



ББК 74.00

М 69

Михайличенко О.В. Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі: навчальний посібник. – Суми: СумДПУ, 2009. – 122 с.

Рекомендовано МОН України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 14/18-Г-2097 від 09.10.2008)

Рецензенти:

Орлов В.Ф. доктор педагогічних наук, професор
(інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України);
Чайченко Н.Н., доктор педагогічних наук, професор
(Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

У посібнику викладений основний зміст організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Особлива увага звернена на особливості методики здійснення навчання – лекцій, практичних, семінарських занять. Наводяться рекомендації щодо організації науково-дослідної роботи студентів та виконання студентських наукових робіт.

Для аспірантів, магістрантів та студентів старших курсів вищих навчальних закладів.

ISBN 978-966-698-129-8

© Михайличенко О.В., 2009.

ЗМІСТ

Розділ 1. ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ КОЛІ

- 1.1. Історичні основи розвитку теорії освіти й навчання дидактики).....3
- 1.2. Основні категорії педагогіки та методики викладання навчального предмета.....10
- 1.3. Навчальний процес.....15

Розділ 2. ОСНОВИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ

- СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....20**
- 2.1. Загальні методи навчання суспільних дисциплін.....21
- 2.2. Методи наукових досліджень.....25
- 2.3. Контроль та оцінка навчальних і наукових досягнень.....27

Розділ 3. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

- 3.1. Історія розвитку форм організації навчання та його видів.....33
- 3.2. Види навчання у вищій школі (лекція, семінарське, практичне та лабораторне заняття, консультація, ін.).....40
- 3.3. Позанавчальні форми організації навчання у вищій школі.....72

Розділ 4. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

- 4.1. Система організації науково-дослідної роботи студентів та види наукових студентських робіт.....78

4.2. Виконання студентських наукових робіт.....	87
4.3. Порядок подання дипломних та магістерських робіт до захисту.....	106
ДОДАТКИ. Робоча програма курсу „Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі.....	113

Розділ 1. ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1.1. Історичні основи розвитку теорії освіти й навчання (дидактики)

Дидактика¹ – це розділ педагогічної науки, який вивчає і розробляє теорію освіти і навчання. Дидактика лежить в основі всієї викладацької діяльності і стосується процесів, пов'язаних тільки з освітою та навчанням. У виховних процесах також можна виділити дидактичні особливості, але тільки у випадках, де йдеться про навчання (оволодіння) конкретної виховної якості (навички).

Взагалі дидактика як розділ педагогічної науки існує давно. Її виникнення пов'язане з ім'ям великого чеського гуманіста і педагога Яна Амоса Коменського (1592-1670), який вважається засновником дидактики завдяки його провідному твору "Велика дидактика"(1632).

Яну Амосу Коменському належить ідея існуючої структури класно-урочної системи організації занять у навчальних закладах, ідея вікового розподілу дітей на класи, навчального часу – на навчальний рік, чверті з канікулами між ними. Проведення обмежених часом уроків з перервами, предметна система викладання за певними програмами та підручниками — це теж винахід Коменського.

Коменському належить також концепція професійної підготовки вчителів, створення окремих методик викладання різних предметів.

¹ Від гр. "дидактикос" — повчальний.

У розвиток дидактики зробили внесок не лише філософи-просвітителі, а й педагоги. На рубежі ХУІІІ ст., коли світська школа почала мати пріоритет перед конфесійною (церковною), в ній утворилася теорія так званої *формальної і матеріальної освіти*.

Автором теорії формальної освіти став **Йоган-Фрідріх Гербарт (1776-1841)** — німецький філософ і педагог, який вважав, що світ складається з простих речей ("реалів") та нескладних взаємозв'язків між ними. Тому обсяг свідомості людини можна формувати протягом чотирьох ступенів навчання.

На першому ступені ("ясність") здійснюється первинне ознайомлення учнів з предметом пізнання, застосовується елементарна наочність.

На другому ступені ("асоціація" ²) даються нові знання та встановлюється зв'язок нових елементів з попередніми, відомими.

На третьому ступені ("система" ³) застосовується такий виклад матеріалу, який формує його у вигляді правила чи закону.

На четвертому ступені ("метод") формуються навички застосування набутих знань на практиці.

Виховною метою концепції Й.Ф.Гербарта була ідея внутрішньої свободи, яка б охоплювала прагнення дитини до вдосконалення. Засобами виховання він вважав схвалення і догану, дотримання правил поведінки, суворий розпорядок дня.

Основними предметами він вважав ті, які переважно розвивають пам'ять (старогрецька та латинська мови), решта предметів будується на запам'ятовуванні. Цю теорію пізніше було покладено в основу гімназійної освіти в Росії.

Оскільки теорія Гербарта була орієнтована на освіту інтелігенції, правлячої еліти, то виникла потреба в системі освіти для практичного прошарку — торговців, ремісників, кваліфікованих робітників.

² Від лат. "associatio" — з'єднання. У психології та педагогіці — зв'язок уявлень, зумовлених попереднім досвідом.

³ Від гр. "система" — ціле, складене з частин.

Таким чином виникла теорія так званої матеріальної освіти, ідея створення якої належить англійському філософу **Герберту Спенсеру (1820-1903)**.

Дидактичні основи теорії матеріальної освіти ґрунтувалися на основі п'яти видів людської діяльності – самозбереженні, здобуванні засобів до життя, вихованні нащадків, виконанні соціальних функцій і дозвіллі.

До цього, вважав Г.Спенсер, школа повинна прищеплювати молоді навички додержання гігієни, звертати увагу на фізичний розвиток – правильне харчування, загартовування, фізичну культуру. Освіта забезпечувалася вивченням логіки, математики, психології, біології, хімії, фізики та ін. Спенсер різко виступав проти розумового перевантаження дитини, що було характерним для формальної освіти.

У другій половині XIX ст. значний вклад у розвиток дидактики вніс німецький педагог **Ф.А.Дістервег (1790-1866)**. Поряд з прогресивними ідеями природовідповідності виховання й навчання, він розробив теорію розвиваючого навчання. Головне завдання в навчанні він вбачав у розвитку мислення, уваги, пам'яті дитини. Навчальні предмети і методи навчання визначав залежно від того, наскільки вони стимулюють розумову активність учнів. Для початкового навчання Ф.А.Дістервег пропонував метод евристичної бесіди.

Ф.А.Дістервег є автором понад 20 підручників з математики, географії, астрономії. Серед них слід відзначити його дидактичну працю "Керівництво (посібник) для німецьких учителів" (1851), яка у 1913 р. вийшла в Росії.

Світова дидактика кінця XIX – першої половини XX ст. розвивалася на основах різних філософських течій, які відображали ідеї так званого прагматизму ⁴, сутність якого полягає не в розмірковуванні над навколишнім світом, а у намаганні конкретно вирішувати проблеми, які створюються перед людиною у різних життєвих обставинах.

Німецький педагог **В.А.Лай (1862-1926)** започаткував "педагогіку дії", в основі якої є механічне уявлення про те, що для всіх організмів, незалежно від рівня їх розвитку, характерна

⁴ Від гр. "прагматос" — дія, практика.

однакова послідовність усіх життєвих процесів, яка складається з трьох основних ступенів — сприймання, переробка, вираз (відтворення) або дія. Останнє за В.Ласм є головним.

Виходячи з цих теоретичних передумов, головна увага в його школах, які називалися "школами дії", приділялася таким видам занять, як моделювання, малювання, догляд за рослинами, тваринами тощо. Свої ідеї він виклав у працях "Експериментальна дидактика" (1903), "Експериментальна педагогіка" (1908) та "Школа дії" (1911).

Американський психолог і педагог **Е.Л.Торндайк** (1874-1949) — один з засновників біхевіоризму⁵ в психології і так званої "наукової педагогіки", яка передбачала виключення принципу свідомості у навчанні. За Торндайком сутність навчання полягає у розвитку та прищепленню (дресировці) бажаних реакцій учня на відповідні обставини та стимули. Про це він написав у працях: "Принципи навчання, ґрунтовані на психології" (1930), "Процес учіння у людини" (1935) та ін.

Д.Дьюї (1859-1952) — американський філософ, психолог і педагог, який на початку ХХ ст. заснував педагогічну течію, яка здобула назву *педоцентризму*. Її сутність полягала у ствердженні того, що будь-яка навчальна наука, кожна її окрема теорія є лише інструментом в руках педагога, і впровадження її у зміст навчання зумовлюється не об'єктивною істиною, а практичною корисністю та доцільністю. Викладання предметів та методи навчання, за Дьюї, повинні бути замінені на ігрову та трудову діяльність. Він стверджував, що навчальний курс будь-якого предмету повинен будуватися навколо чотирьох основних людських інстинктів — соціального, конструювання, художнього відображення та дослідницького.

З огляду на це його можна вважати засновником діяльнісного підходу до навчання, що стало стрижнем теорій навчання "шляхом дій". *Педоцентризм* — керування практичним досвідом без навчальних програм, що передбачає широку

⁵ Від англ. "behavior", "behaviour" — поведінка. Теоретичний напрямок у психології, в основі якого лежить розуміння поведінки людини й тварини як сукупності рухів (реакцій), що виникають у відповідь на подразники навколишнього середовища.

учнівську та викладацьку самодіяльність. Цей підхід з одного боку протистояв догматизму й формалізму в навчанні й вихованні дітей того часу. З іншого – давав низькі показники в кінцевих результатах освіти, що негативно впливало на розвиток теорії й практики освіти в США та інших країнах.

Свої ідеї Д.Дьюї виклав у працях "Школа і дитина" (1923) та "Школа і суспільство" (1925).

Великий вклад у розвиток дидактики вніс видатний російський педагог **К.Д.Ушинський** (1824-1870) – один з фундаторів вітчизняної педагогічної науки. В основу педагогіки К.Д.Ушинського було покладено ідею народності (загальності). Як і засновники класичної педагогіки він вимагав, щоб навчання велося з урахуванням психологічних та вікових особливостей учнів, на базі їх вивчення вчителями. "Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також у всіх відношеннях", – стверджував він ⁶.

Серед його науково-педагогічних досліджень слід виділити фундаментальну працю "Людина як предмет виховання" (1868), яка вважається неперевершеним досягненням світової педагогічної науки того часу.

К.Д.Ушинський — автор підручників для народної школи "Дитячий світ" (1861) та "Рідне слово" (1864), які свого часу мали широке поширення в практиці роботи народних шкіл.

Серед українських педагогів-дидактів ХІХ ст. помітною є постать **О.В.Духновича** (1803-1865). Він автор ряду праць, які сприяли поширенню освітнього руху і створенню понад 70 початкових шкіл у Закарпатті. Його основні твори — "Книжица читальная для начинающих" (1847), "Сокращенная грамматика письменного русского языка" (1853), "Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских" (1857) — стали першими вітчизняними педагогічними посібниками.

Автором ряду підручників був **Б.Д.Грінченко** (1863-1910). Незважаючи на заборону, він викладав у школі українською мовою, видав 4-х томний "Словарь украинского

⁶ Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. — М., 1968. — С.353.

языка" (1905-1907), а також "Українську граматику до науки читання й писання" (1907).

Значною віхою розвитку дидактики стала діяльність російського психолога і педагога **П.П.Блонського** (1884-1941), який своєю працею "Трудова школа" (1919) започаткував і обґрунтував теорію трудового і політехнічного навчання. Він був одним з провідних педологів, автором книги "Педологія" (1925) ⁷. Але педологія в 1936 р. була визнана ЦК ВКП(б) ⁸ лженаукою і скасована як така, що в своїй сутності базується на "фаталістичній обумовленості долі дітей біологічними та соціальними факторами, впливом спадковості та незмінного середовища" ⁹.

Середина ХХ ст. для вітчизняної педагогічної науки була дуже складною у зв'язку з другою світовою війною та економічним подоланням її наслідків у колишньому СРСР. Але педагогічна наука все ж таки розвивалася завдяки переконанням та ідейній налаштованості вчителів і науковців на освіту й виховання народних мас.

Серед дидактів-практиків 50-60-х років ХХ ст. слід назвати **В.О.Сухомлинського** (1918-1970), який не створив науково-дидактичних праць, але своєю діяльністю, поширенням досвіду своєї роботи як педагога, директора школи, громадського діяча в галузі освіти й виховання подав зразки дидактичного підходу до організації педагогічної праці. Свої ідеї він виклав у публіцистичних працях "Педагогічне керівництво виробничою працею учнів", "Серце віддаю дітям", "Сто порад учителю", "Розмова з молодим директором школи" та інших, які увійшли в 5-ти-томне видання його праць (1977).

⁷ Педологія — (від гр. "пайда" — дитина і "логос" — наука, вчення) — дослівно — наука про дітей. Сутність її полягала в експериментальному дослідженні здібностей дітей, їхніх психологічних та фізіологічних особливостей.

⁸ ЦК ВКП(б) — Центральний Комітет Всеросійської Комуністичної партії (більшовиків).

⁹ Педагогический словарь в двух томах. — Т.2. — М.: Издательство АПН, 1960. — С.114.

Період 70-80-х років відзначився новими дослідженнями проблем дидактики, які здійснювалися відповідно до вимог державної політики щодо поліпшення роботи різних ланок освіти¹⁰.

До числа відомих теоретиків дидактики того часу відносять російських учених Д.О.Лордкіпанідзе, М.М.Скаткіна, М.О.Данилова, Ю.К.Бабанського, І.Я.Лернера, М.А.Сорокіна, М.М.Поташника, які працювали над загальними проблемами підвищення ефективності навчального процесу в середній, професійно-технічній та вищій освіті.

Окремі напрямки теорії навчання досліджували О.М.Арсеньєв (загальна теорію освіти), Б.П.Єсіпов (теорія навчального процесу), Л.В.Занков (теорія розвиваючого навчання) та ін.

Серед українських учених другої половини ХХ ст. слід відзначити С.Х.Чавдарова, В.І.Помагайбу, А.М.Алексюка, В.О.Онищука, І.Т.Федоренка, О.Р.Мазуркевича; психологів — Г.С.Костюка, П.Я.Гальперіна, К.К.Платонова, Н.Ф.Талізину та ін, які зробили значний внесок в обґрунтування загальних методів навчання, управління навчально-пізнавальною діяльністю.

У 1990-х роках, коли Україна стала незалежною, суверенною державою, освітні процеси стали розвиватися згідно із законодавчими актами: Конституцією України, Законом України “Про освіту” та ін.

В Україні створена Академія педагогічних наук, яка в своїй структурі має ряд науково-дослідних інститутів, що працюють над вирішенням проблем освіти й виховання. Теорія української педагогіки поповнюється новими дослідженнями.

У сучасних умовах дослідженням процесів історії та теорії української педагогіки займаються Андрущенко В.П., Євтух М.Б., Золотухіна С.Т., Зязюн І.А., Кремень В.Г., Курило В.С., Левківський М.В., Лозова В.І., Троцько А.В., Сбруєва А.А.,

¹⁰ На початку 80-х років ХХ ст. вийшов ряд постанов Уряду колишнього СРСР з приводу поліпшення роботи та підвищення ефективності середніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

Стельмахович М.Г., Ступарик Б.М., Сухомлинська О.В., Ярмаченко М.Д. та ін. Їхні дослідження увійшли в скарбницю загальних наукових досягнень української педагогіки.

Сучасні відомі методисти окремих дисциплін працюють над поліпшенням навчального процесу у загальноосвітній та вищій школі, використовуючи новітні технології навчання. Серед них слід назвати професорів Чайченко Н.Н.(методика викладання природничих дисциплін), Булда А.А., Пометун О.І. (методика викладання історичних дисциплін), Андрусишин Б.І. (методика викладання правознавчих дисциплін), Ростовський О.Р., Масол Л.М., Лобова О.В. (методика викладання мистецьких дисциплін), Ніколаєва С.Ю., Смеякова Л.П. (методика викладання іноземних мов).

Питання для обговорення:

- 1. Визначення поняття «дидактика» в сучасному розумінні сутності навчального процесу.*
- 2. Освітньо-дидактичні теорії в історії розвитку світової педагогічної думки (теорія матеріальної, формальної освіти, педоцентризму тощо).*
- 3. Особливості розвитку дидактики в умовах сучасної загальноосвітньої та вищої школи.*
- 4. Характеристика окремих методико-дидактичних напрямків у педагогічній науці.*

1.2. Основні категорії педагогіки та методики викладання навчального предмета

Педагогіка – наука про виховання, освіту, навчання та розвиток особистості має практичну спрямованість і передбачає виконання таких основних завдань:

- дослідження і розробка теоретичних основ процесів освіти, навчання та виховання;
- визначення змісту освіти та виховання членів суспільства;

- розробка і впровадження в практику найбільш ефективних форм організації і методів навчання і виховання;
- вивчення суті та закономірностей розвитку і формування особистості в умовах спеціально організованого процесу навчання та виховання.

Як і інші науки, педагогіка має свій понятійно-термінологічний апарат, який лежить в основі її змісту і вивчається дослідниками. Теоретичні поняття, що його складають, прийнято називати *категоріями*¹¹.

До основних категорій педагогіки відносяться: освіта, навчання, виховання, перевиховання, самовиховання, навчально-виховний процес, закономірності, принципи, форми організації навчання й виховання, розвиток і формування особистості та інші.

Якщо прослідкувати історичний шлях розвитку педагогіки, то ми помітимо, що вона спочатку формувалася як наука про виховання, тобто передачу суспільного корисного досвіду із покоління в покоління. Цей процес мав як об'єктивний характер, зумовлений історичним розвитком суспільства, так і суб'єктивний, тобто цілеспрямований (спеціально організований) з метою досягнення певної виховної мети, зумовленої завданнями суспільного розвитку.

Таким чином, виховання слід розглядати у широкому та вузькому значенні цього слова.

Виховання у широкому загальному значенні слова – це об'єктивний історичний процес передачі та засвоєння людством суспільно-економічного досвіду із покоління в покоління. Цей процес має об'єктивний характер і зумовлений суспільно-економічним станом розвитку людської цивілізації на певному історичному етапі.

Виховання у вузькому загальнопедагогічному значенні слова – це спеціально організований процес передачі та засвоєння знань, умінь та навичок, спрямованих на формування особистості члена суспільства, громадянина своєї держави. Для кожного суспільства існують основні моральні засади

¹¹ Від гр. "категорія" — вислів, звинувачення, ознака. У філософії — загальне, фундаментальне поняття.

виховання, які визначають напрями формування світогляду та моральності особистості.

У процесі розвитку суспільства виховання як у широкому, так і у вузькому значенні охоплювало різні боки життя. З'явилася необхідність виховувати дорослих, навчати людей різним ремеслам, організовувати виховний процес залежно від віку, психологічних та фізіологічних особливостей розвитку людини.

Так з'явилося розгалуження педагогічних знань. Виділилися окремі педагогічні науки: дошкільна педагогіка; педагогіка середньої школи, педагогіка вищої школи; сурдопедагогіка – для глухонімих дітей; тифлопедагогіка – для слабозорих та сліпих дітей; олігофренопедагогіка – для розумово відсталих дітей та ін.

Поряд з тим з'явилися педагогічні науки за галузями виробництва (функціональна педагогіка) – соціальна педагогіка, військова педагогіка, медична педагогіка, виробнича педагогіка, педагогіка перевиховання та ін.

Кожна з цих галузевих наук має свою специфіку. Окрім того, викладання навчальних предметів, що складають зміст підготовки фахівців має свої методичні відмінності. Тому для більш ефективної підготовки фахівців виникла необхідність створення методик викладання окремих предметів, які б визначали ці відмінності і підпорядковували їх виконанню навчальних завдань.

Методика викладання навчального предмета (дисципліни) – це галузь педагогічної науки, яка являє собою окрему теорію навчання (приватну дидактику), обумовлену особливостями та специфікою набуття знань, умінь і навичок окремого предмета.

Цикл суспільних та гуманітарних дисциплін завжди складав обов'язкову частину підготовки фахівців. Від якості його викладання залежав рівень загальноосвітньої та суспільно-гуманітарної підготовки майбутніх спеціалістів, що врешті визначає світогляд і соціальну спрямованість особистості.

Тому якість методики викладання суспільних і гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі відіграє

провідну роль у поліпшенні ефективності навчального процесу в цілому.

Методика викладання суспільних дисциплін має свої *категорії*, які визначаються на основі загально педагогічних понять. До головних з них належать: закономірності навчання окремого предмета; принципи навчання; викладання; учіння; методи навчання; форми організації навчання, знання, уміння, навички.

Закономірності навчання окремого предмета:

- залежність основної мети та завдань навчання від рівня, темпів, потреб і можливостей суспільства, рівня розвитку педагогічної науки і практики;

- залежність результативності навчання від поєднання внутрішніх (особистісних) мотивів з зовнішніми (суспільно-економічними) умовами;

- залежність рівня продуктивності навчання від матеріально-технічного та методичного забезпечення навчального процесу, оптимального застосування засобів та методів навчання, форм його організації;

- обумовлення результативності навчання інтенсивністю зворотних зв'язків, врахування результатів попередніх етапів.

Принципи навчання окремого предмета — основні теоретичні вихідні положення, за якими здійснюється навчання окремого предмета. До них відносяться:

- спрямованість навчання на вирішення завдань освіти, розвитку й виховання;

- науковість навчання;

- систематичність і послідовність навчання;

- доступність навчання, врахування вікових особливостей;

- наочність навчання;

- зв'язок навчання з реальним життям;

- свідомість і активність у навчанні;

- міцність засвоєння знань, умінь та навичок.

Викладання окремого предмета – діяльність викладача у процесі навчання, що спрямована на передачу знань, умінь і навичок.

Учіння окремого предмета – цілеспрямоване засвоєння особистістю знань, умінь і навичок для подальшого застосування у практичній діяльності.

Методи навчання окремого предмета – взаємодії між викладачем і студентами, під час яких відбувається передача та засвоєння знань, умінь і навичок. Загально прийнятим у сучасній педагогічній науці методи навчання прийнято покласти на чотири основні групи:

- Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності;
- Методи контролю та самоконтролю у навчанні;
- Бінарні¹² методи навчання.

Сутність методів навчання та їхні особливості при застосуванні у практичній педагогічній діяльності ми розглянемо у наступному розділі посібника.

Форми організації навчання окремого предмета – обумовлені часом окремі структури (частки) навчального процесу тісно пов'язані з його змістом. Основними формами навчання у сучасній вищій школі є: лекції; семінарські, практичні, лабораторні заняття; навчальна та виробнича практика.

Знання – результат свідомого засвоєння фактів, понять, законів, в які складають основний зміст предмета.

Уміння – здатність свідомого виконання практичних та теоретичних дій із застосуванням надбаних знань.

Навички – свідомі, базовані на знаннях дії, що виконуються в результаті багаторазового повторення окремих практичних та теоретичних завдань, передбачених програмою навчального предмета і мають автоматизований характер.

Питання для обговорення:

1. Визначення основних теоретичних понять (категорій), що складають сутність педагогічної науки

¹² Від лат. "binarius" — подвійний.

2. Сутність процесу навчання та виховання. Їхні відмінності та спільності.

3. Характеристика основних теоретичних категорій навчального процесу.

2.3. Навчальний процес

У сучасній освіті **процес навчання** (навчальний процес) являє собою цілеспрямовану взаємодію його учасників (викладачів і учнів, слухачів, студентів), під час якої відбувається передача та засвоєння знань, умінь, навичок, що передбачені метою та основними завданнями навчального плану.

Тому розглянемо його у контексті загальної педагогічної науки.

Процес навчання взагалі представляє собою логічну систему теоретичних і емпіричних взаємодій, є динамічним і тому має *рушійні сили*, здійснюється за *закономірностями*, на основі *принципів*, виконує певні *функції*, має свою *структуру* і види діяльності.

Основною **рушійною силою** будь-якого процесу навчання є подолання суперечностей (протиріч) між фактичним рівнем знань, умінь, навичок та рівнем, необхідним для вирішення нових, більш складних завдань.

До особистісних рушійних сил навчання відносяться *мотиви*¹³. Основні мотиви у навчанні прийнято поділяти на матеріальні, соціальні та морально-психологічні.

В основі матеріальних мотивів лежить особистісна зацікавленість учасників навчального процесу в одержанні практичних матеріальних винагород від його результатів.

Соціальні мотиви — це стан, спонукаючий до навчання, базований на прагненні зайняти певне місце в соціальній структурі суспільства, мати відповідну професійну підготовку, брати участь у суспільній та особистій розбудові.

¹³ Від фр. "motif", нім. "motive", лат. "moveo" – двигаяю (рушаю). Стан необхідності певної дії (сукупності дій).

Морально-психологічні мотиви характеризуються наявністю особистого задоволення (насолюди) від процесу передачі та засвоєння знань, умінь, навичок.

Процес навчання має двох учасників — тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Тому у практичному здійсненні він має двосторонній характер і складається з викладання та учіння.

Викладання включає в себе: планування діяльності (тематичне, поурочне); організацію навчальної роботи (видів діяльності на заняттях); стимулювання активності учнів (студентів); контроль результатів та їхній аналіз.

Учіння, зі свого боку, передбачає одержання навчальної інформації; усвідомлення, засвоєння та аналіз навчального матеріалу; застосування одержаних навичок на практиці.

Двосторонній характер навчального процесу є неодмінною умовою його ефективності і передбачає обов'язковий принцип зворотного зв'язку, тобто постійний динамічний контакт викладача і учня, спрямований на створення рушійних сил навчального процесу.

Крім мети, основних завдань, дотримання закономірностей, принципів у навчанні, сучасна національна освіта передбачає необхідність поступового розвитку й формування особистості – громадянина і патріота своєї держави. Тому навчальний процес, як і інші освітні процеси виконує основні функції, що забезпечує виконання цього завдання.

Основні функції¹⁴ навчального процесу: освітня, виховна, розвивальна.

Освітня – передбачає засвоєння системи наукових знань, формування загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок, формування досвіду практичної творчої діяльності.

Виховна – передбачає формування свідомості, навичок моральної поведінки та особистісних морально-етичних якостей, ціннісних орієнтацій, поглядів, системи переконань, ідеалів, способів поведінки й діяльності.

¹⁴ Від лат. "functio" – діяльність. У нашому розумінні – обов'язкова цілеспрямована діяльність.

Розвивальна – передбачає соціальний та фізіологічний розвиток: сенсорних сприймань (органів почуттів – слуху, зору та ін.), мотиваційної, емоційної, волевої, інтелектуальної сфер особистості, її фізичну досконалість.

Необхідність взаємозв'язку і виконання цих функцій при організації навчання безперечна, бо це декларативно закріплено у законодавчих актах України про освіту. Тому у вітчизняній педагогічній думці також можна зустріти визначення **триєдиної функції** сучасного навчального процесу, що не змінює його суті і поєднує в собі зазначені вище навчання, виховання й розвиток особистості.

Ефективна реалізація триєдиної функції навчання безумовно залежить від таких чинників:

- дотримання змісту навчального матеріалу;
- оптимального добір форм організації, методів і прийомів навчання;
- забезпеченні дисципліни під час занять;
- обов'язкового використання оцінок;
- характеру особистісних якостей та поведінки викладача, його ставлення до учнів.

Логіка організації навчально-пізнавальної діяльності потребує визначення основної послідовності в діях учасників навчального процесу та характеру цих дій згідно з її теоретичними та емпіричними компонентами.

Такий підхід зумовлює визначення логічної структури навчального процесу, практична реалізація якої дозволить максимально ефективно його організувати.

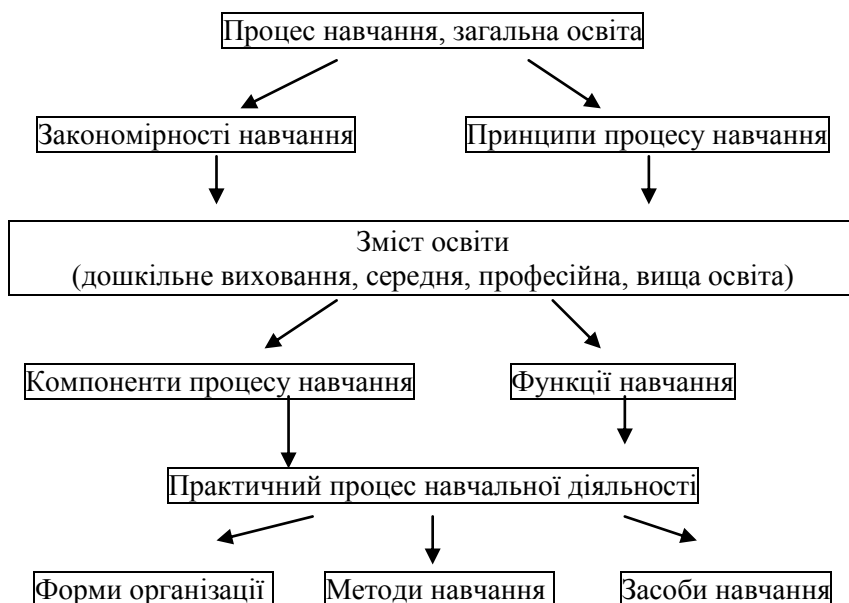
Сучасні педагогічні дослідження з питань дидактики по-різному визначають структуру сучасного навчального процесу. Відмінність їхніх підходів визначається окремим виділенням або поєднанням теоретичних і практичних його компонентів.

Говорячи про логіку організації навчально-пізнавальної діяльності, слід визначити **послідовність (етапи) засвоєння навчального матеріалу**, який реалізується в структурі навчального процесу:

- сприймання навчального матеріалу;
- осмислення і розуміння;

- узагальнення та усвідомлення;
- закріплення (запам'ятовування, повторення);
- застосування на практиці;
- аналіз і самоаналіз досягнених результатів.

Логічну **структуру навчального процесу** можна визначити такою схемою:



Питання для обговорення:

1. Сутність навчального процесу та його компоненти.
2. Принципи та закономірності організації навчання у вищій школі.
3. Структура навчального процесу та етапи засвоєння навчального матеріалу.

Основна література до вивчення розділу

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”). – К.: Райдуга, 1994. – С. 5–10.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. (основні категорії педагогіки).
3. Закон України “Про освіту” (преамбула). – К.: Генеза, 1996. – С.1.
4. Конституція України. – К.: Преса України, 1997. – Ст. 23, 52, 53.
5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти //Інф. зб. Міносвіти України. – 1996. – №13. – С. 2–14.
6. Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки: Навч. посіб. — Х. : ОВС, 2002. — 240с.
7. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник. / Заг. ред. В.І.Лозової. – Харків: „ОВС”, 2006. – 496 с.
8. Історія педагогіки: Навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка / М.В. Левківський (ред.), О.А. Дубасенюк (ред.). — Житомир, 1999. — 336 с.
9. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы //Пед. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т.1 – С. 160–177.
10. Сластенин В.А. и др. Педагогика. – М.: Школа–Пресс, 2000. – С. 72–92.
11. Ярмаченко Н.Д. Від Я.А.Коменського та до А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського // Педагогіка і психологія. – 2000. - №4. – С. 5-13.
12. Педагогічний пошук /Упор. І.М. Баженова. – К.: Рад. школа, 1988. – С. 3–250.
13. Дидактика современной школы: Пособие для учителя /Под ред. В.А.Онищука – К.: Рад.школа, 1987. – С.240–329.
14. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – С. 150-190.
15. Форми навчання в школі / За ред. Ю.І.Мальованого. – К., 1992. – С. 4–40.

Розділ 2. ОСНОВИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Методика ¹⁵ навчання окремої навчальної дисципліни (предмета) – галузь педагогічної науки, що представляє собою окрему теорію навчання (приватну дидактику). Методику навчання окремого предмета слід розглядати як спосіб організації практичної та теоретичної діяльності учасників навчання, зумовлений закономірностями та особливостями змісту навчального предмета. Завдання методики полягають у тому, щоб:

1. На основі вивчення явищ процесу навчання даного предмета розкривати між ними закономірні зв'язки.
2. На основі виявлених закономірностей установлювати нормативні вимоги до навчальної діяльності викладача (викладання) та пізнавальної діяльності учня (учінню).

Зміст методики навчання складає:

1. Виявлення пізнавального значення даної навчальної дисципліни та її місця в системі освіти (підготовки фахівця).
2. Визначення завдань даної навчальної дисципліни та її змісту.
3. Визначення та застосування відповідних методів, методичних засобів, форм організації навчання для опанування змістом навчального предмета.

Термін *методика навчання* застосовується також у більш вузькому значенні – як вчення про методи навчання. Таке

¹⁵ Від грец. *μέθοδος* (методос) – шлях дослідження чи пізнання.

вчення може бути як загальним, що стосується загальної теорії навчання (дидактики), так і таким, що стосується виключно конкретного навчального предмета.

2.1. Загальні методи навчання суспільних дисциплін

Сучасна класифікація **загальних методів навчання** формувалася з 50-х до кінця 70-х років XX ст. Найбільш обґрунтоване її визначення знайшло в колективних роботах російських авторів (під керівництвом академіка Ю.К.Бабанського) і передбачає їхній розподіл на групи, що розрізняються умовно за характером дій при здійсненні навчально-педагогічної діяльності¹⁶.

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності

Цю групу методів умовно можна поділити на чотири підгрупи, які характеризуються особливостями виду діяльності.

Перша підгрупа – за джерелом передачі і сприймання навчального матеріалу:

Словесні методи: дії, пов'язані з мовленнєвою (вербальною) діяльністю під час заняття – розповіді, пояснення, повідомлення та інше.

Наочні методи: ілюстрації, демонстрації. Застосування таблиць, малюнків, засобів аудіо та відео, інших візуальних засобів що сприяють більш ефективному усвідомленню навчального матеріалу.

Практичні методи: дії, пов'язані з практичними видами діяльності. Виконання вправ, лабораторних робіт, творів, дослідів та ін.

¹⁶ Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — С.385-409.

Друга підгрупа – за логікою передачі та сприймання навчального матеріалу.

Індуктивні методи: засвоєння навчального матеріалу здійснюється від часткових конкретних прикладів до загальних висновків стосовно вивчаємого змісту.

Дедуктивні методи: засвоєння навчального матеріалу здійснюється навпаки – від загальних прикладів до конкретних усвідомлень певних знань.

Аналітичні методи: дії, пов'язані з розкладенням змісту навчального матеріалу на певні частини і поступовим його усвідомленням.

Синтетичні методи: дії зворотного порядку, що передбачають усвідомлення матеріалу на окремих конкретних прикладах.

Третя підгрупа – за ступенем самостійності мислення учнів (студентів) при засвоєнні знань.

Репродуктивні методи¹⁷: дії, пов'язані з відтворенням будь-якої інформації у різних формах. Репродуктивні методи поєднують особливості словесних, наочних і практичних видів діяльності.

Проблемно-пошукові методи: характерні для більш високого рівня організації освіти. Дії, що зумовлюють учнів (студентів) до більш самостійної, творчої роботи.

Дослідницькі методи: Застосовуються на самих високих щабелях навчання. Передбачають дії, пов'язані з виключно самостійним вирішенням завдань.

Четверта підгрупа – за ступенем керівництва навчальною роботою:

Робота під керівництвом викладача: виконання навчальних завдань у присутності та під керівництвом викладача. В музичному навчанні – це робота над музичним твором під час індивідуальних занять.

Самостійна робота: Відпрацювання та засвоєння одержаних на заняттях усних та письмових завдань поза контролем викладача.

¹⁷ Від лат. "produco" — виробляю, створюю.

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності

Цю групу методів умовно поділяють на дві підгрупи за характером спонукання до навчання:

Методи стимулювання інтересу до навчання: це дії, пов'язані зі створенням ситуації відкриття чогось нового, цікавого. Пізнавальні ігри, дискусії. В музичному навчанні — це, наприклад, створення ситуації емоційно-моральних переживань, спостереження над віртуозним виконанням музичних творів, знайомство з літературним змістом музичних творів, його обговорення тощо.

Методи стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні: Це дії, пов'язані з роз'ясненням мети навчання, його необхідності. Усвідомлення вимог до вивчення предмета, заохочення та покарання в навчанні.

Методи контролю та самоконтролю у навчанні

В теорії і практиці навчання історично склалися чотири **форми організації контролю**: попередній, поточний, рубіжний (тематичний) і підсумковий. *Попередній* контроль, який передбачає визначення рівня знань студентів (учнів) до початку навчання. *Поточний* контроль — це систематична перевірка домашніх завдань, опитування на заняттях, тощо. *Рубіжний* (тематичний) контроль передбачає з'ясування результатів вивчення та усвідомлення окремих тем, розділів, підведення підсумків за певний період навчання (семестр, рік). *Підсумковий* контроль — це визначення остаточних результатів у навчанні.

Види ¹⁸ контролю визначаються характером навчальної діяльності під час оцінювання досягнених результатів, а саме:

¹⁸ В деяких джерелах види і форми організації контролю зведені в одне визначення або мають тотожне значення.

усний контроль, письмовий контроль, лабораторно-практичний контроль.

Методи контролю умовно поділяють на три підгрупи:

Методи усного контролю: фронтальне опитування на заняттях, колоквіуми, заліки, екзамени.

Методи письмового контролю: диктанти, письмові твори, контрольні роботи, реферати, курсові, дипломні роботи.

Методи лабораторно-практичного контролю: підсумкове самостійне виконання практичних завдань. У музичному навчанні – концертне виконання музичних творів, курсові, державні іспити.

В теорії педагогіки при розгляді навчального процесу як єдиного цілого деякі автори виділяють ще одну — четверту групу методів навчання — бінарних, коли метод і форма організації педагогічної діяльності зливаються в одне ціле¹⁹.

Бінарні²⁰ методи навчання

Суттєво ця група методів витікає з словесних, наочних і практичних методів і поєднується з формами організації діяльності аналогічного типу.

Так словесні методи на різних рівнях набувають бінарного характеру:

- на інформаційному рівні – словесно-інформаційний;
- на пошуковому – словесно-пошуковий;
- на проблемному – словесно-проблемний.

Аналогічним шляхом класифікуються ці методи і для наочних і практичних видів діяльності – наочно-інформаційний метод, наочно-проблемний, практично-пошуковий, практично-дослідницький та ін.

¹⁹ Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – К., 1983. – С.218-234.

²⁰ Від лат. "binarius" – подвійний.

Бінарна класифікація методів навчання найбільш реальна в процесі музичного навчання, оскільки воно нерідко передбачає комплексність видів навчально-пізнавальної діяльності без теоретичних обґрунтувань завдань конкретних дій.

Крім логічно організованих дій викладачів, що зумовлюються методами навчання, в навчальному процесі використовуються різні інші засоби, за допомогою яких ефективність навчання стає більш високою.

Засобами навчання прийнято вважати матеріальні й нематеріальні атрибути²¹, які використовуються в навчально-пізнавальній діяльності. До них належать наочні, практичні приладдя, технічні прилади, навчальна та методична література, допоміжні інструменти тощо.

Застосування наочності та технічних засобів має вирішальне значення для результатів навчання. Важко, наприклад, уявити собі навчання роботи на комп'ютері або гри на музичному інструменті без їхньої наявності.

2.2. Методи науково-педагогічних досліджень

Методи науково-педагогічних досліджень – це способи одержання наукової інформації, за допомогою якої визначаються закономірності взаємозв'язків різноманітних процесів і явищ, які складають зміст педагогічної теорії. Структура всякого пізнання включає в себе два рівні дослідження – теоретичний та емпіричний.

Теоретичний рівень пов'язаний з вивченням досвіду навчання й виховання з теоретичних джерел і включає такі методи:

- Вивчення науково-теоретичних та інформаційних джерел. Науково-теоретичні та інформаційні джерела, як правило, вивчаються в трьох аспектах: *методологічному*, що визначає основні принципи та способи організації досліджуваного явища; *теоретичному*, який дає

²¹ Від лат. "attribuo" – надаю, наділяю. Суттєва, невід'ємна властивість предмета або явища, речова ознака.

можливість дослідити його основний зміст та межі теоретичного вивчення; *процесуальному (практичному)*, який висвітлює досліджуване педагогічне явище в умовах практики навчально-виховного процесу.

- Аналіз наукової інформації. З метою виявлення особливостей, передбачених завданнями дослідження, наукова інформація може бути у думках розчленована на змістовні частини.

- Синтез наукової інформації. Синтез наукової інформації за своїм визначенням складає протилежність аналізу і тому має відповідне застосування при виконанні дослідження.

- Порівняння та узагальнення. Ці методи дозволяють визначити спорідненість та відмінність підходів авторів теоретичних джерел до вивчення окремих педагогічних явищ.

- Обробка дослідницьких результатів. Теоретичні результати досліджень кількісно і змістовно узагальнюються з метою визначення результатів.

Емпіричний рівень пізнання передбачає вивчення та аналіз наукової інформації, здобутої під час дослідження конкретних педагогічних явищ. На цьому рівні широко використовуються такі методи:

- Спостереження. Педагогічним спостереженням вважається сприймання та усвідомлення навчально-виховного процесу в природних умовах. За формою організації та характером дій спостерігача спостереження може бути прямим та опосередкованим, відкритим і закритим.

- Опитування. Розрізняють декілька форм організації опитування. Це бесіда (індивідуальна, групова) – безпосереднє невимушене спілкування з особами, які досліджуються в природних умовах. Інтерв'ю – на відміну від бесіди тут з'ясовуються питання, які раніше були заплановані дослідником. Анкетування – відрізняється одночасною масовістю отримання інформації. За характером

анкети поділяють на *відкриті* – коли на запитання пропонуються варіанти відповідей. *Закриті* – коли на запитання пропонується довільна відповідь.

- **Індукція.** Операційно-діяльнісний метод визначення загального висновку на основі синтезу (посднання) окремих конкретних фактів.

- **Дедукція.** Операційно-діяльнісний метод визначення окремих конкретних фактів на основі аналізу (розчленування) загального висновку.

- **Моделювання.** Практична або теоретична імітація реальної педагогічної ситуації з метою перевірки прогнозованих висновків.

- **Експеримент.** Створення спеціальних реальних умов для перевірки певних методів та прийомів музичного навчання й виховання. Відповідно до мети дослідження розрізняють такі види експерименту: *констатуючий* – коли вивчається ефективність використання традиційної методики; *формуючий* – коли штучно створюються умови для впровадження методів та прийомів, що роблять методику більш ефективною.

2.3. Контроль та оцінка навчальних та наукових досягнень студентів

Контроль якості навчання й оцінювання знань явище історичне. Початок його був покладений ще у XVIII столітті і використаний у вищих школах Німеччини, де було введено рангування студентів. Там почали вивішувати списки з прізвищами студентів проти яких ставились крапки: «...» – найвищий рівень; «..» – другий рівень; «.» – найнижчий рівень. В подальшому другий рівень був поділений на три рівні, а з часом їхня кількість була доведена до дванадцяти.

У царській Росії були экзамени як форма контролю знань, їх було багато, але вони не мали ефективності, бо не завжди свідчили про реальний рівень знань – оцінка ставилася за знання питань одного білета.

Першу спробу оцінити знання учнів цифрами зробив наприкінці XIX ст. начальник Київського навчального округу Ф.Бродке. Для кожного предмета і класу він встановив свої найвищі оцінки в балах. Наприклад, з Закону Божого для перших чотирьох класів найвища оцінка була 7, а для трьох наступних – 4; з російської мови в перших трьох класах – 10; трьох наступних – 9; в сьомому останньому класі – 7.

Після 1917 р. при введенні так званої комплексної системи освіти застосовувалась усна, письмова, тестова перевірка. Заводились індивідуальні книжки, кругові зошити, проводилися виставки робіт. Вчителі вимушені були вести складні записи всіх видів роботи учнів, писати характеристики, що звичайно не могли замінити щоденних балів та оцінку на екзамени в кінці року.

З 1933 року була застосована стара система перевірки знань, були введені екзамени з виставленням оцінок балами(цифрами), а з 1935 року цифрові оцінки доповнювалися словесними: "відмінно", "добре", "задовільно", "погано", "дуже погано". З 1944 року знання стали оцінювати цифрами за п'ятибальною системою – від одиниці до п'яти.

У 90-х роках XX ст. все частіше висловлювались думки про подальше вдосконалення традиційної системи контролю знань і вмінь студентів.

У практиці роботи сучасної школи контроль проявляється в різних видах і формах. До основних видів контролю відносяться: попередній (вхідний), поточний, рубіжний і підсумковий. Визначені форми організації контролю: усний, письмовий, програмований, змішаний, самоконтроль. Розглянемо класифікацію та особливості контролю за метою, яка ставиться.

Попередній контроль (діагностика вхідного рівня знань студентів) застосовується, як передумова для успішного планування і керівництва навчальним процесом. Він дає змогу визначити наявний рівень знань для використання їх викладачем як орієнтира у складності матеріалу. Формою попереднього контролю є: вхідний контроль знань. Він проводиться на першому курсі, щоб оцінити реальність оцінок, отриманих на вступних іспитах з певного предмета. Попередній контроль у

вигляді перевірки і оцінки залишкових знань проводять також через деякий час після підсумкового іспиту з певної дисципліни як з метою оцінки міцності знань, так і з метою встановлення рівня знань для визначення можливості сприйняття нових навчальних дисциплін.

Поточний контроль знань є органічною частиною всього педагогічного процесу і слугує засобом виявлення ступеня сприйняття (засвоєння) навчального матеріалу. Управління навчальним процесом можливе тільки на підставі даних поточного контролю. Головне його завдання – допомогти студентам організувати свою роботу, навчитись самостійно, відповідально і систематично вивчати усі навчальні предмети. Поточний контроль широко застосовується при проведенні різних типів навчальних занять, зокрема:

Контроль на лекції може проводитись як вибіркове усне опитування студентів або із застосуванням тестів за раніше викладеним матеріалом, особливо за розділами курсу, які необхідні для розуміння теми лекції, що читається, або ж для встановлення ступеня засвоєння матеріалу прочитаної лекції (проводиться зазвичай в кінці першої або на початку другої години лекції).

Поточний контроль на лекції покликаний привчити студентів до систематичного опрацювання пройденого матеріалу і підготовки до майбутньої лекції, встановити ступінь засвоєння теорії, виявити найважчі для сприйняття студентів розділи з наступним поясненням їх. Контроль на лекції не має забирати багато часу.

За витратами часу на контроль усне опитування поступається контролю, програмованому за картками.

Контроль на практичних, семінарських і лабораторних заняттях проводиться з метою з'ясування готовності студентів до занять такими методами:

- вибіркове усне опитування перед початком занять;
- фронтальне стандартизоване опитування за картками, тестами;
- фронтальна перевірка виконання домашніх завдань;
- виклик до дошки окремих студентів для самостійного розв'язування задач, письмові відповіді на окремі

запитання, задані на лабораторному занятті;

- оцінка активності студента у процесі занять, внесених пропозицій, оригінальних рішень, уточнень, визначень, доповнень попередніх відповідей тощо;

- письмова контрольна робота;

- колоквиум по самостійних розділах теоретичного курсу (темах або модулях).

Контроль у позанавчальний час:

Перевірка виконання самостійної роботи, науково-дослідних і контрольних робіт. Оцінюється якість і акуратність оформлення, точність і оригінальність рішень, використання спеціальної літератури, наявність елементів дослідження, виконання завдання у встановленому обсязі відповідно до заданих термінів.

Перевірка конспектів лекцій і рекомендованої літератури.

Перевірка і оцінка рефератів в частині лекційного курсу, який самостійно проробляється.

Індивідуальна співбесіда із студентом на консультаціях.

Проведення навчальних конкурсів і олімпіад на кращого знавця предмета, кращого із спеціальності, краще виконання лабораторних, особливо навчально-дослідних робіт.

Рубіжний (тематичний, модульний, блоковий) контроль знань є показником якості вивчення окремих розділів, тем і пов'язаних з цим пізнавальних, методичних, психологічних і організаційних якостей студентів. Його завдання — сигналізувати про стан процесу навчання студентів для вжиття педагогічних заходів щодо оптимального його регулювання.

Рубіжний контроль може проводитись усно і письмово, у вигляді контрольної роботи, індивідуально або в групі.

Однією з форм рубіжного контролю є колоквиум. Він має за мету мобілізувати студентів на поглиблене вивчення дисципліни. При проведенні колоквиумів бесіда зі студентом більш невимушена, ніж на заліках та іспитах, що, природно, дає змогу виявити інтереси і нахили студентів, їхню дійсну підготовку.

Підсумковий контроль проводиться для оцінки знань і навичок студентів відповідно до моделі фахівця та вимог

освітньо-кваліфікаційної характеристики. Він здійснюється за допомогою таких форм контролю, як заліки, семестрові, курсові та державні іспити (державна атестація). Основна мета іспитів — встановлення дійсного змісту знань студентів за обсягом, якістю, глибиною і вмінням застосовувати їх у практичній діяльності.

В умовах професійної та вищої освіти існує стобальна система оцінки результатів навчання, яка відповідає європейським стандартам вищої освіти. Це пов'язано з впровадженням КМСОНП (Кредитно-модульної системи організації навчального процесу), передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, що аналогічна ECTS (Європейській кредитно-трансферній системі)²².

У сучасній вищій школі оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється як за національною (чотирьохбальною) шкалою, так і за стобальною.

Шкала оцінювання навчальних досягнень студентів:

Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою	Оцінка у балах
A	„Відмінно”	90-100
B,C	„Добре”	75-89
D,E	„Задовільно”	60-74
F,X	„Незадовільно” з можливістю повторного складання	35-50
F	„Незадовільно” з обов'язковим повторним курсом	1-34

Питання для обговорення

1. *Поняття про метод та прийом навчання.*
2. *Характеристика окремих груп методів навчання.*

²² 18-19 серпня 1999 р. у м.Болонія відбулася конференція, на якій була прийнята спільна заява міністрів освіти 32 країн Європи про створення Зони європейської освіти, що передбачає двоступеневу вищу освіту (бакалавр, магістр) та впровадження єдиної кредитно-модульної системи навчання (ECTS) .

3. *Поняття про засоби навчання та їх застосування у навчальному процесі.*
4. *Характеристика основних методів науково-педагогічних досліджень.*
5. *Форми організації та методи контролю за навчальними досягненнями студентів.*

Література до вивчення розділу

1. Артемчук Г.І., Курило В.М., Кочерган М.П. Методика організації науково-дослідної роботи. – К.: Форум, 2000. – 271 с.
2. Автомонов П.П., Автомонова О.О. Оптимальна технологія навчання. – К., 1996. – 72 с.
3. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – 2-е вид. – К.: Рад.школа, 1981. – 206 с.
4. Ващенко Григорій. Загальні методи навчання. – К., 1997.
5. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1981. – С. 35–36.
- 6.
7. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – С. 69–106.
8. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник. / Заг. ред. В.І.Лозової. – Харків: „ОВС”, 2006. – 496 с.
9. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – Харків, 1997. – С. 160–201.
10. Практикум з педагогіки / За ред. О.А.Дубасенюк та А.В.Іванченка. – К., 1996. – С. 26–42.
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – С.137–148.
12. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – Вінниця, 1998. – С. 73–84.
13. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – С. 71–90.
14. Нові технології навчання: Наук.-метод. збірник. – К., 1993. – Вип. 10.
15. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

16. Педагогічний пошук / Упор. І.М. Баженова. – К.: Рад. школа, 1988. – С. 3–89, 127–250.

Розділ 3. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ВИДИ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

3.1. Історія розвитку форм організації навчання та його видів

Під формою²³ організації навчання розуміють обумовлену часом окрему структуру (частку) навчального процесу тісно пов'язану з його змістом. В практиці навчання – це зовнішній вияв узгодженої діяльності викладачів та учнів (студентів) відповідно до встановленого порядку і режиму.

Ми вже звертали увагу вище на те, що в історії розвитку педагогіки визначилися принаймні чотири види (типи)²⁴ навчання, тобто – організації діяльності тих, хто вчить, і тих, хто навчає: догматичний, пояснювально-ілюстративний, проблемний і програмований.

Догматичний²⁵ вид навчання – характерний для ранніх епох, які характеризувалися суворою релігійністю та деспотичністю соціального-економічного устрою суспільства. В ранні часи до кінця середньовіччя цей вид навчання в різних прошарках передбачав к а н о н і ч н е²⁶ засвоєння певного змісту, який стверджував існуючий правопорядок та його поширення на різні верстви населення.

²³ Від лат. "forma" – зовнішній вид, зовнішнє окреслення.

²⁴ В деяких джерелах так визначаються типи навчання. В нашому випадку це формулювання є тотожним оскільки вживається у значенні "різновиду".

²⁵ Від гр. "догма" – положення, яке повинно сприйматися на віру, без аналітичних розмірковувань та критичного ставлення.

²⁶ Від гр. "канон" – правило, сукупність правил, пануючих у певну історичну епоху. В музиці — інше значення.

У навчальних закладах учні вивчали догми (зміст) положень та вчень без їхнього аналізу та усвідомлення. Джерелом таких вчень були догмати – посібники, які впродовж століть створювалися релігійними та владними деспотичними верхами.

Епоха Відродження в історії розвитку людства стала переломним періодом. Як ми зазначали раніше, в цей період відбуваються зміни у свідомості людей, які характеризуються новим підходом до осмислення людського буття та ролі людини в ньому.

Для цього періоду в розвитку освітніх процесів характерне виникнення пояснювально-ілюстративного виду навчання. Його виникнення безпосередньо пов'язане з діяльністю Яна Амоса Коменського, з виходом його педагогічних творів, зокрема "Великої дидактики"(1632).

Пояснювально-ілюстративний вид характерний і для сучасних форм організації навчання. Без пояснень, ілюстрацій, демонстрацій, сприймання, усвідомлення важко уявити сучасний навчально-виховний процес.

Проте застосування на різних рівнях освітньої підготовки та у різних галузях науки новітніх технологій навчання, що поєднують у собі сучасні теоретичні та емпіричні підходи до вивчення навколишнього світу, дають підстави для визначення нового історично обумовленого виду навчання, який у сучасній педагогічній науці прийнято називати *проблемним*.

Проблемний вид навчання у тісному поєднанні з пояснювально-ілюстративним створює у сучасному навчальному процесі на будь-якому рівні певні перспективи його ефективності та поліпшення.

Програмований вид навчання передбачає передачу та засвоєння навчального матеріалу певними частками (алгоритмами), які мають завершений характер. Після опанування цієї частки здійснюється контроль до тих пір, поки не з'ясується, що матеріал повністю засвоєний. Тільки після цього вивчається наступна тема.

У музичному навчанні програмований вид відбивається на циклічному (алгоритмічному) характері змісту семестрової програми кожного учня (студента) зі спеціальності.

Сучасні форми організації навчання існують в межах так званої **класно-урочної системи** навчання, яка була започаткована з часів Яна Амоса Коменського (про це йшлося вище).

Проте в історії розвитку педагогіки були спроби її підмінити.

Однією з таких спроб стала белл-ланкастерська система²⁷, яка на початку XIX ст. набула поширення в школах Англії.

Вона являла собою систему занять в початковій школі з великою кількістю учнів, при якій старші найбільш здібні учні — *монітори* — навчали молодших, керуючись вказівками викладача. Хоча якість навчання за такою системою була низькою, вона все ж давала можливість охопити навчанням грамоти велику кількість учнів.

Інший альтернативний класно-урочній системі прояв набув назви — бригадно-лабораторний метод, який у 20-х роках XX ст. широко почав застосовуватися в школах колишнього СРСР. Суть його полягала в тому, що учні об'єднувалися в невеликі групи (бригади) і під керівництвом викладача опрацьовували матеріал. А згодом один з них здавав його викладачеві від усієї бригади. Цей метод поєднувався з типовим для американської школи "методом проєктів", коли завдання ("проєкти") таким чином виконувалися по черзі.

Ця зовні демократична форма насправді прикривала можливість безвідповідального ставлення учнів (студентів) до вивчення матеріалу.

Іншою альтернативою класно-урочній системі, що набула поширення на початку 20-х років XX ст. в американських школах, став так званий далтон-план²⁸ — одна з форм

²⁷ Названа за іменами її винахідників — англійців — священика А.Белля і педагога Дж.Ланкастера.

²⁸ Назва від американського міста Далтон, де почала його застосовувати вчителька Еллен Паркхерст.

організації навчального процесу, яка реалізувала ідею індивідуального навчання.

При далтон-плані навчальні класи школи замінюються предметними лабораторіями на чолі з викладачами-консультантами. Урочна система скасовується. Учні самі планують навчальну роботу. Виконання тижневих або місячних завдань відмічається у "робочій книзі", яка і є засобом контролю за виконаною роботою учнів.

Позитивність цієї системи в індивідуалізації навчання та відсутності домашніх завдань. Але активізація і результативність навчання були слабкими.

У сучасних умовах елементи такої організації навчання можуть застосовуватися на вищих щаблях освіти.

Заслугує уваги ще один підхід до організації навчання, який увійшов в історію педагогіки під назвою комплексна система навчання (комплексний метод)²⁹, який на початку ХХ ст. широко використовувався в європейських країнах — Швейцарії, Бельгії, Німеччині, ін. Ця система як експеримент набула поширення наприкінці 20-х років ХХ ст. у колишньому СРСР.

Її сутність полягала в застосуванні у школах комплексних програм — "Праця", "Природа", "Суспільство". Вони заміняли конкретні навчальні дисципліни.

Вважалося, що природі дітей не властиво розділяти життєві явища на окремі системи, що представлені в навчальних предметах. Доцільніше вивчати складові частини взяті з практичного життя, що й представлялося в комплексних програмах. Тому, наприклад, у програмі "Праця" могли вивчатися одночасно і особливості організації виробництва, і якесь конкретне ремесло (слюсарська справа), і трудове законодавство тощо.

²⁹ Від лат. "complexus" — зв'язок, об'єднання. Комплексний метод означав об'єднання навчального матеріалу навколо тем-комплексів. Авторами його були педагоги О.Шульц (Німеччина), А.Фер'єр (Швейцарія) та О.Декролі (Бельгія).

Вивчення математики та мов теж будувалося на основі комплексних тем, пов'язаних з життям. Тому навички писемності та рахунку давалися учням побіжно.

Ці експерименти себе не виправдали і на початку 30-х років припинилися. Було відновлено класно-урочну систему організації навчання, яка існує і дотепер.

У відповідності Закону України „Про вищу освіту” навчальний процес у вищих навчальних закладах здійснюється у таких формах: *навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи.*

Навчальні заняття – обмежена часом діяльність (взаємодія) учасників навчального процесу, під час якої викладаються основи науки, що вивчається та вирішуються завдання, які передбачені робочою програмою навчального курсу. Навчальні заняття проводяться за розкладом відповідно графіка навчального процесу, який встановлюється та затверджується керівництвом вищого навчального закладу.

Тривалість навчальних занять у відповідності до типового Положення про організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі становить не більше шести академічних годин на день. Академічна година складається з 45 хвилин.

Як правило одне заняття триває дві академічні години з перервою між ними 5-10 хвилин. За рішенням органів самоврядування вищого навчального закладу допускається проведення занять протягом 80 хвилин, але без перерви.

Самостійна робота – навчальна діяльність студентів поза розкладом занять, що спрямована на самостійне опрацювання та закріплення основного змісту питань, що розглядалися під час навчальних занять.

Самостійна робота може здійснюватися як під керівництвом викладача, так і без нього.

Як правило самостійна робота під керівництвом викладачів проводиться тоді, коли її зміст передбачає виконання складних лабораторних або розрахункових завдань та застосування спеціальних пристроїв і обладнання. Самостійна робота студентів з вивчення суспільних дисциплін здійснюється без присутності викладача.

Обсяг годин, що виділяються для самостійної роботи передбачається робочим навчальним планом і може становити до двох третин загального часу, виділеного на вивчення дисципліни.

Практична підготовка – навчальна діяльність, під час якої студенти практично відпрацьовують уміння й навички, що базуються на знаннях, які вони одержали та засвоїли в результаті навчальних занять та самостійної роботи по вивченню відповідної дисципліни або циклу дисциплін.

Практична підготовка проводиться за графіком навчального процесу в умовах, які наближені до реальної професійної діяльності або безпосередньо на виробництві. Для майбутнього викладача – в умовах загальноосвітньої або вищої школи.

Практична підготовка (практика) майбутніх викладачів буває *навчальною*, яка передбачає аналітичне спостереження за організацією та проведенню навчального процесу закладу освіти та *виробничою*, що здійснюється під час безпосереднього виконання професійних функцій – викладання предмета, виконання посадових обов’язків тощо.

Практична підготовка проходить під керівництвом найбільш досвідчених викладачів, що мають, як правило, вчене звання, науковий ступінь та досвід практичної педагогічної діяльності.

Контрольні заходи – діяльність викладачів, у процесі якої здійснюється визначення навчальних досягнень студентів. До основних контрольних заходів відносяться: *міжсеместровий контроль, семестрові заліки та екзамени*.

Міжсеместровий контроль, як правило проводиться у вигляді атестацій по кожному предмету і спрямований на визначення результатів засвоєння студентами окремих розділів курсу (модулів) дисциплін, що вивчаються. Кількість атестацій визначається керівництвом факультету вищого навчального закладу впродовж навчального семестру, і має на меті здійснення контролю за сумлінністю виконання студентами навчального плану та графіка навчального процесу.

У відповідності до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України

семестровий залік – це форма підсумкового контролю, що полягає в оцінці засвоєння студентом навчального матеріалу виключно на підставі результатів виконання ним певних видів робіт на практичних, семінарських або лабораторних заняттях. Семестровий залік планується при відсутності модульного контролю та екзамену і не передбачає обов'язкову присутність студента.

З деяких предметів застосовується диференційований залік з виставленням оцінок. Він планується лише тоді, коли за навчальним планом та робочою програмою передбачено виконання індивідуальних завдань (курсіві роботи, навчальна та виробнича практика тощо). З лекційного курсу або окремих його частин, які не супроводжуються лабораторними або практичними заняттями, викладач може проводити співбесіди або колоквиум, пропонувати усні або письмові запитання.

Своєчасне і добре виконання лабораторно-практичних занять, відсутність пропусків занять, добра дисципліна дають підставу поставити оцінку "зараховано" без додаткового опитування. Як правило заліки виставляються на останньому за розкладом семінарському, практичному або лабораторному занятті.

Диференційовані заліки виставляються при виконанні індивідуального завдання. При цьому студент подає записи, розрахунки, схеми, плани або креслення. Викладач відмічає виконання кожної роботи у журналі обліку, а після завершення програми може виставити залік після захисту звіту про результати виконання усіх завдань.

Курсові роботи потребують тривалої самостійної роботи студента. Вони включають елементи наукового дослідження. Захист курсової роботи – це особлива форма заліку в комісії з двох-трьох викладачів.

Перед захистом курсової роботи керівник перевіряє її і пише рецензію, у якій зазначає позитивні і негативні сторони роботи і вказує, як потрібно усунути всі недоробки.

Заліки з виробничої (педагогічної) практики виставляються на основі поданого звіту і характеристики керівників практики.

Іспити – це форма підсумкового контролю, що полягає в оцінці засвоєння студентом вивчення усієї дисципліни або її частини, вони мають за мету перевірку знань студентів з теорії і виявлення навичок застосування отриманих знань при вирішенні практичних завдань, а також навичок самостійної роботи з навчальною і науковою літературою.

Іспит дає можливість кожному студенту у порівняно короткий проміжок часу осмислити весь пройдений курс в цілому, сконцентрувати увагу на вузлових питаннях, закріпити у пам'яті основний зміст.

3.2 Види навчання у вищій школі

Види навчання розрізняються за основними способами передачі та засвоєння змісту навчання. У своєму комплексному вигляді вони щільно поєднуються з словесними, наочними та практичними методами навчання.

Основними видами навчання у сучасній вищій школі є: *лекції, семінарські, практичні, лабораторні, індивідуальні заняття, консультації*. На одному занятті може бути застосовано поєднання видів навчання, яке можна умовно назвати *змішаним* видом. Цей різновид частіше застосовується при викладанні гуманітарних дисциплін.

Підготовка до викладання навчального курсу передбачає складання робочої навчальної програми курсу, в якій відображені значення навчальної дисципліни в професійній підготовці фахівця, її загальний зміст та вимоги до знань, умінь і навичок, основні види навчальних занять.

Навчальна програма нормативної дисципліни є складовою державного стандарту освіти і розробляється фахівцями кафедри. Для кожної навчальної дисципліни, яка входить до освітньо-професійної програми фахівця (ОПП) на підставі навчального плану провідними викладачами кафедр складається робоча програма дисципліни, яка є нормативним документом вищого навчального закладу. Основою для її складання є анотація – система змістових модулів, що наведена у відповідних ОПП галузевих стандартів вищої освіти України.

Складові програми

Робоча навчальна програма розробляється за такою структурою:

1. Пояснювальна записка.
2. Зміст дисципліни:
3. Тематичний план;
4. Зміст лекційного курсу (відповідно до структурування);
5. Зміст практичних (семінарських) занять;
6. Зміст індивідуальної роботи;
7. Зміст самостійної роботи студентів;
8. Система контролю знань, умінь, навичок;
9. Завдання модульного контролю; Індивідуальні навчально-дослідні завдання; Тематика письмових самостійних робіт; Теоретичні питання до підсумкового контролю;
10. Розподіл балів за модулями та видами навчальної діяльності.
11. Рекомендована література (основна і додаткова).

Зміст розділів програми

У **пояснювальній записці** необхідно сформулювати мету, завдання та предмет дисципліни відповідно до її змісту; чітко визначити знання та уміння, якими студент повинен оволодіти після вивчення даного курсу; вказати структурно-логічне місце дисципліни у навчальному процесі підготовки фахівців.

У змісті дисципліни вказується структура залікових кредитів. Навчальний матеріал поділяється на змістові модулі, кожний із яких є логічно завершеною частиною теоретичного та практичного матеріалу дисципліни. Рекомендована кількість змістових модулів дисципліни в одному навчальному семестрі. Розробляється структура залікових кредитів дисципліни. У таблицю вносяться ті види навчальної роботи, які передбачені робочою програмою згідно з навчальним планом. Якщо дисципліна вивчається більше одного семестру, то структурування виконується для кожного семестру окремо з обов'язковим підсумком навчального навантаження з усіх запланованих видів робіт.

Зміст лекційного матеріалу. Наводяться теми лекцій, їх короткий зміст (анотація) з обов'язковим посиланням на літературні джерела.

Зміст практичних (семінарських) занять наводиться із зазначенням часу, що відведений на кожне заняття. Якщо дисципліна вивчається більше одного семестру, то підрахунок

кількості годин з усіх видів навчального навантаження необхідно здійснювати окремо для кожного семестру та з дисципліни в цілому.

Самостійна робота студента є невід'ємною складовою процесу вивчення конкретної дисципліни, зміст якої визначається робочою навчальною програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для конкретної навчальної дисципліни – навчальні та методичні посібники, конспект лекцій, практикум, методичні вказівки. У методичних матеріалах для самостійної роботи необхідно передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студентів. Навчальний матеріал навчальної дисципліни, передбачений навчальним планом для засвоєння студентом у процесі самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль поряд з навчальним матеріалом, який опрацьовувався при проведенні навчальних занять.

Самостійна робота над навчальною дисципліною для студентів містить:

- опрацювання теоретичних основ прослуханого лекційного матеріалу;
- вивчення окремих тем або питань, що передбачені для самостійного опрацювання;
- підготовка до виступу на семінарському занятті;
- переклад іноземних текстів встановлених обсягів;
- підготовка конспектів навчальних чи наукових текстів;
- підготовка до проведення контрольних заходів (здача змістових модулів, іспитів) тощо.

Індивідуальна навчально-дослідна робота студентів під керівництвом викладача виконується, якщо у робочому навчальному плані спеціальності передбачений такий вид роботи. Індивідуальні завдання виконуються самостійно і не входять у тижневе аудиторне навантаження студента. Викладач контролює виконання індивідуального завдання на консультаціях, графік яких розробляється кафедрою і затверджується деканом на початку семестру.

До індивідуальних навчально-дослідних завдань відноситься написання рефератів, есе, виконання

розрахункових, графічних робіт, оформлення звітів, аналіз практичних, проблемних ситуацій, підготовка власних досліджень до виступу на конференції, участі в олімпіадах тощо. Особливим видом індивідуальних завдань є виконання курсових і дипломних робіт, яке здійснюється відповідно до робочого навчального плану та існуючих вимог щодо їх змісту.

Система поточного та підсумкового контролю. Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних, лабораторних, семінарських занять та контролю самостійної роботи і має на меті перевірку рівня підготовленості студента до виконання конкретної роботи. Форма проведення поточного, модульного контролю під час навчальних занять визначається відповідною кафедрою і відображається у робочому плані дисципліни.

Підсумковий (включаючи семестровий) контроль проводиться з метою оцінювання результатів навчання на певному освітньо-кваліфікаційному рівні або на окремих його завершальних етапах. При організації навчального процесу за вимогами кредитно-модульної системи підсумковий контроль проводиться після закінчення логічно завершеної частини лекційних та практичних занять дисципліни.

Форма проведення підсумкового (модульного) контролю може бути різною – письмова контрольна робота, тестовий контроль тощо, що затверджується кафедрою і відображається у робочій програмі.

При використанні модульного контролю іспити можуть не проводитися. З окремих дисциплін, які є базовими для даної спеціальності, за рішенням випускної кафедри іспити можуть проводитися обов'язково у письмовій або усній формі.

Перелік питань для підсумкового контролю (самоконтролю). що охоплюють зміст дисципліни та виносяться на самоконтроль або підсумковий контроль, наводиться в кінці розділу програми. Для забезпечення контрольних заходів до програми можуть вноситися наступні матеріали:

- завдання для поточного контролю знань і умінь студентів;
- тематика контрольних робіт та методичні вказівки до її виконання;
- приклади типових завдань (задач), що виносяться на

самостійне вивчення;

- форми поточного і підсумкового оцінювання знань дисципліни, критерії оцінювання;

- зразок екзаменаційного білета тощо.

Рекомендована література, що пропонується при вивченні дисципліни, складається з основної і додаткової. До літератури, як правило, включають нормативні документи, базові вітчизняні, найкращі зарубіжні підручники та навчальні посібники з урахуванням їх наявності у бібліотеці університету.

До списку додаткової літератури включаються різні довідникові, періодичні видання, наукові монографії, методичні рекомендації, посилання на Internet тощо.

Поточні зміни до робочої навчальної програми, що стосуються уточнень системи контролю та оцінювання знань, планів семінарських (практичних, лабораторних) занять, тематики рефератів та курсових робіт, переліку основної і додаткової літератури, при необхідності, можуть вноситися щорічно до початку нового навчального року (травень-червень) і схвалюватись на засіданні кафедри (як додаток до затвердженої робочої програми).

Лекція у вищому навчальному закладі

Лекція³⁰ вперше стала застосовуватися ще в середньовічних університетах у формі читання та коментування викладачем тексту будь-якої книги. Методом викладу навчального курсу (видом навчання) вона стала лише у ХУІІІ ст., що пов'язано з ім'ям великого російського вченого М.В.Ломоносова, який одним з перших свої наукові виступи перед студентами та колегами називав саме так.

Лекція у вищому навчальному закладі є основним видом і методом навчання, за допомогою якого послідовно викладається основний зміст науки, що вивчається.

У загальноосвітніх навчальних закладах лекції можуть застосовуватися лише у старших класах.

³⁰ Від лат. "lectio" – читання.

Різновиди лекцій

Вид лекції визначається основною метою, яку ставить викладач при плануванні змісту лекційного курсу, а також основними видами діяльності, які передбачаються під час проведення лекції.

Оскільки лекція з одного боку відноситься до словесного методу навчання, а з іншого – до форми організації, слід визначитися, яка з цих належностей домінує.

У вищому навчальному закладі лекція – це основний вид організації навчання. Однак у процесуальному (практичному) втіленні вона складається з сукупності окремих методів навчання, які слід визначати за джерелом передачі і сприймання навчального матеріалу та за ступенем самостійності мислення студентів при засвоєнні його змісту.

До першого випадку (за джерелом передачі і сприймання навчального матеріалу) відносяться:

Словесні методи – дії, пов'язані з вербальною ³¹ (мовленнєвою) діяльністю під час заняття — розповіді, пояснення, повідомлення та інше.

Наочні методи – ілюстрації, демонстрації. Застосування таблиць, малюнків, засобів аудіо та відео, інших візуальних засобів що сприяють більш ефективному усвідомленню навчального матеріалу.

До другого (за ступенем самостійності мислення студентів при засвоєнні знань):

Репродуктивні ³² методи – дії, пов'язані з відтворенням будь-якої інформації у різних формах, що поєднують особливості словесних, наочних і практичних видів діяльності.

Проблемно-пошукові методи – дії, що зумовлюють студентів до більш самостійної, творчої роботи.

При порівнянні цих двох випадків домінує друга група, яка більш узагальнює і поєднує головну мету лекції з відповідними методами її досягнення, хоча не можна виключити

³¹ Вербалізація (від лат. verbalis – словесний, мовленнєвий) – здатність людини виражати свої думки і почуття словами (мовленням).

³² Від лат. "produco" – виробляю, створюю.

того, що в кожній лекції необхідний елемент пояснення та ілюстрації.

За такими ознаками можна виділити три основних **різновиди лекцій**, які умовно ми називаємо: **репродуктивно-інформаційні, пояснювально-ілюстративні та проблемні**.

Репродуктивно-інформаційний різновид лекції передбачає виклад максимальної кількості теоретичного матеріалу і не передбачає повного та остаточного його осмислення студентами саме під час лекції. В практиці роботи комплекс таких лекцій називають іноді „начиткою”, коли студентам на початку навчального семестру викладається основний зміст навчальної дисципліни, даються основні завдання для вивчення курсу, перелік теоретичних джерел та завдання для самостійної роботи.

Репродуктивний різновид лекцій займає основне місце в циклі суспільно-гуманітарних дисциплін навчального плану вищого навчального закладу.

Пояснювально-ілюстративний різновид лекції передбачає під час викладення теоретичного матеріалу застосування ілюстрацій та демонстрацій окремих прикладів, які підтверджують об’єктивність і достовірність інформації, роблять її більш цікавою і сприятливішою.

Проблемний різновид лекції має на меті створити умови для осмисленого сприймання студентами змісту лекції, усвідомлення та аналітичного засвоєння пропонуваного матеріалу саме під час лекції. Тому прийоми, які застосовує викладач можуть відзначатися індивідуальними особливостями. Під час лекції викладач може ставити студентам проблемні запитання і частково їх обговорювати, вирішуючи таким чином поставлену проблему. Викликати до подіуму або дошки студентів для рішення окремих прикладів і доведення гіпотез, тощо.

Проблемний різновид лекцій застосовується в основному на вищих щабелях освіти, при читанні спецкурсів і вимагає від викладача досвідченості та високої професійної майстерності.

Вимоги до лекції.

Виходячи з основних функцій та завдань організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі,

вимоги до лекції поділяються на *дидактичні (навчальні), виховні, розвивальні, психологічні та гігієнічні*.

Дидактичні (навчальні) вимоги до лекції полягають у:

- визначенні освітньої мети та навчальних завдань;
- додержанні принципів навчання;
- раціональному використанні наочних засобів навчання;
- використанні індивідуальних і групових видів

навчальної діяльності;

- Забезпеченні зворотного зв'язку та контролю.

Виховні вимоги до лекції:

• визначення та використання виховних можливостей навчального матеріалу у світоглядному, морально-правовому, художньо-естетичному та екологічному напрямках;

• формування у студентів життєво необхідних якостей старанності, відповідальності, ретельності, охайності, уважності, доброзичливості та чесності.

Розвивальні вимоги до лекції:

• забезпечення ситуації виникнення у студентів позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності, творчої ініціативи й активності;

• стимулювання нових якісних змін у розумовому та фізичному розвитку особистості

Психологічні вимоги до лекції:

• урахування індивідуальних та вікових особливостей студентів;

• самовладання та самоконтроль у процесі проведення лекції;

• створення позитивної емоційно-психологічної атмосфери.

Гігієнічні вимоги до лекції:

• додержання температурного режиму;

• забезпечення відповідного санітарного стану приміщення, освітлення, провітрювання;

• попередження та профілактика розумової перевтоми студентів.

Техніка викладу лекції

Визначаючи основні особливості викладу лекції, слід відзначити якими педагогічними засобами користується викладач.

В педагогіці, зокрема, в теорії педагогічної майстерності існує поняття педагогічної техніки, яка складається із зовнішніх та внутрішніх компонентів:

Зовнішня педагогічна техніка – це особистісні засоби аудіовізуального та іншого відчуттєвого впливу викладача на аудиторію. До них належать: *зовнішній вигляд* викладача, його *хода, постава, погляд, рухи, жести, міміка, пантоміміка*, якості, пов'язані з мовленням — *артикуляція, дикція, інтонація, орфоенія* та ін.

Внутрішня педагогічна техніка – це комплекс розумово-психологічних якостей, які визначають рівень та ефективність професійної компетентності викладача в його практичній педагогічній діяльності. До цього комплексу належать: *професійні* якості, *комунікативні та перцептивні* якості, *особистісні* моральні якості, *креативні(творчі)* якості.

Говорячи про елементи зовнішньої педагогічної техніки, слід згадати старе прислів'я: „Зустрічають по одежині, проводжають по розуму”. Це говорить про те, що зовнішність викладача, його манери спілкування, особливо на перших етапах знайомства зі студентами, спричиняють враження, яке значною частиною визначає результативність навчально-виховного впливу викладача на студентів у подальшій роботі.

Вимоги до викладача в цьому можна висловити дуже просто: викладач повинен мати академічний (зразковий) зовнішній вигляд; своїм спілкуванням викладач повинен призводити позитивне враження на студентів.

Але це не означає, що викладач повинен вдаватися до загравання зі студентами реченнями банального змісту, „панібратства” тощо.

Внутрішня педагогічна техніка включає більш складні якості, які формуються і розвиваються в процесі набуття педагогічної освіти та практичної педагогічної діяльності.

До них відносяться:

Професійні якості передбачають знання предмета, методики його викладання, загальних психолого-педагогічних засад викладацької роботи.

Комунікативні та перцептивні³³ якості – здатність особистості, що характеризується потребою організувати багатосторонній процес спілкування на рівні повного взаєморозуміння.

Особистісні моральні якості – показники рівня сформованості моральної свідомості та навичок суспільної поведінки.

Креативні³⁴ (художньо-творчі) якості – здатність творчого підходу до організації навчально-виховного процесу.

Поступово комплекс цих якостей з набуттям досвіду педагогічної діяльності переростає в педагогічну культуру особистості викладача.

Успіх та результативність лекційної роботи викладача залежить від органічного доцільного поєднання компонентів зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки.

Підготовка до проведення лекції

При підготовці до лекції викладач усвідомлює тему, основні питання та мету лекційного заняття. На основі цього визначає тип лекції (репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, проблемний) і у відповідності до цього готує матеріал.

Для початкуючих викладачів основною вимогою в підготовці до лекційного заняття є наявність конспекту лекції. Він готується у відповідності до плану лекції, що передбачається робочою програмою навчальної дисципліни.

Конспект лекції складається особисто викладачем і як правило містить у собі:

- план питань, що будуть викладені у лекції;

³³ Перцепція (від лат. percipio – сприймання, пізнання) – чуттєве сприймання зовнішніх предметів.

³⁴ Креативність (від лат. creatura – створення) – у педагогіці – творчий підхід до навчально-виховної діяльності.

- основний зміст лекції по кожному питанню, що розглядаються;
- перелік основних та додаткових першоджерел, на яких базується зміст питань, що розглядаються в лекції;
- перелік ілюстративних та демонстраційних засобів, що використовуються в лекції;
- Перелік основних питань, що виносяться на самостійне опрацювання студентами.

Кожна навчальна дисципліна у вищому навчальному закладі як правило має відповідне навчально-методичне забезпечення. Це – навчальні посібники, підручники, методичні матеріали (рекомендації, вказівки) до вивчення курсу, засоби наочності тощо.

При підготовці до лекційного заняття викладач повинен враховувати наявність цих матеріалів і орієнтувати студентів на їхнє використання при самостійній роботі по вивченню предмета. Не слід давати перелік першоджерел, яких немає в бібліотеці університету або в кабінеті відповідної кафедри.

Окрім підготовки конспекту викладач має продумати можливість виконання основних вимог до лекційного заняття — дидактичних, розвиваючих, виховуючих, гігієнічних. Можливість виконання цих вимог нотуються викладачем у формі мети або завдань і вносяться як правило в передмову до конспекту лекції.

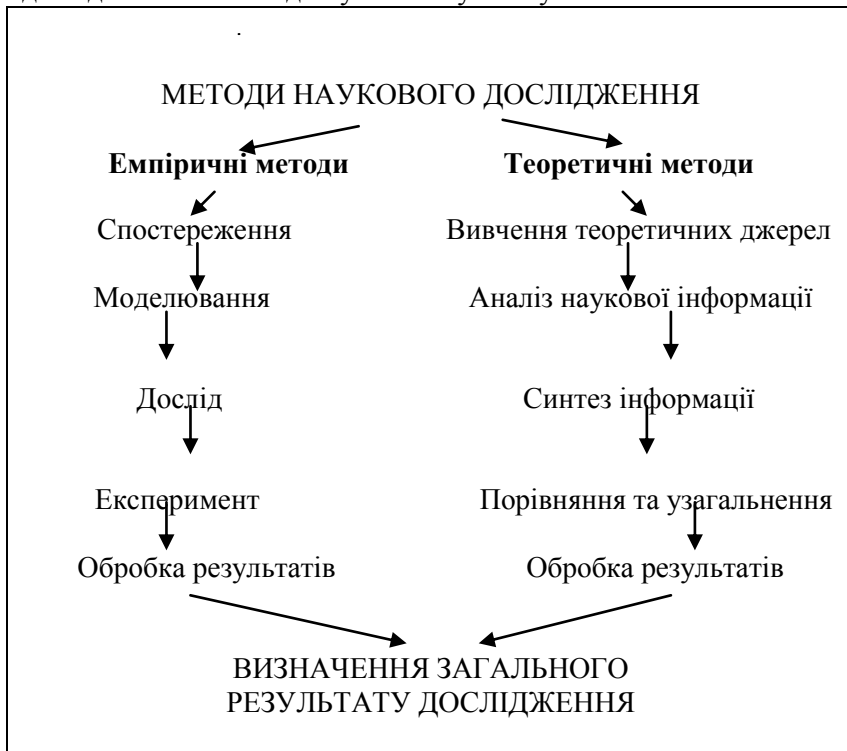
Якщо зміст лекції передбачає виклад фундаментальних теоретичних положень, які належать до незаперечних наукових визначень, то лектор повинен мати відповідні приклади у вигляді цитат або наочних зразків, посилаючись на оригінальні першоджерела. Ці зразки бажано готувати у вигляді фотокопій, які можна демонструвати під час лекції.

Останнім часом для поліпшення якості проведення лекцій з теоретичних проблем застосовується метод структурних схем. Для цього викладач по кожному питанню готує структурно-логічну схему основних теоретичних понять, а потім поступово розкриває їхню сутність.

Виклад лекції.

Будь-який змістовно оповідний процес можна порівняти з грою актора. Він повинен мати як мінімум тричасну форму, бо доносить до слухача певний зміст і має логіку початку й завершення. Тому, спираючись на розміркування російського театрального класика К.С.Станіславського, назовемо цей процес умовно – зав'язка, кульмінація й розв'язка.

Наприклад, розглядаючи питання методів наукових досліджень можна підготувати таку схему:



У викладанні навчального предмету, зокрема, лекційного курсу така послідовність є основним логічним правилом. Це пояснюється тим, що процес навчання передбачає постановку завдання, реалізацію його змісту та визначення результату.

Лекція у вищому навчальному закладі – це індивідуальна робота викладача, що базується на комплексі виключно суб'єктивних якостей. Тому вона не може мати чітко визначеного шаблону проведення. Але загальні основи, що склалися в процесі розвитку практики роботи вищої школи і узагальнення досвіду провідних професорів та дослідників методики викладання, все ж існують.

Тому виклад лекції як частки цього процесу можна умовно поділити на **три основні частини**: вступна частина; основна частина; заключна частина.

Вступна частина.

Як правило, лекція починається з оголошення назви теми й викладу плану. Іноді, перш ніж назвати нову тему й дати план, лектор намагається встановити зв'язок з минулою лекцією й тим самим довести логічність побудови курсу. Але самим головним на початку лекції викладач повинен звернути на себе увагу і призвести позитивне враження на студентів.

Одним з основних прийомів досягнення цього може бути так званий миттєвий адекватно³⁵ змістовний та психологічно емоційний вплив на студентів. Це може бути коротке зауваження за прикладом: „Я дуже радий, що Ви прийшли на лекцію, не дивлячись на те, що це вже третя пара, а на вулиці така гарна погода”; „Я Вас дуже розумію, сам хотів би відпочити, але робота є робота. Я буду намагатися (подбаю про те), щоб Вам було цікаво, і цей час швидко і не помітно пролетів”.

Доцільним може бути початок лекції, коли лекторові вдається з перших хвилин подати матеріал, що глибоко хвилює слухачів, у тих або інших межах відомий і цікавий для них.

Іноді лекцію можна почати з якого-небудь епізоду, випадку, що описується в класичній художній або науковій літературі, спостереження, зробленого в процесі перегляду телепередачі, якщо студенти самі спостерігали цю подію або чули про неї.

³⁵ Від лат. „adaequatus” — відповідний, тотожний.

Існує звичай після повідомлення плану лекції диктувати список літератури по темі. Інші вважають, що літературу краще давати наприкінці лекції. Це не так суттєво. Списки літератури даються в методичному забезпеченні курсу, а саме — в програмі курсу й у планах семінарських занять, що повинна мати кафедра в методичному кабінеті перед початком навчального року і в необхідній до контингенту студентів кількості примірників. Тому список літератури можна давати і можна не давати.

Але досвід свідчить, що студент дуже уважно ставиться до різного роду коментарям літератури, які даються в лекції по ходу викладу матеріалу. Тому викладач перед початком лекції може звернути увагу студентів на ті першоджерела, які мають найбільше відношення до теми лекції і потребують більш детального вивчення під час підготовки до практичних або семінарських занять.

Основна частина.

Після оголошення плану й налаштування студентів на продуктивну роботу лектор переходить до викладу основних питань, передбачених планом. Як свідчить досвід, найдоцільнішим і результативнішим логіка послідовності викладу матеріалу повинна мати індуктивно-дедуктивний ³⁶ характер. А саме:

- від загального до конкретного;
- від конкретного до загального.

У першому випадку лектор висловлює певну загальну характеристику процесу чи явища, потім послідовно висвітлює різні сторони, які розкривають і підтверджують їхню сутність.

³⁶ *Індукція* (від лат. „inductio” — виведення) — операційно-діяльнісний метод визначення загального висновку на основі синтезу (поєднання) окремих конкретних фактів. *Дедукція* (від лат. „deductio” — наведення) — операційно-діяльнісний метод визначення окремих конкретних фактів на основі аналізу (розчленування) загального висновку.

У другому випадку все проходить навпаки. Спочатку йдеться про окремі сторони процесу чи явища, а потім приводиться та визначається їхня загальна характеристика.

Високим показником ефективності роботи лектора є доцільне поєднання та по чергове використання індуктивного та дедуктивного характеру викладу матеріалу, що в цілому робить лекцію більш різноманітною у формах сприймання.

Заключна частина.

Заключна частина лекції має як правило узагальнюючий та підсумковий характер. Лектор стисло звертається до основних положень по викладеним питанням, робить загальний логічний висновок.

Тут же відзначає питання, на які треба звернути найбільшу увагу при самопідготовці. Нагадує першочергові літературні джерела, які треба опрацювати при підготовці до семінарських та практичних занять.

Якщо в змісті лекції були ключові поняття або слова, викладач повторює їх, підкреслюючи їхнє значення.

При використанні по ходу лекції принципу зворотного зв'язку, що виражалося у частому залученні слухачів до практичної участі в лекції — відповідей на запитання, миттєвих розміркувань, погоджень тощо, викладач відзначає поіменно і дякує тим студентам, які допомагали йому.

Мова лектора

Характер мови лектора повинен відповідати одному з найвагоміших принципів навчання — *доступності*.

Мова відноситься до компонентів як зовнішньої так і внутрішньої педагогічної техніки.

Якщо розглядати мову як мовлення (фізіологічний процес вираження своїх думок словами за допомогою голосового апарату), то вона складає зовнішній компонент педагогічних якостей викладача. Це — інтонація, дикція, артикуляція, гучність, орфоепія, ін. Рівень розвитку цих якостей має відповідні вимоги, які ми розглядали вище. Вони визначаються здатністю викладача фізіологічно донести до

слухачів зміст лекційного матеріалу. Цими якостями безумовно повинен володіти навіть студент.

Головним же в цьому виступають внутрішні елементи педагогічної техніки, що складають комплекс особистісних *професійних, комунікативних та креативних* якостей.

Перше стосується глибокого знання викладачем свого предмету, повного розуміння і володіння темою лекції, пов'язаною з нею відповідною історичною та сучасною літературою.

Друге – здатності викладача бути повністю сприйнятим і зрозумілим.

Третє – створення лектором творчої ситуації, яка спонукала б слухачів до вивчення предмету та прагнення до подальшого продуктивного навчання.

Аналізуючи загальні мовні та мовленнєві засоби лектора можна умовно поділити їх на так звані **зображальні** та **виражальні** компоненти:

До перших можна віднести зовнішні мовленнєві якості голосового апарату – дикція, артикуляція, інтонація, гучність, орфоепія тощо.

До других – сукупність навичок володіння риторичними якостями, професійною лексикою, логікою мислення, знаннями методики та психолого-педагогічних особливостей викладання дисципліни.

До зображальних компонентів мови лектора відносяться:

*Дикція*³⁷ – якість вимови слів і звуків в розмові, співі та декламації³⁸ за допомогою голосового апарату.

*Артикуляція*³⁹ – якість членороздільної вимови слів.

*Інтонація*⁴⁰ – тон вимови, почерговість ритміко-мелодичності та звуковисотності мовлення.

Гучність – сила голосу при мовленні.

³⁷ Від лат. „dictio” — вимова, вимовляння.

³⁸ Від лат. „declamatio” — малозмістовна красномовна промова.

³⁹ Від лат „articulatio” — членороздільна вимова.

⁴⁰ Від лат „intonare”, дослівно — голосно вимовляти.

*Орфоенія*⁴¹ – зразкова літературна вимова.

Говорячи про **виражальні компоненти мови лектора**, слід звернутися до праці відомої української дослідниці особливостей сучасного ораторського мистецтва, професора Сагач Г.М. У своїй книзі „Риторика” вона обґрунтовує закони ораторського мистецтва, зокрема – „мовленнєвий закон”. Цей закон передбачає вираження думки в дієвій словесній формі, що становить систему комунікативних якостей мовлення – правильність, виразність, якість, точність, стислість, доцільність⁴².

Правильність – це володіння навичками літературного мовлення, передбаченого орфоепічними, орфографічними, граматичними та лексичними нормами.

Виразність – комунікативна якість, за допомогою якої створюється емоційно-образна ситуація, що здійснює вплив на емоції та почуття слухачів. До засобів виразності слід віднести цитати, епітети⁴³, метафори⁴⁴, приказки, прислів'я, афоризми, а також не літературні, сленгові⁴⁵ лексичні форми, що притаманні студентам у побутовому спілкуванні.

Але слід відзначити, що вживання ненормативної лексики недопустимо.

Ясність – комунікативна якість, яка забезпечує адекватне розуміння сказаного, не вимагаючи від слухачів особливих зусиль при сприйнятті його змісту.

⁴¹ Від гр. слів: „орфос” — прямий, правильний та „епос” — мова.

⁴² Сагач Г.М. Риторика: Навч. посібник для студентів вищ. навчальних закладів. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. — Київ: Видавничий Дім „Ін Юре”, 2000. – С.108-111.

⁴³ Від гр. ”епітетон” – додаток. Словесне визначення, що яскраво підкреслює характерну особливість предмета чи явища.

⁴⁴ Від гр. „метафора” – перенесення. Образний вислів, у якому ознаки одного предмета чи явища переносяться на інший. Наприклад: „болить моя душа”, „...край неба палає”.

⁴⁵ Від англ. „slang” – слова чи вирази, характерні для осіб певних соціальних прошарків, професій. Іноді сленг називають *жаргоном* або *арго*.

Основними причинами, що спричиняють неясність мовлення є порушення лектором норм літературної мови та перенасиченість мовлення спеціальними термінами, іноземними словами, складними метафорами.

Точність – комунікативна якість мовлення, що передбачає використання слів у повній відповідності з їхнім значенням. Не слід вживати слова та терміни, у значенні яких лектор не впевнений.

Стислість – комунікативна якість, яка передбачає застосування мінімальності мовленнєвих засобів для вираження головної думки, головного змісту.

Доцільність – особлива організація мовних засобів, яка зумовлює відповідність мовлення основній меті.

Особливості поліпшення ефективності якості лекції

Під *особливостями* будь-якого процесу або явища розуміють позитивні або негативні характеристики впливу на їхню якість. У навчанні особливостями прийнято вважати ті характеристики компонентів та засобів навчання, які поліпшують або погіршують його ефективність. Самими поширеними засобами, що визначають особливості лекцій можуть бути: вживання іноземних слів; застосування образного мовлення (епітетів, метафор); вживання так званих „слів-паразитів” та не літературної мови; відзначення (підкреслення) певних місць у лекції, штучне привернення (залучення) уваги аудиторії.

Вживання іноземних слів.

Майже в кожному посібнику можна знайти вказівку на те, що необхідно намагатися менше вживати іноземні слова, коли можна обійтися рідною мовою.

В іншому випадку допускається їхнє вживання, коли мова йде про так звані «крилаті» слова і висловлювання. Зрозуміло, що лекція дуже виграє, коли мова лектора образна. Різні крилаті слова й висловлювання не тільки роблять лекцію

цікавої. Вони сприяють розумінню й запам'ятовуванню матеріалу завдяки створенню свіжості психологічного сприймання.

Це, насамперед, стосується іншомовних класичних висловлювань, які мають широке філософське значення.

*Застосування образного мовлення (метафор,
епітетів приказок та прислів'їв).*

Безумовно, якщо мова лектора насичена образними порівняннями, це придає лекції яскравого емоційного забарвлення.

Але вживання образного мовлення повинно бути локанічним. Епітети та метафори повинні лише підкреслювати, а не відтворювати основний зміст.

Користуватися приказками й прислів'ями треба лише якісними, тобто тими, що є дійсно втіленням народної мудрості, а не плодом творчості укладача збірника приказок. На жаль, у багатьох збірниках можна зустріти чимало таких виражень, які навіть прочитати важко, а то, щоб вимовити.

Прислів'я, що вживаються в лекції, мають бути легкими для вимови й добре сприйматися на слух. Вони повинні обов'язково підкреслювати значення відповідного факту і мати безпосереднє відношення до нього.

Наприклад, говорячи про значення спадковості у розвитку і вихованні людини можна застосовувати приказку: „Яблуко від яблуні не далеко падає”. А відзначаючи роль оточуючого середовища у цьому процесі – „З вовками жити – по вовчачому вити”.

Не слід зловживати кількістю прислів'їв і приказок. Це одна з розповсюджених помилок починаючого лектора. Слухач як правило відразу розуміє, що лектор штучно нанизує приказку за приказкою аби „заробити бали” своєму успіхові.

Вживання „слів-паразитів”

Існують слова та вирази, що засмічують мову. Вони є майже у кожного. До них відносяться: „так сказати”, „скажімо”, „скажімо так”, „не важко зрозуміти”, „немає нічого простіше”, „принаймні”, „само собою зрозуміло” тощо.

Початкуючому викладачеві важко позбавитися цієї якості. Ефективним методом виправлення цього недоліку є магнітофонний запис та прослуховування лекції при підготовці до неї.

Способи відзначення (підкреслення) певних місць у лекції.

У письмовій мові, тобто в книгах, статтях, є багато типографських способів виділення певних місць, висновків, визначень і т.д. Це курсив, розрядка, підкреслення, жирний шрифт, збільшений розмір букв, ін.

У промовах, одним з найкращих способів підкреслення визначень і висновків є **повторення**. Повторюється тільки те, що варто запам'ятати. Кожне повторення, як правило, записується слухачами і повинно мати концептуальне або узагальнююче значення.

Зустрічаються випадки, коли лектор повторює кінці майже кожної фрази. Це не повторення як методичний прийом. Це те ж саме, що „слова-паразити”, тобто негативна звичка.

Якщо в лекції вживаються посилання на імена, дати, власні назви, то вони пишуться на дошці. Для лектора вони можуть здаватися надзвичайно простими, але студент чує їх уперше й може помилитися в написанні. Записуються на дошці також важкі слова й спеціальні наукові терміни.

Одним із ефективних засобів логічного підкреслення певних місць є **пауза**.

Починаючі лектори, як правило, майже не користуються паузою, навпаки, вони уникають цього прийому, тому що бояться, як би слухачі не подумали, що лектор не знає, про що йому говорити далі. Існує практика створити видимість безперервної мови тим, що тягнуть букву «еєє» та інше аби створити проміжки між фразами. А тим часом ці проміжки під час промови необхідні.

Якщо звернутися до друкованого тексту, він обов'язково розділений на абзаци. Такі абзаци в усному мовленні можна виділити тільки паузами.

Паузи застосовуються, як правило, у двох випадках. Перший – коли дається визначення або робиться висновок, після чого пауза як би закінчує думку й у той же час дає студентові можливість зробити запис. Другий випадок – коли лектор лише назвав проблему або поставив питання й робить більшу паузу для того, щоб підкреслити значимість того, що буде слідом за цим сказане.

Способи привернення(залучення) уваги аудиторії.

Ніколи не слід забувати, що увага будь-якої аудиторії навіть при дуже гарній лекції має межу. До кінця лекції увага неминуче слабшає, розсіюється, слухачі відволікаються від лектора. От чому виникає необхідність привернути увагу студентів, допомогти їм зосередитися.

Зазначеній меті можуть служити найпростіші прийоми. Наприклад, лектор вийшов із-за кафедри і став поруч із нею або підійшов ближче до слухачів. Така зміна місця вже привертає увагу слухачів до лектора. Іноді цієї ж мети досягають різні дії, наприклад, перестановка стільця, закривання вікна тощо.

Ефективним засобом привернення уваги є така зміна місця, при якій лектор підходить до якоїсь групи слухачів, що відволіклися від лекції.

Для привернення уваги не слід вживати різного роду грюкотіння по кафедрі, погроз, частого звернення до всієї аудиторії з закликами бути більше уважними.

Семінарські заняття

Семінарське заняття – це вид навчального заняття, при якому викладач організує дискусію навколо попередньо визначених тем, до котрих студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань (рефератів).

Семінарські заняття як форма навчання мають дуже давню історію, своїм корінням сягають античності. Слово “семінар” латинського походження, “seminarium” – розсадник і пов’язане з функцією “посіву” знань від учителя до учнів та “проростанням” їх у свідомості учнів, спроможних самостійно мислити і відтворювати знання на практиці.

Семінари проводились у стародавніх грецьких та римських школах як поєднання диспутів, повідомлень учнів, коментарів і висновків вчителя.

З XVII століття вони використовуються в Західній Європі, а з XIX – в російських університетах. Ця форма навчання постійно розвивалась, все більше реагуючи на завдання вищої школи.

Семінарські заняття проводяться в аудиторіях або в навчальних кабінетах з однією академічною групою. Перелік тем семінарських занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни.

На кожному семінарському занятті викладач оцінює підготовлені студентами реферати, їхні виступи, активність у дискусії, уміння формулювати свою позицію тощо. Підсумкові оцінки за кожне семінарське заняття вносяться у відповідний журнал.

Отримані студентом оцінки за окремі семінарські заняття враховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни.

Семінарське заняття з суспільних дисциплін як правило має на меті:

- сприяти розвитку навичок самостійного осмислення, усвідомлення та узагальнення навчального матеріалу (теми);
- поліпшення уміння логічного та послідовного вербального (мовленнєвого) викладу засвоєних теоретичних знань;
- сприяти розвитку пізнавальної мотивації;
- формувати навички оперування поняттями, формулюваннями, визначеннями;

- формувати уміння ставити та вирішувати інтелектуальні проблеми і завдання, спростувати, відстоювати свою точку зору.

Такий підхід зумовлює диференціацію видів навчальної діяльності на семінарських заняттях.

При реалізації першої мети передбачається організація обговорення питання, що вивчається, створення ситуації дискусії, плюралістичного⁴⁶ ставлення до проблеми.

Друга мета передбачає організацію виступів студентів з науковими повідомленнями, що сприяє розвитку та закріпленню навичок застосування здобутих теоретичних знань у практичній ораторській діяльності, умінь логічно висловлювати свої судження, думки тощо.

Викладач у ході семінарського заняття може вирішувати такі завдання:

- повторення і закріплення знань;
- контроль знань;
- педагогічне спілкування, безпосередній контакт зі студентами, взаєморозуміння та творча співпраця;
- узагальнення і оцінювання знань студентів.

На основі цього можна виділити два основні *різновиди* семінарських занять, які умовно можна назвати – навчально-дискусійні та навчально-риторичні.

Навчально-дискусійні види занять застосовуються на початку та протягом вивчення основної частини розділів теоретичних курсів. Основні види діяльності на таких заняттях пов'язані з застосуванням методу широкого обговорення питань та усвідомлення проблем і висновків за допомогою діалогу.

Навчально-риторичні як правило при завершенні вивчення теоретичних курсів та підведенні підсумків. На них застосовуються методи публічних промов (рефератів), які студенти готують на основі вивченого та засвоєного матеріалу, демонструючи знання, уміння та навички з даної дисципліни.

⁴⁶ Від лат. „pluralis” – множинний. Філософська концепція, за якою існує декілька або безліч основ пізнання.

*Підготовка до проведення
семінарського заняття*

Загально відомо, що підготовка до семінарського заняття складається з двох етапів – теоретичного та методичного.

Теоретичний етап підготовки передбачає підбір теоретичних першоджерел, наочностей, ілюстраційного та демонстраційного матеріалу.

Як правило на семінарському занятті викладач повинен мати примірники навчальної літератури, що є в наявності в бібліотеці навчального закладу (посібники, підручники, словники, методичні рекомендації тощо), і які рекомендувалися студентам для використання при підготовці до семінарського заняття.

Етап методичної підготовки складається з методичної розробки заняття, яка включає можливу логіку його проведення:

- визначення основних теоретичних положень та їхнього тлумачення;
- підбір прикладів для порівнянь;
- визначення найбільш складних завдань та варіантів їхнього вирішення;
- розподіл часу на розгляд питань.

Основою підготовки викладача до заняття є методичні рекомендації (вказівки) для студентів до вивчення дисципліни. Вони розробляються провідними викладачами кафедри і затверджуються щорічно перед початком навчального року.

У них, як правило, окрім винесених на розгляд тем і запитань повинні бути проблемні завдання, запропонований перелік рефератів та виступів, пропозиції щодо організації дискусії, “круглих столів”, сценарій конференцій, ділової гри. Кожна тема, враховуючи її особливості, потребує диференційованого підходу до вибору форм і конкретних рекомендацій.

Методичні рекомендації, щодо проведення семінарських занять розробляються викладачами на підставі робочої програми з урахуванням мети, цілей та завдань вивчення дисципліни при підготовці фахівців конкретної спеціальності.

У них визначаються:

- мета та завдання семінару;
- розгорнутий план його проведення;
- перелік питань для обговорення і дискусії;
- перелік літератури для використання під час підготовки та проведення семінару.

Також подається перелік роздавального матеріалу для семінару (таблиці, схеми, слайди тощо), картки індивідуальних завдань, експрес-опитування. Головним чинником ефективності семінарського заняття повинна бути творча співпраця студентів і викладача, яка ґрунтується на високому професіоналізмі та взаємній зацікавленості в досягненні результату навчання.

Мета семінарів на перших курсах – ознайомлення студентів з особливостями самостійної роботи з літературою, першоджерелами та методикою роботи з ними, з підготовкою до написання рефератів, читання та обговорення їх.

Хід заняття

Організаційний момент передбачає:

- взаємне привітання викладача і студентів;
- нагадування основних вимог, правил на занятті;

Вступна частина

Викладач нагадує студентам мету і завдання, вводить їх у тему, визначає про форми роботи на семінарі, розраховує час на проведення окремих видів роботи. Тобто, налаштовує студентів на роботу, надає заняттю конструктивно-прагматичного характеру, зацікавлює аудиторію.

Врахувавши, що на підведення підсумків заняття потрібно 3–5 хвилин, викладач може завчасно спланувати час на розгляд окремих питань, проблемних завдань, вправ, ситуацій. Звичайно, кожне заняття – це живий організм, і обмежити його рамками часу дуже складно, але орієнтуватись у регламенті потрібно, це дисциплінує і студентів, і самого викладача, привчає до економії часу, взаємної поваги в ході дискусії чи обговорення, а також дає можливість розглянути передбачену проблему в цілому, а не за окремими питаннями.

Відсутність регламенту руйнує схему семінару, призводить до втрати логіки і взаємозв'язків.

При всій відносності порівнянь тут доцільно звернутись до одного з цікавих висновків так званої теорії хаосу, яка формулюється так: якщо не можна передбачити поведінку системи на тривалий час, то цілком можливо передбачити загальні тенденції, відпрацювати головну політику, залишаючи деталі на самоорганізацію.

Це можна застосувати і до семінарського заняття. Основні проблеми повинні бути розглянуті й відпрацьовані на занятті.

Під час підготовки семінару викладач повинен передбачати зміну форм роботи студентів у ході заняття. Бажано мати 2–3 можливі моделі з застосуванням різних форм роботи. Це можуть бути “прес-конференція”, “круглий стіл”, “дебати” тощо.

Добре, якщо семінар поділяється на окремі блоки.

Завдяки цьому можна розв'язати одночасно декілька завдань:

- підводити короткі підсумки під час проведення семінару;
- корегувати хід семінару;
- дисциплінувати студентів, тримаючи їх у робочій формі;
- ефективно використовувати технічні засоби навчання, індивідуальні завдання тощо.

Але це не знімає питання обов'язкового підведення викладачем підсумку дискусії, орієнтації студентів на подальшу самостійну роботу, глибоке та ґрунтовне вивчення теми.

Види навчальної діяльності на семінарському занятті

Найбільш поширеними видами навчальної діяльності на семінарському занятті у вищому навчальному закладі є **дискусії, конференції, реферати.**

Дискусія ⁴⁷ є однією з найпоширеніших видом діяльності на семінарському занятті – це слово латинського походження, що означає “дослідження, колективне обговорення спірного питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками”. Суть даного методу полягає в обміні поглядами з конкретної проблеми. Мета дискусії – виявити відмінності в розумінні питання і в товариській суперечці встановити істину, прийти до спільної точки зору.

Дискусії можуть бути вільними і керованими. Вони є доцільною і ефективною тоді, коли виникає на базі знань учасників з теми, яка розглядалась. За допомогою дискусії студенти отримують нові знання, зміцнюються у власній думці, вчать її відстоювати. Головна функція навчальної дискусії – стимулювання пізнавального інтересу з певної проблеми. Однією з найважливіших умов її ефективності є попередня і ґрунтовна підготовка студентів як у змістовному, так і в формальному відношенні. Змістова підготовка – це накопичення необхідних знань з теми, передбаченої дискусією, а формальна – у виборі форми відтворення викладу цих знань.

Дискусія збагачує зміст уже відомого студентам матеріалу, допомагає його впорядкувати і закріпити.

Викладач же отримує належну інформацію про глибину і систему знань, особливості мислення студентів, корегує свою подальшу роботу з ними.

Умови успіху дискусії:

- участь у дискусії усієї групи. Можна розподілити ролі – ведучого, опонента, рецензента, логіста, експерта тощо, залежно від теми дискусії;
- кожен її учасник повинен мати чіткі тези своєї позиції, а не великий реферат, думки висловлювати коротко, зважуючи слова, контролюючи свої емоції;
- дискусія має бути спрямована на з'ясування проблеми, а не на “змагання” її учасників;
- протилежні точки зору не повинні нівелюватись – саме їх наявність просуває дискусію уперед;

⁴⁷ Від лат „discussio” – дослідження, розбір.

- дискусійні зауваження повинні бути зрозумілими, коректними;

- під час дискусії керівник повинен утримуватись від власного виступу, він повинен знати проблему, вміти керувати дискусією, слухати виступаючих, робити висновки, мати авторитет і бути тактовним. Надзвичайно важливо навчити студентів деяким правилам “технології” дискусії.

Цьому можуть сприяти такі прийоми:

- опитування експертів, ознайомлення з їх поглядами на те чи інше питання;

- прийом “поєднання ідей”;

- прийом “оживлення” великих рефератів, доповідей за допомогою питань або вільної дискусії, якою ніхто не керує (обговорюється вузьке коло питань);

- прийом дискусій з розподіленими поглядами;

- прийом дискусій у малих групах.

Робота з малими групами як форма семінарського заняття може використовуватись під час обговорення проблем з будь-якої дисципліни.

В основі – традиційний поділ навчальної групи на міні-групи (по 4–5 осіб у кожній) і постановка завдань, які повинні вирішувати студенти кожної міні-групи.

При цьому необхідно звернути увагу на такі вимоги:

- аудиторія повинна бути невеликою з відповідним розміщенням меблів, щоб не робити перестановок на занятті;

- в кожній мікрогрупі бажано мати лідера, спроможного сформулювати думки і повести за собою товаришів;

- не зводити в одну міні-групу 2–3 лідерів, це знизить ефективність роботи;

- час на виконання роботи чітко регламентувати;

- завдання повинні бути конкретні, передбачати спільне обговорення, дискусії;

Для роботи малими групами, можливі різні завдання.

Протягом півгодини малі групи обговорюють свої компетенції, після цього лідери презентують перед академічною

групою бачення проблеми під кутом зору своєї групи, відповідають на запитання, роз'яснюючи свою позицію і отримуючи консультативну допомогу викладача, спільно формулюють узагальнене бачення шляхів вирішення проблеми, формулюють загальні висновки.

Конференції⁴⁸ застосовуються, як правило, в тому випадку, коли на семінарському занятті розглядаються складні теоретичні проблеми, категорії та формування.

Особливості ходу такого виду діяльності:

- група складає запитання до проблеми, автори найбільшої кількості питань потрапляють у групу учасників конференції;
- автори найбільш цікавих запитань займають місця за столом учасників і задають запитання групі.

Реферат⁴⁹ – форма роботи поліваріантна. Її використання потребує значної попередньої роботи як студентів, так і викладачів. До того ж в ході самого заняття важливо створити умови, які б стримували процес творчості, дискусії. Реферати, при заслуховуванні яких 1–2 студенти працюють, а інші відпочивають – недоцільні.

Вимоги до написання реферату:

- реферат передбачає підготовку варіанта виступу;
- під час підготовки використовується література, що покладена в основу повідомлення;
- сам виступ повинен бути цікавим, містити нову інформацію, знайомити з різними позиціями з того чи іншого питання;
- використання роздавального матеріалу;
- студенти повинні бути зорієнтовані на конспектування цінних повідомлень, нової інформації, щоб використати її в подальшому обговоренні питання;
- реферат повинен бути обмежений у часі;
- можливе рецензування рефератів студентами завчасно в письмовій формі, або в усній – на занятті, проведення

⁴⁸ Від лат. „coferentia” – збирати в одне місце.

⁴⁹ Від лат. „referre” – доповідати, повідомляти.

експрес-роботи з теми рефератів і визначення його коефіцієнта корисної дії.

Для того, щоб реферати мали навчальну роль, потрібно на занятті дотримуватись таких вимог:

- попередня робота студента з обов'язковою консультацією викладача;
- створення таких обставин на семінарському занятті, коли до процесу заслуховування, обговорення та аналізу буде залучена вся група;

Основні вимоги до роботи викладача при підготовці та проведенні семінарського заняття

Успіх семінарського заняття великою мірою залежить від викладача, його ролі в організації самостійної роботи студентів, вимогливості в процесі обговорення теми, підготовленості до семінару, уміння володіти аудиторією, індивідуального підходу до кожного студента групи.

Все це вимагає копіткої роботи, вдумливої і цілеспрямованої підготовки до семінару, а саме:

- Викладач повинен бути активним керівником семінарського заняття активізувати пасивних студентів, ставити додаткові питання, тримати аудиторію в робочому стані, не давати окремим студентам відвертатися від ходу занять.
- Викладач повинен спрямовувати роботу семінару, уміло поєднувати розвиток активності студентів з чітким виконанням плану проведення заняття.
- Необхідне уміле поєднання добровільних виступів студентів з виступами за викликом викладача.
- На семінарі викладачу слід завжди бути спокійним і зосередженим.
- Виступи студентів викладач оцінює з позиції об'єктивності, поваги до студентів, уміння створювати на семінарі обстановку колективного обговорювання поставлених питань.
- Керівник семінару повинен реагувати на прояви низької культури студентів – засміченості мови, порушення

поведінки, не допускати виступів по чужому конспекту, використання шпаргалок.

Практичні заняття

Практичні заняття – вид навчального заняття, при якому викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань.

На відміну від семінарських, практичні заняття ставлять на меті формування суто практичних умінь і навичок, передбачених вивченням відповідної дисципліни. Тому види діяльності на практичному занятті мають свої особливості, які характеризуються дослідницькими і творчими діями студентів.

У залежності від переваг відповідних дій, практичні заняття можна умовно поділити на **навчально-діяльнісні та навчально-дослідницькі**.

На навчально-діяльнісних заняттях студенти самостійно або за участю викладача виконують завдання, відпрацьовуючи та засвоюючи практичні навички. До цього можна віднести – робота з книгою, документами, картами, посібниками, словниками тощо, метою якої є реферування, вивчення фактичного матеріалу навчальної дисципліни.

Навчально-дослідницькі заняття відзначаються застосуванням методів роботи, пов'язаних з проведенням пошукових та дослідницьких дій. Це може бути аналіз теоретичних концепцій, архівних матеріалів, визначення особливостей та порівняння різних точок зору на одну проблему, що висвітлена у наукових джерелах, ін.

Практичні заняття проводяться в аудиторіях або в навчальних лабораторіях, оснащених необхідними технічними засобами навчання, обчислювальною технікою. Практичне заняття проводиться з студентами, кількість яких не перевищує половини академічної групи.

Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Проведення практичного

заняття ґрунтується на попередньо підготовленому методичному матеріалі.

Вказані методичні засоби готуються викладачем, якому доручено проведення практичних занять, за погодженням з лектором даної навчальної дисципліни.

Практичне заняття включає проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок студентів, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення за участю студентів, розв'язуванням контрольних завдань, їх перевірку, оцінювання.

Оцінки, отримані студентом за виконання окремих практичних завдань, враховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни.

Лабораторні заняття

Лабораторне заняття – вид навчального заняття, при якому студент під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліді з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

Лабораторні заняття проводяться у спеціально обладнаних навчальних лабораторіях з використанням устаткування пристосованого до умов навчального процесу. В окремих випадках лабораторні заняття можуть проводитися в умовах реального професійного середовища.

Перелік тем лабораторних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни.

Виконання лабораторної роботи оцінюється викладачем. Підсумкова оцінка виставляється в журналі обліку виконання лабораторних робіт. Підсумкові оцінки, отримані студентом за виконання лабораторних робіт враховуються при виставленні семестрової підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни.

Індивідуальні заняття

Індивідуальне навчальне заняття як правило проводиться з окремими студентами, які навчаються за індивідуальною формою навчання з метою підвищення рівня їхньої підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей.

Індивідуальні навчальні заняття організуються за окремим графіком з урахуванням індивідуального навчального плану студента і можуть охоплювати частину або повний обсяг занять з однієї або декількох навчальних дисциплін, а в окремих випадках – повний обсяг навчальних занять для конкретного освітнього або кваліфікаційного рівня.

Види індивідуальних навчальних занять, їхній обсяг, форми та методи проведення, форми та методи поточного і підсумкового контролю (крім державної атестації) визначаються індивідуальним навчальним планом студента.

Консультації

Консультація – вид навчального заняття, при якій студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їхнього практичного застосування.

Консультація може бути індивідуальною або проводитися для групи студентів, залежно від того, чи викладач консультує студентів з питань, пов'язаних із виконанням індивідуальних завдань, чи з теоретичних питань навчальної дисципліни.

Обсяг часу, відведений викладачу для проведення консультацій з конкретної дисципліни, визначається навчальним планом.

Консультація є однією з форм роботи викладача з відстаючими студентами і однією з форм організації їхньої самостійної роботи.

Консультація використовується не лише для допомоги студентам, але й для контролю за їхньою роботою.

3.3 Позанавчальні форми організації

навчання у вищій школі

До позанавчальних форм організації навчання відносяться різні практики.

Як правило, у вищому навчальному закладі до обов'язкових видів практики відносяться – *навчальна* та *виробнича* практики.

У вищих навчальних закладах, де обов'язковими є підготовка та захист дипломних проєктів, тематика яких пов'язана з виробництвом, передбачається *переддипломна* практика.

Навчальна практика проводиться на молодших та середніх курсах навчання. Її зміст та основні завдання передбачають знайомство з виробництвом, закріплення теоретичних знань, одержаних під час навчальних занять шляхом порівняння та наочного переконання.

Для студентів соціально-гуманітарних спеціальностей навчальна практика проводиться в умовах їхньої майбутньої професійної діяльності. Для майбутніх педагогічних працівників — у середніх та вищих навчальних закладах. Для науковців — в науково-дослідних установах та організаціях, архівах, бібліотеках тощо.

Завдання навчальної практики передбачають:

- знайомство з напрямками та основним змістом діяльності установи чи закладу;
- вивчення основної нормативної документації;
- вивчення досвіду роботи кращих працівників;
- практичне виконання елементарних виробничих завдань – складання документів, виконання фрагментів робіт(проведення занять);
- проведення науково-дослідної роботи для підготовки курсових робіт та закріплення теоретичних знань.

Виробнича практика проводиться на старших курсах навчання. Її зміст та основні завдання передбачають роботу студента у якості працівника майбутньої спеціальності з виконанням відповідних посадових обов'язків.

Для майбутніх викладачів – це робота у закладах освіти у якості викладача, класного керівника, куратора. Для науковців – робота у відповідних установах у якості наукових співробітників і прирівняних до них працівників.

Усі види практики повинні мати відповідне методичне забезпечення – основні завдання, відповідну методичну документацію.

Виробнича практика є складовою частиною навчального процесу в яка пов'язує теоретичне навчання у магістратурі і самостійну викладацьку роботу у вищому навчальному закладі, дає можливість одержати навички науково-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.

Основними завданнями виробничої (педагогічної) практики студентів-магістрантів є:

- ознайомлення з основними напрямками навчально-виховної і наукової роботи вищого навчального закладу;

- детальне вивчення робочих програм історичних дисциплін певної спеціальності (або групи спеціальностей) вищого навчального закладу;

- набуття досвіду написання конспектів лекцій і практичних занять з історичних дисциплін;

- формування первинних навичок читання лекцій та проведення практичних занять з історичних дисциплін вищому навчальному закладі;

- оволодіння різними методами і засобами поточного і підсумкового контролю рівня знань студентів;

- формування первинних навичок організації і проведення консультацій студентам, засідань наукових гуртків і проблемних груп;

- формування первинних навичок встановлення міжпредметних зв'язків історичних дисциплін і дисциплін спеціальності, що використовують математичні методи дослідження та обробки результатів;

- формування навичок використання сучасних психолого-педагогічних основ навчання та виховання студентів;

- набуття досвіду розробки нових технологій

навчання студентів;

- ознайомлення з формами і методами організаційно-управлінської роботи вищого навчального закладу;

- формування особистості майбутнього магістра, виховання культури поведінки і здатності працювати у викладацькому колективі.

Перед початком виробничої (педагогічної) практики проводиться настановна конференція за участю керівника відділу практики університету, працівників деканату, завідувача кафедри, методистів та магістрантів. На конференції оголошуються місця проходження практики, цілі і конкретні завдання практики, обов'язки і права керівників практики і практикантів, порядок звітності за роботу під час практики.

Для успішного проходження практики магістранти під керівництвом методистів повинні:

- взяти участь у зустрічі з керівниками факультету, кафедри, викладачами за місцем проходження практики;

- ознайомитись з навчальними планами і програмами історичних курсів тих академічних груп, в яких проходитиме практика;

- розробити індивідуальний план практики;

- відвідати, як правило, не менше 5 лекцій і 5 практичних занять викладачів-наставників;

- підготувати деталізовані конспекти лекцій і практичних занять, що будуть проводитись самостійно, узгодити тексти з викладачами і методистом;

- провести самостійно, як правило, не менше 2 лекцій і 5 практичних занять;

- провести не менше 2 консультацій студентам з предметів, що викладалися магістрантом;

- ознайомитись з роботою студентського наукового гуртка або проблемної групи і провести самостійно не менше 1 засідання гуртка (проблемної групи);

- відвідувати і приймати участь в обговоренні

занять своїх товаришів;

- незалежно від наявності своїх занять практикант перебуває на кафедрі вищого навчального закладу щодня (крім вихідних) не менше 6 годин;

- під час практики магістранти продовжують виконання своїх кваліфікаційних магістерських робіт;

- на останньому тижні практики магістранти готують необхідну документацію до звіту про педпрактику.

Контроль за роботою магістрантів-практикантів здійснюють груповий методист, завідувач відповідної кафедри, деканат, керівник відділу практики університету, ректорат.

Контроль за практикою здійснюється під час відвідування занять практикантів, при обговоренні проведених занять.

Робота практикантів оцінюється кафедрою, на якій проводилась практика, та методистами за системою КМСОНП (Кредитно-модульної системи організації навчального процесу): „відмінно” (90-100 балів), „добре” (75-29 балів), „задовільно” (60-74 балів), „незадовільно” (менше 60 балів). При виставленні загальної оцінки за виробничу (педагогічну) практику груповий методист і кафедра враховують оцінки за проведені заняття, організованість, дисципліну та педагогічний хист практиканта, активність при виготовленні та використанні засобів навчання та діагностики знань студентів, оцінки за завдання кафедр психології та педагогіки.

По закінченню практики студент-практикант складає звіт, де відображений основний зміст проведеної ним роботи.

Звіт, як правило, завіряється керівником установи, де студент проходив практику.

Питання для обговорення:

1. *Поняття про форми організації навчання. Їх історичний розвиток, сучасний стан.*
2. *Основні напрямки вдосконалення форм навчання в сучасній школі України.*

Література до вивчення розділу

1. Закон України «Про вищу освіту» – http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_2984.doc
2. Про національну доктрину розвитку освіти: Ук. Президента України – http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc
3. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К. : ВПП "Компас", 1997. — 63 с.
4. Андрусишин Б.І., Гуз А.М. Методика викладання шкільного курсу "Основи правознавства": підручник. – К.: Знання, 2008. — 301с.
5. Булда А. А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості) – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2006. – 498 с.
6. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник. / Заг. ред. В.І.Лозової. – Харків: „ОВС”, 2006. – 496 с.
7. Нормативно-правові документи з питань вищої освіти / Я.Болюбаш (ред.), Т.Дудник (уклад.). – Б.м., 2004. — 304 с.
8. Разин В.И. Общая методика преподавания философии в вузах. – М.: Высшая школа, 1977. – 184 с.
9. Пометун О. І., Пироженко Л. В., Коберник Г. І., Роечко Л. М., Баліцька Н. Г. Інтерактивні технології навчання / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – К. : Науковий світ, 2004. – 86 с.
10. Пометун О. І., Комар О. А. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ: навч. посібник / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – Умань : РВЦ "Софія", 2007. – 66 с.
11. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
12. Проблемы философской подготовки молодых научных кадров. – М.: Наука, 1985. – 273 с.
13. Сагач Г.М. Риторика: Навч. посібник для студентів вищ. навчальних закладів. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. — Київ: Видавничий Дім „Ін Юре”, 2000. – С.108-111.

Розділ 4. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

4.1. Система організації науково-дослідної роботи студентів та види наукових студентських робіт.

Навчальними програмами психолого-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації передбачається, що студенти в процесі їх вивчення мають опанувати як зміст цих наук, так і засвоїти основні шляхи процесу наукового пізнання. Це означає, що творча складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів з університетською освітою, повинна бути достатньо вагомою. Така організація процесу навчання дає можливість запобігти догматичному накопиченню певного обсягу інформації та сприяє формуванню креативного мислення студентів.

Організація підготовки творчої особистості майбутнього вчителя передбачає залучення студентів до наукової роботи протягом усього періоду навчання в університеті. Звичайно, зміст дослідницької роботи студентів поступово ускладнюється, стає більш глибоким від курсу до курсу.

На молодших курсах студенти ознайомляться з науковими напрямами роботи кафедр, пишуть реферати, виступають з доповідями і повідомленнями на семінарських та практичних заняттях, беруть участь у роботі наукових студентських гуртків, наукових студентських конференцій. Ці перші етапи набуття

наукового досвіду передбачають ознайомлення майбутніх педагогів з окремими прийомами, методами, видами наукового дослідження, основними поняттями наукового апарату, правилами підбору потрібної інформації та підготовки доповідей, рефератів тощо. У процесі цієї діяльності у студентів починають формуватися вміння працювати в науковій бібліотеці, користуватися каталогами, конспектувати, готувати анотації, виписки, цитувати літературні джерела.

Уже на третьому курсі науково-педагогічні знання студентів значно поглиблюються. У процесі вивчення нормативного курсу педагогіки з кожного її модуля (загальні основи педагогіки, дидактика, теорія виховання, школознавство) передбачено проведення колоквіумів, підсумкових науково-практичних конференцій тощо. Крім того, під час підготовки до семінарсько-практичних занять кожен студент має виконати низку самостійних практичних завдань творчого, пошукового характеру. Важливо також і те, що саме на III курсі студенти виконують свою першу курсову роботу.

Якісно новим етапом у творчій підготовці майбутнього вчителя є IV курс, де студенти під час виробничої (педагогічної) практики виконують систему завдань науково-дослідницького характеру. Ці завдання мають різну спрямованість: вивчення особистості учня за допомогою комплексу психолого-педагогічних методик і написання його розгорнутої психолого-педагогічної характеристики, підготовка повідомлень на науково-педагогічні семінари, участь у дискусіях на засіданнях семінарів, виконання експериментального індивідуального психолого-педагогічного завдання та підготовка відповідного письмового звіту. Виконання комплексу цих завдань дозволяє студенту підійти до свідомого вибору теми майбутньої дипломної чи магістерської роботи, яку відповідна фахова кафедра має розглянути і затвердити наприкінці навчання студента на IV курсі.

На останньому курсі завершується професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців. Кращі студенти виконують і захищають дипломні або магістерські роботи, які є підсумком їх науково-дослідної роботи в університеті. Нерідко наукові проблеми, що досліджуються студентами в межах

дипломних чи магістерських робіт, стають пріоритетним напрямом їх подальшого наукового та професійного зростання.

Протягом навчання у вищому навчальному закладі студенти виконують різні за своїм характером, рівнем складності та змістом наукові роботи.

Залучення студента до дослідницької діяльності, як правило, починається з написання реферату.

Реферат – це короткий виклад у письмовій чи усній формі основного змісту наукової праці чи ряду праць, що вивчалися студентом, з аналізом запропонованих шляхів вирішення певної проблеми, а також висловленням власних міркувань автора щодо цієї проблеми. Якщо реферат цих ознак не має, то він є лише конспектом опрацьованих публікацій.

Підготовлений реферат може бути використаний для виголошення доповіді, підготовки наукового звіту, написання статті, а також накопичення інформації для подальшої дослідницької роботи.

Робота над рефератом зорієнтована на:

- розвиток мислення студентів (вміння аналізувати, зіставляти та узагальнювати різні точки зору, вміння характеризувати конкретний матеріал, формулювати висновки);
- розширення світоглядної парадигми у студентів та поглиблення їхніх фахових знань з навчальної дисципліни;
- формування вмінь реферування;
- розвиток базисних умінь наукової роботи (вміння самостійно знаходити необхідний науковий матеріал, користуватися довідковою літературою, складати список використаної літератури, формулювати висновки);
- оволодіння основами наукового писемного мовлення;
- формування гностичних умінь, необхідних для оволодіння певною дисципліною;
- розвиток умінь установлювати зв'язки даної науки з іншими науками та визначати характер цих зв'язків;
- розвиток умінь самостійно знаходити й вивчати наукову літературу, використовуючи цей матеріал для підготовки огляду наукової літератури, пов'язаної з історією вивчення певних теоретичних питань.

Основні вимоги до написання реферату:

- обсяг реферату – 10-15 сторінок набраного на комп'ютері тексту;
- реферат має бути виконаний за відповідною структурою з виділенням абзаців, нумерацією сторінок, правильним оформленням посилань, виносок, цитат, висновків, списку використаної літератури (не менше 10 джерел);
- оформлення реферату має відповідати естетичним і орфографічним нормам.

Структура реферату

1. Титульна сторінка.
2. План.
3. Вступ (обґрунтовується актуальність обраної теми, характеризується її практичне значення, формулюється мета реферування матеріалу з обраної проблеми, визначаються конкретні завдання роботи).
4. Основна частина (складається з декількох розділів, кожен розділ нумерується і має свою назву; подається виклад існуючих точок зору з обраної теми, представлених у сучасній науковій літературі, а також самостійний аналіз опрацьованого матеріалу; пропонується авторський варіант вирішення даної проблеми).
5. Висновки (стисло характеризуються основні результати виконаної роботи, формулюються узагальнюючі тези відповідно до завдань, визначених у вступі).
6. Список використаної літератури, або бібліографія (включаються всі літературні джерела, подані в алфавітному порядку і оформлені з урахуванням усіх сучасних вимог до бібліографічного опису).

У процесі роботи над рефератом студент має продемонструвати вміння аналізувати використану літературу, розкривати своє ставлення до прочитаного, робити обґрунтовані висновки на основі опрацювання теоретичних положень.

У професійній підготовці майбутнього фахівця значну роль відіграють курсова, дипломна та магістерська роботи.

Курсова робота – самостійна робота дослідницького характеру, спрямована на вивчення конкретної проблеми дисципліни, що вивчається.

Курсові роботи виконуються з метою закріплення, поглиблення і узагальнення знань, одержаних студентами за час навчання та їх застосування до комплексного вирішення конкретного фахового завдання.

Тематика курсових проектів (робіт) повинна відповідати завданням навчальної дисципліни і тісно пов'язуватися з практичними потребами конкретного фаху.

Порядок затвердження тематики курсових робіт і їх виконання визначається вищим навчальним закладом.

Керівництво курсовими проектами (роботами) здійснюється, як правило, найбільш кваліфікованими викладачами.

Захист курсової роботи проводиться перед комісією у складі двох-трьох викладачів кафедри (предметної або циклової комісії) за участю керівника курсової роботи.

Метою курсової роботи є:

- поглиблення знань студентів з актуальних проблем педагогіки;
- подальший розвиток умінь самостійного критичного опрацювання наукових джерел;
- формування дослідницьких умінь та навичок студентів;
- стимулювання студентів до самостійного наукового пошуку;
- розвиток умінь аналізувати передовий досвід;
- формування вмінь самостійної обробки навчально-методичних матеріалів та їх практичної реалізації.

Курсова робота дає можливість виявити здатність студента самостійно осмислити проблему, творчо, критично її дослідити, вміння збирати, аналізувати і систематизувати літературні джерела; здатність застосовувати отримані знання при вирішенні практичних завдань; формулювати висновки, пропозиції, рекомендації з предмета дослідження.

Матеріали курсової роботи можуть бути використані для подальшої дослідницької роботи – написання, дипломної або магістерської роботи.

Вимоги до написання курсової роботи:

- обсяг курсової роботи – 20-25 сторінок набраного на комп'ютері тексту;
- курсова робота повинна мати чітку структуру з виділенням окремих частин роботи, абзаців, нумерацією сторінок, правильним оформленням посилань, виносок, цитат, висновків і списку використаної сучасної літератури (20-25 джерел, переважно останніх років).

Обов'язковими компонентами курсової роботи мають бути: визначення актуальності дослідницького завдання та розробка навчально-методичних матеріалів.

Курсова робота має бути зброшурована, акуратно і грамотно оформлена.

Студентам надається право обирати тему курсової роботи з числа визначених кафедрою або запропонувати свою тему з обґрунтуванням актуальності її розробки.

Структура курсової роботи:

1. Титульна сторінка.
2. План.
3. Вступ (обґрунтовується актуальність теми, її значення для теорії та практики певної науки, мета, завдання, об'єкт, предмет та методи дослідження).
4. Основна частина (поділяється на теоретичний та практичний розділи). Теоретичний розділ включає аналіз опрацьованої наукової літератури відповідно до завдань дослідження; певні авторські висновки із визначенням перспектив подальших дослідницьких пошуків. Практичний розділ містить опис виконаного дослідницького завдання та розробку навчально-методичних матеріалів, використаних студентом під час навчальної практики).
5. Висновки.
6. Резюме українською та російською або вивченою іноземною мовою.
7. Список використаної літератури (бібліографія). На більшість

наукових джерел, що представлені в бібліографії, повинні бути посилання в тексті курсової роботи.

8. Додатки (з потреби).

Дипломна робота – самостійне оригінальне наукове дослідження студента з актуальних проблем фахової дисципліни. Метою дипломної роботи є:

- розширення й поглиблення теоретичних знань студентів з обраної проблеми, систематизація й аналіз сучасних наукових підходів до розв'язання теоретичних та практичних завдань;
- поглиблення знань студентів із суміжних наук;
- удосконалення вмінь та навичок студентів самостійно вести наукові дослідження, користуватися сучасною методикою їх проведення;
- набуття навичок організаційної роботи в процесі постановки і проведення експерименту;
- розвиток умінь студентів застосовувати одержані знання при вирішенні конкретних наукових завдань;
- удосконалення навичок самостійної роботи студентів із науковою літературою;
- формування готовності й здатності студентів до самоосвіти й саморозвитку, самостійної дослідницької роботи в майбутній професійній діяльності.

Теми дипломних робіт обираються студентами на IV курсі на основі розробленого і затвердженого кафедрою педагогіки переліку орієнтовних тем дипломних робіт, а також з урахуванням власних наукових інтересів.

Студент може також сам запропонувати тему дипломної роботи, достатньо аргументовано обґрунтувавши доцільність її розробки.

Матеріали дипломної роботи можуть бути використані для виголошення доповіді на загально університетській науково-практичній конференції, написання статті, а також накопичення фактичного матеріалу для подальшої дослідницької роботи.

Вимоги до написання дипломної роботи:

1. Тема дипломної роботи затверджується на засіданні

кафедри і схвалюється вченою радою факультету (інституту) університету.

2. У вступі обґрунтовується вибір теми, її актуальність; визначаються об'єкт, предмет, мета і конкретні завдання, гіпотеза дослідження, методи дослідження; його наукова новизна та теоретична і практична значущість одержаних результатів; описується структура дипломної роботи.

3. Автор дипломної роботи повинен продемонструвати вміння методологічно грамотно проводити дослідження, інтерпретувати, систематизувати і класифікувати одержані результати.

4. У роботі необхідно розкрити сутність дослідницької проблеми з урахуванням нових наукових підходів.

5. Дипломна робота має містити чітко сформульовані висновки, в яких подаються основні результати дослідницької діяльності студента, рекомендації щодо їхнього практичного використання.

6. Обсяг дипломної роботи – 40-50 сторінок тексту, набраного на комп'ютері.

7. Дипломна робота має бути чітко структурованою із виділенням окремих її частин, абзаців, нумерацією сторінок, правильним оформленням посилань, виносок, цитат, списку використаної сучасної літератури (не менше 50 джерел, переважно останніх років).

Структура дипломної роботи

1. Титульна сторінка.
2. План.
3. Вступ.
4. Основна частина (складається з двох-трьох розділів).
5. Висновки.
6. Резюме (українською, російською або виучуваною іноземною мовою).
7. Список використаної літератури (бібліографія).
8. Додатки (з потреби).

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

Магістерська робота зорієнтована на:

- розширення теоретичних знань студентів з фахової гуманітарної підготовки;
- систематизацію та самостійний аналіз сучасних підходів до розв'язання складних питань, пов'язаних із новітньою інтерпретацією певних наукових проблем, що є об'єктом даного магістерського дослідження;
- поглиблення знань студентів із суміжних наук;
- подальше удосконалення умінь та навичок самостійної роботи студентів із науковою літературою, виявлення тенденцій і закономірностей досліджуваних процесів;
- формування умінь самостійно визначати об'єкти та етапи магістерського дослідження, обґрунтувати систему заходів, необхідних для розв'язання теоретичних та прикладних завдань;
- розвиток умінь самостійно формулювати найбільш вагомі узагальнення основних результатів, розробляти науково-практичні рекомендації щодо удосконалення навчально-виховної роботи в сучасній школі.

Магістерські роботи виконуються всіма магістрантами.

Вимоги до написання магістерської роботи

1. Тема магістерської роботи визначається магістрантом за погодженням з науковим керівником відповідно до планової наукової тематики кафедри і затверджується на засіданні кафедри, а також на засіданні вченої ради факультету (університету).

2. У вступі обґрунтовується вибір теми, її актуальність; визначаються об'єкт, предмет, мета і конкретні завдання, гіпотеза дослідження, методи дослідження; його наукова новизна та теоретична і практична значущість одержаних результатів; описується структура магістерської роботи.

3. У роботі аналізуються сучасні підходи до вирішення певної наукової проблеми з урахуванням новітніх літературних джерел, а також визначається авторська позиція щодо напрямів реалізації усіх аспектів даного дослідження.

4. Магістерська робота повинна мати пошуковий характер.

5. Основний зміст магістерської роботи поділяється на теоретичну і практичну (експериментальну) частини.

6. У роботі мають бути продемонстровані вміння студента методологічно грамотно проводити наукове дослідження, самостійно аналізувати, систематизувати, узагальнювати його основні наукові та практичні результати.

7. Магістерська робота виконується українською мовою і подається на захист у переплетеному вигляді. Обсяг роботи – 70-80 сторінок набраного на комп'ютері тексту.

8. Магістерська робота має бути чітко структурованою з виділенням окремих її частин, абзаців, з нумерацією сторінок, правильним оформленням посилань, виносок, цитат, списку використаної сучасної літератури (не менше 60 джерел, переважно останніх років).

Структура магістерської роботи

1. Титульна сторінка.
2. План.
3. Вступ.
4. Основна частина (складається переважно з 2-3 розділів).
5. Висновки.
6. Резюме українською, російською або іншою іноземною мовою.
7. Список використаної літератури (бібліографія).

4.2. Виконання студентських наукових робіт.

Наукове дослідження – це форма процесу пізнання, цілеспрямоване систематичне вивчення об'єктів дослідження за допомогою методів і засобів науки, яке завершується формулюванням нових знань про об'єкт дослідження.

До науково-педагогічних та суспільних досліджень ставляться такі вимоги:

- актуальність проблеми;
- правильність конкретного визначення стратегії дослідження, його мети, завдань і предмета;
- організація і етапи проведення дослідження;
- доступність висновків і рекомендацій для використання їх в практичній діяльності.

Наукове дослідження є складним, багатоаспектним, суперечливим процесом, який у кожному випадку має свою логіку, методику та організацію.

У цьому процесі можна виділити певні етапи:

- визначення наукової проблеми і теми дослідження;
- формулювання мети і завдань дослідження;
- збір і обробка фактичного матеріалу;
- аналіз та оформлення результатів наукового дослідження;
- застосування на практиці.

Першим етапом дослідження є визначення його теми. Дійсно, позитивний результат будь-якого дослідження значною мірою залежить від правильної постановки та обґрунтування проблеми самого дослідження. У той же час практика свідчить, що доволі часто зустрічаються курсові роботи, та й навіть дипломні роботи, у яких по суті немає ніякої проблеми. Їх автори обмежуються лише переказом вже давно відомих теоретичних положень.

Значно складніше знайти проблему (грец. – складність, завдання, перешкода), ніж її вирішити, оскільки для першого потрібна уява, а для другого – тільки уміння.

Практика свідчить, що якщо висунута проблема нічому не суперечить, то вона ризикує бути безплідною. Тому педагогічні дослідження спрямовані на пошук нових, більш прогресивних та ефективних способів вирішення завдань навчання та виховання.

Якщо проблема поставлена обґрунтовано, то у неї вже намічений напрям дослідження.

Проблеми дослідження можуть визначатися:

- безпосередніми потребами практики розвитку суспільної науки;
- запитами суспільства та його завданнями в галузі застосування наукових досягнень у впливі на виховання людини;
- внутрішньою логікою розвитку суспільної науки в цілому та її окремих частин зокрема;
- аналізом недосліджених сторін (так званих "білих плям").

Зрозуміло, що не кожна проблема, сформульована дослідником-початківцем, може стати проблемою справжнього дослідження. Нова проблема може бути успішною, якщо вона підготовлена попередніми дослідженнями науки і суміжних з нею галузей.

Проблема дослідження – це теоретичне або практичне питання, що має значення для розвитку науки і може бути розв'язане наявними засобами наукового дослідження.

Проблема має бути відображена в темі дослідження, яка показує рух від уже досягнутого наукою, традиційного, до нових підходів у її вирішенні.

Тема дослідження відображає конкретний напрям науково-дослідної роботи, що забезпечує цілісність дослідження.

Студент має право самостійно обирати тему курсової, дипломної чи магістерської роботи. Проте це не завжди йому під силу, тому на допомогу у такому випадку має прийти науковий керівник. Він знайомить студентів з орієнтовною тематикою курсових, дипломних та магістерських робіт, вимогами та правилами їх написання. Саме науковий керівник допомагає студентові уточнити чи відкоригувати окрему тему дослідження. Як свідчить практика, успішність написання курсової, дипломної чи магістерської роботи багато в чому забезпечується саме особистим зацікавленням студента до обраної теми дослідження.

Першим етапом розробки наукового апарату дослідження є обґрунтування актуальності досліджуваної проблеми, що передбачає:

- посилання на державні документи, в яких обумовлюється важливість розв'язання даної проблеми;
- визначення практичних потреб;
- характеристику недостатності наукових знань, на збагачення і доповнення яких спрямоване дане дослідження.

Практика свідчить, що в курсових, дипломних та магістерських роботах часто допускається розмитість у формулюванні теми, в якій не зазначається, що треба досліджувати. Це призводить до того, що об'єкт і предмет дослідження не узгоджуються з темою, а тема не конкретизується методами дослідження. Тим часом визначення цих складових наукового апарату є конче важливим, від них значною мірою залежить ефективність проведення наукового педагогічного дослідження.

Чим конкретніше сформульована тема дослідження, тим легше визначити об'єкт і предмет дослідження, його мету та завдання.

Об'єкт дослідження – частина об'єктивної реальності (суспільного процесу), яка на даному етапі відіграє певну роль у подальшому розвитку суспільства.

Предмет дослідження – окремі сторони властивості, якості об'єкта, що забезпечують результативність або впливають на ефективність суспільного процесу.

Отже, об'єкт дослідження виступає загальною сферою пошуку, а предмет — те конкретне, що виявляється. Один і той же об'єкт може досліджуватися в різних аспектах. Тому визначення предмета можна розуміти як вирізнення певної сторони дослідження, як припущення про найсуттєвішу характеристику об'єкта, що досліджується.

Важливою вимогою є відповідність предмета об'єкту дослідження. Предмет – більш вузьке поняття, ніж об'єкт, він – частина, сторона, елемент об'єкта. Якщо об'єктом виступає процес, то предметом можуть бути методи, форми, зміст, умови його здійснення.

При визначенні об'єкта та предмета дослідження студенти часто допускають помилки такого плану:

- неточність у визначенні об'єкта та предмета дослідження;
- змішування, паралелізм і дублювання об'єкта та предмета дослідження.

Визначивши об'єкт та предмет дослідження, можна сформулювати мету наукового дослідження. Це дає можливість вирішити, до якого кінцевого результату прагне дослідник.

Мета дослідження – це авторська стратегія в одержанні нових знань про об'єкт та предмет дослідження. Формулювання мети дослідження спрямоване на кінцевий результат, який має одержати дослідник у науково-дослідницькій діяльності.

Мета завжди відображає спрямованість наукового пошуку на одержання нових знань. Тобто, якщо в темі дослідження розкривається те, що і для чого досліджується, то в меті — не тільки що досліджується, але й яким чином буде відбуватись дослідження.

Найбільш високий рівень цілей наукових досліджень пов'язаний з:

- обґрунтуванням нової системи заходів, спрямованих на вирішення певних задач подальшого розвитку науки;
- визначенням нових суспільних закономірностей загального чи часткового характеру;
- виявленню комплексу необхідних дидактичних, матеріально-технічних, психологічних, естетичних та інших умов успішного вирішення викладання наукової дисципліни;
- відбором оптимального обсягу, складності, логіки розкриття змісту навчального предмета, його навчальних та виховних особливостей;
- обґрунтуванням нових методів, форм і засобів навчання та виховання;
- розробленням нових елементів систем діагностики навчання й виховання.

Предмет і мета дослідження повинні відповідати ряду вимог: актуальність і відповідність соціальному замовленню; наукова новизна (не повторювати відоме); практична значущість.

Мета дослідження поділяється на низку більш конкретних завдань.

Завдання дослідження – конкретизація загальної мети, цілей з урахуванням предмета дослідження. Виділяються завдання, зорієнтовані на:

- визначення етапів наукового пошуку;
- виявлення найсуттєвіших ознак об'єкта дослідження;
- визначення внутрішньої структури об'єкта дослідження;
- обґрунтування системи засобів, необхідних для розв'язання наукової проблеми;
- всебічне вивчення практики вирішення даної проблеми, причин, недоліків і труднощів у її розв'язанні.
- експериментальну перевірку пропонованої системи засобів, необхідних для розв'язання наукової проблеми;
- розробку рекомендацій щодо практики використання результатів дослідження.

У науковому дослідженні у галузі суспільних наук важливим є створення (в уяві) можливих варіантів ходу і результатів здійснення наукової роботи, тобто формулювання гіпотез.

Гіпотеза – це обґрунтоване припущення про можливі способи розв'язання визначеної проблеми.

Від звичайного передбачення гіпотеза відрізняється рядом ознак:

- відповідність фактам, на основі яких вона створена для пояснення;
- можливість бути перевіреною;
- можливість бути застосованою до якомога більшого кола явищ;
- найбільш можлива простота.

У гіпотезі слід визначити два взаємопов'язаних елементи:

- висунення певного положення (припущення);
- наступне логічне й практичне його доведення.

Розрізняють: *робочі гіпотези* — тимчасові припущення для систематизації вже існуючого фактичного матеріалу;

наукові або реальні гіпотези, які розробляються дослідниками тоді, коли накопичено великий обсяг фактичного матеріалу і з'явилась можливість зробити певні логічні висновки.

Слід зазначити, що гіпотеза включає в себе положення, з яких випливає певний проект розв'язання даної наукової проблеми. У процесі дослідження вона може бути підтверджена або спростована.

Побудова гіпотези завжди розпочинається з визначення концепції дослідження, під якою слід розуміти систему взаємопов'язаних наукових положень, котрі використовує дослідник для досягнення потрібного результату. Концепція може ґрунтуватися на загальноприйнятих теоріях певної наукової школи або розкривати власні теоретичні міркування дослідника.

У будь-якому варіанті викладені положення концепції є низкою понять, а не штучним набором окремих різнопланових тверджень. Дотримання цієї вимоги дає можливість сформулювати гіпотезу, яка в концентрованому вигляді відображає концептуальний зміст дослідження.

Отже, гіпотеза повинна формулюватися як припущення, за яким на основі низки теоретичних положень можна зробити висновок про існування тих зв'язків між педагогічними явищами, що потребують доведення. Гіпотезу не можна будувати, виходячи з очевидних істин, вона завжди передбачає пошук чогось нового в теорії та практиці, опис причин та можливих наслідків, що вивчаються. Гіпотеза може визначатися за схемою: ефективність удосконалення того чи іншого виду діяльності може бути підвищена, якщо буде зроблено те й те.

Серед основних функцій, які виконує гіпотеза в дипломних та магістерських роботах, слід назвати такі:

- окреслення кола завдань, що мають бути взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими;
- систематизація складових наукового апарату дослідження (проблема, об'єкт, предмет, мета, завдання) та етапів його проведення (обґрунтування актуальності теми, теоретичне опрацювання проблеми, вивчення та аналіз досвіду,

розробка методики дослідження, проведення експерименту, обробка отриманих даних, формулювання висновків);

- прогнозування результатів наукового пошуку;
- поєднання теорії та практики педагогічної діяльності;
- установлення зв'язку між уже відомими та новими фактами, отриманими в процесі експерименту;
- пояснення явищ об'єктивної реальності;
- цілеспрямовання перебігу дослідної роботи.

Варто зазначити, що гіпотеза є необхідним елементом як експериментальних досліджень, так і наукових праць з історії. При виконанні цих робіт важливо на основі детального вивчення літератури та архівних джерел висловити припущення про ймовірні причини певних подій. Це допомагає впорядкувати та систематизувати матеріали дослідження, зробити логічні висновки.

Іншими словами, гіпотеза має містити пояснення можливих результатів з певних причин, а також характеристику умов, за яких ці результати будуть реалізовані.

Її побудова така: якщо зробити (здійснити) те й те, то в об'єкті, що вивчається, відбудуться такі-то зміни.

Кожна гіпотеза підтверджується фактами, аргументами, що перетворюють її з припущення в достовірне знання. Для цього розробляється методика дослідження, яка має бути адекватною обраному предмету, меті та завданням наукового пошуку.

Важливими характеристиками педагогічного дослідження є **новизна** отриманого знання та його значення для науки й практики.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягає в розкритті змісту концепції, методу чи методики, виявленні й формулюванні закономірностей вивчаємого процесу або опису його різних моделей.

Практична значущість включає обґрунтування нової дидактичної чи методичної системи, рекомендації, вимоги, пропозиції, певного засобу.

До визначення цих параметрів оцінки результатів дослідження висувається ряд вимог, яким мають відповідати виконані роботи всіх рівнів, зокрема дипломні та магістерські. Втім аналіз студентських наукових праць показує, що у багатьох авторів немає єдиного розуміння, як формулювати новизну, теоретичну та практичну значущість за змістом і за формою, як "відокремити" їх, не повторюючи одне й те саме, не дублюючи опису актуальності дослідження.

Наприклад, у розкритті новизни стверджується, що тема в конкретних умовах не розглядалась, що проблема вивчена недостатньо, що вона є важливою для виробничої (педагогічної) практики. Але ці міркування є обґрунтуванням дослідження, а не характеристикою його новизни.

Часто зустрічаються роботи, висновки яких повторюють відомі положення або самоочевидні істини.

Суттєвим недоліком можна вважати формулювання новизни та значення дослідження у найзагальнішому вигляді, нарівні анотації.

У формулюванні **наукової новизни** важливо враховувати три провідні умови:

1. Розкриття виду результату, тобто необхідно вказати, який тип нового знання здобув дослідник. Це може бути вироблення концепції, методики, класифікації, закономірностей тощо або методичних рекомендацій, дидактичних пропозицій, форм, які раніше не були відомі. Тобто слід розрізняти **теоретичну та практичну новизну**.

2. Визначення рівня новизни отриманого результату, його місце серед відомих наукових фактів. У зіставленні з ними нова інформації може виконувати різні функції: уточнювати, конкретизувати існуючі відомості, розширювати і доповнювати їх або суттєво перетворювати. Залежно від цього виділяють такі **рівні новизни: конкретизацію, доповнення, перетворення**.

На рівні конкретизації отриманий результат деталізує окремі положення.

На рівні доповнення результати дослідження вносять у теоретичні й практичні знання нові елементи, не змінюючи їх суті.

Рівень перетворення характеризується принципово новими для певної галузі знаннями, які є самостійними і мають евристичну цінність. На цьому рівні результати дослідження можуть відкривати нові підходи до вивчення проблеми, розробляти невідомі раніше теорії, нові концептуальні положення тощо.

3. Оцінкою нових результатів є їх розгорнутий чіткий виклад, а не формальне, нічим не підкріплене запевнення, що теоретичні позиції і практичні висновки дослідження є новими. Наприклад, автори стверджують, що "ними досліджено педагогічні умови", "опрацьовано дидактичну систему", "розроблено оригінальну методику" тощо.

Однак усе це просто декларується, а суть умов, систем, методик не розкривається.

Необхідно запобігти і такому досить поширеному недоліку, як нагромодження складних термінів, що запозичені з інших наук і не вносять нічого нового у розуміння досліджуваної проблеми, а лише затьмарюють її педагогічний зміст.

Основою обґрунтування новизни курсової, дипломної чи магістерської роботи виступає критичний огляд літератури, посилання на джерело дослідження, педагогічний досвід, що дає підстави довести недостатню вивченість визначеної проблеми та розкрити зміст пропонованих нововведень.

Наявністю нових елементів можуть характеризуватися різні галузі педагогічної діяльності, практично всі компоненти навчання й виховання: принципи, методи, форми, засоби тощо. Новим є все, що використовується нестандартно, незвично, виходить за межі традиційних схем. Але не всі нововведення можна вважати науково-педагогічною новизною. Остання має визначатися лише тими результатами, які є корисними для теорії та практики педагогіки і збагачують саме педагогічні знання. Для того щоб вирізнити науково-педагогічну новизну, не треба обирати занадто широкий предмет дослідження, що може негативно відбитися на конкретності й однозначності формулювання його результатів.

Характеристика новизни є недостатньою для оцінки виконаної роботи. Її необхідно доповнювати критеріями педагогічної значущості, бо вона, як і новизна, може мати теоретичну і практичну цінність.

Теоретична значущість є інтегральною характеристикою впливу проведеного дослідження на педагогічні ідеї та методи, комплексним показником його перспективності, доказовості, концептуальності.

Практична значущість характеризує реальні зрушення у навчанні й вихованні, що досягнуті чи можуть бути досягнутими через упровадження в педагогічну практику результатів проведеного дослідження.

Виділяють два можливі шляхи такого впровадження:

- *безпосередній*, коли отримані результати прямо адресуються навчальним закладам і педагогам для використання;
- *опосередкований*, коли результати включаються в теорію і, як складова цієї теорії, впливають на практику.

У визначенні практичної значущості треба вказати, де і з якою метою можна використовувати результати та висновки дослідження, у якому вигляді вони подані (методичні рекомендації, правила, програми та ін.), який соціальний та психолого-педагогічний ефект очікується від їх упровадження (підвищення рівня освіти, культури особистості, сформованості вмінь тощо).

Практична значущість є найважливішою ознакою дипломної чи магістерської роботи, яка далеко не завжди може претендувати на важливий теоретичний результат. Тому слід урахувати, що проведене дослідження має бути обов'язково підкріплене статистичними показниками вірогідності, надійності, репрезентативності, без яких дипломна (магістерська) робота справлятиме враження суб'єктивних міркувань автора, не матиме потрібного практичного значення.

Важливим етапом наукового дослідження є визначення його методики, яка має бути адекватна меті й завданням.

Методика дослідження – це сукупність засобів, умов, пов'язаних у систему логічного процесу досягнення потрібного результату. Вона включає весь процес отримання наукового результату, його окремих ланок і в цілому визначає програму досягнення, його конкретні завдання.

Методика дослідження повинна ґрунтуватися на таких наукових положеннях, які визначають напрям дослідження та

шляхи його реалізації, відповідати об'єкту наукового пошуку, що дає можливість вирізнити ті його сторони й якості, вивчення яких є метою дослідження.

Сучасні наукові роботи в галузі суспільних наук не можуть обмежуватися описовим викладом отриманих результатів, що виражені у формі суб'єктивних оцінок "краще - гірше", "більше - менше", "вище - нижче" тощо. Тому важливою вимогою до вибору методів є передбачення можливості якісного й кількісного аналізу експериментальних даних, способів їх взаємозв'язків. Доцільно також кожного результату досягати не одним, а кількома методами, які доповнюють та коригують один одного. Таким чином, підвищується надійність дослідження, стає можливим уникнення небажаних помилок, впливу випадкових неврахованих факторів.

При підготовці курсових, дипломних та магістерських робіт поряд з використанням загальних методів наукового пошуку (теоретичні, експериментальні тощо) широко використовують також вивчення інформаційних джерел з проблеми дослідження, аналіз досвіду, кількісну обробку досліджуваних результатів.

Робота з літературою є попереднім етапом будь-якого наукового дослідження. На цьому етапі уточнюється тема, завдання й провідна ідея, розробляються гіпотеза та методика дослідження.

На основі аналізу інформаційних джерел можливо визначити стан вивчення питання, історію його виникнення, результати, які вже мають місце, методи вивчення.

У вивченні інформаційних джерел можна виділити такі етапи:

1. Пошук необхідних джерел та попереднє ознайомлення з ними (ознайомлення з бібліографічними, довідковими виданнями, каталогами, реферативними журналами).

2. Вивчення літературних джерел (читання, конспектування, виписки тощо);

3. Систематизація та використання інформаційного матеріалу в процесі дослідження (аналіз й узагальнення, створення власної картотеки, підготовка анотацій, рефератів, огляду літератури).

В усіх формах накопичення матеріалу необхідно точно вказувати вихідні дані інформаційного джерела, а саме: прізвище

та ініціали автора, назву публікації, видавництво, місце та рік видання, відповідні сторінки тексту, загальний обсяг роботи.

У процесі наукового пошуку студент звертається до великої кількості літературних джерел, в яких можна зустріти неоднакові тлумачення окремих понять. Це викликає необхідність проведення теоретичної роботи з уточнення понятійного апарату дослідження, що передбачає вибір та осмислення тих наукових визначень, які найбільш точно характеризують поставлену проблему.

Робота над понятійним апаратом є конче важлива. Слід мати на увазі, що в педагогічній науці наукові визначення іноді межують з побутовою, загальноживаною мовою, а це призводить до їх некоректного використання. Наприклад, існує декілька побутових тлумачень виховання, естетичної потреби, що заважає їх науковому аналізу.

Типовим недоліком є довільне вживання термінів, коли автор підганяє наукові визначення під свою особисту думку: "а я так це розумію". Не можна погодитися і з досить поширеною "терміно-творчістю", за якої в дослідження вводяться нові, незвичні терміни, що не мають потрібної обґрунтованості та переконливості.

Правильним є застосування вже апробованих, поширених, зрозумілих у педагогічному плані термінів. Їх так звана "чистота" має суттєву ознаку високого рівня проведеного дослідження. Цього можна досягти глибоко вивчаючи літературу, ознайомлюючись з різними існуючими підходами до визначення змісту певних наукових понять, вибору однієї з можливих точок зору та обґрунтування його в теоретичній частині дослідження.

Методи дослідження. У суспільних науках існує декілька класифікацій методів досліджень. Найбільш поширеним є поділ усіх методів на **теоретичні та емпіричні методи** дослідження.

Теоретичні методи дослідження. До найбільш уживаних теоретичних методів дослідження належать: індукція, дедукція, аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація, моделювання, абстрагування тощо.

Індукція та дедукція. Індукція є формою наукового пізнання, що спрямоване на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами, узагальнення емпіричних

даних на основі логічних висувань від конкретного до загального, від відомого до невідомого. Індуктивний метод використовується дослідником після збору окремих суджень з проблеми дослідження, на основі яких робиться загальний висновок.

Індуктивні знання мають імовірний характер, бо вони завжди виражають припущення про існування певної закономірності. Вірогідність такого припущення перевіряється експериментальним дослідженням. Тому індукція є обов'язковою складовою педагогічного експерименту, що допомагає визначити причинність досліджуваних явищ, з'ясувати, чому одні з них спричиняють зміни інших.

Дедукція виводиться шляхом висувань від загального до конкретного і тому дає вірогідні знання, а не імовірні (як індукція). Основою дедуктивного методу виступають наукові положення і постулати, що не вимагають дослідно-експериментального підтвердження, а сприймаються як аксіоми.

Дедуктивний метод також використовується після збору необхідної інформації з проблеми дослідження, на основі якого із загальних висновків робляться окремі висновки й судження.

У реальному педагогічному процесі індукція та дедукція завжди взаємодіють між собою як діалектична єдність пізнання загального та конкретного. Індукція виявляє окреме як загальне, а дедукція виводить окреме із загального.

Особливу роль у дослідженні відіграють *методи аналізу та синтезу*.

Аналіз – це спосіб наукового дослідження, при якому педагогічне явище розкладається на складові частини.

Синтез – протилежний аналізу спосіб, що полягає у дослідженні явища в цілому, на основі об'єднання пов'язаних між собою елементів в єдине ціле. Синтез дозволяє узагальнювати поняття, закони, теорії.

За допомогою аналізу виділяються й досліджуються окремі ознаки предмета чи явища. Це дає можливість виводити його структуру, відокремити суттєві риси від несуттєвих, розкрити різнобічні зв'язки предмета, що розглядається, з іншими предметами педагогічної реальності з'ясувати властиві йому протиріччя.

Але виділені в такий спосіб ознаки є недостатніми, оскільки вони досліджуються окремо і не зіставляються між собою. Для

того, щоб розглянути їх як елементи цілого, використовується синтез, що встановлює єдність складових предмета.

Таким чином, аналіз виходить з певного цілого, яке він розглядає, а цілеспрямовує аналіз. Це означає, що синтез міститься вже у самому аналізі, а не існує поза ним. Після аналітичного процесу кожний дослідник звертається до синтезу, тобто до раціонального поєднання частин, вирізнених засобами аналізу. Внаслідок цього формуються нові уявлення про предмет, в якому виділені суттєві, типові риси, уточнюються й збагачуються знання про нього.

Порівняння – це метод, за яким відбуваються зіставлення досліджуваних предметів та встановлення їх подібності або відмінності. Н; рівні чуттєвого пізнання педагогічної реальності порівняння фіксує зовнішню подібність або відмінність, на рівні раціонального – подібність або відмінність внутрішніх зв'язків, що дозволяє виявити певні закономірності, розкрити сутність матеріалу; що вивчається; тощо.

Для досягнення правильних результатів у процесі порівняння необхідно дотримуватися таких вимог:

- зіставляти тільки однорідні об'єкти чи поняття;
- порівнювати предмети за такими ознаками, які мають суттєве значення.

Метод *класифікації* використовується на початкових стадіях дослідження і дає можливість упорядкувати та класифікувати педагогічні явища на основі визначення їх однорідності. Тим самим класифікація відкриває шляхи подальшого наукового пізнання.

Ефективність класифікації залежить від вибору єдиних ознак, за якими вона відбувається. Неточність такого вибору є типовою помилкою студентських досліджень, що заважає усвідомити та чітко охарактеризувати зміст явищ і процесів, що вивчаються.

Моделювання – це штучна система, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується. Побудова моделі, як правило, спрощує оригінал, узагальнює його. Це сприяє упорядкуванню і систематизації інформації про нього.

Кожна модель має фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення. Дрібні фактори, зайва деталізація, другорядні явища

ускладнюють саму модель та заважають її теоретичному дослідженню.

Всі моделі можуть бути створені на основі глибокого розуміння функцій і властивостей, які вони моделюють. Модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі.

Модель дозволяє: по-перше, наочно, у вигляді схеми, креслень, коротких словесних характеристик, опису охарактеризувати процес, що вивчається; по-друге - описувати педагогічне явище у вигляді математичних формул, матриць, символів. За допомогою моделей можна описувати різні види навчання, різні типи уроків. У цих випадках моделювання допомагає систематизувати знання про явище чи процес, що вивчається, підказує шляхи їх більш цілісного опису, намічає більш повні зв'язки між компонентами. Отже, моделювання не тільки робить вивчення явища чи процесу більш наочним, а й глибшим за своєю сутністю.

Емпіричні методи дослідження. Ці методи забезпечують накопичення, фіксацію та узагальнення експериментального матеріалу.

Провідним серед них є *аналіз документації, архівних матеріалів та результатів діяльності, спостереження, письмове й усне опитування, тестування, експертна оцінка*. Отримані за допомогою цих методів дані є основою подальшого теоретичного осмислення суспільних та педагогічних процесів. Тому емпіричні й теоретичні методи створюють цілісну єдність наукового пізнання, без якої неможливо здійснити педагогічний пошук.

Метод вивчення та аналізу документації передбачає вивчення та аналіз документації та архівних матеріалів.

Аналіз документів може бути якісним і кількісним. Якісний аналіз передбачає опис документів, їх класифікацію та інтерпретацію. Кількісний аналіз визначається поняттям "контент-аналіз" чи "кількісна семантика". За його допомогою можна встановити частоту використання певних термінів, виступів окремих персоналій, висловлених ідей тощо.

Спостереження – це організоване дослідження соціального та педагогічного процесу в природних умовах, яке має цілеспрямований характер і підпорядковується меті дослідження. Розрізняють спостереження *пряме, опосередковане і самоспостереження*.

У суспільних та педагогічних дослідженнях широко використовуються соціологічні методи, зокрема *методи опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування)*. Всі вони характеризуються спільною ознакою: за їх допомогою можна дізнатися про власні судження, мотиви дій, потреб інтереси, позиції, погляди, смаки респондентів. Ефективність отримання усних і письмових висловлювань залежить від бажання опитуваних відповідати на поставлені запитання і від ступеня їх підготовності до спілкування з дослідником на визначену тему. Тому в процесі опитування необхідно створювати доброзичливу атмосферу, яка спонукає до щирих відповідей, викликає довірливе ставлення співрозмовники один до одного.

Бесіда – метод безпосереднього спілкування, який дає змогу одержати від співрозмовника інформацію за допомогою заздалегідь підготовлених запитань. Для того, щоб підготувати і провести якісно та зібрати необхідний емпіричний матеріал, необхідно:

- підготувати план бесіди;
- скласти необхідні основні питання, а також продумати уточнюючі та навідні питання;
- продумати способи реєстрації відповідей респондентів (спеціальні щоденники чи картки, аудіо- та відеотехніку).

У процесі бесіди опитуваний і дослідник виступають активними учасниками діалогу, в якому відбувається взаємний обмін думка: Бесіда проводиться у вільній формі. Дослідник лише визначає загальну тему, основні етапи та межі її обговорення, окреслює головні питання і висуває для себе припущення щодо можливих результатів опитування.

На відміну від бесіди *інтерв'ю* є системою заздалегідь підготовлених запитань, які дослідник ставить опитуваному, утримуючись від власних коментарів. Отже, інтерв'юер не впливає на думку свого співрозмовника.

Бесіди та інтерв'ю будуть ефективними за умови, якщо:

- чітко визначена мета їх проведення;

- намічено коло основних та допоміжних питань у певній послідовності;
- створено довірливу атмосферу;
- підтримується потрібний напрям інтерв'ю;
- розроблено зручну форму фіксації інформації.

Для оперативного отримання інформації про типовість тих чи інших явищ у великій групі респондентів використовується анкетування.

Анкетування – це метод педагогічного дослідження за допомогою спеціально розроблених анкет (набір завдань, підготовлених у формі опитувального листа). Анкетування може бути індивідуальним та груповим.

При індивідуальному анкетуванні анкети роздаються окремим респондентам і домовляються про час їх повернення.

Групове анкетування проводиться з великою групою респондентів.

Запитання анкети можуть мати констатуючий і мотиваційний характер, як і запитання під час бесіди та інтерв'ю; за допомогою анкетування можна зібрати великий за своїм обсягом матеріал, що дозволить вважати отримані відповіді досить імовірними. Недоліком анкетування є суб'єктивність і випадковість відповідей, неможливість перевірки її правильності.

Структура анкети, як правило, складається з трьох частин: вступної основної та демографічної ("паспортички").

Вступна частина містить звернення до респондента, в якому вказується, хто проводить дослідження, завдання анкетування, гарантії анонімності відповідей, правила заповнення анкет. Ця частина може викладатися дослідником в усній формі перед початком анкетування.

Основна частина складається з низки запитань, які дають інформацію про певні факти, події, мотиви, думки, оціночні судження респондентів у галузі досліджуваної проблеми.

Демографічна частина визначає паспортні характеристики опитуваних: вік, рівень освіти, кваліфікацію

тощо. Її призначення полягає в тому, щоб визначити репрезентативність отриманого матеріалу.

Запитання основної частини анкети розподіляються на такі види відкриті, закриті та напівзакриті; прямі та непрямі.

До відкритих запитань належать такі, що передбачають вільні форму відповіді і нічим не регламентують її ракурси. Вони дають досліднику цікавий різнобічний матеріал, але водночас він є незручним для обробки. Відповіді респондентів на них бувають недостатньо конкретними і віддаленими від теми опитування.

Наприклад: "Напишіть назву професії, яку ви плануєте обрати".

З метою зменшення цих недоліків в анкету разом з відкритою вводять закриту форму запитань, формулювання яких містить певні варіанти відповідей, один чи кілька, з яких має вибрати респондент.

Наприклад: "Яку професію із запропонованого списку ви могли б обрати?"

Найпростішим видом закритих запитань є дихотомічні, в яких опитуваний має відповісти лише "так" або "ні". При цьому необхідно щоб серія закритих запитань передбачала однакову кількість позитивних та негативних відповідей.

Більш складним є вид запитань з так званим "віялом відповідей" що можуть бути або різними за змістом, або тільки за інтенсивністю оцінки (наприклад: "дуже задоволений", "задоволений", "байдужий" "незадоволений", "зовсім незадоволений").

Для дослідження окремих рис і властивостей людини використовується і такий психологічний метод дослідження як тестування.

Тестування – метод діагностики, який передбачає використання стандартизованих запитань й завдань, що мають визначену шкалу значень. У процесі дослідження можна використати тести успішності, інтелектуального розвитку, діагностики рівня засвоєння знань, умінь, здібностей, ступеня сформованості багатьох якостей тощо.

За допомогою *тестів успішності* оцінюють вже наявні знання або вміння.

Тести здібностей дозволяють виявити той рівень знань або вмінь, досягнення яких є імовірними для респондента за певних умов навчання чи виховання. При цьому виділяють тести *загальних здібностей* (тести інтелекту) і тести *спеціальних здібностей* (тести на сприйняття музики, живопису тощо).

Ці тести дозволяють робити висновки не тільки про результати засвоєння певного навчального матеріалу або виконання якогось завдання, а й про загальні передумови індивіда до засвоєння завдань даного типу (наприклад, розв'язувати математичні задачі, орієнтуватися в завданнях вербального типу і т.п.).

Найбільш розповсюдженими є тести на вимірювання розумової обдарованості, які визначають загальні передумови індивіда до орієнтації в звичайних ситуаціях певного типу.

Наприклад, якщо ми виявляємо різницю між результатом тесту і продуктивністю діяльності учня в школі (школяр має високий рівень розумової обдарованості, але отримує погані оцінки з математики або показує низькі показники в дидактичних математичних тестах), можна передбачити, що в даному випадку має місце негативний вплив будь-яких факторів (зокрема, недостатня мотивація, високий ступінь обов'язковості, прогалини в засвоєному раніше матеріалі, низький рівень [навчальних навичок тощо]).

Тести можуть містити різні завдання. Це можуть бути завдання, які вимагають прояву певних знань, вибору одного правильного питання, які передбачають вільну відповідь; завдання для знаходження співвідношень між рядом понять; малюнки, що стимулюють асоціативні реакції; незакінчені речення або текст; завдання із складання; малюнків з окремих предметних елементів (для відображення логіки певної дії).

4.3. Порядок подання дипломних та магістерських робіт до захисту

Після того як рукопис курсової, дипломної чи магістерської роботи надруковано, студент повинен ретельно вчитати і перевірити його. Роботи мають бути написані грамотно: не повинно бути ні граматичних, ні стилістичних помилок. Особливої уваги при

перевірці потребують цитати, таблиці, бібліографічні посилання. На останній сторінці робота підписується автором. Перевірені, зброшуровані дипломні та магістерські роботи подаються науковому керівникові **за місяць** до їх захисту. Що стосується дипломної та магістерської робіт, то вони подаються у першому варіанті науковому керівникові не пізніше, ніж за 2 місяці до захисту. В остаточний варіант роботи вносяться необхідні зміни відповідно до зауважень наукового керівника, а також уточнення назв розділів, параграфів, таблиць, статистичних даних, цитат і бібліографічних виносков, висновків та рекомендацій. Текст роботи друкується у 2-х примірниках.

Попередня апробація дипломних та магістерських робіт відбувається на студентських науково-практичних конференціях студентів та засіданнях кафедри.

До дипломної та магістерської робіт додаються відзив наукового керівника та рецензія.

У відзиві наукового керівника обов'язково визначається рівень підготовки студента до виконання наукових досліджень, його вміння працювати з літературою, самостійно вирішувати наукові та практичні проблеми; характеризуються ступінь оволодіння сучасними методами дослідження й вміння втілювати в практику навчання теоретично обгрунтовані нові наукові ідеї, а також вміння логічно, послідовно, аргументовано викладати матеріал і робити висновки. Науковий керівник визначає відповідність дипломної або магістерської роботи вимогам до наукових досліджень такого типу. Науковий керівник має чітко висловити свою думку щодо рекомендації дипломної чи магістерської роботи до захисту.

Рецензенти визначають актуальність обраної проблеми, новизну і методику дослідження, теоретичне і практичне значення роботи, аргументовано характеризують її позитивні сторони та недоліки.

На підставі саме цього рецензенти оцінюють роботу за чотирьохбальною шкалою: *"відмінно"*, *"добре"*, *"задовільно"*, *"незадовільно"* з урахуванням балів за системою ECTS.

Остаточно оформлена дипломна або магістерська робота з відзивом наукового керівника та рецензією подається на кафедру за

З тижні до захисту. Студент повинен бути ознайомлений зі змістом відзиву та рецензії.

Рішення про рекомендацію дипломних (магістерських) робіт до захисту приймається кафедрою не пізніше, ніж за три тижні до початку державних іспитів при наявності попередньої рецензії та відзиву наукового керівника. Виконані роботи у двох примірниках з написом на титульному аркуші висновку завідувача кафедри про допуск студента до захисту подаються кафедрою деканам факультетів / директорам інститутів за два тижні до початку державних іспитів. Після зазначеного терміну дипломні (магістерські) роботи деканами факультетів / директорами інститутів не приймаються, студенти до їх захисту не допускаються.

Разом з дипломною (магістерською) роботою подаються й такі документи:

- витяг з протоколу засідання кафедри про рекомендацію до захисту;
- письмовий відзив наукового керівника з характеристикою діяльності випускника під час проведення наукового дослідження і визначенням самостійності та рівня виконаної роботи;
- письмова рецензія на дипломну (магістерську) роботу, яка містить її оцінку за прийнятою чотирибальною системою («відмінно», «добре», «задовільно») та критичні зауваження;
- матеріали, які розширюють репрезентацію наукової роботи студента (зокрема, наукові статті, тези доповідей з теми дослідження).

Після подання курсової роботи на кафедру науковий керівник робить висновок про результати дослідження, його науково-теоретичний рівень і практичну спрямованість. Роботи, які позитивно оцінені науковими керівником, подаються до захисту. Якщо курсові роботи не відповідають вимогам, що ставляться до їх виконання, то вони не подаються до захисту, а студенти отримують оцінку *"незадовільно"*.

Захист курсових робіт відбувається у встановлений деканатом термін у присутності студентів та комісії: наукового керівника і викладачів кафедри. Виступ студента має тривати не більше 5-6 хвилин. Під час захисту студент називає тему і

мету дослідження, повідомляє план роботи і коротко передає зміст. Особливу увагу при цьому слід звернути на практичну частину роботи, власне на результати виконання дослідницького завдання та методичні розробки.

Захист магістерської (дипломної) роботи проводиться на засіданні державної екзаменаційної комісії у присутності студентів. Він не повинен перевищувати 30 хвилин.

Як правило, на захисті повинні бути присутніми науковий керівник, який у своєму виступі відзначає особливості, значущість, наукову цінність виконаної роботи, і рецензент. Якщо науковий керівник або рецензент відсутні, відзив або рецензія зачитуються головою або одним з членів ДЕК.

На захист дипломної (магістерської) роботи студент готує доповідь (до 10-12 хвилин), а також наочність (якщо є потреба в цьому): таблиці, схеми, графіки, діаграми, плакати тощо. Вказані матеріали обов'язково узгоджуються з науковим керівником.

Під час захисту дипломної (магістерської) роботи студент повинен:

- стисло обґрунтувати вибір теми, її актуальність, мету і завдання; розкрити теоретичну та практичну значущість дослідження;
- чітко сформулювати основні висновки та рекомендації; показати ґрунтовні знання першоджерел та наукової літератури з обраної проблеми, всебічне володіння матеріалом дослідження;
- продемонструвати здатність самостійно аналізувати й узагальнювати результати дослідження;
- викласти свої міркування з приводу зроблених критичних зауважень з боку рецензента, голови та членів ДЕК.

Студент зобов'язаний відповісти на запитання голови, членів ДЕК, студентів, присутніх на захисті.

При оцінці змісту виступу студента беруться до уваги переконливість його тверджень, логічність викладу, мовлення, ґрунтовність відповідей на запитання присутніх і зауваження наукового керівника.

Після виступу студента заслуховуються відзив наукового керівника, оцінка роботи рецензентом, надається слово бажаним висловити свою думку щодо рівня дослідження студента.

Хід захисту фіксується у протоколі ДЕК. Оцінка обговорюється на закритому засіданні ДЕК та оголошується головою ДЕК на відкритому засіданні у присутності членів ДЕК, усієї групи студентів та дипломника.

При оцінюванні дипломної (магістерської) роботи державна екзаменаційна комісія бере до уваги такі фактори:

- якість дипломної (магістерської) роботи в цілому (її творчий характер, вміння автора аналізувати теоретичний матеріал, обґрунтованість сформульованих практичних рекомендацій);
- самостійність у розробці проблеми;
- якість оформлення дипломної (магістерської) роботи (стиль викладу, грамотність, бібліографія, ілюстративний матеріал);
- рівень виступу дипломника/магістранта (чіткість у формулюванні актуальності, мети і завдань роботи, вміння зробити правильні висновки, культура мовлення);
- відзив керівника та оцінка наукового рівня дослідження рецензентом.

Оцінка «відмінно» (90-100 балів) виставляється, коли:

- обґрунтована актуальність теми, тема розкрита повністю, дослідження виконане на високому науково-теоретичному та методичному рівні; одержані результати систематизовані, висновки й рекомендації є переконливими; продемонстровано вільне володіння матеріалом дослідження; оформлення роботи відповідає вимогам.

Оцінка «добре» (75-89 балів) виставляється, коли:

- обґрунтована актуальність теми, тема розкрита повністю, дослідження виконане на достатньо високому науково-теоретичному та методичному рівні; одержані результати систематизовані, але висновки не є переконливими, або відсутні рекомендації, або є незначні зауваження до оформлення роботи.

Оцінка «задовільно» (60-74) балів виставляється, коли:

- тема розкрита повністю, але науково-теоретичний та методичний рівень її виконання не дуже високий; одержані результати систематизовані недостатньо; висновки зроблені непереконливо; під час захисту продемонстровано посередній

рівень володіння матеріалом дослідження; не дотримані всі вимоги щодо оформлення роботи.

Оцінка «незадовільно» (до 60 балів) виставляється, коли:

- тема розкрита неповністю, науково-методичний рівень роботи низький; висновки непереконливі; дипломник / магістрант погано володіє матеріалом дослідження, неспроможний відповісти на запитання; є суттєві зауваження до оформлення роботи.

Кращі дипломні, магістерські роботи державна екзаменаційна комісія може рекомендувати на конкурс студентських робіт. Водночас державна екзаменаційна комісія може прийняти рішення про рекомендацію студента-випускника до вступу в аспірантуру.

Найбільш вагомі результати дипломних та магістерських робіт можуть публікуватися у збірниках студентських наукових праць, вісниках, журналах, учених записках, інших наукових виданнях, а також рекомендовані для застосування в лекційних курсах та на семінарсько-практичних заняттях з педагогічних дисциплін.

Захищені дипломні (магістерські) роботи зберігаються у бібліотеці. Для цих робіт складається спеціальний каталог.

Питання для обговорення:

3. *Характеристика основних методів науково-педагогічних досліджень.*
4. *Види наукових студентських робіт.*
5. *Методика складання обґрунтування теми наукового дослідження та плану (структури) наукової роботи.*

Список основної літератури до вивчення розділу

1. Артемчук Г.І., Курило В.М., Кочерган М.П. Методика організації науково-дослідної роботи. – К.: Форум, 2000. – 271с.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

4. Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления: ГОСТ 7.1–84. – Введ. 01.01.86. – М., 1984. —75 с. (Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу).
5. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
6. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – К., 1995. – 45 с.
7. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
8. Изучение личности учащегося и ученических коллективов / Под ред. Л.М. Фридмана. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
9. Коломієць В.О. Як виконувати курсову роботу: Метод, посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. – К.: Вища школа. – 2003. – 66 с.
10. Кузин Ф.А. Магистерская диссертация: Методика написання, правила оформлення и порядок защиты: Практ. пособие для студентов-магистрантов. — М.: Ось – 89, 1997. – 304 с.
11. Культура педагогического исследования. – Минск, 1996. — 328 с.
12. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник. / Заг. ред. В.І.Лозової. – Харків: „ОВС”, 2006. – 496 с.
13. Лудченко А.А. и др. Основы научных исследований: Учеб. Пособие / Под ред. А.А. Лудченко. – К.: Знание, КОО, 2000. – 114с.
14. Методика організації науково-дослідної роботи / Г.І.Артемух, В.М.Курило, М.П.Кочерган. – К: Форум, 2000. – 271 с.
15. Мороз І.В. Структура дипломних робіт та вимоги до їх написання оформлення і захисту / Держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 56 с.
16. Рудницька О.П. та ін. Основи педагогічних досліджень. – К.: Експрес-об'ява, 1998. – 142 с.
17. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
18. Сорокин Н.А. Дипломные работы в педагогических вузах: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
19. Спіцин Є.С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – 120 с.

20. Тараненко І.Г. Методи порівняльно-педагогічних досліджень // Шлях освіти. – 2001. – №2. – С. 17-21.

21. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник для вищих навч. закладів. – Х.: ХДАК, 1998. – 288 с.

ДОДАТОК 1.

РОБОЧА ПРОГРАМА

Начального курсу „Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі”

Пояснювальна записка до програми

Курс „Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі” передбачений для слухачів магістратури суспільно-політологічних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів, головним завданням якого є підготовка майбутніх фахівців до науково-педагогічної діяльності.

Основу курсу складають лекції та семінарсько-практичні заняття, спрямовані на засвоєння основних знань, умінь і навичок проведення навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах.

Зміст курсу розкривається у чотирьох модулях. У першому модулі висвітлюються теоретико-методологічні основи педагогічної науки, її понятійно-термінологічний апарат. Другий модуль присвячений висвітленню наукових основ дидактики. У ньому розглядаються питання процесу навчання, змісту освіти, методів, форм, засобів навчання, діагностики успішності студентів. У третьому розділі розкриваються наукові основи навчального процесу у вищій школі, його сутність, принципи, зміст, методи, засоби та форми організації. У

четвертому модулі аналізується система науково-дослідної роботи студентів, шляхи її вдосконалення.

У процесі вивчення курсу студенти повинні знати:

- Основи теорії організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах;
- Основні положення теорії організації навчання у вищій школі (дидактики);
- Основи законодавства у галузі вищої освіти;
- Основні завдання навчання суспільно-політичних наук;
- Форми організації та методи навчання у вищій школі;
- Форми організації та методи науково-дослідної діяльності студентів.
- Основи керівництва студентським колективом.

Повинні вміти:

- Практично проводити навчальні заняття зі студентами;
- Складати робочі програми навчальних дисциплін;
- Скласти конспект(план) лекційного, практичного, семінарського заняття;
- Складати та вести відповідну облікову документацію викладача вищого навчального закладу.

Курс складається з **чотирьох** модулів:

Перший модуль – „Основи організації навчального процесу у вищій школі”;

Другий модуль – „Основи методики викладання суспільних дисциплін”;

Третій модуль – Форми організації навчання у вищій школі”;

Четвертий модуль – „Організація та методика проведення науково-педагогічних досліджень”.

Підсумковий контроль – за 100-бальною шкалою.

Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою	Оцінка у балах
A	„Відмінно”	90-100
B,C	„Добре”	75-89
D,E	„Задовільно”	60-74
F,X	„Незадовільно” з можливістю повторного складання	35-50
F	„Незадовільно” з обов’язковим повторним курсом	1-34

Тематичний план курсу

Назва теми	Заг. кількість год.	Лекції	Сем. зан.	Інд. робота	Сам. робота
Модуль перший: „ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ КОЛІ”					
Тема 1. Історичні основи розвитку теорії освіти й навчання (дидактики).	4	1	1	-	2
Тема 2. Основні категорії педагогіки та методики викладання навчального предмету.	4	1	1	-	2
Загалом	8	2	2	-	4
Модуль другий: „ОСНОВИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН”					
Тема 1. Загальні методи навчання суспільних дисциплін.	6	1	1	-	2

Тема 2. Методи наукових досліджень.	6	1	1	-	2
Загалом	12	2	2	-	4
Модуль третій: „ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ”					
Тема 1. Історія розвитку форм організації навчання та його видів.	6	1	1	-	4
Тема 2. Види навчання (лекція, семінарське, практичне та лабораторне заняття, консультація, ін.).	8	1	1	2	4
Тема 3. Контроль та оцінка навчальних і наукових досягнень студентів	4	1	1	-	2
Тема 4. Позанавчальні форми організації навчання у вищій школі.	4	1	1	-	2
Загалом	22	4	4	2	12
Модуль четвертий: «ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»					
Тема 1. Система організації науково-дослідної роботи студентів.	6	1	1	-	4
Тема 2. Виконання студентських наукових робіт.	6	1	1	2	2

Загалом	12	2	2	2	6
Усього за курс	54	10	10	4	30

Модуль перший **„ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У** **ВИЩІЙ ШКОЛІ”**

Лекція (2 години) – „Історичні основи розвитку теорії освіти й навчання (дидактики)” **(1 год.)** „Основні категорії педагогіки та методики викладання навчального предмету”(1 год).

Визначення поняття „дидактики”. Історико-теоретичні витоки дидактики як розділу педагогічної науки. Освітньо-дидактичні теорії в історії розвитку світової педагогічної думки. Основні категорії педагогіки: освіта, навчання, виховання, навчальний процес, зміст, закономірності, принципи, форми організації, методи навчання та виховання.

Семінарське заняття (2 години)

1. Визначення поняття «дидактика» в сучасному розумінні сутності навчального процесу.

2. Освітньо-дидактичні теорії в історії розвитку світової педагогічної думки (теорія матеріальної, формальної освіти, педоцентризму тощо).

3. Особливості розвитку дидактики в умовах сучасної загальноосвітньої та вищої школи.

4. Характеристика окремих методико-дидактичних напрямків у педагогічній науці.

Література:

1. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – С. 58–73.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. – К.: Вища школа, 1995. – С. 144–162.
3. Даниленко М.В., Даниленко Л.І. Педагогічні задачі. – К.: Вища школа, 1991. – С. 143–158.
4. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 7–28; 44–88.
5. Дидактика современной школы /Под ред. В.А.Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – С. 34–61.

6. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – Харків, 1997. – С. 160–201.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – Вінниця, 1998. – С. 73–84.
8. Педагогіка / Под ред. Ю.К. Бабанського. – М.: Просвещение, 1988. – С. 71–90.

Модуль другий **„ОСНОВИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ** **ДИСЦИПЛІН”**

Лекція (2 год.)

„Загальні методи навчання суспільних дисциплін”(1 год.), „Методи наукових досліджень, „Контроль та оцінка навчальних і наукових досягнень студентів”(1 год.).

Характеристика загальних методів навчання, методів науково-педагогічних досліджень. Класифікація методів навчання: за джерелом інформації, логікою засвоєння навчального матеріалу ін.

Методи наукових досліджень: теоретичні, емпіричні. Система контролю та оцінки навчальних досягнень студентів.

Семінарське заняття (2 год.)

1. Обґрунтуйте необхідність педагогові знати і вміти використовувати методи науково-педагогічних досліджень.

2. Охарактеризуйте основні групи методів науково-педагогічних досліджень.

Практичне індивідуальне завдання:

1. Скласти план лекції або семінарського заняття, яке передбачене планом виробничої практики.

Література:

17. Артемчук Г.І., Курило В.М., Кочерган М.П. Методика організації науково-дослідної роботи. – К.: Форум, 2000. – 271 с.

18. Положення про навчально–наукові та кваліфікаційні роботи студентів КДЛУ. – К.: КДЛУ, 1999. – 46 с.
19. Спіцин Є.С., Назаров С.М. Організація науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі. – К.: КДЛУ, 2001. – 63 с.
20. Введение в научное исследование по педагогике /Под ред. В.И.Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – С. 17–33.
21. Методология социально-педагогических исследований: Науч. учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и студентов в области воспитания и образования, соц. Педагогов. и соц.работников / Авт.-сост.: СЯ. Харченко, Н.С. Кратинцев, А.Н. Чиж, В.А. Кратина. — Луганск: Альма-матер, 2001. — 216 с.
22. Мороз І.В. Структура дипломних робіт та вимоги до їх написання оформлення і захисту / Держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 1997.—56 с.

Модуль третій

„ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ”

Лекція (2 год.)

„Історія розвитку форм організації навчання та його видів” (1 год.), „Види навчання у сучасній вищій школі” (1 год.).

Семінарське заняття (2 год.)

1. Види навчання та форми його організації в історії педагогіки.
2. Форми організації навчання: денна, заочна, екстернатна, дистанційна.
3. Види навчання у вищій школі: лекція, семінарське заняття, практичне заняття, лабораторне заняття, індивідуальне заняття, консультації, виробнича практика.

Лекція (2 год.)

„Контроль та оцінка навчальних і наукових досягнень студентів” (1 год.), „Позанавчальні форми організації навчання у вищій школі” (1 год.).

Семінарське заняття (2 год.)

1. Організація контролю та оцінки навчальних досягнень студентів у сучасній вищій школі за кредитно –модульною системою.

2. Система позанавчальних заходів у навчанні студентів.
3. Особливості організації предметних гуртків, проблемних груп у вивченні навчальних дисциплін.

Література:

9. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 7–28; 44–88.
10. Дидактика современной школы /Под ред. В.А.Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – С. 34–61.
11. Лозова В.І., Троцько А.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – Харків, 1997. – С. 160–201.
12. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – С. 150–190.
13. Форми навчання в школі / За ред. Ю.І.Мальованого. – К., 1992. – С. 4–40.

Модуль четвертий

**«ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»**

Лекція (2 год.) „Система організації науково-дослідної роботи студентів” (1 год.), „Виконання студентських наукових робіт”(1год.)

Особливості організації науково-дослідної роботи студентів. Види наукових студентських робіт: реферат, курсова робота, дипломна робота, магістерська робота. Виконання робіт, методи дослідження, оформлення наукової роботи, порядок захисту.

Семінарське заняття (2 год.).

1. Форми організації науково-дослідної роботи студентів.
2. Характеристика студентських науково-дослідних робіт.
3. Критерії оцінки якості виконання науково-дослідних робіт.

Практичне індивідуальне завдання.

1. Скласти план магістерської роботи та обґрунтувати актуальність теми дослідження.

Література:

1. Артемчук Г.І., Курило В.М., Кочерган М.П. Методика організації науково-дослідної роботи. — К.: Форум, 2000. — 271с.
2. Лудченко А.А. и др. Основы научных исследований: Учеб. Пособие / Под ред. А.А. Лудченко. — К.: Знание, КОО, 2000. — 114 с.
3. Методика організації науково-дослідної роботи / Г.І.Артемчук, В.М.Курило, М.П.Кочерган. — К: Форум, 2000. — 271 с.
4. Методология социально-педагогических исследований: Науч. учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и студентов в области воспитания и образования, соц. Педагогов. и соц.работников / Авт.-сост.: С.Я. Харченко, Н.С Кратинцев, А.Н. Чиж, В.А. Кратинава. — Луганск: Альма-матер, 2001. — 216 с.
5. Мороз І.В. Структура дипломних робіт та вимоги до їх написання оформлення і захисту / Держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 1997.—56 с.
6. Рудницька О.П. та ін. Основи педагогічних досліджень. — К.: Експрес-об'ява, 1998. — 142 с.
7. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. — М.: Педагогика, 1986. — 152 с.
8. Соловей М.І., Спіцин Є.С., Потапенко К.К., Шалік З.М. Організація та методика проведення науково-педагогічних досліджень студентами вищих навчальних закладів: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — Київ: Ленвіт, 2004. — 143 с.
9. Спіцин Є.С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. — 120 с.
10. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник для вищих навч. закладів. — Х.: ХДАК, 1998. — 288 с.

Вимоги до контрольного заходу та критерії оцінки:

Підсумкова оцінка виставляється студенту у відповідності його роботи на семінарських заняттях та за результатами виконання індивідуальних завдань.

Позитивна оцінка виставляється за знання загальних основ методики викладання суспільних дисциплін, теоретичних

основ навчального процесу, нормативних документів Міністерства освіти і науки України з питань навчання студентів, уміння проілюструвати теоретичні положення педагогіки прикладами із практики роботи викладача, розв'язувати педагогічні задачі, аналізувати педагогічні ситуації.

Негативна оцінка виставляється студентам, які не виявили ґрунтовних знань з предмета, лише поверхово обізнані з основним матеріалом курсу, не дали вичерпної відповіді на основні та додаткові запитання викладача.

ЗМІСТ

Розділ 1. ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ КОЛІ	
1.1. Історичні основи розвитку теорії освіти й навчання дидактики).....	3
1.2. Основні категорії педагогіки та методики викладання навчального предмета.....	10
1.3. Навчальний процес.....	15
Розділ 2. ОСНОВИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....	20
2.1. Загальні методи навчання суспільних дисциплін.....	21
2.2. Методи наукових досліджень.....	25
2.3. Контроль та оцінка навчальних і наукових досягнень.....	27
Розділ 3. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
3.1. Історія розвитку форм організації навчання та його видів.....	33
3.2. Види навчання у вищій школі (лекція, семінарське, практичне та лабораторне заняття, консультація, ін.).....	40
3.3. Позанавчальні форми організації навчання у вищій школі.....	72
Розділ 4. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	
4.1. Система організації науково-дослідної роботи студентів та види наукових студентських робіт.....	78
4.2. Виконання студентських наукових робіт.....	87
4.3. Порядок подання дипломних та магістерських робіт до захисту.....	106
ДОДАТКИ. Робоча програма курсу „Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі”.....	113

Навчальне видання
Михайличенко Олег Володимирович
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ
ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ
(навчальний посібник)

Рекомендовано МОН України як навчальний
посібник для студентів вищих навчальних закладів
(лист № 14/18-Г-2097 від 09.10.2008)

Підписано до друку 09.10.2008 р. Ум. др. арк. 5,1.
Наклад 100.
Редакційно-видавничий відділ СумДПУ, м.Суми,
вул.Роменська, 87.