

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
природничий факультет
кафедра зоології
кафедра спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти

Назва курсу	Методика викладання біології та здоров'язбережувальних технологій у вищій школі
Викладач (-і)	Д.б.н., проф. Харченко Людмила Павлівна, к.б.н., доц. Галій Алла Іванівна
Профайл викладача (-ів)	http://hnpu.edu.ua/uk/harchenko-lyudmyla-pavlivna http://hnpu.edu.ua/uk/galiy-alla-ivanivna
Контактний тел.	Харченко Л.П. – 097-079-39-85 Галій А.І. – 050-301-09-75
E-mail:	harchenko.lp1402@gmail.com venecial1@meta.ua
Сторінка курсу в CMS UCU	-
Консультації	<i>Очні консультації:</i> по 2 год. середа, п'ятниця (14.00 – 16.00 год.) на кафедрах: зоології; спеціальної, інклюзивної та здоров'язбережувальної освіти

1. Коротка анотація до курсу

При викладанні навчальної дисципліни «Методика викладання біології та здоров'язбережувальних технологій у вищій школі» розглядаються:

- теоретичні основи організації навчально-виховного процесу у ЗВО, особливості цього процесу, значення, організація та проведення науково-дослідної роботи;
- організація та проведення самостійної роботи, формуванні у студентів навичок самостійної роботи з подальшою самоосвітою;
- активізація пізнавальної діяльності студентів, основні методи її реалізації;
- інноваційні педагогічні та інформаційні технології в навчальному процесі;
- контроль навчальних досягнень студентів, педагогічна культура та педагогічна майстерність викладача у ЗВО;
- методики викладання здоров'язбережувальних дисциплін у вищій школі;
- впровадження новітніх педагогічних технологій, щодо формування валеологічного світогляду у майбутніх викладачів;
- особливості виховання, мотивації, навичок формування здорового і продуктивного способу життя;
- питання формування психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО та впровадження в навчальний процес здоров'язбережувальних педагогічних технологій.

2. Мета та цілі навчальної дисципліни

Мета – з'ясувати закономірності організації навчально-виховного процесу у ЗВО і виявити його особливості.

Цілі – оволодіти:

- основними формами організації навчально-виховного процесу ;
- інноваційними технологіями при викладанні дисципліни;
- методами активізації пізнавальної діяльності студентів;
- типами контролю знань.

3. Формат курсу: очний (*offline*)

4. Результати навчання

Навички, які отримає студент після вивчення навчальної дисципліни:

Вміти:

- розкрити принципи і закономірності процесу навчання у вищій школі;
- обґрунтувати основні елементи змісту навчальної дисципліни методики викладання біології у вищій школі;
- застосувати форми організації навчальної роботи з методики біології у вищій школі;
- організувати і проводити лабораторні заняття з біологічної дисципліни студентами;
- вміти складати моделі різних типів лекцій з біологічних дисциплін;

- застосовувати на педагогічній практиці різні види семінарських занять;
- складати різні типи тестів (по рівнях);
- організувати самостійну роботу і проводити консультації зі студентами;
- формувати тематику курсових робіт з біологічних дисциплін;
- використовувати новітню літературу і складати список наукових джерел за стандартом;
- діагностувати результати навчання у ЗВО;
- логічно структурувати зміст навчального матеріалу;
- модульно структурувати навчальну і робочу навчальну програму;
- проводити види лекцій за дидактичним призначенням, за функціональними ознаками, за характером побудови;
- застосовувати прийоми створення проблемних ситуацій;
- вміти розробити і провести лекційні, семінарські, практичні заняття блоку здоров'язберезувальних дисциплін;
- застосовувати різні методи навчання у вивченні навчальних дисциплін;
- вміти розробити самостійну роботу студентів;

5. Обсяг курсу

Вид заняття	Загальна к-сть годин
лекції	12
семінарські заняття / практичні / лабораторні	18
самостійна робота	60

6. Ознаки курсу:

Рік викладання	семестр	спеціальність	Курс (рік навчання)	Нормативний\ вибірковий
2018	I	014.05 Біологія, здоров'я людини	I	нормативний (Н)

7. Пререквізити

Вивченню навчальної дисципліни передували вивчення таких навчальних дисциплін: методика викладання біології в середній школі, педагогіка, педагогічна майстерність, психологія, фізіологія людини, анатомія людини, медична біологія з основами генетики людини, загальна теорія здоров'я, валеологічна екологія, діагностика і моніторинг рівня здоров'я.

8. Технічне й програмне забезпечення /обладнання: комп'ютер, проектор для демонстрації презентацій.

9. Політики курсу: Положення про академічну доброчесність ХНПУ імені Г.С. Сковороди:
<http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/buhgalteria/polozhennya.pdf>

Очікується, що роботи студентів будуть їх оригінальними дослідженнями чи міркуваннями. Відсутність посилань на використані джерела, фабрикування джерел, списування, втручання в роботу інших студентів становлять, але не обмежують, приклади можливої академічної недоброчесності. Виявлення ознак академічної недоброчесності в письмовій роботі студента є підставою для її незарахування викладачем, незалежно від масштабів плагіату чи обману.

Відвідання занять

Відвідання занять є важливою складовою навчання. Очікується, що всі студенти відвідають усі лекції і практичні заняття курсу. Студенти мають інформувати викладача про неможливість відвідати заняття. Допускається 1 пропуск з поважних причин, який не впливатиме на систему оцінювання. У будь-якому випадку студенти зобов'язані дотримуватися усі строків визначених для виконання усі видів письмових робіт, передбачених курсом.

Література

Уся література, яку студенти не зможуть знайти самостійно, буде надана викладачем виключно в освітніх цілях без права її передачі третім особам. Студенти заохочуються до використання також й іншої літератури та джерел, яких немає серед рекомендованих.

10. Схема курсу

Тиж. / дата / год.-	Тема, план, короткі тези	Форма діяльності (заняття) / Формат	Матеріали	Література, Ресурси в інтернеті	Завдання, год	Вага оцінки	Термін виконанн я
03.09.2018 2 год	<p>Тема 1. Особливості організації навчально-виховного процесу в ЗВО.</p> <p>Організація навчально-виховного процесу в ЗВО, його особливості. Форми організації навчального процесу. Основні вимоги до лекцій. Види лекцій. Семінарські заняття як форма навчання. Інтеграція теоретико-методологічних знань і практичних умінь і навичок на лабораторних заняттях. ІНДЗ - форма</p>	Лекція (F2F)	Презентація	<p>1. Мачинська Н.І., Стельмах С.С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник / Н.І. Мачинська, С.С. Стельмах. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. – 180 с.</p> <p>2. Ващенко Григорій, Загальні</p>	Розробити план ІНДЗ з навчальної дисципліни «Методика викладання біології та здоров'язберезувальних технологій у вищій школі» - 2 год.	2 бали	10.09.2018

	самостійної роботи, виконання і захист			методи навчання: Підручник для педагогів. – 1-е вид.– К.: Українська Видавнича спілка, 1997.– 441 с.			
03.09.2018 2 год	Тема 2. Організація і проведення самостійної роботи студентів. Принципи організації самостійної роботи студентів ЗВО. Види самостійної роботи студентів, їх характеристика. Основні форми самостійної роботи. Рівні самостійної роботи студентів. Формулювання у студентів навичок самостійної роботи в процесі слухання лекцій. Значення семінарських і лабораторних занять для формування у студентів	Лекція (F2F)	Презентація	1. http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2012/199-187-11.pdf 2. http://eprints.zu.edu.ua/13852/1/21.pdf 3. Колупаєва Т. Є. Самостійна робота студентів вищого навчального закладу за вимогами КМСОНП : навч.-метод. посіб. / Т. Є. Колупаєва, З. В. Черуха, К. В. Джеджера та	Розробити для студентів III курсу завдання для самостійної роботи з навчальної дисципліни «Зоологія хребетних» за темою: «Порівняльна характеристика скелету плазунів та птахів» 6 год.	4 бали	10.09.2018

	навичок самостійної роботи.			ін. – Рівне : РДГУ, 2006. – 62 с.			
10.09.2018 2 год	Тема 3. Особистісно-орієнтований підхід при викладанні біології у ЗВО. Особистісно-орієнтоване навчання – основа для виявлення здібностей, рівня інтелекту та навчальних досягнень студентів в процесі вивчення біологічних дисциплін. Основні критерії, для виявлення вище зазначених здібностей. Наукова робота як критерій виявлення індивідуальних здібностей студентів. Основні технології які забезпечують особистісно-орієнтоване навчання.	Лекція (F2F)	Презентація	1. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. – К. : КНТ, 2014. – 260 с.	Підготувати презентацію по моделі особистісно-орієнтованого навчання 4 год.	4 бали	17.09.2018

<p>10.09.2018</p> <p>2 год</p>	<p>Тема 4. Основні компоненти (модель) особистісно-орієнтованого навчання. Цільовий компонент формує професійні якості викладача. Основа мотиваційного компоненту – пізнавальний інтерес. Змістовий компонент – розширення і поглиблення змісту освіти. Організаційно-процесуальний компонент передбачає врахування нахилів, природних задатків, здібностей, психологічних особливостей студентів. Технологічний компонент: технологія модульно-рейтингового навчання; проектна технологія; технологія проблемного навчання;</p>	<p>Семінар (F2F)</p>	<p>Файли з прикладами робочих матеріалів</p>	<p>1. Семиченко В. А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу : навч.-метод. посіб. / В. А. Семиченко, О. М. Галус, Л. В. Зданевич. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 254с. 2. Артюшина М. В. Психолого–педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. / М. В. Артюшина, О. М. Котикова, Г. М. Романова та ін. – К. : КНЕУ, 2007. – 527 с.</p>	<p>Розробити і визначити особистий рейтинг на основі контрольно-оцінюваного компонента</p> <p>6 год.</p>	<p>5 балів</p>	<p>17.09.2018</p>
--------------------------------	---	----------------------	--	--	--	----------------	-------------------

	УКТ-технологій. Контрольно-оцінювальний компонент – рейтинговий індивідуальний контроль; самоконтроль; взаємоконтроль; оцінювання навчальних досягнень.						
17.09.2018 2 год	Тема 5. Методи активізації пізнавальної діяльності студентів. Імітаційні методи активізації пізнавальної діяльності студентів. Методи інсценування, його позитивні аспекти. Метод ділової гри – основа формування умінь і навичок. Метод лабіринту "дій" – основа отримання великої кількості фактичного матеріалу. Метод "мозкової атаки". Метод	Семінар (F2F)	Файли з прикладами робочих матеріалів	1. Бірта Г. О. Методологія і організація наукових досліджень : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Г. О. Бірта, Ю. Г. Бургу . – К. : ЦУЛ, 2014. – 141 с. 2. https://stud.com.ua/85589/psihologiya/metodi_aktivizatsiyi_piznavalnoyi_diyalnosti_uchniv_stude	Використовуючи імітаційні методи активізації пізнавальної діяльності розробити і провести круглий стіл на тему: «ГМО і здоров'я нації» 8 год.	10 балів	24.09.2018

	<p>круглого столу. Неімітаційні методи активації пізнавальної діяльності: лекція-бесіда. Вимоги до педагога при використанні методів активації пізнавальної діяльності.</p>			<u>ntiv</u>			
<p>17.09.2018 2 год</p>	<p>Тема 6. Контроль за навчальною діяльністю студентів. Особливістю контролю навчальних досягнень студентів у ЗВО. Функції педагогічного контролю. Форми і види контролю у процесі навчальної діяльності студентів. Оцінювання навчальних досягнень студентів у процесі вивчення дисциплін біологічного циклу. Підсумкова атестація студентів-біологів педагогічних університетів. Перспективи корекції та</p>	<p>Лекція (F2F)</p>	<p>Презентація</p>	<p>1. Шидловська В., Мирончук Н.М. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів та форми його здійснення // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. –</p>	<p>Скласти різнорівневі тести (50) з навчальної дисципліни гістологія з основами ембріології по темі: «Тканини внутрішнього середовища»</p> <p>2 год</p>	<p>8 балів</p>	<p>24.09.2018</p>

	покращення педагогічного контролю навчальних досягнень студентів у ЗВО.			Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 165-168. 2. http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/osvitnia/06kontrol			
24.09.2018 2 год	Тема 7. Педагогічна культура та педагогічна майстерність викладача. Педагогічна майстерність викладача вищої школи: поняття, структура. Комплексний підхід до формування фахової підготовки студентів. Фахові компетенції викладача з методики викладання біології в ЗВО. Стилї спілкування викладача із студентами.	Семінар (F2F)	Файли з прикладами робочих матеріалів	1. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с. 2. http://phys.ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/12/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D1%81%D	Скласти професіограму загальних та фахових компетентностей викладача вищої школи 4 год.	3 бали	01.10.2018

				<u>1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf</u>			
24.09.2018 2 год	<p>Тема 8. Дистанційна освіта – нова освітня технологія в системі навчання.</p> <p>Мета створення системи дистанційної освіти в Україні і ЗВО.</p> <p>Особливості дистанційної освіти в системі вищої освіти при вивченні дисциплін біологічного циклу.</p> <p>Теоретичні обґрунтування.</p> <p>Характерні ознаки дистанційної освіти.</p> <p>Роль викладача і студента при використанні в навчальному процесі дистанційної освіти.</p>	Семінар (F2F)	Файли з прикладами робочих матеріалів	<p>1. Бодненко Д. М. Принципи дистанційного навчання / Д. М. Бодненко // Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки». – Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2004. Вип. 55. – С. 27-33.</p> <p>2. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформації навчального процесу / М.І.Жалдак // Розвиток педагогічної і психологічної</p>	Головна мета дистанційної педагогічної освіти, впровадження дистанційного навчання в Україні, функції тьютора у системі дистанційної освіти	2 бали	3 год.

				науки в Україні 1992- 2003: зб. наук. праць до 10- річчя АПН України / АПН України ч.1. – Харків: ОВС, 2002. – С. 371-383.			
01.10.2018	Тема 9. Науково-дослідницька робота студентів, її організація і значення Науково-дослідна робота студентів - складова професійної підготовки, що передбачає навчання студентів методології і методики дослідження, а також систематичну участь у дослідницькій діяльності, озброєння технологіями і вміннями творчого підходу до дослідження певних наукових проблем.	Семінар (F2F)	Файли з прикладами робочих матеріалів	1. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах освіти України в ХІХ ст...: Автореф. дис. ... доктора пед. наук /Інститут педагогіки АПН України,К., 2004.- 42с. 2. Пузирьова Н.В. Теорія і практика науково-дослідної роботи студентів (на матеріалі університетів України ХІХст.):	Взаємопов'язані елементи науково-дослідної роботи студентів, роль ІНДЗ у підготовці фахівця, розробити розширений план ІНДЗ із навчальної дисципліни (за вибором студента) 3 год	2 бали	

				Автореф. Дис. Канд. ...пед.наук: /Харк. Нац.ун-т ім..В.Каразіна.- Х., 2002.- 19с.			
08.10.2018 2 год	Загальні питання методики навчання здоров'язбережувальних технологій у ЗВО. Роль методики викладання як науки та навчальної дисципліни у підготовці фахівців. Методологічні та методичні основи вивчення навчальних дисциплін здоров'язбережувального напрямку у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі	Лекція (F2F)	Роль методики викладання як науки та навчальної дисципліни у підготовці фахівців. презентація	Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С.Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.	Познайомитися зі змістом портфоліо. Матричний (поданий за зразком) і текстовий (тема, мета, план, основні змістові дані, що буде дано під запис, де матиме місце обговорення, заповнення таблиці і т.д.).	Присутність на лекції та активна участь у дискусії 5 балів	05.11.2018
08.10.2018 2 год	Методи навчання основ здоров'я та здоров'язбережувального виховання студентів, вчителів, викладачів ЗВО. Валеологічні	Лекція (F2F)	презентація	1. Валеологія: Навч. Посібник для студентів вищих закладів освіти: В 2 ч./В.І. Бобрицька, М.В. Гриньова та ін.; за ред. В.І.	Додатки до обраних теми лекційного і практичного (семінарського) занять з методики викладання у вищій школі з описом	Присутність на лекції та активна участь у дискусії 5 балів	05.11.2018

	прийоми. Викладачі і студенти як суб'єкти навчального процесу. Форми організації навчання здоров'язбережувальних технологій у ЗВО			Бобрицької. – Полтава: “Скайтек”, 2000. 2. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А. Кузьмінський. – К.:Знання, 2005. – 486 с.	способів їх використання. Розробити конспект лекції.		
05.11.2018 2 год	Практичні заняття як основна форма перевірки знань студентів й основні вимоги до їх проведення. Специфіка проведення лабораторних занять. Вимоги до складання плану-конспекту практичного, лабораторного, семінарського занять. Структурні компоненти плану-конспекту.	Практичне заняття (F2F)	презентація	Ортинський В. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / В.Л.Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.	Розробити план-конспект повного і змістового наповнення одного з видів семінарського (практичного) заняття за передбаченою схемою і структурою	Присутність на практичному та активна участь у дискусії 10 балів	12.11.2018
05.11.2018	Вербальні та	Практичне	презентація	1. Кузьмінський А. Педагогіка	Тестові завдання усіх типів	Присут-	12.11.2018

2 год	невербальні засоби вивчення навчальних дисциплін. Використання підручників, навчальних посібників, монографій і книг як засобів навчання. Різновиди наочності у викладанні.	заняття (F2F)		вищої школи: навч. посібник / А. Кузьмінський. – К.:Знання, 2005. – 486 с. 2. Туркот Т. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.	за обраною темою лекційного чи практичного (семінарського) заняття. Вказати завдання тестового контролю у структурі заняття	ність на практичному та активна участь у дискусії 10 балів	
12.11.2018 2 год	Технічне й програмне забезпечення Можливості ТЗН, комп'ютерної та цифрової техніки як засобу навчання у ЗВО. Методи навчання, їх багатомірність: мозковий штурм, інтерактивні методики.	Практичне заняття (F2F)	презентація		Розробити кейс-навчання, питання до диспуту, дискусії.	Присутність на практичному та активна участь у дискусії 10 балів	19.11.2018
12.11.2018	Інноваційні технології	Практичне	презентація	Дичківська І.	Розробити сценарій	Присут-	19.11.2018

2 год	у викладанні дисциплін здоров'язбережувального напрямку. Основні вимоги до проведення тренінгових занять.	заняття (F2F)		Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.	рольової гри під час практичного заняття.	ність на практичному та активна участь у дискусії 10 балів	
-------	---	---------------	--	---	---	--	--

11. Система оцінювання та вимоги

Загальна система оцінювання курсу	<i>участь в роботі впродовж семестру/екзамен - 60/40</i>
Вимоги до письмової роботи	<i>На кожну контрольну роботу студент повинен підготувати задані теми лекцій, що запропонована для читання (див. календарний план). Оцінюється якість та оригінальність наведених аргументів та самостійні приклади на задану тематику та свої висновки з кожної теми. Контрольна робота (2 за курс) може бути максимально оцінена у 5 балів. Усі повинні обов'язково підготувати всі теми, а відсутність студента з будь-яких причин необ'єктивних причин не може бути виправданям.</i>
Семінарські заняття	<i>Активна робота на кожному практичному занятті оцінюється максимально на 3 бали. За період курсу кожен студент повинен підготувати по 2 самостійних презентації, тему яких він може вибрати разом з викладачем. Максимальна оцінка презентації з її докладом на заняттях оцінюється до 9 балів.</i>
Умови допуску до підсумкового контролю	<i>Всі практичні заняття повинні бути опрацьовані і студент повинен отримати за курс не менш 40 балів, тоді він допускається до здачі іспиту</i>

Перелік питань для підсумкового контролю з дисципліни

"Методика викладання біології та здоров'язбережувальних дисциплін у ЗВО"

1. Принципи дидактики вищої школи: коротка характеристика на прикладах викладання біології.
2. Моделювання, індукція, дедукція як теоретичні методи науково-педагогічних досліджень; їхня коротка характеристика на прикладах.
3. Зміст біологічної освіти. Дидактичні принципи відбору змісту навчання біології у ЗВО.
4. Принципи побудови навчального плану підготовки студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр, спеціаліст, магістр на природничому факультеті.
5. Компетентнісний підхід в освіті. Поняття «компетенція», «компетентність». Як Ви розумієте поняття «професійна компетентність біолога»? Фахові компетенції викладача з методики навчання біології у ЗВО.
6. Особистісно орієнтоване навчання біології у вищій школі: основні положення; структура змісту такого навчання.
7. Провідні мотиви студентів-біологів до навчання у ЗВО. Які фактори забезпечують позитивну мотивацію студентів навчання біології у ЗВО?
8. Характер спілкування викладача зі студентами, його стилі. Як Ви розумієте поняття «педагогічний такт викладача»?
9. Місце, роль і основні напрями виховання при навчанні студентів ЗВО біології.
10. Біоетика: сучасний погляд; проблеми розробки і впровадження біотичних принципів в науці і освіті.
11. Лекція як форма організації і метод навчання: вимоги до побудови; типи лекцій.
12. Проблемне навчання, сутність. Програмно-проблемна лекція, її завдання.
13. Методика проведення семінарських та практичних занять.
14. Дискусія як метод навчання у вищій школі.
15. Суть і значення самостійної роботи студентів. Види самостійних робіт і педагогічне управління ними.
16. Науково-дослідницька робота студентів як форма навчання біології; її види.
17. Екскурсія по екологічній стежині як ефективний засіб біологічного навчання і виховання.
18. Основи педагогічного контролю у вищій школі; функції педагогічного контролю.
19. Оцінювання знань студентів. Індикатори якості методів педагогічного оцінювання. Рівні сформованості біологічних знань студентів та ознаки їхнього прояву.
20. Використання новітніх інформаційних технологій в процесі навчання біології у ЗВО.
21. Технологія дистанційного навчання.
22. Готовність студентів до застосування біологічних знань у майбутній професійній діяльності. Які педагогічні умови найбільше впливають на формування такої готовності?
23. У чому смисл і значення принципу наочності при викладанні біології у ЗВО? Як реалізувати принцип наочності на практиці?

24. Методика проведення практичного заняття «Спадковий матеріал клітини. Морфо-функціональна характеристика і класифікація хромосом».
25. Методика проведення лабораторного заняття «Клітина як осмотична система. Плазмоліз, тургор, всисна сила».
26. Методика викладання теми: «Віруси: особливості будови і життєдіяльності, значення в природі і житті людини».
27. Методика викладання теми: «Типи живлення живих організмів».
28. Методика викладання теми: «Рівні організації живої матерії».
29. Методика викладання теми: «Походження людини, сучасний стан проблеми. Людина – унікальний біопсихосоціальний вид, специфіка його адаптації в біосфері».
30. Педагогічна валеологія, її предмет. Предмет методики викладання валеології.
31. Безперервність валеологічної освіти. Нормативні документи.
32. Теоретичні основи методики навчання здоров'язбережувальних технологій
33. Роль методики викладання як науки та навчальної дисципліни у підготовці фахівців.
34. Педагогічні науки та наукові дисципліни. Педагогіка та похідні науки і наукові дисципліни як цілісна система.
35. Методика викладання фахових дисциплін у вищому навчальному закладі. Роль методики викладання здоров'язбережувальних дисциплін в педагогічній освіті.
36. Відображення змісту навчальних дисциплін в навчальних програмах.
37. Поняття логічної структури змісту навчального матеріалу в навчальних програмах.
38. Модульна структура навчальної програми. Текстова відображення змісту навчальних дисциплін.
39. Текстова відображення змісту навчальних дисциплін в наукових публікаціях та посібниках.
40. Викладачі і студенти як суб'єкти навчального процесу.
41. Особливості предметно-курсорової (практично-лекційної) системи навчання. Спільне і відмінне між предметно-курсоровою (практично-лекційною) та класноурочною системами навчання.
42. Вимоги до викладача ЗВО. Характеристика функціональних обов'язків викладача.
43. Вимоги до обізнаності викладача ЗВО. Основні уміння, якими має володіти викладач. Особистісні якості викладача. Педагогічна майстерність викладача.
44. Студент як об'єкт і суб'єкт навчального процесу. Взаємовідносини викладачів і студентів.
45. Організація лекційних, практичних, лабораторних занять під час вивчення навчальних дисциплін. Лекція, її основні функції.
46. Загальнодидактичні вимоги до лекції.
47. Вимоги до викладача під час читання лекції. Способи вдосконалення лекції як основної форми організації навчання у ЗВО.
48. Семінарське заняття як форма організації навчання. Дидактичні завдання семінарських занять. Види семінарів.
49. Специфіка практичних занять. Практичні заняття як основна форма перевірки знань студентів й основні вимоги до їх проведення.
50. Специфіка проведення лабораторних занять.
51. Вимоги до складання плану-конспекту практичного, лабораторного, семінарського занять.

52. Використання підручників, навчальних посібників, монографій і книг як засобів навчання.
53. Методи навчання, їх багатомірність. Словесні методи навчання у ЗВО.
54. Функції бесіди. Види бесід за навчальною метою. Види бесід за характером пізнавальної діяльності.
55. Загальна характеристика наочних методів. Різновиди наочності у викладанні.
56. Вимоги до використання методів ілюстрування, демонстрації, самостійного спостереження.
57. Практичні методи викладання навчальних дисциплін. Методика проведення навчально-педагогічних ігор, підготовки письмових робіт.
58. Умови оптимального вибору методів навчання. Прийоми проведення семінарських і практичних занять.
59. Безперервність валеологічної освіти. Нормативні документи.
60. Значення навчальної дисципліни «Методики викладання основ здоров'я» у ЗВО.
61. Використання електронних засобів та різноманітних дидактичних прийомів для удосконалення лекційного заняття.
62. Основні вимоги до проведення тренінгових занять.
63. Нетрадиційні активні форми навчання їх значення і місце у викладанні у ЗВО.
64. Практичні заняття як основна форма перевірки знань студентів й основні вимоги до їх проведення.
65. Словесні засоби вивчення навчальних дисциплін.
66. Використання підручників, навчальних посібників, монографій і книг як засобів навчання. Контент Інтернету, як засіб навчання.
67. Дисципліни здоров'язбережувального напрямку підготовки спеціаліста біологія – здоров'я людини у вищій школі.
68. Викладання за змістовними лініями: людина та її здоров'я, психічне здоров'я, суспільне та духовне здоров'я, безпека життєдіяльності.
69. Дати характеристику навчальним дисциплінам за навчальним планом розділу «Людина та її здоров'я».
70. Дати характеристику навчальним дисциплінам за навчальним планом розділу «Психічне здоров'я».
71. Дати характеристику навчальним дисциплінам за навчальним планом розділу «Суспільне та духовне здоров'я».
72. Дати характеристику навчальним дисциплінам за навчальним планом розділу «Безпека життєдіяльності».
73. Категорійно - понятійний апарат безпеки життєдіяльності і різновиди небезпек. Ризики.
74. Можливості ТЗН, комп'ютерної та цифрової техніки як засобу навчання у ЗВО.
75. Методи навчання, їх багатомірність. Словесні методи навчання у ЗВО.
76. Функції бесіди. Види бесід за навчальною метою. Види бесід за характером пізнавальної діяльності.
77. Загальна характеристика наочних методів. Різновиди наочності у викладанні.
78. Практичні методи викладання навчальних дисциплін. Методика проведення навчально-педагогічних ігор.

Завдання для самостійної роботи

1. Загальні положення щодо організації проблемного навчання у ЗВО. Специфіка підготовки та побудови лекції проблемного характеру.
2. Науково-дослідницька робота студентів-біологів, її організація і значення

3. Засоби наочності під час викладання біології у ЗВО та їх значення.
4. Біоетика: сучасні проблеми і шляхи їх розв'язання.
5. Вимоги до організації праці викладача на кафедрі. Індивідуальний план та графік роботи викладача, структура та зміст.
6. Розробити практичне заняття «Життєвий цикл клітини. Мітоз. Амітоз» (зміст і хід заняття, запитання для самоконтролю).
7. Розробити практичне заняття «Розмноження. Гаметогенез. Мейоз» (зміст і хід заняття, запитання для самоконтролю).
8. Розробити практичне заняття «Систематика живих організмів» (зміст і хід заняття, запитання для самоконтролю).
9. Розробити практичне заняття «Життєвий цикл клітини. Мітоз. Амітоз» (зміст і хід заняття, запитання для самоконтролю).
10. Розробити практичне заняття «Клітина як осмотична система. Плазмоліз, тургор, всисна сила» (зміст і хід заняття, запитання для самоконтролю).
11. Розробити практичне заняття «Віруси: особливості будови і життєдіяльності, значення в природі і житті людини» (зміст і хід заняття, запитання для самоконтролю).
12. Розробити практичне заняття «Рівні організації живої матерії» (зміст і хід заняття, запитання для самоконтролю).
13. Можливості ТЗН, комп'ютерної та цифрової техніки як засобу навчання у ЗВО.
14. Вплив системи організації навчання на здійснення навчального процесу у ЗВО.
15. Основні вимоги до проведення тренінгових занять.
16. Навчальний план підготовки педагога біології та основ здоров'я, як вияв етапного рівня змісту професійної освіти. Зміст навчального плану підготовки біології та основ здоров'я.
17. Використання електронних засобів та різноманітних дидактичних прийомів для удосконалення лекційного заняття.
18. Типові і робочі навчальні програми як відображення змісту оперативного рівня змісту професійної підготовки.
19. Структурні компоненти плану-конспекту. Текстова форма плану-конспекту.
20. Засоби навчання, їх функції та різновиди. Словесні засоби вивчення навчальних дисциплін. Методи, прийоми, засоби вивчення навчальних дисциплін.
21. Навчальний план підготовки педагога біології та основ здоров'я, як вияв етапного рівня змісту професійної освіти
22. Методи, прийоми, засоби вивчення навчальних дисциплін.

Тема 1. Предмет, завдання, основні категорії та актуальні проблеми методики викладання у вищій школі

1.1. Предмет та завдання методики викладання у вищій школі

Особливості навчально-виховного процесу у дії. Основна ціль методичної підготовки – не самі собою теоретичні знання, вищому навчальному закладі потребують від викладача єдності педагогічних знань та педагогічної а знання як інструмент побудови ефективної педагогічної взаємодії в різноманітних умовах, які постійно змінюються. Теорія « озброєє спеціаліста надзвичайно потужним та ефективним знаряддям пізнання, виступаючи в сучасних умовах фактично в якості найбільш ефективного інтелектуального інструмента вирішення

протирич, що постійно виникають на практиці. Долаючи їх, теорія розвивається і стає здатною до вирішення більш глибоких протирич» (3, с.73). Одне із найважливіших завдань методики викладання у вищій школі – спрямування надбань теорії у практичне русло. А. Дістервег у статті «Про учительську освіту» акцентував увагу на тому, що викладач має разом із теорією передавати і ті способи, якими майбутні педагоги будуть викладати, і це буде сприяти не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й правильних методів його викладання. Це вимагає від усіх викладачів, наголошував він, стати практичнішими у своїй діяльності. При вивченні зі студентами методів та прийомів навчання і важливо не лише декларувати їх, а обов'язково демонструвати. Тому вони мають бути в арсеналі професійної діяльності самого викладача. Лише тоді буде усвідомлюватись їх значущість, практична необхідність, їх сила впливу. Педагог-новатор М. П. Щетінін говорив про методику як про науку, яку раз і назавжди «створити» неможливо і вивчити неможливо. Вона потребує постійної творчості. Успіх сьогодні не гарантує успіху на завтра, оскільки завтра – нове випробовування. Однак найвищий рівень методичної майстерності педагога настає тоді, коли методика зникає в його особистості і коли з цієї особистості з'являється кожного разу абсолютно самостійно той прийом, який потрібен у даному випадку. Такий педагог уже творить методику, а не керується нею; він вже досяг її джерела – глибоко усвідомленої педагогічної ідеї.

Предметом навчальної дисципліни «Методика викладання у вищій школі» є вивчення основ методики викладання навчальних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти.

Завдання методики викладання у вищій школі:

- визначення актуальних проблем, пов'язаних з методикою викладання у вищій школі в умовах сучасного розвитку суспільства та шляхів розв'язання;
- формування досвіду аналізу та розв'язання педагогічних проблем, що виникають у педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу;
- відбір і систематизація форм, методів і прийомів організації навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі;
- вивчення та впровадження в педагогічний процес вищої школи передового педагогічного досвіду;
- формування у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів готовності до ефективного впровадження в навчальний процес традиційних та інноваційних методів навчання, виховання та контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, методів та прийомів ефективної організації самостійної роботи студентів, досвіду організації професійного самовдосконалення та самовиховання майбутнього викладача ЗВО;
- формування умінь та навичок використання у навчально-виховному процесі вищої школи сучасних мультимедійних технологій;
- формування професійно-педагогічної спрямованості особистості викладача вищого навчального закладу;
- розвиток педагогічного мислення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

1.2. Основні категорії методики викладання у вищій школі

1.2.1. Метод і прийом

Я. А. Коменський писав: «яка користь від того, що ми губимося серед різних поглядів про речі, коли питання ставиться про знання речей, якими вони є насправді». Оскільки сутність понять метод та прийом достатньо повно розкриті у підручниках та посібниках з загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, лише нагадаємо, що метод – це спосіб досягнення мети, або шлях до мети. З огляду на те, що навчання – двостороння діяльність, **метод навчання** – це спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, спрямований на засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток професійних та інтелектуальних здібностей студентів як майбутніх спеціалістів.

Прийом – це окремий компонент методу, який підсилює його ефективність, тобто підсилювач методу. У зв'язку з тим, що методика викладання спрямована щонайперше на засвоєння знань як керівних принципів ефективної організації навчально-виховного процесу, умінь, навичок та здібностей, що забезпечують його успішність, розкриємо сутність цих основних категорій в контексті створення умов для їх ефективного формування.

1.2.2. Уміння і навички та професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу;

- формування інтересу до викладацької діяльності, спонукання майбутніх викладачів до педагогічної творчості;

- розробка методичних рекомендацій щодо ефективної організації. Проблема формування будь-яких практичних умінь, зокрема професійних умінь викладача вищої школи, вимагає, перш за все, чіткого з'ясування суті поняття в м і н я , здавалось би, вже достатньо дослідженого і зрозумілого, яке чи не найчастіше вживається нами у професійній діяльності та повсякденному житті.

Теоретичне осмислення цієї проблеми ставить її в залежність від розв'язання проміжних проблем, пов'язаних з нечітким розмежуванням у теорії, зокрема і в педагогічній, умінь та навичок, умінь та здібностей, а також відсутністю чіткого теоретичного обґрунтування логіки взаємозв'язку вмінь та знань. Це стає перешкодою їхнього успішного формування на практиці. Звідси випливає необхідність комплексного аналізу названих понять в їх взаємозалежності, можливого з позицій структури особистості, тобто того цілого, якому вони належать і компонентами якого виступають. В нагромадженому наукою досвіді дослідження вмінь та навичок не існує спільної думки щодо сутності і структури названих понять. Їх нечітке розмежування в теорії знижує ефективність формування вмінь на практиці, спрощуючи нерідко цей процес до передачі знань та їх відпрацювання на основі певної системи дій. Використовуючись в одному словосполученні «знання, вміння, навички», останні два поняття найчастіше зливаються в одне. Підмінюючи їх, ми таким чином розвиваємо поняття «вміння» і спрямовуємо його формування в рамки того шляху, по якому здійснюється формування навичок. Пошук особливого шляху формування вміння, адекватного його сутності, вимагає їх чіткого розмежування. Головні відмінності між цими поняттями в свій час досліджував К. К. Платонов, який бачив їх в тому, що вміння випереджається і супроводжується процесом мислення. Воно може проявлятися «так і інакше», однак повторюється досить рідко, оскільки постійно змінюються ті умови, в яких воно реалізується і в яких «так» (звична на основі минулого досвіду дія) не спрацьовує і не призводить до успішного результату.

Навичці ж передують, відпрацьовані на основі багаторазового повторення, «розпорядження» виконувати ту чи іншу дію «тільки так, а не інакше», тобто вона забезпечує стереотипну автоматизовану дію, яка протікає в колі подібних. Що стосується навички, то в сучасних

психолого-педагогічних дослідженнях не існує розбіжностей щодо цього поняття. Це зумовлено її простою та однорідною психологічною будовою, з одного боку, а з другого, – проявом в більш-менш постійних, стабільних ситуаціях. Розбіжності щодо визначення поняття «вміння» виникають тому, що не існує спільної думки, чи вважати вміння первинними стосовно навички, чи навпаки. Деякі вчені (Т. А. Ільїна, П. А. Рудик, Н. Д. Левітов та ін.) вважають, що вміння – це перехідна сходинка до навички, тобто незавершена навичка, а людина, яка оволоділа вміннями, знаходиться на нижчому етапі розвитку, у порівнянні з людиною, яка оволоділа навичками. Ці судження дозволяють зробити висновок про те, що в результаті тренування вміння автоматизуються і стають навичками. А це наводить на ще один висновок: вивести особистість на вищий рівень діяльності, успішно оволодіти нею – означає сформувати навички.

1.2.3. Сформованість умінь не дає діяльності « застигнути в стереотипі»

Однак, хоч і автоматизовані дії складають значну частину нашого повсякденного життя, вони все ж відображають штучно вибудовану ситуацію, оскільки людина по суті запрограмована природою на гнучку, пошукову поведінку в динамічному світі, що постійно змінюється. Педагогічна діяльність тим більш не може ґрунтуватись на стереотипах, бо вона не відбувається в стандартних умовах, а, навпаки, пов'язана з виникненням нестандартних, неочікуваних ситуацій, в яких дії неможливо запрограмувати або передбачити заздалегідь. Кожний її елемент вимагає нестандартного підходу. Навички ж пов'язані зі стереотипними діями, які стають перешкодою в умовах, що змінюються. На цю складність вказував у свій час відомий фізіолог І. П. Павлов, стверджуючи, що стереотип стає косним, важко піддається змінам і долається в нових умовах. «Підганяючи живу педагогічну діяльність, яка постійно оновлюється, під свої «мертві формули», і ставлячи її в залежність від них, він (стереотип) наносить їй велику шкоду. В результаті – педагог, що повторює з року в рік одні і ті ж стандартні операції, взагалі втрачає здатність педагогічного бачення і перестає бути педагогом-творцем, художником, стаючи ремісником». Ця теза набуває особливого значення, коли мова йде про методіку викладання тієї чи іншої дисципліни у вищому навчальному закладі. Звичайно, цілком зрозуміло, що будь-якій діяльності, зокрема і педагогічній, властиві й алгоритмічні компоненти, для вдалого здійснення яких достатньо володіти навичками. Але її своєрідність полягає в тому, що вона вимагає гнучкості, постійних переглядів застарілих поглядів, оновлення і творчого вдосконалення. Ці міркування дозволяють зробити висновок про необхідність надати перевагу тому підходу, відповідно з яким вміння є творенням нового, своєрідним творчим моментом у практиці суб'єкта. Саме такі вміння, які мають свідомий характер з можливістю переходу в творчість і вимагають не автоматичного, а творчого використання знань та навичок, за вдалих висловлюванням В. М. М'ясищева, не дають діяльності «застигнути в стереотипі». В основі їх формування лежить шлях, який вимагає не стільки тренування і закріплення одних і тих самих способів діяльності, скільки тренування та напруження розуму. Нестереотипні і неалгоритмічні дії – його прерогатива. І успішність їх здійснення буде цілком залежати від того, наскільки свідомо вони будуть плануватись і моделюватись. Серед учених, які займають дану позицію, також не існує єдиної думки щодо визначення поняття «вміння». Мабуть тому, що це поняття є досить багатозначним, зі складною психологічною структурою і пов'язане з іншими компонентами особистості (її емоційною та вольовою сферами, мисленням, особливостями характеру та ін.), з багатофункціональністю та різноманіттям педагогічної діяльності, якщо мова йде про вміння педагогічне. Отже, вмінням називають: знання,

які включені в певну діяльність (Гоноболін Ф. М.); застосування знань та навичок (Самарін Ю. А.); 12 володіння системою психічних і практичних дій (Бургін М. С.); спосіб виконання дій (Вайнцвайг Поль); систему операцій і дій (Бодальов А. А.); можливість виконувати дії (Кузнєцов В. І); готовність свідомо і самостійно вирішувати те чи інше завдання (Давидов В. В.); здатність виконувати будь-яку діяльність (Кузьміна Н. В.).

Найпереконливішою є точка зору вчених, які визначають вміння через здатність людини виконувати певну діяльність на основі набутих знань та навичок з акцентом на свідомий і творчий характер цього поняття. Такі ж самі характеристики впливають і з лінгвістичного аналізу поняття «уміння», оскільки його морфемний склад – це корінь «ум» і суфікс «ін» («ені(э)» – рос.), що утворює іменники зі значенням дії. Таким чином, уміти – значить здійснювати певну дію, виконувати її розумно, свідомо, а вміння – те, що забезпечує результативність цієї дії в нових умовах. Рівень навички визначається автоматизмом дії або системи дій, рівень уміння – рівнем участі у виконанні дій інтелектуальної сфери особистості.

1.2.7. П'ять умов, за яких знання стають фундаментом умінь

Питання про те, які знання і за яких умов перетворюються в фундамент вмінь і стають керівництвом до дій в нових умовах, також має принципове значення, бо дуже часто знання – це тільки «засвоєна інформація», від якої студент звільняється після екзамену, або вона залишається мертвим багажем, не викликаючи ніякої післядії. Аналіз психолого-педагогічної літератури в аспекті розв'язання поставленого питання дозволив прийти до наступних висновків.

По-перше, предметні знання нерідко взагалі не торкаються свідомості і не відображаються в ній, а проходять повз і зникають, не залишаючи сліду, або на якийсь час відображаються у свідомості, механічно приєднуючись до наявного досвіду, але ніяк не розвиваючи людини, не впливаючи на її поведінку, з чисто прагматичних цілей: відповісти на семінарі, скласти екзамен і тощо. Основою ж умінь і подальшого розвитку особистості можуть стати лише ті знання, які не тільки прийняті і відображені, але й збережені. Однак збережені не в формі гіпотетичних, словесних знань, які ніяк не визначають поведінки і діяльності людини, а знань дієвих, тобто таких, які є реальним керівництвом до дій та регулятором поведінки. Такими знаннями можуть стати лише особистісно значущі знання. Як і в процесі фізичного розвитку людини її організмом може бути засвоєна лише їжа з цінними мікроелементами, а не просто та, яка заповнює шлунок, так і бути основою вмінь, тобто «прорости в особистість» і стати керівництвом до дій можуть лише ті знання, які набувають особистісного, суб'єктивного смислу. Таким чином, як доречно наголошує В. Є. Чудновський, «для того, щоб знання стали діючими, необхідно, щоб їм передувало переживання істинності цих знань, їх необхідності, потреби в практичній реалізації».

По-друге, закласти міцний фундамент умінь неможливо шляхом «прямих поставок» навіть цінних і актуальних для особистості знань, оскільки стати їх носієм ще не означає вміти, тобто набути відповідного досвіду діяльності. Людина прямою передачею знань ніколи не навчиться діяти. Тільки ті знання стануть способом успішних дій, які будуть не просто передані та засвоєні у формі готових висновків, а

набуті шляхом власних зусиль, оскільки самі по собі висновки не мають цінності без того розвитку, який до них призвів і того розвитку, до якого вони призведуть далі.

На думку В. В. Давидова, навіть навчальна діяльність не може здійснюватись на основі «деяких вже сформованих знань, переданих в готовому вигляді», хоча і виконується «певна навчальна робота».

Отже, в основу вмінь можуть бути покладені лише ті знання, які не нав'язуються ззовні у формі готових висновків, а які «дозрівають», формуються в результаті створення таких умов, за яких особистість вміло підводиться до самостійних висновків, стаючи не пасивним їх споживачем, а активним творцем. По-третє, у зв'язку з тим, що «...вміння являють собою не механічну комбінацію, а все «новий і новий сплав» знань, навичок, досвіду і творчих можливостей» важливо створювати умови для такого сплаву у кожній новій ситуації. Це стає можливим лише у тому випадку, коли опанування знаннями як основою вмінь передбачає обов'язкове оперування ними, вільне володіння. А ще краще, коли це одночасний процес, при якому засвоювані знання відразу «вмикаються в роботу», функціонують. Інакше нерідко вони так і залишаються знаннями відображального, фотографічного плану, а коефіцієнт їх корисної дії досить низький. «Знання не повинні лежати в нас мертвим вантажем, а весь час крутитись, кипіти, зв'язуватись між собою, перевірятись спостереженнями». Таким чином, тільки такі діяльні і гнучкі знання допоможуть успішно орієнтуватись в непередбачуваних умовах, а їх засвоєння має забезпечуватись створенням умов для їх паралельного функціонування, «оскільки система знань без достатньої динаміки веде до педантизму, до застою і до шаблону».

Акцентуючи на цьому особливу увагу, відомий психолог Ю. Самарін у книзі «Психологія розуму» продовжує: «Однак і динамічність розумової діяльності, яка не опирається на міцно засвоєну систему знань, умінь і навичок, створює лише ілюзію розумової діяльності і не може привести до ефективного результату».

По-четверте, опираючись на структурно-номінативну модель наукового можна зробити ще один висновок: уміння не можуть базуватись лише на знаннях, що в методології науки називаються «логіко-лінгвістичними», засвоєння яких нерідко відбувається на чисто термінологічному рівні з установкою на завчання і відтворення. Окрім них в основу вмінь має бути покладена система знань «прагматико - процедурних», тобто знань методів і способів теоретичних і практичних дій. Не йдеться «про методи і способи», оскільки знати про методи і способи – це знову ж таки залишатись на рівні «логіко-лінгвістичної» системи («декларативних» знань, до яких відноситься визначення методів, їх класифікація і т.п.) і не вміти ними користуватись на практиці. Такі знання ще не формують самого методу. Слід зауважити, що надійною опорою для формування вмінь є система знань «проблемно-евристичних». На відміну від догматичних установок, які часто сковують розумову активність і стають гальмом самостійних дій, новаторських рішень, проблемні знання дають простір для критичного ставлення до таких установок, для заперечення застарілого, для виникнення нових, оригінальних способів діяльності, тобто забезпечують можливість успішно орієнтуватись в нестандартних ситуаціях, вирішувати все нові і нові проблеми, знаходити оптимальні способи їх розв'язання. Інакше кажучи, саме проблемні знання, орієнтуючи на критичне ставлення до змісту, який надрукований в підручнику або ж

повідомляється, формують пошукову і творчу поведінку, яка, як вже було відмічено вище, є критерієм високорозвинених умінь. Значення проблемних знань і в тому, що разом з ними закладається прагнення до подолання стереотипів.

По-п'яте, якщо вміння, на відміну від навички, пов'язане з «неповторною дією», оскільки в кожній новій ситуації воно проявляє себе по-новому, значить в основу його повинні бути покладені знання не рецептуального, а принципового характеру, що являють собою вихідні теоретичні позиції, які забезпечують вибір оптимального варіанту дій. Саме такі знання (не у формі окремих рецептів, правил, а у формі принципів) зможуть відкрити перед їх володарем альтернативу дій. У зв'язку з цим теза І. С. Бургіна про доцільність виділення такого наукового розділу, як методологія педагогічної практики, який би давав вчителю або викладачу ЗВО «загальні стратегічні орієнтири в їх роботі» прямо стосується проблеми вмінь.

1.2.13. Актуальні проблеми методики викладання у вищій школі

Подолання усталених методичних шаблонів та стереотипів в організації навчально – виховного процесу (проведенні лекцій, семінарів, практичних та лабораторних занять, організації самостійної роботи). Потрібно вчасно, за переконливим твердженням педагогічного критика С. Соловейчика, побачити обмеженість звичного, вчасно розірвати цю обмеженість, замінити звичне новим і зробити це нове звичним. Розвиток інтелектуальної, вольової та емоційної сфери особистості студента, майбутнього викладача вищого навчального закладу. В значній мірі традиційна методика спрямована на те, щоб ознайомити, запам'ятати, навчити, відтворити. Однак, з огляду на те, що мозок гарно упорядкований краще, ніж гарно наповнений, не менш важливим завданням методики викладання має бути максимальне розкриття потенційних можливостей особистості майбутнього спеціаліста. «Ви нічому не можете навчити людини. Ви можете тільки допомогти їй відкрити це в собі» (Галілей). Діти стомлюються, наголошував К. Д. Ушинський, не від діяльності, а від бездіяльності або від нудної діяльності, психологічно ненасиченої. «Заберіть з класу нудьгу, і всі ці дитячі порушення зникають безслідно, самі собою». Без всіляких сумнівів, замінивши слово «діти» на слово «студенти», отримуємо ще одну проблему методики викладання у вищій школі, один із шляхів вирішення якої – формування внутрішніх мотивів навчально-пізнавальної діяльності. Д. Карнегі говорив, що є лише один спосіб заставити людину що-небудь зробити. І він полягає у тому, щоб заставити її саму захотіти це зробити. Іншого способу немає. Лише таким шляхом здобуті знання будуть реально регулювати практичні дії майбутнього викладача вищої школи, оскільки такі знання здатні перетворюватись у внутрішнє надбання педагога, в його особистісне знання, в його переконання, емоційно ним пережите і практично апробоване. «Ніяка діяльність не може бути успішною, якщо в ній немає основи для особистого інтересу» (Л.Толстой).

Наведемо кілька мудрих думок, з яких випливає наступна проблема методики викладання у вищій школі: Щоб бути цікавим, потрібно бути зацікавленим. Не бути як «інші» – секрет успіху. Жартувати слід для того, щоб здійснювати серйозні справи (Арістотель). Сучасний викладач через свій зовнішній вигляд зобов'язаний передавати студентам заряд бадьорості, оптимізму, мажорного настрою, організованості, впевненості. Двох речей дуже складно уникнути – тупоумства, якщо замкнутись у своїй вузькій спеціальності, і ґрунтовності, якщо вийти з неї (Гете).

Все, що дається легко, без зусиль, являє собою вельми сумнівні цінності (Леонов, рос. письменник). Учні недовго йдуть за тим педагогом, який поманить, але вести не вміє (Є.М.Ільїн). Отже, дефіцит або відсутність цих та інших особистісних характеристик навіть при досить високому науковому рівні викладача вищого навчального закладу.

На відміну від знань, умінь – внутрішні моделі майбутньої діяльності, які забезпечують її результативність в умовах, що постійно змінюються, іноді зовсім непередбачуваним чином. На відміну ж від умінь навички забезпечують стереотипні, механічні дії у відносно стабільних умовах. Якщо умінь розглядати як компонент структури особистості, то вони знаходяться між знаннями і діяльністю: Зауважимо, що майже в усьому світі пафос навчання такий: знати, щоб вміти робити. Одним з недоліків вітчизняної системи освіти, на жаль, є те все ще для великої кількості студентів рушійною силою навчання є оцінка, документ (диплом). Саме тому як учень, так і студент часто зацікавлений не в знаннях та практичних умінь, а в оцінці.

2.2. Дидактичні вимоги до формування змісту навчальних дисциплін

Щоб успішно оволодівати основними компонентами змісту освіти, студенти, перш за все, мають ці компоненти знати і усвідомлювати їх значущість. Спочатку нагадаємо, що зміст освіти дає відповідь на питання «Чому навчати?» і являє собою систему знань, умінь і навичок, які студенти опановують у процесі навчання. Процес відбору та формування змісту навчальних дисциплін надзвичайно відповідальний. Особливо необхідно боятись того, щоб він не перетворився для студентів лише в певну порцію знань, які потрібно просто вивчити здати на екзамені і забути. Так, згадуючи про навчання у духовній семінарії, митрополит Веніамін (Федченков) писав у одній із книг про те, що якщо Біблія була таким самим підручником, як й інші (історія, алгебра, геометрія, психологія та ін.), то і ставлення до неї було абсолютно подібним: холодним. Раз підручник, то вже нецікаво! От якби було б щось заборонене, недозволене, тоді інша справа. І внутрішньо Біблія семінаристів ніколи не захоплювала. З цієї ж причини поет О.Твардовський у свій час виступав категорично проти того, щоб його поему "Василь Тьоркін" включали до шкільної програми, мотивуючи це тим, що його улюблений герой, який чудом вижив на фронті, у школі "загине". Зміст навчальної дисципліни можна розглядати на різних рівнях: академічному; предметному(рівні того навчального матеріалу, який закладений у програму та підручник); на рівні його реалізації, або процесуальному (передачі та засвоєння), а також на особистісному рівні, коли зміст переходить у внутрішній план особистості спочатку викладача, а потім студента і стає регулятором його діяльності та поведінки. Процесуальний рівень – рівень його розгортання, динамізації, образно кажучи, це шлях змісту освіти до внутрішнього плану особистості студента, де він вже набуває особистісного характеру (спортивну форму, в якій він рухався в процесі його засвоєння особистістю, зміст освіти замінює на індивідуальну одягу). Саме на цьому рівні особлива роль належить методиці викладання. Дуже уважним необхідно бути до змісту на рівні його передачі та засвоєння, оскільки саме тут коефіцієнт його корисної дії можна звести до нуля. Так, одна учениця написала у своєму творі наступне: "Після того, як ми закінчили вивчати О.С. Пушкіна, у мене склалось дивне враження: ніби Пушкіна вбив не Дантес, а моя вчителька".

2.3. Критерії відбору змісту навчальних занять

1. Перш за все, це відповідність змісту потребам суспільства. Особливо слід акцентувати увагу на врахуванні перспективних потреб, тобто відбір змісту з прицілом на майбутнє суспільства, оскільки зміст – категорія змінна. Зміни в потребах суспільства викликають зміни у змісті. Тому він періодично має переглядатися.

2. Разом з тим зміст не буде відповідати потребам та інтересам особистості студента, це може стати перешкодою для його переходу у внутрішній план особистості. Першу реакцію студентів на зміст можна передати двома словами: «Для чого?». Звідси другий критерій: відповідність змісту потребам та інтересам особистості.: В опануванні змісту навчальних предметів, за переконливим твердженням відомого вченого А. М. Леонтьєва, вирішальне значення має те, яке місце в житті людини займає самезнання: чи дійсно воно є частиною її життя, чи лише зовнішньо нав'язане. Щоб знання не були формально засвоєні, треба не "відбути" навчання, а "прожити" його; потрібно, щоб навчання увійшло в життя, щоб воно мало життєвий сенс для учня. Як правило, емоційний ефект викликає той зміст, що входить в коло особистісно значущих проблем студента. В протилежному випадку, як свідчать результати анкетування та спостережень, студенти нерідко займають позицію “поза змістом”, оскільки, не викликаючи суб’єктивного, життєвого інтересу, він, як правило, не викликає навчального інтересу. А процес його засвоєння в кращому випадку є виконанням чужої волі – волі викладача. Тому особистісна значущість змісту, або його відповідність інтересам, потребам та життєвому досвіду студентів є одним з найважливіших критеріїв його відбору. Піклуючись про те, щоб навчальний матеріал відповідав темі заняття, ми одночасно маємо “приміряти” його і до потреб студентів, забезпечуючи відповідність змісту тому колу проблем, з якими стикається студент у повсякденному житті та у сфері взаємодії з іншими людьми. Це допомагає забезпечити такі аксіологічні відносини: студент → зміст, за яких він виступає не як щось зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до його засвоєння. Саме тому при відборі змісту освіти потрібно із сирової руди вибрати крупинки золота, оскільки не так важливий обсяг знань, як їх цінність. Однак, наближаючи зміст освіти до потреб та інтересів особистості, ми не повинні виходити за загальноприйняті рамки пристойності, як, наприклад, у задачі одного з посібників з математики, умова якої починається так: кілер під’їхав за п’ять метрів до місця зустрічі з замовником.

Однак є багато педагогічних ситуацій з досвіду організації навчально-виховного процесу вчителів інших навчальних дисциплін, що дозволяє виходити за межі своєї вузької спеціальності, розширювати та поглиблювати психолого-педагогічну компетентність. Такий підхід розвиває асоціативне мислення, дає змогу запозичати й адаптувати до своєї спеціальності педагогічний досвід учителів інших предметів і не перебувати під впливом усталених стереотипів. Інформація на електронних носіях не лише доповнює друкований зміст - опора на ідеї Я. А. Коменського при організації засвоєння змісту освіти У процесі дослідження взаємозв’язку між поняттями «зна знання», «навички», «уміння», «здібності» виникає проблема: які знання і за яких умов зможуть забезпечити «умілість»? Адже, за наявності того, що в сумі складає структуру умінь, а саме знань і навичок, часто відсутні самі уміння, які ми пов’язуємо з діями в умовах, що змінюються, іноді зовсім непередбаченим чином. Розвиваючи ідеї Я. А. Коменського в контексті вирішення цієї проблеми, приходимо до важливих у контексті методики формування та засвоєння змісту навчальних занять висновків: 1. Нерідко знання для студента – тільки «засвоєна інформація», від

якої він звільняється після екзамену. Вона може відбитися у свідомості як щось «штучно поєднане, що не приносить ніякого плоду» (Я. А. Коменський). В основу ж формування вмінь і подальшого розвитку особистості зможуть лягти лише ті знання, які не тільки відображені, але й збережені в певній системі, за якої «одні одних підтримують, підкріплюють і збагачують» (Я. А. Коменський). Абсолютно очевидно, що "фрагментарні", "уривчасті" знання при їх чисто кількісному накопиченні, без встановлення внутрішньої логіки, як правило, не набувають нової якості, тобто не стають ні "стратегічними орієнтирами" в роботі, ні безпосереднім "керівництвом до дії". Однією з найважливіших умов встановлення внутрішньої логіки між окремими елементами знань, є їх системне бачення на основі подання даних елементів, їх властивостей і відносин в єдиній більш-менш повній моделі. Відсутність такої моделі або використання недостатньо адекватної, за словами М. С. Бургіна, в кращому випадку веде до односторонньої картини знань, а в гіршому – дає надто спотворений образ як знань, так і того, що вони відображають. 2. Проте навіть закріплена у свідомості система знань не завжди стає керівництвом до дії в новій ситуації, якщо знання не «проростуть» в особистість, набувши суб'єктивного змісту. «А для проростання зерен знань, моральності нема необхідності ні в чому, крім легкого спонукання і розумного керівництва» (Я. А. Коменський). 3. Опіраючись на структурно-номінативну модель наукового знання, приходимо ще до одного висновку: уміння базуються не тільки і не стільки на описових знаннях, які в методології називають «логіко-лінгвістичними», а і на операційних, або, як їх називають у методології науки, «прагматико-процедурних». Саме система операційних знань складає основу діяльності. Прагматико-процедурні знання дають операційну основу дій і поведінки у різних ситуаціях. Вони допомагають оцінювати ситуації та самі дії, вибирати кращі шляхи в досягненні мети. Це знання про те, як ставити цілі і як їх досягати. Разом з навичками їх використання прагматико-процедурні знання створюють перший план всіх умінь, включаючи комунікативні уміння, необхідні для забезпечення професійної діяльності викладача ЗВО на високому якісному рівні. Особливе значення в цьому аспекті має також система знань «проблемно-евристичних», присутність яких у людини стимулює її пошукову поведінку, критичне ставлення до усної чи писемної інформації. 4. Для того, щоб знання стали фундаментом умінь, треба закласти «фундамент під навчання» (Я. А. Коменський), тобто «викликати серйозну любов» до них (Я. А. Коменський). 5. Подібний підхід, виключаючи нав'язування готових висновків, створює умови, за яких вони визрівають, а потім породжуються самою особистістю, яка стає «сприйнятливою» до них «не з примусу, а добровільно» (Я. А. Коменський).

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Як забезпечити особистісну значущість змісту навчальних дисциплін у ЗВО?
2. Якими критеріями слід керуватись у відборі змісту навчальних занять у вищій школі?
3. Запропонуйте оптимальні методи оволодіння основними компонентами змісту освіти (для кожного компоненту зокрема).
4. На засвоєння яких компонентів змісту освіти звертається найменша увага у навчальному процесі вищого навчального закладу? Ваші ідеї щодо розв'язання цієї проблеми.
5. Ми, - писав педагог-новатор Є. М. Ільїн, - «не просто даємо знання, а прививаємо його, як живу гіллячку до дерева, щоб вона плодоносила». Як ви розумієте ці слова в контексті методики засвоєння змісту освіти?

6. Енштейн і Інфельд говорили, що сформулювати проблему часто важливіше і повчальніше, ніж вирішити її. Чи погоджуєтесь ви з ними? Якщо так, то чому?

7. Про важливість яких двох компонентів змісту освіти йдеться у наступній розповіді?

Тема 2. Інтенсифікація навчально-виховного процесу. Психолого-педагогічні аспекти мотивації студентів до навчання

Якщо розвинути в молодих людей здатність до міркування, то все, про що розповідає книга, буде їм під силу. Без цієї здатності Світ виявиться похмурим, у якому все розписано на багато років уперед і де в майбутньому молодих людей чекає розчарування... Якщо ж розвинути молодий розум, розкріпачити молоду уяву, дати молодим можливість виявити свою енергію, то майбутнє знову стане захоплюючим, яскравим і багатообіцяючим... К. Хесс

3.1. Проблеми та чинники інтенсифікації навчально-виховного процесу у вищій школі

Пошуки тих чи інших напрямів і підходів до вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах зумовлюються потребами та особливостями суспільно-економічного розвитку. Упродовж століть суспільство задовольняв екстенсивний (від лат. *extensivus* – розширюючий), пов'язаний з кількісним (а не якісним) збільшенням, розширенням підхід до організації навчання. Екстенсивний підхід передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок кількісних чинників (збільшення термінів навчання у ЗВО, кількості годин на вивчення окремих навчальних дисциплін тощо). З розвитком науки, збільшенням обсягу інформації, ускладненням виробничих технологій, актуалізацією проблеми продукування інтелектуального багатства такий підхід вичерпав свої можливості. На сучасному етапі розвитку виникає необхідність інтенсифікації (посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості навчального процесу).

За експертними оцінками, в процесі традиційного навчання (у рамках екстенсивних підходів) можливості мозку людини використовуються лише на 15 – 20 %. Тому ефективніше використання можливостей і тих, хто навчає, і тих, хто вчиться, – найперша передумова інтенсифікації навчального процесу. Об'єктивні чинники соціально-економічного розвитку диктують необхідність інтенсифікації навчально-виховного процесу. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти чітко відображена ідея інтенсифікації навчально-виховної діяльності шляхом використання чинників, які сприяють її реалізації. ! Інтенсифікація навчання передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок якісних чинників, тобто шляхом напруження, більш ефективного використання розумових можливостей особистості, відповідності певному навчальному об'єктові.

Серед чинників, які у єдності та взаємозв'язку можуть забезпечити інтенсивність, а отже, й ефективність навчання, варто виокремити такі: організація навчального процесу на науковій основі з погляду розуміння сутності навчання, його рушійних сил, логіки навчального

процесу, форм, методів і засобів навчання; забезпечення високого рівня психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних кадрів; оптимізація змісту навчального матеріалу з погляду вікових та індивідуальних можливостей студентів; гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу на всіх його етапах; широке використання технічних засобів навчання, і передусім комп'ютерної техніки;— професійне володіння викладачами педагогічними технологіями і— педагогічною технікою; забезпечення належного соціально-економічного статусу педагогів у— суспільстві. Отже, забезпечення інтенсифікації навчання – досить складне питання, воно далеко виходить за рамки суто педагогічних проблем.

3.2. Оптимальність методики і техніки лекційного дійства

Кожний студент по-різному реагує на різні методи і методики навчання. Зрозуміло, що викладач повинен бути майстром своєї справи, володіти різними методичними прийомами і бути цікавим для кожного студента. Розпочнемо із методики і техніки лекційного дійства.

Таблиця 3 Види лекцій та їх характеристика

Види лекцій Їх характеристика

Лекція-бесіда - Найбільш проста форма активного залучення слухачів до навчального процесу (як метод навчання відома з часів Сократа). Передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією; її перевага полягає у тому, що вона дозволяє прикути увагу слухачів до найбільш важливих питань з теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії. Участь слухачів в лекції можна забезпечити різними прийомами.

Брейнстормінг (“мозкова атака”) - Викладач пропонує слухачам спільно вивести те чи інше правило, закономірність процесу, явища. При цьому він звертається до досвіду і знань аудиторії. Уточнюючи і доповнюючи відповіді, викладач підводить теоретичну базу під практичний колективний досвід, записує висновки на дошці (за традиційної форми лектор викладає сам). Звичайно, у такому випадку часу витрачається більше, але його можна зекономити, не зупиняючись на деталях. У процесі «мозкової атаки» відзначається велика активність студентів.

Лекція-дискусія - Викладач не тільки використовує відповіді слухачів на його питання, а й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Це поживляє навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві керувати колективною думкою, використовуючи її з метою переконання, долаючи негативні установки і помилкові думки деяких студентів. Зрозуміло, що ефект досягається лише за умови правильного добору питань для дискусії та вдалого, цілеспрямованого керівництва нею. Питання ставляться залежно від контингенту аудиторії

Лекція з розбором конкретних ситуацій - За формою така лекція є дискусією, однак для обговорення викладач ставить не питання, а наводить конкретну ситуацію. Ця ситуація представляється усно або у фрагменті діафільму, відеозапису і містить у собі достатню інформацію

для оцінки явища і його обговорення. Викладач намагається розв'язати дискусію. Іноді обговорення мікроситуації використовується як своєрідний пролог до наступної частини лекції. Це необхідно для того, щоб зосередити увагу аудиторії на окремих проблемах, підготувати до творчого сприймання матеріалу. Як правило, ситуація добирається досить гостра (конфліктна). Але потрібно пам'ятати, що на обговорення не повинно витрачатися багато часу; не можна також допускати, щоб дискусія відхилялась від теми. Треба пам'ятати, що основним змістом заняття є лекційний матеріал.

Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку Прикладом такої лекції може бути програмоване навчання, де лектор має можливість отримати інформацію про реакцію аудиторії на поставлене питання за допомогою технічних засобів. Можна також рекомендувати такий прийом, як постановка питань на початку лекції чи після кожного її розділу. Якщо відповідь є правильною, викладач продовжує виклад, якщо ж ні – ставить питання і підводить підсумки.

Лекція консультація Така лекція проводиться з практичних тем або з тем з практичною спрямованістю. Лектор викладає основні моменти, а потім студенти задають питання. На це можна виділити 50% часу. В кінці лекції викладач підводить підсумки (наприклад, лекція про передовий досвід). Проблемна лекція

Лекція з усім джерелом методичних питань і компонентів здатна активізувати дані суміжних наук, досвід передової практики, особистий досвід студентської аудиторії, сплав яких забезпечує реалізацію головної задачі: готувати вчителя-майстра, професіонала. На проблемній лекції включення мислення студентів здійснюється викладачем за допомогою створення проблемних ситуацій.

Лекція-полілог Це різновид лекції, що є продовженням і розвитком проблемного викладення навчального матеріалу в діалозі двох викладачів. Тут моделюються реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома спеціалістами(представниками двох різних наукових шкіл, теоретиком і практиком, прихильником чи противником якогось наукового рішення). Підготовка до лекції такого типу передбачає попереднє обговорення теоретичних питань плану лекції ведучими, до яких висуваються певні вимоги: в них повинна бути інтелектуальна і особистісна сумісність; вони повинні володіти розвинутими комунікативними вміннями; вони повинні мати швидку реакцію і здатність до імпровізації.

Лекція пресконференція Назвавши тему лекції, викладач просить студентів задавати йому питання з даної теми в письмовій формі. Впродовж двох-трьох хвилин студенти формулюють найбільш вагомі для них питання і передають викладачеві, котрий протягом трьох-п'яти хвилин сортує питання за їх змістом і починає лекцію. Лекція викладається не як відповіді на питання, а як зв'язний текст, в процесі викладення якого формулюються відповіді. Наприкінці лекції викладач проводить аналіз відповідей як відображення інтересів і знань учасників навчального процесу. Підготовка лекцій – багатоаспектний, тривалий і складний процес. В освітніх закладах вищого рівня акредитації традиційно дотримуються принципу професійної спеціалізації: один викладач веде 2–3 споріднені дисципліни, а найкраще – коли одну. Це дає змогу глибоко знати свій предмет, постійно стежити за новою науковою інформацією, систематизувати її. Молодий викладач, готуючись до викладацької роботи, має цілеспрямовано і системно накопичувати матеріал для підготовки лекцій. З цією метою необхідно

опрацьовувати наукові джерела, фіксувати результати, дотримуючись карткової системи за тематичним принципом відповідно до тем навчального курсу, з якого необхідно готувати тексти лекцій. Для цього можна рекомендувати картки з паперу розміром 210 x 150 мм (A8). У правому верхньому куті записують тему, проблему, якої стосується виписка. Назви тем, проблем мають відповідати, проблематиці лекційного курсу. В кінці виписки вказуються бібліографічні джерела.

У процесі підготовки до академічної лекції слід дотримуватися такої послідовності. 1. Ознайомлення з навчальним планом спеціальності з метою визначення місця навчальної дисципліни у системі всіх дисциплін, спрямованих на підготовку фахівців певного

профілю. 2. Вивчення програми з конкретної дисципліни для ознайомлення з логікою побудови навчального курсу, змістом лекційних, практичних, лабораторних занять. 3. Ознайомлення з підручниками і навчальними посібниками з предмета, з'ясування, в якому обсязі у них розкрито зміст навчального матеріалу стосовно 27 вимог програми. Добір додаткової наукової літератури, в якій міститься найновіша інформація з проблем навчальної дисципліни. 4. Виокремлення дидактичного матеріалу стосовно вимог конкретної теми з урахуванням інтелектуальних можливостей студентів. 5. Ознайомлення з новими (не відомими студентам) науковими поняттями, термінами, їхньою етимологією. 6. Добір і систематизація методів, засобів, прийомів, прикладів, які будуть використані у лекції. 7. Підготовка текстового варіанта лекції. Вона потребує особливої уваги і ретельності. Ні в якому разі у тексті лекції не слід дублювати базовий підручник чи навчальний посібник. Такий підхід лише дискредитує викладача, психологічно знижує у студентів інтерес до дисципліни. За обсягом текст лекції, яка розрахована на дві академічні години, має бути 20 – 24 сторінки.

Структура лекції містить такі аспекти: означення теми і питань, які будуть розглядатися в лекції; список рекомендованої літератури; перелік нових наукових понять (дефініцій), які вводяться у цій темі; виклад змісту навчального матеріалу; загальні висновки. Текст лекції не повинен бути стабільним і використовуватися впродовж багатьох років. Кожного разу, повертаючись до опрацювання академічного курсу, необхідно переглядати її зміст, приклади, аргументацію окремих наукових положень, враховувати нові досягнення науки, появу додаткових джерел інформації, професійну спрямованість студентів та ін. Викладач вищої школи весь час має перебувати у творчому науково-методичному пошуку. Адже студенти цінують його не лише (і не скільки) як інформатора, їх захоплює передусім творче дійство педагога на лекції. Можна виділити низку загальнодидактичних вимог до лекції у вищій школі. По-перше, зміст лекції має відповідати робочій навчальній програмі, відображати найновіші досягнення науки, висвітлювати перспективи подальшого розвитку наукових пошуків. По-друге, у лекції мають реалізовуватись вимоги загально дидактичних принципів навчання: науковості, систематичності і послідовності, свідомості, активності й самостійності, наочності, зв'язку змісту навчального матеріалу з професійною діяльністю, доступності, емоційності. По-третє, має бути забезпечена логічно доцільна структура лекції відповідно до змісту навчального матеріалу. По-четверте, лекція має сприяти активізації мисленнєвої діяльності студентів з метою їх інтелектуального розвитку. По-п'яте, у лекції доцільно виокремлювати певні компоненти змісту для самостійного опрацювання студентами з належним методичним забезпеченням. Щодо методичних вимог до лекції, то її треба викласти так, щоб студенти зрозуміли, зацікавилися її змістом, осмислено законспектували і при цьому не перевтомилися. Важливою умовою цього є

ораторська і педагогічна майстерність лектора, його мовленнєва культура. Треба вміло користуватися текстом лекції, не допускаючи неперервного монотонного читання і не відриваючись далеко від теми, захопившись окремими подробицями і деталями. Необхідно створювати оптимальні умови для конспектування. Це особливо важливо на молодших курсах. Значущі моменти, дидактичні одиниці доцільно виділяти інтонацією, зміною темпу, повторенням.

Психолого-педагогічні аспекти, що зумовлюють методику і техніку оптимальності лекційного дійства: 1. Викладач має володіти технікою організації студентів на оптимальну діяльність на лекції. Варто виявляти своєрідний педагогічний педантизм: починати лекцію через одну хвилину після дзвінка, забороняти студентам (та й будь-кому іншому) заходити до аудиторії після початку лекції. Перед входом до аудиторії треба зупинитися на кілька секунд перед дверима, надати своїй постаті й виразу обличчя впевненості, діловитості (ви йдете для виконання важливої роботи, в успіху якої повністю впевнені). Портфель, папку, книги треба тримати у правій руці, двері відкривати лівою рукою, щоб з'явитися в аудиторії обличчям до студентів; а лівою рукою слід прикрити за собою двері і впевненою ходою пройти до свого робочого місця. Треба зупинитися, уважно, з виразом приємності на обличчі (я радий зустрічі з вами), подивитися на студентську аудиторію, охопивши поглядом усіх присутніх. Студенти мають вітати викладача стоячи. Викладач вітається, запрошує сісти. Студентам немає потреби у відповідь щось промовляти хором чи індивідуально. Вони привітали педагога, піднявшись за робочими місцями. 2. Неабияке значення має зовнішність викладача: одяг, взуття, зачіска, біжутерія та ін. Педагог приходить в аудиторію для виконання важливої функції. Тому одяг має бути функціонально доцільним: не повинен заважати діям (писати на дошці, працювати з обладнанням, ходити по аудиторії), відволікати студентів від змісту лекції. 3. Перед початком лекції важливо сконцентрувати увагу студентів на сприйнятті навчального матеріалу. Напередодні лекції студенти займалися різними видами діяльності (їхали в транспорті, брали участь у спортивних змаганнях, працювали в бібліотеці, розв'язували побутові проблеми та ін.) і не цілком готові до сприймання навчального матеріалу. Треба «включити» їх у потрібну діяльність, «налаштувати» відповідні центри кори головного мозку на конкретну «мисленнєву хвилю» (математичну, педагогічну, історичну). Постановка викладачем цікавих запитань сприяє гальмуванню нервових збуджень у корі головного мозку від раніше діючих подразників і допомагає думати в бажаному напрямку. Доцільно вдаватися до актуалізації опорних знань, які є передумовою розуміння нового навчального матеріалу лекції. 4. Необхідно чітко сформулювати тему лекції, визначити мету, вказати (якщо це можливо) професійну спрямованість навчального матеріалу; ознайомити з вузловими питаннями, які будуть розглянуті; повідомити студентам список наукової літератури з коментарями про методику використання тих чи тих джерел. 5. Лекція, як дидактичне дійство, повинна мати логічно вмотивовану структуру.

Психолого-педагогічні аспекти, що зумовлюють методику і техніку оптимальності лекційного дійства: 1. Викладач має володіти технікою організації студентів на оптимальну діяльність на лекції. Варто виявляти своєрідний педагогічний педантизм: починати лекцію через одну хвилину після дзвінка, забороняти студентам (та й будь-кому іншому) заходити до аудиторії після початку лекції. Перед входом до аудиторії треба зупинитися на кілька секунд перед дверима, надати своїй постаті й виразу обличчя впевненості, діловитості (ви йдете для виконання важливої роботи, в успіху якої повністю впевнені).

Портфель, папку, книги треба тримати у правій руці, двері відкривати лівою рукою, щоб з'явитися в аудиторії обличчям до студентів; а лівою рукою слід прикрити за собою двері і впевненою ходою пройти до свого робочого місця. Треба зупинитися, уважно, з виразом приємності на обличчі (я радий зустрічі з вами), подивитися на студентську аудиторію, охопивши поглядом усіх присутніх. Студенти мають вітати викладача стоячи. Викладач вітається, запрошує сісти. Студентам немає потреби у відповідь щось промовляти хором чи індивідуально. Вони привітали педагога, піднявшись за робочими місцями.

2. Неабияке значення має зовнішність викладача: одяг, взуття, зачіска, біжутерія та ін. Педагог приходить в аудиторію для виконання важливої функції. Тому одяг має бути функціонально доцільним: не повинен заважати діям (писати на дошці, працювати з обладнанням, ходити по аудиторії), відволікати студентів від змісту лекції.

3. Перед початком лекції важливо сконцентрувати увагу студентів на сприйнятті навчального матеріалу. Напередодні лекції студенти займалися різними видами діяльності (їхали в транспорті, брали участь у спортивних змаганнях, працювали в бібліотеці, розв'язували побутові проблеми та ін.) і не цілком готові до сприймання навчального матеріалу. Треба «включити» їх у потрібну діяльність, «налаштувати» відповідні центри кори головного мозку на конкретну «мисленнєву хвилю» (математичну, педагогічну, історичну). Постановка викладачем цікавих запитань сприяє гальмуванню нервових збуджень у корі головного мозку від раніше діючих подразників і допомагає думати в бажаному напрямку. Доцільно вдаватися до актуалізації опорних знань, які є передумовою розуміння нового навчального матеріалу лекції.

4. Необхідно чітко сформулювати тему лекції, визначити мету, вказати (якщо це можливо) професійну спрямованість навчального матеріалу; ознайомити з вузловими питаннями, які будуть розглянуті; повідомити студентам список наукової літератури з коментарями про методiku використання тих чи тих джерел.

5. Лекція, як дидактичне дійство, повинна мати логічно вмотивовану структуру. Викладаючи зміст лекції, лектор відповідно до означеного плану має поетапно називати питання, що розглядаються, чітко розкривати їх зміст, після завершення роботи короткі висновки і, забезпечуючи логічний зв'язок, переходити до наступного питання. Це допомагає студентам краще усвідомлювати зміст навчального матеріалу кожного питання, бачити структуру лекції в цілому.

6. Ефективність лекції як методу навчання значно зростає, коли викладач використовує опорні сигнали: малюнки, таблиці, схеми, специфічні вправи, ключові слова. Такі засоби розвивають образне мислення, просторове уявлення шляхом включення в дію зорової пам'яті, першої сигнальної системи структури сприймання. Це, у свою чергу, сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

7. Важливим чинником, який впливає на ефективність лекції, є мовна культура педагога. У цьому плані необхідно виділити кілька аспектів: стилістичні особливості мовлення. Традиційно виокремлюють низку функціональних стилів: художній, офіційно-діловий, газетно-публіцистичний, науковий, рольовий. Для академічної лекції характерними мають бути науковий і розмовний стилі. Разом з тим у мові лектора можуть бути елементи і публіцистичного, і художнього стилів. Мова лектора повинна мати певну синтаксичну архітектуру. Речення мають бути порівняно короткими, простими за синтаксичною побудовою. Фрази мають бути виразними, образними. Якщо у мові лектора переважають довгі речення, складні синтаксичні конструкції, на слух вони сприймаються важко, студенти швидко стомлюються, увага ослаблюється. Правильність мови. Правильність мови визначається її відповідністю мовним нормам. Тому будь-яке порушення цих норм викликає внутрішній опір аудиторії, знижує авторитет лектора. Чітке дотримання норм мови – складова педагогічної

культури викладача. Мова педагога – не лише засіб висловлення думок, а й взірець формування мовленнєвої культури студентів. Особливої уваги потребує вживання неологічних термінів і понять, якими оперує сучасна наука. Не доцільно вживати іншомовні слова, відповідники яких є в українській мові («електорат», «консенсус», «конфронтація», «омбудсмен», «легітимний», «лапідарний», «охлократія» та ін.) Якщо треба ввести в обіг нове наукове поняття, наприклад «клонування», то необхідно пояснити його сутність, починаючи з етимології. Коли в українській мові є відповідне слово, яке зрозуміле для всіх («виборці»), то немає потреби заради моди вживати іншомовне – «електорат».

Багатство мови. Мова педагога-лектора, який досконало нею володіє, вирізняється оригінальністю, різноманітністю, гнучкістю, лексичним багатством, умінням вільно користуватися усіма її ресурсами, мелодійністю, тональністю. Багатство мови – показник високої загальної культури мовця, його ерудиції, досвіду. Лаконічність мови. Важливо пам'ятати про зрозумілість, стиль (стиглий, короткий, виразний), уникати багатослів'я, за яким важко побачити, відчуту головну думку. Необхідно домагатися чіткості висловлювань. Уміти про складні явища, процеси, наукові теорії сказати коротко і зрозуміло – важливий компонент педагогічної майстерності науково-педагогічного працівника. Емоційність мовлення. Як уже згадувалося, академічна лекція не повинна бути позбавлена експресивності. Експресія (лат. *Expressio* – тиснення, вираження, висловлення, від *ex*ргіто – витискаю; ясно вимовляю, висловляю) – виразність, підкреслене виявлення почуттів, переживань. Експресивна мова лектора викликає певні емоції у студентів і надає мовленню емоційності, виразності, спонукає до емоційного збудження слухачів. Усе це сприяє підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу.

8. Важливою передумовою формування мовленнєвої культури викладача є володіння технікою мовлення. По-перше, педагог має досконало знати побудову голосового апарата, фізіологічні особливості його функціонування, догляд за ним. По-друге, розрізняти типи дихання (фізіологічне і фонаційне) та види дихання (ключичне, реберне, діафрагмальне). По-третє, володіти технікою дихання. По-четверте, уміти структурувати текст, виділяти наголоси (орфографічний, логічний), розрізняти мовленнєві паузи (психологічну, логічну, гастрольну, повітряну).

9. У процесі читання лекції необхідно дбати про польотність голосу лектора, щоб він поширювався на всю аудиторію. Звуки мають «летіти» на рівні голів студентів. Якщо їх політ здійснюватиметься на рівні робочих столів, вони будуть гаситися меблями; вище – губитимуться десь під стелею.

10. Сила і тональність голосу. Протягом лекції сила і тональність мають змінюватися. З метою акцентування уваги студентів на важливості окремих наукових положень силу голосу необхідно збільшувати, тональність змінювати, щоб скеровувати увагу слухачів у потрібному напрямі. Монотонність мовлення лектора стомлює студентів, притлумлює їхню увагу.

11. Найпоширеніші питання-дилеми: «Лекція – монолог чи діалог?». Зовні це схоже на монолог. А насправді, з психологічного погляду – це складний діалог. По-перше, у студентів є запитання (навіть записані зі слів педагога у зошиті на початку лекції), на які вони чекають відповідей. По-друге, викладач має уміти ставити себе на місце студентів і висувати від їх імені запитання: «А для чого мені це потрібно?» з пізнавального і професійного погляду. По-третє, створюючи проблемні ситуації, разом зі студентами виділяючи проблемні завдання, викладач знову-таки вдається до діалогу. «Чи треба конспектувати зміст лекції?». Викладачі та студенти порізноmu ставляться до цього. Конспекти змісту лекцій треба вести обов'язково. По-перше, у процесі

конспектування студент слухає, записує, аналізує, в результаті чого працює слухова, зорова, моторна, оперативна пам'ять. По-друге, забезпечується систематичність опрацювання навчального курсу. Усе це сприяє не лише міцності знань, а й впливає на формування професійної культури майбутнього фахівця. «Чи має викладач розкривати у змісті лекції усі питання теми повністю?». Не обов'язково. Опрацьовуючи зміст теми, варто розкрити сутність вуз-лових питань, особливо тих, які є складними для самостійного розуміння і зміст яких недостатньо розкритий у навчальних посібниках, а інші – пропонувати для самостійного вивчення. Таким чином, лекція у вищій школі – це відповідальне багатоаспектне педагогічне дійство. Воно є вершиною педагогічної майстерності педагоганауковця. Академічна лекція має нести в собі не лише інформаційний, змістовий потенціал, а й соціально-педагогічний. Останнє вимагає від викладача високої педагогічної культури і професійної майстерності.

3.3. Семінарські заняття

Семінарські заняття як форма навчання мають давню історію, яка сягає античності (слово «семінар» з лат. *seminarium* – розсадник). Семінари проводились в давньогрецьких і римських школах як сукупність диспутів, повідомлень учасників, коментарів і висновків вчителів. З 17 ст. ця форма навчання використовувалася в університетах країн Західної Європи, а з 19 ст. – і в університетах інших країн. В сучасній вищій школі найбільш поширені три типи семінарських занять: просемінар, семінар, спецсемінар. Розрізняють групову та колективну форми організації семінарів (рис. 3,4). ! Просемінар – заняття, яке готує до семінару, проводиться на перших курсах, метою якого є ознайомлення студентів зі специфікою самостійної роботи, з літературою, першоджерелами, методикою роботи над ними. !

Семінар: а) розгорнута бесіда за раніше складеним планом; б) невеликі доповіді студентів з наступним обговоренням учасників. ! Спецсемінар – як школа спілкування початківців дослідників з певної наукової проблеми, під керівництвом авторитетного спеціаліста набуває характеру наукової школи. 32 ГРУПА Рис 3. Групова форма організації семінару У випадку групової форми організації семінару, викладач взаємодіє з групою як з цілим, виконує навчальну функцію щодо студентів. При виступі студента зберігається груповий спосіб спілкування. Недоліками цієї форми є такі: студенти, що виступають демонструють індивідуальні знання, тому спілкування відсутнє; немає співпраці і взаємодопомоги;— сковується інтелектуальна активність студентів; дистанція між викладачем і студентами ставить бар'єр спілкування.

Колективна форма організації спілкування студентів на семінарі-дискусії **ВИКЛАДАЧ ЦІЛІ семінару ВИКЛАДАЧ СТУДЕНТИ**
Різновидом колективної форми організації спілкування на заняттях є круглий стіл.

На такому семінарі здійснюється співпраця і взаємодопомога, кожен студент має право на інтелектуальну активність, зацікавлений в досягненні загальної цілі семінару, приймає участь в колективному виробленні висновків і рішень. Критерії оцінки семінарського заняття:

1. Ціленаправленість: постановка проблеми, зв'язок теорії і практики та майбутньої професійної діяльності.
2. Планування: виділення головних питань, пов'язаних із профільюючими дисциплінами.
3. Організація семінару: вміння викликати і підтримати дискусію, конструктивний аналіз всіх відповідей і виступів.
4. Стиль проведення семінару: пошквалений, дискусивний чи в'ялий.

5. Відносини «викладач – студенти»: паритетні, в міру вимогливі чи песимістичні. 6. Керування групою: швидкий контакт зі студентами, впевнена поведінка в групі, справедливі відносини зі студентами, чи підвищений тон, опора в роботі лише на лідерів. 7. Зауваження викладача: кваліфікаційні, узагальнені чи відсутні.

3.4. Практичні заняття

Практичні заняття (ПЗ) розвивають наукове мислення і мовлення, дозволяють перевірити знання студентів і виступають засобом оперативного зворотнього зв'язку. План ПЗ відповідає загальним ідеям і напрямку лекційного курсу. Він є загальним для всіх викладачів кафедри і обговорюється на засіданні кафедри. Методика ПЗ може бути різною, вона залежить від авторської індивідуальності викладача. Важливо, щоб різноманітними методами досягалася загальна дидактична мета. Структура практичного заняття:

1. Виступ викладача.
2. Відповіді на питання студентів із незрозумілого матеріалу.
3. Практична частина як планова (фронтальне опитування, індивідуальні завдання, тести).
4. Заключне слово викладача. !

Мета практичного заняття – поглиблене вивчення дисципліни, деталізація отриманих знань, вироблення навичок професійної діяльності. Різноманітність занять витікає із практичної частини. Це можуть бути обговорення рефератів, дискусії, розв'язування задач, доповіді, тренувальні вправи, спостереження, експерименти. Практичні заняття варто організовувати так, щоб студенти постійно відчували зростання складності виконуваних завдань (щоб зберегти мотивацію), отримували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті творчою роботою, пошуками правильних і точних рішень. Велике значення при цьому мають індивідуальний підхід і продуктивне педагогічне спілкування. Типи практичних занять Розглянемо лише деякі типи практичних занять, які ілюструють застосування інтерактивних методик у вищій школі. Зупинимося, передусім на заняттях, де відпрацьовуються комунікативні, вербальні, дискусійні вміння, які необхідні майбутнім випускникам.

Типи практичних занять

Практичне заняття конференція Студенти «перевтілюються» у дослідників з конкретної проблеми, що зазначена у планах до заняття (здебільшого п'ять-шість питань). Студенти розподіляються на дослідників-доповідачів (п'ять осіб), опонентів (п'ять осіб), учасників конференції – більшість студентів. Обирається керівник секції та секретар. Викладач, залежно від мети заняття, може бути ментором, модератором або координатором-спостерігачем. Головне завдання – підготувати студентів до участі у конференціях різного рівня, тому питання до семінарського заняття будуть доповідями науковців з різних країн світу. Отже, на практичних такого типу використовують рольові ігри. Виступи учасників оцінюють колективно

Практичне заняття - захист курсової (дипломної) роботи Мають **3.3. Семінарські заняття**

Семинарські заняття як форма навчання мають давню історію, яка сягає античності (слово «семинар» з лат. *seminarium* – розсадник). Семінари проводились в давньогрецьких і римських школах як сукупність диспутів, повідомлень учасників, коментарів і висновків вчителів. З 17 ст. ця форма навчання використовувалася в університетах країн Західної Європи, а з 19 ст. – і в університетах інших країн. В сучасній вищій школі найбільш поширені три типи семінарських занять: просемінар, семінар, спецсемінар. Розрізняють групову та колективну форми організації семінарів (рис. 3,4). ! Просемінар – заняття, яке готує до семінару, проводиться на перших курсах, метою якого є ознайомлення студентів зі специфікою самостійної роботи, з літературою, першоджерелами, методикою роботи над ними. !

Семінар: а) розгорнута бесіда за раніше складеним планом; б) невеликі доповіді студентів з наступним обговоренням учасників. ! Спецсемінар – як школа спілкування початківців дослідників з певної наукової проблеми, під керівництвом авторитетного спеціаліста набуває характеру наукової школи. 32 ГРУПА Рис 3. Групова форма організації семінару У випадку групової форми організації семінару, викладач взаємодіє з групою як з цілим, виконує навчальну функцію щодо студентів. При виступі студента зберігається груповий спосіб спілкування. Недоліками цієї форми є такі: студенти, що виступають демонструють індивідуальні знання, тому спілкування відсутнє; немає співпраці і взаємодопомоги; – сковується інтелектуальна активність студентів; дистанція між викладачем і студентами ставить бар'єр спілкування.

Колективна форма організації спілкування студентів на семінарі-дискусії **ВИКЛАДАЧ ЦІЛІ СЕМІНАРУ ВИКЛАДАЧ СТУДЕНТИ РІЗНОВИДОМ КОЛЕКТИВНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ Є КРУГЛИЙ СТІЛ.**

На такому семінарі здійснюється співпраця і взаємодопомога, кожен студент має право на інтелектуальну активність, зацікавлений в досягненні загальної цілі семінару, приймає участь в колективному виробленні висновків і рішень. Критерії оцінки семінарського заняття:

1. Ціленаправленість: постановка проблеми, зв'язок теорії і практики та майбутньої професійної діяльності.
2. Планування: виділення головних питань, пов'язаних із профільюючими дисциплінами.
3. Організація семінару: вміння викликати і підтримати дискусію, конструктивний аналіз всіх відповідей і виступів.
4. Стиль проведення семінару: пошквалений, дискусивний чи в'ялий.
5. Відносини «викладач – студенти»: паритетні, в міру вимогливі чи песимістичні.
6. Керування групою: швидкий контакт зі студентами, впевнена поведінка в групі, справедливі відносини зі студентами, чи підвищений тон, опора в роботі лише на лідерів.
7. Зауваження викладача: кваліфікаційні, узагальнені чи відсутні.

3.4. Практичні заняття

Практичні заняття (ПЗ) розвивають наукове мислення і мовлення, дозволяють перевірити знання студентів і виступають засобом оперативного зворотнього зв'язку. План ПЗ відповідає загальним ідеям і напрямку лекційного курсу. Він є загальним для всіх викладачів кафедри і обговорюється на засіданні кафедри. Методика ПЗ може бути різною, вона залежить від авторської індивідуальності викладача. Важливо, щоб різноманітними методами досягалася загальна дидактична мета. Структура практичного заняття:

1. Виступ викладача.
2. Відповіді на питання студентів із незрозумілого матеріалу.
3. Практична частина як планова (фронтальне опитування, індивідуальні завдання, тести).
4. Заключне слово викладача. !

Мета практичного заняття – поглиблене вивчення дисципліни, деталізація отриманих знань, вироблення навичок професійної діяльності. Різноманітність занять витікає із практичної частини. Це можуть бути обговорення рефератів, дискусії, розв’язування задач, доповіді, тренувальні вправи, спостереження, експерименти. Практичні заняття варто організовувати так, щоб студенти постійно відчували зростання складності виконуваних завдань (щоб зберегти мотивацію), отримували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті творчою роботою, пошуками правильних і точних рішень. Велике значення при цьому мають індивідуальний підхід і продуктивне педагогічне спілкування. Типи практичних занять Розглянемо лише деякі типи практичних занять, які ілюструють застосування інтерактивних методик у вищій школі. Зупинимося, передусім на заняттях, де відпрацьовуються комунікативні, вербальні, дискусійні вміння, які необхідні майбутнім випускникам.

Типи практичних занять

Практичне заняття конференція Студенти «перевтілюються» у дослідників з конкретної проблеми, що зазначена у планах до заняття (здебільшого п'ять-шість питань). Студенти розподіляються на дослідників-доповідачів (п'ять осіб), опонентів (п'ять осіб), учасників конференції – більшість студентів. Обирається керівник секції та секретар. Викладач, залежно від мети заняття, може бути ментором, модератором або координатором-спостерігачем. Головне завдання – підготувати студентів до участі у конференціях різного рівня, тому питання до семінарського заняття будуть доповідями науковців з різних країн світу. Отже, на практичних такого типу використовують рольові ігри. Виступи учасників оцінюють колективно

Практичне заняття - захист курсової (дипломної) роботи Мають Організація активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як носіїв минулого досвіду до професійної діяльності, що проходить в умовах постійних змін, носить загальний характер і складає суть знаково-контекстного навчання. У контекстному навчанні змінюється точка відліку: замість орієнтації на засвоєння продуктів минулого досвіду реалізується установка на майбутню професійну діяльність. Отже, модель знаково-контекстного навчання є теоретично обґрунтованим вибором та реалізацією форм і методів активного навчання у вищій школі з орієнтацією на модель фахівця. Процес навчання в контексті економічної діяльності повинен здійснюватися шляхом переходу від інформації до осмислення, а від осмислення до дії. Метою діяльності студента при такому підході стає не оволодіння системою інформації і, тим самим, основами наук, а формування здібностей до виконання професійної діяльності. Інформація займає структурну одиницю у загальній меті діяльності лише до певного моменту, а потім ця інформація повинна отримати широку практику свого використання як засобу регуляції діяльності. Тож, основною одиницею роботи студента і викладача в контекстному навчанні стає не «порція інформації», а ситуація із своєю

соціальною невизначеністю й суперечністю. Необхідно домогтися, щоб зміст контекстного навчання набув масштабу соціокультурного аспекту. Вступаючи у взаємини, студенти обмінюються інформацією, оцінками, думками, почуттями і водночас не підозрюють того, що на їхніх взаєминах позначається як загальна культура суспільства, так і професійна. Саме тут створюються умови для взаєморозуміння, узгодженості поведінки, вчинків і відповідно формуються професійні якості. Важливим є і те, що організація занять у контекстному навчанні передбачає логічну послідовність трьох базових форм діяльності студентів: 1) навчальна діяльність академічного типу. Студент засвоює предметний зміст навчання на академічних лекціях, семінарах, диспутах, проблемних заняттях. Тобто, планується контекст професійної діяльності. Студенти, проявляючи активність, мають можливість висловлювати власні думки, погляди, аналізувати моральні ситуації, дилеми, відстоювати власні моральні позиції; 2) квазіпрофесійна діяльність. Сутність квазіпрофесійного навчання полягає у відтворенні в аудиторних умовах мовою відповідних наукових дисциплін, умов і динаміки виробництва, відносин і дій людей, зайнятих у ньому. Найбільш дієвими формами квазіпрофесійної діяльності є ділові, сюжетно-рольові ігри, вправи, ігрові дискусії та інші види ігрової діяльності. Вони передбачають моделювання діяльності фахівців і керівників виробництва щодо розв'язання складної проблеми, прийняття певного рішення, пов'язаного з управлінням виробничим процесом тощо. 3) навчально-професійна діяльність. У системі навчально-професійної діяльності під час науково-дослідної роботи, при підготовці до виробничої педагогічної практики контекст змісту навчання поєднується з навичками професійної діяльності, де важливе місце задається і змісту професійних якостей фахівця. Отже, контекстне навчання дає можливість створити систему проблемних ситуацій і дозволяє тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного, практичного та професійного мислення. Таким чином майбутні фахівці ґрунтовно готуються до проходження виробничої практики на основі створення соціального контексту професійної діяльності: виконують ролі не лише тих, кого навчають, а й ролі наставників, реально знаходячись в умовах виробничої ситуації, що ставить студента в діяльнісну позицію, забезпечує реалізацію принципу взаємозв'язку теорії з практикою. Тож студенти мають можливість отримати більш розвинуту практику використання знань, що засвоюються у функції засобів регуляції власної поведінки. Забезпечується поступова трансформація навчальних мотивів у професійні.

4.1.2. Лабораторно-клінічне навчання

Лабораторно-клінічне навчання передбачає формування професійних умінь і навичок студентів в умовах практичних занять, виробничої практики. Як стверджують англійські дослідники, саме така модель забезпечує найефективніші підходи до розвитку фахових умінь і навичок майбутніх фахівців, позитивно впливає на розвиток професійного мислення, забезпечує гармонійний зв'язок між теорією і практикою. Доцільним є використання таких моделей лабораторно-клінічної роботи зі студентами, як: 1) мікрОВикладання; 2) рефлексивне викладання; 3) метод симуляцій; 4) «Школа професійного розвитку». В американській педагогічній освіті доведено, що мікрОВикладання є одним з найуживаніших навчальних методів у програмі підготовки майбутніх фахівців. Воно є реальним викладанням (на відміну від рольової гри) і знижує складність педагогічної дії, сприяє набуттю специфічних умінь. МікрОВикладання пропонує безпечне, контрольоване навчальне середовище виробничої практики, забезпечує потрібну форму набуття «прямого» досвіду за допомогою використання «моделі реальності» під

контролем і керівництвом викладача. За допомогою рефлексивного викладання студенти мають можливість випробувати власний стиль викладання, розвивати здібності самодіагностування, виробляти вміння аналізу свого викладання й майстерності інших. За допомогою методів симуляцій, суть яких полягає у залученні студентів до самостійного розв'язання проблем, типових помилок початківців, яких вони можуть уникнути, забезпечується можливість студентам взаємодіяти за допомогою обговорення виробничої ситуації з реального життя, обдумувати навчальний досвід, важливі способи розв'язання задач, ситуацій і випробувати їх на практиці; а також виявляти на ранній стадії потенційні проблеми початківця і надавати вчасну допомогу йому у їх вирішенні. На заняттях студентам варто запропонувати для розгляду і обговорення економічні дилеми, виробничі ситуації, кейси, суть яких полягала б у виявленні критичного мислення, формуванні професійної позиції, творчого потенціалу студентів в умовах сприятливої атмосфери взаємодії. Концепція Шкіл професійного розвитку, розроблена Групою Голмса (1990 р.), передбачає нову структуру підготовки вчителів для розвитку професіоналів-початківців, безперервного розвитку досвідчених професіоналів і для проведення наукових досліджень з вивчення педагогічної діяльності. У Школах професійного розвитку досягається динамічна єдність стабільних (базові фундаментальні знання з фахових дисциплін) і варіативних (інноваційність, творчість, особливості профілю наукової підготовки студентів, його особистісних інтересів і схильностей) складників професійної підготовки. Це нововведення є основним механізмом забезпечення співробітництва та партнерства; «навчальною клінікою», базою для набуття студентами – майбутніми фахівцями лабораторно-клінічного досвіду, професійної адаптації початківців в умовах педагогічного наставництва. Школа професійного розвитку створюються з метою удосконалення готовності студентів до майбутньої професії. Оскільки формування професійних якостей відбувається не лише у процесі розповідей, а й у діяльності, учасники (зазвичай слухачі магістратури) залучаються і до професійного виховання студентів молодших курсів. Вони спільно зі студентами готують реферати, проєк- 39 ти, курсові роботи, а також виступи та технології, будучи фактично наставниками (коучами) студентських команд. Магістранти консультують студентів, як побудувати повідомлення для дебатів, круглих столів, щоб пропонувані ними рішення були високопрофесійними. Такі методики роботи будуть корисними, позаяк сприятимуть: активізації сприйняття студентами навчального матеріалу; вдосконаленню взаємодії учасників навчально-виховного процесу; надаватимуть можливість моделювання реальних ситуацій у контексті майбутньої професійної діяльності; формуватимуть економічне мислення, культуру, професійні якості.

Таблиця 5 Методика організації діяльності Школи професійного розвитку

Мета	Завдання
Учасники	Форми
Технології	Методи
Підготовка студентів та магістрантів до роботи економічного спрямування	Здійснення діагностики сформованості фахових компетентностей
Викладачі економічних дисциплін, викладачі психологопедагогічних дисциплін, студенти, магістранти	Контроль рівня підготовки до професійної діяльності
Діагностування	Спостереження, анкетування, тестування, експертних оцінок, вивчення у педагогічних ситуаціях
Визначення рівня розвитку професійних якостей	Викладачі психологопедагогічних дисциплін, магістранти, студенти
Круглі столи	Проектні аналіз джерел, узагальнення, інтерпретаційноаналітичний
Розвиток професійних умінь	магістрантів
Викладачі економічних дисциплін, студенти, майбутні магістри	Тренінгові програми, шоу-програми
Ігрові, тренінгові	Шоу-технології
Ділові ігри, змагання	Вивчення новітніх концепцій економічного розвитку держави
Провідні економісти краю, викладачі, студенти,	

магістранти Диспути Інтерактив ні Мозковий штурм, акваріум, «Займи позицію» Розроблення бізнес-планів та проектів малих підприємств Викладачі, майбутні магістри, студенти Конкурси проектів Формування творчої особистості Розповіді, моделювання Вивчення історичних аспектів підприємництва та меценатства Викладачі магістранти, студенти Дебати Критичного мислення Бесіди, вправи, інтелектуальні ігри, метод «Прес» Кейсметод Аналіз ситуацій 40 4.2. Інтерактивні методи навчання.

4.2.1. Метод Сократичної бесіди (евристичної бесіди)

Цей метод є одним із найефективніших способів забезпечення зворотного зв'язку в аудиторії, мотивації до роздумів, активізації навчально-пізнавальної, пошукової діяльності студентів. Застосування такого методу дозволяє кожному висловити свої сумніви, винести на обговорення гострі і, на його думку, до цього часу не вирішені питання, вступити в суперечку з колегами та викладачем. Евристичний метод спрямований на вдосконалення творчого мислення студентів, формування уміння аргументувати, полемізувати, самостійно обирати шляхи визначення правильних рішень, відстоювати позиції, та загалом підняти рівень зацікавленості професійними навичками майбутньої фахової діяльності. Сократична бесіда здійснюється шляхом постановки педагогом перед вихованцями певних запитань у чіткій логічній послідовності. Педагог так формулює запитання, щоб вихованці намагалися здійснювати критичний аналіз заданих завдань і разом з тим вчилися висловлювати особисті погляди, відстоювати власні позиції. Педагог вміло спрямовує бесіду в потрібне русло, заохочує вихованців до нестандартного огляду проблеми та активної участі в бесіді, розвиває навички дослідницької діяльності, організовує в аудиторії атмосферу творчого пошуку шляхів вирішення реальної проблеми, дилеми, ситуації, залучає кожного студента до дискусії. Таким чином, вихованці за допомогою їхнього власного досвіду та настанов викладача мають змогу самі виявляти істину, досягти стану «Еврика!»

4.2.2. Метод проектів

Метод проектів виник у другій половині XIX ст. у сільськогосподарських школах США. В основі цього методу лежать ідеї Дж. Дьюї, В. Х. Кілпатріка, Е. Торндайка та інших американських учених. Цей метод можна охарактеризувати як «навчання через діяння», коли учень безпосередньо включається в активний пізнавальний процес: самостійно формулює проблему, збирає необхідну інформацію, знаходить і порівнює варіанти вирішення проблеми, робить висновки, аналізує свою діяльність, формуючи «по цеглинках» щось нове й набуваючи нового навчального й життєвого досвіду. Робота над проектами здійснюється поетапно. I етап – обґрунтування проекту (формулювання мети й завдання проекту, обґрунтування його соціальної значущості, визначення теми проекту; організація робочих груп, розподіл завдань між учасниками проекту). II етап – пошуковий. Студенти досліджують проблему й збирають інформацію (визначають коло джерел та здійснюють пошук необхідних відомостей; аналізують можливі варіанти вирішення проблеми); вибирають оптимальний варіант виконання проектного завдання (генерують ідеї); розробляють план роботи над проектним завданням; добирають матеріали та інструменти; вибирають форми презентації результатів проекту).

III етап – технологічний. Відбувається здійснення діяльності кожного учасника проекту згідно з планом роботи над проектним завданням (реалізація проекту); підготовка презентації результатів проекту.

IV етап – заключний – власне проведення презентації (захист проекту) й оцінка результатів виконання проекту, колективних і особистих досягнень учасників проекту.

Студенти готують портфоліо проекту, яке вміщає зміст презентації, змакетований у вигляді схем-таблиць, рекламних блоків, наочних зображень на аркушах формату А1 з використанням технічних засобів навчання; мультимедійну презентацію, розроблену у програмі Power Point; рекламні буклети та пам'ятки.

4.2.3. Синектика

Модель групового вирішення проблем за допомогою метафоричного мислення має назву «синектика». Це модель групової творчої діяльності та навчального дослідження розробляється у зарубіжній педагогіці з 1960-х років. Синектика (synectics) охоплює досвід застосування відомого методу групової генерації ідей, який має назву «мозкової атаки», або «мозкового штурму» (Brainstorming). Синектика розвивалася як спільна пошукова діяльність у вирішенні проблем експертними групами з використанням домислів, сміливих гіпотез, «хибних ідей» та інтуїтивних рішень. Головним для дидактичних пошуків було стимулювання пошукової навчальної діяльності, яка заснована на емоційно-образному, метафоричному мисленні. Організація навчальної роботи за синектикою передбачає: 1. Початкове висунення проблеми, яка є досить складною для вирішення. 2. Аналіз проблеми та повідомлення необхідної інформації. Роль експерта, який повинен компетентно оцінити доповідь-повідомлення, може виконувати викладач або підготовлений до такої роботи студент. На цьому етапі залучають різноманітні інформаційні джерела, тому що збирання фактів закладає підвалини для вирішення проблеми. 3. З'ясування можливостей вирішення проблеми шляхом детального аналізу та коментування викладачем та експертом усіх висунутих варіантів з поясненням причин, за якими відкинуто деякі з них. 4. Переформулювання проблеми кожним студентом самостійно своїми словами так, як він її розуміє, з метою наближення завдання до себе самого. 5. Спільний вибір одного з варіантів переформульованої проблеми, початковий варіант тимчасово відкидається. 6. Висунення образних аналогій із залученням «метафоричних» описів тих явищ, які містить проблема. Важливо на цьому етапі роботи поряд із прямим зіставленням предметів і явищ наводити «особистісні» та «символічні» аналогії (два-три слова), можливі навіть аналогії «фантастичні». 7. «Пристаосування» окреслених групою підходів до вирішення або готових рішень до вимог, що закладені у самій проблемі. На цьому останньому етапі з'ясовуємо, чи проблему вирішено, чи потрібно обрати новий шлях для пошуку правильного рішення. 42
Можливі два варіанти використання моделі: 1) створення нових уявлень (від відомого до невідомого); 2) оволодіння новими уявленнями (від невідомого до відомого).

4.2.4. Метод коучингу «Coaching» (коучинг) – наставляти, надихати, тренувати; тренувати, займатися репетиторством, готувати до іспиту або змагань. Коучинг – це засіб сприяння, допомоги іншій людині в пошуку її власних рішень в будь-якій складній ситуації; це інструмент для оптимізації людського потенціалу та ефективної діяльності. Під час застосування цього методу студенти мають змогу розвивати у собі так зване позитивне і конструктивне мислення – уміння бачити та використовувати всі доступні можливості та ресурси, безпомилково визначати, передбачати тенденції розвитку та знаходити оптимальний варіант дії, що дозволяє при мінімальних зусиллях

досягати максимальних результатів. У них формуються націленість на результат і прагнення до успіху – основоположні принципи коучингу, методу, спрямованого на досягнення поставлених цілей, формування позитивного досвіду і розкриття потенціалу людини. Коучинг розглядає будь-які намічені позитивні зміни в цілісності і взаємозв'язку всіх аспектів життя людини, щоб зберігати та підтримувати баланс і гармонійний розвиток – так званий, системний підхід. Метод допомагає людині усвідомлювати процеси на різних рівнях: свого оточення, дій, здібностей, цінностей, ідентифікації (Я). Таким чином, коучинг – прекрасний шанс навчитися розуміти взаємозв'язок своїх внутрішніх процесів і станів із зовнішніми подіями та вчитися керувати і тим, і іншим, враховуючи всі можливі наслідки своїх дій. Безсумнівним результатом такого знання і його практичного застосування стали структурованість, порядок думок, баланс в житті і закономірний успіх у бізнесі. Метод коучингу допомагає студентам самостійно знаходити відповіді, ставити чіткі завдання і підбирати найкращі шляхи вирішення професійних дилем, допомагає у самореалізації, долати складнощі і розкривати джерело внутрішньої мотивації і натхнення. Це принципово важливо, оскільки саме те, що людина зробила сама, стає частиною її досвіду, її навичкою, її перевагою та належить їй повністю.

4.2.5. Метод ПРЕС (PRES) Цей метод допомагає студентам навчитися формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного питання аргументовано, в чіткій та стислій формі, впливати на думку інших співрозмовників. Використання методу проводиться у чотири етапи: 1. **Позиція.** На цьому етапі студенти висловлюють свою думку, пояснюють, в чому полягає їхня точка зору (починаючи зі слів ...я вважаю, що...). 2. **Обґрунтування.** Студенти намагаються пояснити причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починаючи зі слів ...тому, що...); 3. **Приклад.** Наводять приклади, додаткові аргументи на підтримку власної позиції, факти, які демонструють їхні докази (... наприклад ...); 4. **Висновки.** Узагальнюють свою думку (висновок, починаючи словами: ...отже, ...таким чином ...).

4.2.6. Ток-шоу Метою «Ток-шоу» є отримання навичок публічного виступу та дискусування. Викладач на цьому занятті виступає ведучим. Робота організується наступним чином: 1) оголошення теми дискусії для всіх учасників; 2) пропозиції висловлення із запропонованої теми «запрошеним гостям» (ними виступали магістранти і викладачі економічних кафедр); 3) передача слова слухачам (студенти молодших курсів), які можуть виступити зі своєю думкою або ставлять запитання «запрошеним» не більше 1 хв. («запрошені» мають відповідати якомога коротше і конкретніше). Ведучий також має право ставити своє запитання або перервати виступаючого через ліміт часу. Після обговорення однієї теми, учасники міняються ролями.

4.2.7. «Суд від свого імені» Такий вид діяльності дозволяє отримати уявлення про спрощену процедуру винесення судового рішення та провести рольову гру – судовий процес з мінімальною кількістю учасників – 3-х осіб: судді, що слухатиме обидві сторони і винесе остаточне рішення, позивача та відповідача. Після того як викладач об'єднав учасників у три групи – судді, обвинувачі та обвинувачувані, протягом відведеного часу: судді – знайомляться із судовою процедурою та готують запитання до обох сторін; обвинувачі – обговорюють зміст вступної промови та можливі аргументи; обвинувачувані – готують зміст заяви-відповіді та аргументи захисту. Для більш ефективної роботи необхідно до кожного судді приєднати одного обвинувача та одного обвинувачуваного. Кожному учаснику гри дається певний інструктаж його ролі і аргументів, які він повинен відстоювати. Далі можна починати суд в кожній групі за таким порядком або сценарієм: 1)

вступні заяви учасників судового процесу (на суд виносяться дилеми із ситуацій на виробництві); 2) суддя викладає суть справи; 3) обвинувач викладає аргументацію, суддя ставить йому запитання; 4) обвинувачуваний викладає аргументи захисту, суддя ставить йому запитання; 5) суддя виносить рішення. Після того як вся група знову об'єднується, судді оголошують свої рішення. Ця форма роботи допомагає навчитися брати участь у загальних дискусіях, висловлювати та захищати власну позицію, а в майбутньому впливати на зміни у професійних ситуаціях.

4.2.8. Розв'язання професійних дилем Студентам пропонуються проблемні ситуації – дилеми, розв'язання яких проводиться наступними кроками: Крок 1. Аналіз ситуації (розпізнати і пояснити дилему, одержати усі можливі факти). Крок 2. Усвідомлення мотивів вчинків, специфіки умов, особливостей взаємин (перелічити усі можливі варіанти вибору, перевірити кожен варіант, ставлячи три запитання: «Це законно?», «Це правильно?», «Це корисно?»). Крок 3. Розробка проекту рішення (висунути гіпотези, побудувати проект майбутнього рішення (що робити, як, якими засобами) у вигляді певної конструктивної схеми). Крок 4. Ухвалення рішення (прийти до одностайної позиції у групі). Крок 5. Аналіз результату (двічі перевірити рішення, ставлячи два запитання, наприклад такого типу: «Як я буду себе почувати, якщо про моє рішення довідається моя родина?», «Як я буду себе почувати, якщо про моє рішення повідомлять у місцевій пресі?»). Оскільки для суб'єкта дії далеко не байдужим є його моральне самопочуття, оцінка і ставлення до нього колег і знайомих (одногрупників, друзів, наставників), опрацьовуючи цей крок, студенти можуть поставити і обговорити додаткові запитання. Обговорення відбувається у мікрогрупах. При цьому кожний учасник повинен повідомити, яке рішення було прийняте власне ним, проговорюючи уголос усі враження у процесі прийняття рішення: міркування перед тим, як прийняти рішення, власне дія (прийняття рішення), рефлексія. Викладач дотримується певної тактики поведінки, не нав'язуючи власних переконань, позаяк, спираючись на авторитет наставника, студенти можуть некритично сприймати інформацію, робити суб'єктивні висновки. Впродовж обговорення ситуації доповнюються новою інформацією, що, безперечно утруднює вибір студентів. Залучаючи студентів до дискусії, варто спонукати їх ставити запитання, піддавати сумнівам окремі позиції, організовувати динамічну атмосферу, генерувати креативні думки, активізувати їхнє мислення, межувати енергійні та більш стримані етапи дискусії, котрі є також важливими для проникливішого осмислення питань, проблем, усвідомлення особистих суджень і позицій.

4.2.9. Метод портфоліо Портфоліо – метод навчання, оцінювання і атестації, який широко застосовується у США, у процесі підготовки майбутніх фахівців. У педагогічній практиці відомі такі види портфоліо: «робочий портфоліо», «шоукейс порт фоліо» і «портфоліо для записів». Найчастіше у практиці використовують «робочий портфоліо»: студент збирає матеріал для атестації, викладач має можливість оцінити рівень професійного зростання студента протягом вивчення курсу. Залучення студентів до атестації й оцінювання допомагає їм оволодіти власним учінням, розвиває почуття власної відповідальності за цей процес. Велику роль у застосуванні методу портфоліо у вищій школі приділяють викладачеві, який виконує роль фасілітатора (помічника). Саме він допомагає у розвитку самооцінки та самоаналізу студентів, рефлексивному обговоренню продуктів їхньої діяльності. Від роботи викладача, від його вміння позитивно ставитися до помилок студентів, толерантно спілкуватися з ними залежить результат цього методу. 45 Оскільки метод портфоліо використовується у вищій школі, можна проводити портфоліо-конференції, на яких відбувається атестація цього виду студентської роботи. Фактично викладач разом зі своїми

вихованцями проводить спільний аналіз та оцінювання вмінь і здібностей студентів. З'явилася можливість вивчити ідеї, інтереси, звички, загальні здібності і ставлення до навчальних цілей, і що найголовніше, встановити цілі самокерування і самовдосконалення. З огляду на вищезазначене, застосування інтерактивних технологій засвідчує повну узгодженість навчання з майбутньою професійною діяльністю, з інтересами студентів, ставлячи майбутнього фахівця у становище професіонала, для якого теоретичні знання – засіб творчих пошуків. Залучаючи їх до виявлення, аналізу та розв'язання реальних професійних проблем із використанням для цього практичної дослідницько-пошукової роботи, викладач організовує самостійну роботу формування індивідуального професійного досвіду, сприяє перетворенню зовнішніх мотивів навчальної діяльності у внутрішні.