної інформації (розміщення інформації з урахуванням її значення відносно інших візуальних елементів);
- візуальне виділення найважливіших елементів;
- збалансованість структури екрана (таке розміщення інформації, за якого на екрані в кожний момент часу подана тільки та її частина, яка справді необхідна для виконання чергового кроку завдання);
- візуальне поєднання логічно взаємопов'язаних елементів;
- забезпечення зручності читання та логічної узгодженості відображуваної інформації;
- використання єдиних підходів до візуалізації відображуваної інформації (принцип інтеграції).

Подібно до інших візуальних елементів, шрифти сприяють організації інформації та створення певного настрою. Змінюючи розмір і щільність шрифту, ви можете вказати на ступінь важливості тієї чи іншої інформації та порядок, у якому вона має бути прочитана.

Старайтеся не використовувати курсив та рубаний шрифт, оскільки вони важкі для читання. Обмежте кількість застосовуваних шрифтів і стилів. По змозі використовуйте стандартний системний шрифт.

Дуже допомагає в сприйнятті контрастності, незвичайності предметів, використання різних кольорів, різної товщини та характеру шрифту, певне розташування малюнків на плакаті, дошці та ін. Для зображення графіків краще використовувати зворотну контрастність – білі лінії на чорному тлі, оскільки це суттєво збільшує їх помітність. З контрастних кольорів найбільше значення мають чорний – білий та чорний – яскраво-жовтий.

Великий вплив на сприйняття предмета мають і особливості фону, характер сприйняття елементів, що оточують предмет. Так наприклад, кут може здаватися більшим або меншим залежно від довжини його сторін, а наявність координатної сітки знижує кількість помилок під час читання графіків.

Виділення інформації – це використання таких атрибутів, які дозволяють привернути увагу до певної області екрана (плаката, слайда). Як подібні атрибути можуть виступати: колір символів, колір фону, рівень яскравості, мерехтіння та застосування різних шрифтів для виведених символів. Часто для виділення інформації використовують підкреслення, різні рамки та тіні. Основна рекомендація щодо їх використання: слід використовувати мінімально необхідну кількість атрибутів.

Дуже серйозним питанням, що багато в чому визначає якість сприйняття інформації, є раціональне розміщення даних на екрані (демонстраційній карті, плакаті). Людина значно краще сприймає візуальну інформацію, якщо вона відповідним чином організована в просторовому відношенні.

Для забезпечення точності та повноти сприйняття необхідно правильно вибрати місце розміщення інформації: головний матеріал повинен розташовуватись у центрі.

Існують правила, що регулюють щільність розташування даних на екрані:

- залишати порожнім приблизно половину екрана;
- залишати порожній рядок після кожного п'ятого рядка таблиці;
- залишати чотири-п'ять пробілів між стовпцями таблиці.

Фрагменти тексту повинні розташовуватися так, щоб погляд сам переміщався в потрібному напрямку (зверху-вниз, ліворуч-направо).

Уміст полів не повинен притискатися до краю екрана, а знаходитись біля його горизонтальних або вертикальних осей.

Щоб підкреслити симетрію, зміст полів, що належать до однієї групи, повинен вирівнюватися по вертикалі. По змозі необхідно вирівнювати всі логічно пов'язані групи даних.

Інший аспект рекомендацій визначають фактори, пов'язані з право-лівою асиметрією головного мозку людини: у запам'ятовуванні слів провідну роль відіграє ліва півкуля, а в запам'ятовуванні образів більше активна права.

Інформація з правої частини екрана надходить безпосередньо в ліву півкулю, і з лівої частини – у праву. У зв'язку з цим можна рекомендувати текстові повідомлення групувати праворуч, а зображення ліворуч.

У деяких людей це розподіл функцій півкуль протилежний.

У жінок асиметрія виражена слабше, ніж у чоловіків.

Методи розслаблення та відновлення тону очних м'язів

Мультимедійний супровід перевантажує візуальний канал сприйняття, його неправильне використання негативно позначається на стані зорового аналізатора. Тому необхідно навчати студентів найпростішим вправам розслаблення та відновлення тону очних м'язів.

Гімнастика для очей:

1. Сядьте прямо, розслабтеся. Заплющте очі таким чином: середина долоні правої руки має знаходитися навпроти правого ока, те саме з лівою рукою. Долоні повинні лежати м'яко, не потрібно з силою притискати їх до обличчя. Пальці рук можуть перехрещуватись на лобі, можуть розташовуватися поруч – як вам зручніше. Головне, щоб не було

«проміжків», що пропускають світло. Опустіть лікті на стіл. Головне, щоб шия та хребет знаходилися майже на одній прямій лінії. Перевірте, щоб ваше тіло не було напружене, і руки, і спина, і шия мають бути розслаблені. Дихання має бути спокійним. Тепер спробуйте згадати що-небудь, що приносить вам задоволення: як ви відпочивали на морі, як вас вітали з днем народження, зоряне небо... Можна робити цю вправу під музику.

2. Інша вправа спрямована як на те, щоб розслабити м'язи ваших очей, так і на те, щоб розслабити вашу ший. Напруга у цій галузі порушує кровопостачання очей. Уявіть, що кінчик носа – це ручка, якою можна писати (або уявіть, що лінію носа продовжує довга указка-ручка, – все залежить від того, як вам зручніше, головне, щоб ви та ваші очі не напружувалися). Тепер пишіть (або малюйте) у повітрі своєю ручкою. Що саме, не важливо. Напишіть різні літери, назви міст та країн, невеликий лист коханій людині. Намалюйте будиночок з димом із труби (такий, як малювали в дитинстві), просто кружечок або квадратик.

3. «Крізь пальці». Розслаблення очей може бути досягнуто завдяки тому, що ви дивитесь, не концентруючись на чомусь одному. Зігніть руки в лікті так, щоб долоні перебували трохи нижче за рівень очей. Розімкніть пальці. Робіть плавні повороти головою праворуч-ліворуч, водночас дивіться крізь пальці, в далечінь, а не на них. Нехай погляд ковзає, не затримуючись на чомусь одному. Якщо ви робите все правильно, руки «пропливатимуть» повз вас: вам має здаватися, що вони рухаються.

4. «Олівець». Переміщуйте олівець від відстані витягнутої руки до кінчика носа і назад, стежачи за його рухом. Повторити 10-12 разів.

5. «Великий палець». Дивіться 5-6 секунд на великий палець витягнутої на рівні очей правої руки. Повільно відводьте руку праворуч, стежте поглядом за пальцем, не повертаючи голови. Те саме виконайте лівою рукою. Повторити 5-7 разів у кожному напрямі.

6. «Кут». Не повертаючи голови, переведіть погляд у лівий нижній кут, потім – у правий верхній. Потім у правий нижній, а потім у лівий верхній. Повторити 5-7 разів, потім – у зворотному порядку.

7. «Вісімка». Відкритими очима, повільно, в такт дихання, плавно малюйте очима «вісімку» у просторі: по горизонталі, по вертикалі, по діагоналі. Повторити 5-7 разів у кожному напрямі.

Організація самостійної роботи студентів

Самостійна робота студентів поряд з аудиторною представляє одну з форм навчального процесу і є істотною його частиною. Для її успішного виконання необхідні планування та контроль з боку викладачів, а також планування обсягу самостійної роботи в навчальних планах спеціальностей профілюючими кафедрами, навчальною частиною, методичними службами навчального закладу.

Самостійна робота виконується з використанням опорних дидактичних матеріалів, покликаних коригувати роботу студентів та удосконалювати її якість.

Найкраща організація такої роботи й, головне, покращення її матеріально-технічної бази (забезпечення літературою, комп'ютерами, доступом до Інтернету тощо) дозволяють вирішити кілька найважливіших завдань:

- студенти отримують можливість отримувати знання з найновіших джерел;
- студенти набувають навичок самостійного планування та організації власного навчального процесу, що забезпечує безболісний перехід до безперервної освіти (насамперед до самоосвіти) після закінчення навчання у вузі.
- самостійна робота дозволяє знизити негативний ефект деяких індивідуальних особливостей студентів (наприклад, інертність, нездатність розподіляти увагу, нездатність діяти у ситуації ліміту часу та ін.) і

максимально використовувати сильні сторони індивідуальності завдяки самостійному вибору часу та способів роботи, віддаваних носіям інформації та ін.

У процесі виконання самостійної роботи можна виділити наступні рівні:

- відтворювальні самостійні роботи за зразком;
- реконструктивно-варіативні самостійні роботи;
- евристичні роботи;
- творчі (дослідні) самостійні роботи.

Роботи першого рівня виконуються студентами на основі зразка, докладної інструкції. У цьому випадку ступінь пізнавальної активності та самостійності учнів не виходить за рамки відтворювальної діяльності.

Під час виконання реконструктивних самостійних завдань у навчальній діяльності студентів інтелектуальні та практичні дії протікають вже у плані реконструювання, перетворення структури навчальних текстів та наявного досвіду вирішення завдань, пропорованих викладачем для самостійного виконання. Характерною ознакою робіт цього типу є те, що вже у самому завданні обов'язково повідомляється загальна ідея (принцип рішення), а учням необхідно розвинути її у конкретний спосіб рішення стосовно умов завдання, тобто до структури об'єкта вивчення.

Під час виконання самостійних робіт евристичного типу пізнавальна активність та самостійність студентів виражається в проведених ними узагальненнях під час аналізу проблемної ситуації, у відділенні суттєвого від другорядного та знаходженні способу рішення відповідного завдання, тобто не зводиться до актуалізації засвоєних знань та перетворювального відтворення відомих способів вирішення.

Отже, під час виконання робіт цього рівня відбувається накопичення студентами нового досвіду діяльності на рівні оволодіння елементами наукового дослідження в окремо взятих навчальних дисциплінах,

закладаються основи вироблення умінь перенесення методів дослідження на найбільш широке коло споріднених дисциплін.

Найвищий рівень пізнавальної активності та самостійності студентів проявляється в процесі виконання ними творчих самостійних робіт, які передбачають уже безпосередню участь студентів в освоєнні принципово нових для них знань. Завдання в усіх видах творчих робіт містять умови, що стимулюють виникнення проблемної ситуації.

Одним з найефективніших знакових засобів організації самостійної роботи студентів є робочий зошит з дисципліни. Застосування цього засобу в процесі навчання передбачає такі цілі: забезпечити якісне засвоєння навчального матеріалу; виробити вміння та навички навчальної діяльності; сформувати навички самостійної роботи; сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Основними функціями робочого зошита в навчальному процесі виступають: навчальна (передбачає формування в учнів необхідних знань та умінь); розвивальна (сприяє розвитку стійкої уваги на заняттях); виховна (виробляє особисті якості, такі як самостійність); формуюча (формує у тих, хто навчається, навички самоосвіти); раціоналізуюча (навчає раціональної організації навчального часу та навчальної роботи); контролююча (використовується для контролю та самоконтролю знань та умінь учнів).

Розрізняють три види робочого зошита:

- інформаційний робочий зошит розкриває (ілюструє, конспективно викладає) основний зміст навчального матеріалу;
- контрольний робочий зошит містить перевірочні завдання, використовується після вивчення теми, допомагає визначити, на якому етапі навчання учень припускається помилки;
- змішаний вид робочого зошита включає інформаційний та контролювальний блоки.

Інтерес представляє така класифікація робочих зошитів:

- зошити для вправ або тренінгові зошити;

- зошити з графічного моделювання;
- семіотико-семантичні зошити.

Зошити для вправ призначені для самостійної роботи учнів, вони сприяють формуванню умінь і навичок розв'язання типових завдань та вправ. Цей тип робочих зошитів може бути широко використаний для навчання студентів із загальнотехнічних дисциплін.

Для формування професійних знань та умінь у системі професійної підготовки може широко застосовуватися зошит графічного моделювання. Листи робочого зошита із системою спеціальних практичних завдань дадуть змогу майбутньому професіоналу розвинути уяву, пам'ять, мислення та інші пізнавальні процеси.

Семіотико-семантичні робочі зошити ґрунтуються на поєднанні креслень, схем, графічних моделей із смисловими інтелектуальними завданнями творчого рівня. У таких зошитах необхідно спеціальним чином конструювати завдання та вправи з опорою на змістовну основу професійної діяльності спеціаліста певного профілю.

Рекомендації щодо правильної організації читання наукової літератури та підготовки публічного виступу

Найпоширенішою й найпростішою, з погляду викладача, є така форма самостійної роботи, як читання наукової літератури. Але досвід показує, що далеко не всі студенти успішно з ним справляються. Умінню правильно читати необхідно цілеспрямовано вчити. Пропонуємо деякі корисні для студентів рекомендації.

Беручись до самостійного вивчення зазначених питань, необхідно пам'ятати про те, що читання літератури обов'язково необхідно супроводжувати конспектами та виписками. Водночас важливо так розташувати виписки, щоб їх було зручно використовувати під час відповіді. Для цього можна перед читанням наукової літератури перенести до зошита для записів план теми (по 1-2 сторінки на кожне основне питання),

виписувати під кожним заголовком відповідні поняття та терміни, а після цього помічати тематично відібрані виписки, тези, зауваження з різних питань; в результаті вийде концентрований матеріал для виступу на занятті. Не біда, якщо якась частина відведеної в зошитові площини виявиться не заповненою до кінця – вільне місце завжди стане в нагоді для внесення супутніх записів: власних роздумів на тему, нових відомостей з числа озвучених під час семінару та ін.

Тепер, коли питання вами ретельно опрацьовані, можна обрати те з них, яке вас найбільше зацікавило. Якщо це основна доповідь, то зверніться до викладача, щоб він ввів вас до основних доповідачів. Якщо ж ви готуєте співдоповідь або додаткове повідомлення, попросіть слова під час обговорення основного питання.

Після завершення змістовної підготовки до виступу необхідно зайнятися його формою – ретельно продумати структуру, послідовність частин та розділів, керуючись тепер уже не логікою збирання матеріалу, а логікою його подання.

Що стосується написання тексту, то тут дуже багато залежить від особливостей доповідача. Початківцю оратору написати цілком текст дуже корисно. Навіть психологічно, коли ви знаєте, що перед вами лежить повний текст, це надає впевненості. За такої умови зручно користуватися маркерами, виділяючи ними ключові фрази розділів. І вже, звичайно, жодних закреслень, написів, бо текст виступу має зорво легко сприйматися. Під час одного погляду на нього ви маєте відразу бачити цікаві вам фрагменти. Що стосується ораторів досвідченіших, то вони цілком можуть обмежитися підготовкою розгорнутого плану-конспекту, що містить, по-перше, основні положення виступу, по-друге – детально прописані переходи між частинами.

І, нарешті, останній етап – підготовка до безпосереднього викладу тексту. Як бути з його заучуванням – не вчити взагалі, під час виступу розраховуючи на власну живу мову, вивчити лише окремі фрагменти або ж, щоб убезпечити себе від пов'язаних із хвилюванням казусів, вивчити текст

напам'ять? Найрізноманітніші фахівці з теорії ораторського мистецтва сходяться в одному: чого точно не треба робити, то це цілком вивчати виступ напам'ять. Звичайно, у разі вивченого тексту може вийти дуже гарний, навіть чудовий виступ. Але це вимагає, по-перше, чималих зусиль під час підготовки, по-друге – неймовірного психологічного напруження під час самого виступу. А найголовніше, завчений виступ буде успішним лише у стерильній обстановці, найменша несподіванка – хтось із слухачів ставить питання, починає сперечатися – і ви збилися, не можете додати від себе жодної фрази, починаєте болісно шукати формулювання, що вискочило з голови. Крім того, коли ви вивчили наперед виступ, його дуже важко зробити яскравим, для цього треба бути актором найвищого рівня.

Але якщо виступ повністю вчити напам'ять не слід, то окремі його фрагменти не просто можна, а навіть треба завчити. Насамперед, необхідно пам'ятати напам'ять початок і кінець, причому бажано мати в запасі кілька варіантів і не стільки самі розділи мови, скільки переходи між ними. Адже якщо ви готові до виступу, то самі думки викласти зможете, а ось імпровізація плавного переходу від одного його пункту до іншого може виявитися проблемою.

Якщо виступ має бути важливим, його бажано прорепетирувати. Найкраще, якщо у вас є живий слухач, у крайньому випадку – диктофон. Готуючи виступ, не зайве подумати і про жестикуляцію. Звичайно, сьогодні вже канули в Лету часи, коли публічний виступ із необхідністю передбачав володіння цілою системою жестикулювання, навчання якої грало чималу роль у підготовці висококласних ораторів. Тут теоретики ораторського мистецтва одностайні: для сучасного слухача найважливіше природність оратора, і якщо його жести виглядають химерно і театральні, нічого, крім негативного враження, він про себе не залишить. Однак за такого підходу з'являється протилежна небезпека – повна скутість того, хто виступає, що неминуче передається слухачам напруженість кожного м'яза, штучна затисненість жестів і т.д. Саме тому початківцям ораторам, особливо під час

підготовки агітаційних промов, принаймні, корисно замислитися над жестикуляцією у найважливіших пунктах виступу: в який момент підняти палець вгору, в який момент зробити широкий жест тощо. І тут необхідно пам'ятати нескладне правило: на будь-яку аудиторію сприятливе враження справляють широкі жести, що підкреслюють вашу впевненість у собі та доброзичливість.

Як правило, тривалість виступу становить 5-7 хвилин. За цей час необхідно сказати про найголовніше, опускаючи непотрібні деталі та подробиці.

Запам'ятайте кілька нескладних правил:

- Щоб навчитися грамотно говорити, треба навчитися читати та слухати.
- Готуючи виступ, не тільки вникайте у зміст написаного, а й постарайтеся побачити, почути, зрозуміти та запам'ятати художні особливості мови, мовні звороти. Накопиченню активного запасу слів допоможе спеціальна робота: заведіть словник для запису нових слів, тренуйте себе в їхньому запам'ятовуванні та виголошенні, підбирайте до слів антоніми та синоніми, вивчайте слова, що вживаються в переносному значенні.
- Прагніть не тільки записати зміст майбутнього виступу, але й продумайте прийоми його побудови – вступ, риторичні питання, тези та антитези тощо.
- Слідкуйте за тим, щоб у вашому виступі не зустрічалися слова-паразити, не допускайте непотрібних повторів – це збіднює мову.
- Слідкуйте за побудовою речень, уникайте особливо складних конструкцій.

Тема 9. Контроль та корекція навчальної діяльності студентів

З погляду основоположних принципів педагогіки та положень суб'єктного підходу студент, що самостійно навчається, має самостійно контролювати та коригувати хід та результат навчальної діяльності. Реальність сучасної вищої школи досить далека від ідеалу. За відсутності систематичного зовнішнього (педагогічного) контролю навчальна діяльність студентів суттєво редукується чи зовсім відсутня. Навчальні результати характеризуються фрагментарністю та зниженою якістю. Тому шлях від зовнішньо організованого контролю до повного самоконтролю з боку студентів – перспективний напрямок руху освітньої практики.

Основними принципами організації педагогічного контролю у вищій школі є:

Професійна спрямованість контролю визначається цільовою підготовкою спеціаліста. Цей принцип виявляється в тому, що студенти повинні не лише продемонструвати необхідний рівень контрольованих параметрів, а й освоїти саму технологію (алгоритм) контролю як діяльності для подальшого застосування в професійній сфері. Студенти повинні знати зміст (що контролюватимуть), засоби (як здійснюватиметься контроль), терміни та тривалість контролю.

Виховний характер контролю. Грамотно організований контроль має активізувати творче та свідоме ставлення студентів до навчання, стимулювати зростання пізнавальних потреб, сприяти моральному розвитку особистості. Будь-який контроль, що принижує особистість студента, не може застосовуватися у виші.

Систематичність. Систематичний контроль упорядковує процес навчання, стимулює мотивацію, дає змогу отримати достатню кількість оцінок, за якими можна об'єктивніше судити про підсумки навчання.

Усебічність. Коло питань, що підлягають оцінюванню, має бути настільки широким, щоб можна було охопити всі теми та розділи. Необхідно

контролювати як знання, які одержують студенти, так і засоби отримання цих знань. Важливою складовою контролю має стати аналіз можливостей практичного застосування набутих навичок та вмінь.

Система перевірки знань та вмінь студентів – органічна частина навчального процесу, але її функції виходять далеко за межі власне контролю. У цій галузі можна виділити такі функції:

1. Діагностична (зворотній зв'язок про перебіг процесу навчання та облік результатів).
2. Навчальна (формування навичок та умінь).
3. Керівна (корегування, вдосконалення, запобігання можливим помилкам).
4. Розвивальна (розвиток пам'яті, уваги, логічного мислення, мотивації, інтересу до предмета, творчості).
5. Виховна (формування моральних якостей, відповідальності, дисциплінованості).

У навчально-виховному процесі всі функції тісно взаємопов'язані та переплетені, але є й форми контролю, коли одна, провідна функція превалує над рештою. Так, на семінарі здебільшого проявляється навчальна функція: висловлюються різні міркування, задаються навідні питання, обговорюються помилки, але водночас семінар виконує діагностичну та виховну функції. Заліки, іспити, тестування виконують переважно діагностичну функцію контролю.

Розрізняють такі види контролю:

- Попередній (поетапний) контроль необхідний для отримання відомостей про вихідний рівень пізнавальної діяльності студентів, а також перед вивченням окремих тем дисципліни. Результати контролю повинні використовуватись для адаптації навчального процесу до особливостей цього контингенту студентів.
- Поточний контроль призначений для керування засвоєнням знань та умінь студентів.

- Підсумковий – для підбиття підсумків та визначення якості сформованості комплексних умінь.

- Прикінцевий контроль – держіспити, захист дипломної роботи чи дипломного проекту, присвоєння кваліфікації.

Традиційним є поділ контролю на усний та письмовий.

Під час усного опитування розвиваються мовні навички студентів, формується характер педагогічного спілкування між викладачем та групою, викладачем та кожним студентом окремо. Письмові роботи дозволяють документально встановити рівень знання матеріалу, але потребують великих витрат часу для викладача. Курсові та дипломні роботи сприяють формуванню аналітичного мислення майбутнього спеціаліста. Вміле поєднання різних видів контролю – показник рівня постановки навчального процесу та один із важливих показників педагогічної кваліфікації викладача.

Найбільш поширений засіб педагогічного виміру – педагогічний тест. Педагогічний тест – це сукупність завдань, відібраних на основі наукових прийомів для педагогічного виміру в тих чи інших цілях.

Існує низка організаційних вимог до педагогічного тестування:

- Тестування здійснюється головним чином через програмований контроль. Нікому не дається переваг, усі відповідають на одні й ті самі питання в одних і тих самих умовах;

- Оцінка результатів проводиться за заздалегідь розробленою шкалою;

- Вживаються необхідні заходи, що запобігають спотворенню результатів (списуванню, підказкам) та витоку інформації про зміст тестів.

- Під час проведення тестування враховуються три критерії якості тесту:

- Надійність – визначення ступеня похибок у педагогічній оцінці під час обчислення істинного значення оцінки. Останнім часом отримало поширення експертне опитування, коли студента оцінюють 2-3 і більше

викладачів і за допомогою королювання результатів з'являється можливість підвищити надійність оцінки.

- Валідність тесту – відповідність форм та методів контролю його меті. Найбільш поширені причини не валідності контролю – списування, підказки, репетиторське «натягування», поблажливість, надмірна вимогливість, застосування будь-якого методу за відсутності належних умов. У таких випадках результати контролю неадекватні поставленим завданням. З метою підвищення валідності педагогічного контролю застосовуються експертні оцінки контрольного матеріалу для приведення у відповідність вимог навчальної програми та концепції знання. Концепція знання може залежати від статусу ВНЗ, контингенту учнів. Відповідно повинен змінюватись і контрольний матеріал.

- Об'єктивність – критерій, в якому поєднуються надійність, валідність плюс ряд аспектів психологічного, педагогічного, етичного, ціннісного характеру.

Етичний аспект об'єктивності – моральне регулювання. Списують та підказують тільки там, де це не розцінюється як порушення навчальної етики. Викладачеві не можна мати улюбленців та не любимої студентів і відповідно до цього оцінювати знання. Гонитва за формальними показниками веде до збільшення незаслужених добрих оцінок. Прагнення прикрасити недосконалі показники обертається зниженням вимог щодо якості навчання.

Ціннісний аспект об'єктивності торкається питання справедливості оцінки. У свідомості студентів необ'єктивна оцінка асоціюється з несправедливою. Думка викладача сприймається як справедлива, якщо вона підкріплена раціональними аргументами. Студентів потрібно переконати в справедливості рішення викладача. У їхньому уявленні викладачі діляться на суворих та добрих, оскільки кожен викладач керується своїми власними критеріями оцінки, і об'єктивність залежить від його педагогічного досвіду та особистісних якостей.

Психологічний аспект об'єктивності. Рішення викладача про те, що вважати критерієм тієї чи іншої оцінки, визначається ще й психологічними факторами. Ставлення студентів до викладача, його курсу, відвідуваність, характер і якість питань формують «образ» студента у свідомості викладача.

Суб'єктивність викладача в оцінці знань накладається на суб'єктивність сприйняття цієї оцінки студентом. Тому для досягнення об'єктивності важливе психологічне обґрунтування оцінки знань. Викладач у багатьох випадках повинен пояснити, чому виставляється та чи інша оцінка. У випадках переконливої аргументації оцінка сприймається студентом як об'єктивна оцінка його знань.

Розглянемо деякі напрями підвищення об'єктивності педагогічного контролю.

Перший напрям – формування колегіальної оцінки комісією. Колегіальна оцінка складається з кількох суб'єктивних, це швидше так звана інтер суб'єктивна оцінка, оскільки за нерівноцінного складу комісії думка одного «авторитетного» фахівця може переважити думку інших членів.

Другий напрям – використання стандартних тестових програм технічного контролю. Він може проводитись кафедрою, вишем, методичним відділом, спеціалізованими організаціями з перевірки якості вищої освіти.

Збільшенню об'єктивності сприяє експертне опитування, за якого думки фахівців оцінюються кількісними методами.

Педагогічне тестування доцільно розглядати не як набір завдань, а як систему, що має два головні системні чинники: змістовний склад тестових завдань, що утворюють найкращу цілісність, і наростання складності від завдання до завдання.

Принцип наростання труднощів дозволяє визначити рівень знань і умінь з контрольованої дисципліни, а обов'язкове обмеження часу тестування – виявити наявність навичок та умінь. Складність завдання як суб'єктивне поняття визначається емпірично, за величиною частки неправильних відповідей.

Зазначимо, що завдання тесту є не питання і не завдання, а твердження, які в залежності від відповідей піддослідних перетворюються на істинні чи хибні.

Тестове завдання має відповідати цілій низці вимог:

- мати чітку форму;
- відрізнитись предметною чистотою змісту;
- бути логічно правильним, технологічним;
- мати відому трудність;
- корелювати з вибраним критерієм.

З перерахованих вимог випливає, що тестові завдання мають обов'язково перевірятися емпірично. Від таких завдань слід відрізнити завдання у тестовій формі, у яких відсутні системо утворюючі властивості, наприклад, система завдань не організована за принципом зростання складності.

Усі завдання педагогічного контролю можна умовно поділити на два класи. До одного класу входять завдання, пов'язані з порівнянням навчальних досягнень учнів. Вони вирішуються нормативно-орієнтованим тестуванням. Студенти порівнюються один з одним за рівнем підготовки в тій частині змісту, на яку тест призначений. Результат кожного студента оцінюється з огляду на норму (вікової, професійної тощо).

До іншого класу входять завдання, пов'язані з оцінкою ступеня оволодіння студентами навчальним матеріалом. Вони відповідають критеріально-орієнтованому підходу. Критеріально-орієнтований тест являє собою систему завдань, що дозволяє виміряти рівень навчальних досягнень, щодо повного обсягу знань, умінь та навичок, якими повинні опанувати студенти внаслідок певного курсу навчання. За такої умови зазначений обсяг називається частиною змісту цього тесту. З нею й співвідносяться навчальні досягнення окремих учнів, щоб визначити, яку частку навчального матеріалу вони засвоїли, завдання якого рівня складності можуть вирішувати.

Тестові бали перетворюються на традиційну систему оцінок.

Нині в дидактиці вищої школи виділяють чотири основні форми тестових завдань:

1. Завдання закритої форми, у яких вибирається правильна відповідь із кількох правдоподібних, запропонованих на вибір.

2. Завдання відкритої форми, коли відповіді дають самі студенти, дописуючи ключове слово у твердженні й перетворюючи його на істинне чи хибне. Таке тестове твердження містить в одному реченні і питання, і відповідь. Воно має складатися з невеликої кількості слів (чим менше, тим краще), а ключове слово, яке вписує учень, має завершувати фразу. Під час формулювання завдання важливо мінімумом слів добиватися максимальної смислової ясності та однозначності змісту завдання.

3. Завдання на відповідність, у яких елементам однієї множини потрібно зіставити елементи іншої множини, причому число елементів у другій множині має на 20-30% перевищувати число елементів першої множини. Це забезпечує учню широке поле для пошуку правильної відповіді.

4. Завдання встановлення правильної послідовності. Студент вказує за допомогою нумерації операцій, дій чи обчислень необхідну завданням послідовність. Такі завдання добре підходять у тих галузях навчальної або професійної діяльності, які добре алгоритмізуються.

Серед переваг педагогічних тестів перед традиційними методами контролю у виші можна виділити такі:

- дозволяють підвищити об'єктивність контролю, виключити вплив на оцінку побічних факторів, таких як особистість викладача та самого учня, їх взаємовідносини тощо;

- оцінка, що отримується за допомогою тесту, більш диференційована. На відміну від традиційних методів контролю, де використовується 4-бальна шкала, результати тестування завдяки особливій організації можуть бути представлені у більш диференційованому вигляді, що містить безліч градацій оцінки, а завдяки стандартизованій формі оцінки педагогічні тести дозволяють співвіднести рівень досягнень студентів з

предмету загалом і з окремих істотних його елементів з аналогічними показниками групи чи будь-якої іншої вибірки піддослідних;

- має вищу ефективність, ніж традиційні методи контролю. Його можна одночасно проводити як у групі, так і на курсі або факультеті. За такої умови обробка результатів тестування з використанням спеціальних «ключів» для тесту виготовляється набагато швидше, ніж, наприклад, перевірка письмової роботи;

- показники тесту орієнтовані на вимір засвоєння ключових понять, тем, елементів навчальної програми, а не конкретної сукупності знань, як це має місце за традиційної оцінки. Застосовуючи пакет тестів, можна побудувати профіль оволодіння студентами всіма елементами навчальної програми;

- тести зазвичай компактні та, як правило, легко піддаються автоматизації.

Безумовно, тестування як метод контролю має свої обмеження. Найлегше за допомогою педагогічного тесту перевірити ступінь оволодіння студентами навчальним матеріалом. Перевірка глибинного розуміння предмета, оволодіння стилем мислення, властивим дисципліні, що вивчається, в цьому разі дуже скрутна, хоча в принципі можлива. Відсутність безпосереднього контакту зі студентом, з одного боку, робить контроль більш об'єктивним, проте, з іншого – підвищує ймовірність впливу на результат інших випадкових факторів. Таким чином, можна зробити висновок, що найкращий ефект дає поєднання в межах технології навчання педагогічних тестів з традиційними методами контролю.

Умови підвищення ефективності педагогічного контролю

Необхідність розробки цих рекомендацій визначається суперечністю між вимогами до студента як суб'єкта навчальної діяльності та невідповідністю умінь та навичок студентів даним вимогам (не володіння навичками контролю у навчальній діяльності).

На основі результатів анкетування, спрямованого на виявлення ускладнень у студентів у сфері самоконтролю, та виділених під час аналізу літератури психолого-педагогічних умов ми розробили такі рекомендації щодо підвищення ефективності контролю за навчальною діяльністю студентів:

1. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія, партнерська позиція педагога у взаємодії зі студентами. Уявлення про студента як про суб'єкт власної навчальної діяльності. Педагог – рівноправний партнер студента в спільній навчальній діяльності, спільному пошуку та спільному розвитку та саморозвитку. Така позиція педагога у взаємодії стимулює студентів до аналізу та усвідомлення власних інтересів, потреб, мотивів та цілей, до пошуку засобів їх реалізації та визначення критеріїв аналізу (контролю) кінцевого та проміжних результатів.

2. Ненасильницьке керування в навчальній діяльності та розвиток потреби студентів у досягненні. Таке управління здійснюється на основі принципу задоволення: студент учиться не зі страху перевірки та покарання за невиконання (або неправильне виконання), а тому, що отримує задоволення, позитивні емоції від розвитку здібностей, якостей власної особистості, умінь та навичок, підвищення власної компетентності, розвитку впевненості в собі тощо.

3. Застосування переважно стимулюючих впливів під час керування навчальною діяльністю студентів. Керуючи активністю студентів, педагог переважну увагу повинен приділяти не дисципліні в аудиторії (дисциплінуючі впливи), не оцінці правильності виконання завдання (оцінюючі впливи) та не оптимальній організації діяльності студентів (організуючі впливи), а стимулювати власну активність учнів, їхній самостійний пошук, вибір та самостійне рішення (стимулюючі дії).

4. Розвиток рефлексії та самосвідомості студентів, усвідомлення ними власної навчальної діяльності через проведення розмов, під час яких обговорюються такі аспекти: цілі та кінцевий результат навчання;

відповідальність за власне життя, розвиток, навчання; успішність та критерії оцінки навчальної діяльності тощо. Обговорення зі студентами не лише їхньої успішності, а й розвитку їхніх якостей і здібностей.

5. Застосування педагогом методу змістовної оцінки навчальної діяльності. Змістова оцінка спрямована насамперед на аналіз міри просування студента (порівняння себе сьогоднішнього із собою вчорашнім) та визначення завдань для подальшого просування. Під час використання методу змістовної оцінки на перший план висуваються досягнення (успіх студента), а не кількість та якість його помилок. Виявлення помилок несе другорядне значення та обов'язково супроводжується їх аналізом та виправленням. Змістова оцінка має стимулюючий характер, спонукаючи студента до самоконтролю та самооцінки, до подальшого розвитку.

6. Підвищення розвивального та навчального потенціалу методів і форм контролю. Традиційно методи контролю виконують перевірочну функцію та «потрібні» переважно педагогу, щоб відстежити успішність студента. Сам же студент не отримує практично нічого. За особливої організації методи контролю можуть виконувати навчальну функцію. Так, наприклад, навчальний потенціал іспиту можна підвищити, якщо організувати обговорення студентами питань у мікрогрупах, організацію дискусії, застосування творчих завдань (наприклад, складання таблиць та схем з курсу), проведення іспиту у формі вікторини, олімпіади тощо.

7. Передача функцій контролю та оцінки навчальної діяльності від педагога самому студенту. Цей перехід необхідно здійснити поступово через спільне обговорення критеріїв контролю та оцінки; спільний контроль з педагогом та однокурсниками, під час якого студент навчається самоконтролю. Педагог виконує функцію експерта (консультанта, помічника).

Список рекомендованої літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти в Україні: Історія, Теорія: підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Аніловська Г. Я. Університетська освіта: навч. посіб. Львів : Магнолія, 2018. 304 с.
3. Афанасьєв М. В., Полякова Г. А. Тренінгове навчання в закладі вищої освіти: навч.-метод. посіб. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. 323 с.
4. Барбашова І. А. Дидактика: навч. посібник для ст-тів ВНЗ. Донецьк : Ландон-XXI, 2011. 228 с.
5. Барбашова І. А. Загальні основи педагогіки: навч. посібник для ст-тів ВНЗ. Донецьк : Ландон-XXI, 2011. 126 с.
6. Бондар В. Дидактика: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 2005. 252 с.
7. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 568 с.
8. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи: навч. посіб. Київ : Центр навчальної л-ри, 2005. 398 с.
9. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник. Київ : ЦНЛ, 2018. 384 с.
10. Волкова Н.П. Педагогіка. Київ, 2003. 575 с.
11. Голік О. Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект: навч. посібник. Донецьк : Вид-во «Ноулідж», 2010. 242 с.
12. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи. Підручник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
13. Гончаренко О. М. Права людини в Україні: навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 207 с.
14. Зайченко І. В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі : навч. посіб. Київ : Ліра-К, 2017. 456 с.

15. Зайченко І. В., Теслюк В. М., Каленський А. А. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи: підручник. Київ : Видавництво Ліра-К, 2017. 484 с.
16. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі (психолого-педагогічні аспекти): навчально-методичний посібник / за ред. М. Л. Смульсон. Київ : Педагогічна думка, 2008. 256 с.
17. Климова К. Я. Культура спілкування як елемент педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць. Вип. 31 (41). 2019. 131 с.
18. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 485 с.
19. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи. Київ : Знання, 2009. 387 с.
20. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посібник. Київ : Кондор, 2009. 670 с.
21. Малафійк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 400 с.
22. Мистецтво бути викладачем: практ. посіб. / за ред. О. І. Сидоренка. Київ, 2003. 144 с.
23. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі. Навчальний посібник. Київ : ЧП, 2007. 211 с.
24. Нарожна Н. І. Методика викладання фахових дисциплін : практикум. Київ : Видавництво Ліра-К, 2017. 152 с.
25. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / редкол.: О. П. Гребельник, Я. Я. Болюбаш, І. А. Шелест та ін. Київ, 2010. 185 с.
26. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
27. Прищак М. Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі: курс лекцій. Вінниця, 2019. 150 с.
28. Соснова М. А., Глянєнко К. А. Теорія та методика викладання фахових дисциплін : навч. посіб. Кам'янське, 2019. 107 с.

29. Теорія та методика викладання фахових дисциплін у ЗВО: навчально-методичний посібник / укладач І. В. Казанжи. Миколаїв : СПД Румянцева, 2018. 154 с.
30. Щербань П. М. Прикладна педагогіка. Київ : Вища школа, 2002. 212 с.
31. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. Київ : Либідь, 2003. 560 с.
32. Якімова Л. П. Методика викладання фахових дисциплін у ЗВО: опорний конспект лекцій у схемах і таблицях : навч. посіб. Чернівці : Технодрук, 2019. 177 с.
33. Ярощук Л. Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти: навчальний посібник. Луцьк, 2010. 308 с.