

**Тарасова Т. Б.**

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Навчальний посібник**

**для студентів другого (магістерського) освітнього рівня  
за спеціальністю 053 "Психологія"  
галузі знань 05 "Соціальні та поведінкові науки"**

**Суми 2019**

УДК 378.016:159.9

Т 19

Рекомендовано до друку Вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Протокол № 10 від 27.05.2019

Рецензенти:

*Завацька Н. Є.*, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи  
Східноукраїнського національного університету імені В. Даля  
*Тюріна В. О.*, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ

Тарасова Т. Б.

**Т 19** Методика навчання психології у вищій школі : навчальний посібник.  
– Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – 361 с.

ISBN 978-966-698-279-0

У навчальному посібнику в систематизованому вигляді подано загальні питання методики навчання психології, розглянуто основні методи та організаційні форми навчання психології в закладах вищої освіти.

Посібник призначений студентам спеціальності "Психологія" освітнього рівня "магістр". Він може бути корисним і практичним психологам в закладах освіти, викладачам психології, слухачам системи підвищення кваліфікації і всім, хто цікавиться проблемами психологічної просвіти.

УДК 378.016:159.9

ISBN 978-966-698-279-0

© Тарасова Т. Б., 2019

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019

## Зміст

<b>ПЕРЕДМОВА .....</b>	<b>4</b>
<b>НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА З ДИСЦИПЛІНИ .....</b>	<b>7</b>
<b>"МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ " .....</b>	<b>7</b>
Пояснювальна записка .....	7
Зміст програми.....	11
Тематичний план .....	25
Контроль та оцінювання.....	26
<b>ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ .....</b>	<b>28</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ВСТУП ДО МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У</b> <b>ВИЩІЙ ШКОЛІ .....</b>	<b>28</b>
Тема 1.1 Психологія як наукова галузь, практична діяльність та	
навчальна дисципліна в сучасних суспільних процесах .....	28
Тема 1.2 Історія та сучасні тенденції перебудови навчання	
психології у закладах вищої освіти .....	42
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ, ЗМІСТ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ</b> <b>ПСИХОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....</b>	<b>60</b>
Тема 2.1 Загальні основи методики навчання психології .....	60
Тема 2.2 Методи навчання психології в стратегіях традиційного та	
інноваційного навчання.....	104
Тема 2.3. Контроль та оцінювання навчальної роботи з психології	
.....	232
<b>РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У</b> <b>ВИЩІЙ ШКОЛІ .....</b>	<b>270</b>
Тема 3.1 Аудиторні форми організації навчання психології студентів	
ЗВО.....	270
Тема 3.2 Поза-аудиторні форми організації навчання психології	
студентів ЗВО .....	294
Тема 3.3 Додаткові форми навчально-виховної роботи з психології у	
ЗВО .....	327
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА.....	353

## Передмова

Наше складне, різноманітне життя постійно ставить перед людиною масу проблем як особистих так і професійних, що, як правило, вигадливо переплітаються, і людина напружено шукає вихід зі складних та суперечливих життєвих ситуацій. Як же його знайти? Можна методом спроб і помилок, але це найскладніший та найнепродуктивніший шлях з величезним нервово-психічним напруженням. Тому краще йти шляхом усвідомленого, науково обґрунтованого їх вирішення. Цей шлях потребує від людини оперативного та адекватного аналізу поведінки інших людей та самоаналізу власної поведінки, обґрунтованого передбачення наслідків своїх вчинків і відносин з іншими людьми, наявності вмінь управляти своєю поведінкою, емоціями і спілкуванням і ще багатьох психологічних знань та вмінь. Інакше кажучи, сучасна людина повинна мати певний рівень психологічної освіченості, психологічної культури. У цьому людині повинна допомогти психологічна підготовка. Це може бути загально-просвітницька підготовка, а може бути підготовка ґрунтовна, професійно-зорієнтована. Сучасний рівень розвитку науки і педагогічний процес професійної підготовки, і виховання особистості майбутнього фахівця в закладах вищої освіти неможливий без участі в цих процесах кваліфікованих психологів, які володіють науковими знаннями і сучасними методами навчання психології в вищій школі.

Навчальна дисципліна "Методика навчання психології у вищій школі" зорієнтована на підготовку майбутніх психологів, викладачів психології до ефективної організації навчання з психологічних дисциплін в процесі професійної підготовки фахівців різних спеціальностей. Метою навчання психології є пізнання людини і способів ефективної з нею взаємодії. Тому основою методики навчання психології є психологічні теорії навчання, навчальної діяльності і розвиваючого навчання, які розкривають механізми формування творчого мислення студентів, та забезпечують ефективне становлення професійних компетенцій майбутніх фахівців.

Курс "Методика навчання психології у вищій школі" розглядає проблеми цілей, принципів, змісту, різних форм проведення навчальних занять з психології у закладі вищої освіти. Особлива увага приділяється використанню активних методів навчання, спрямованих на формування у студентів загальних та фахових компетенцій, теоретичного професійного мислення, вміння творчо застосовувати психологічні знання в практичній діяльності. Саме активні методи навчання і є відповіддю дидактики на необхідність орієнтуватися на природні закони засвоєння знань, що відкриті психологічною наукою та

забезпечують утвердження системи розвиваючого навчання в закладі вищої освіти.

Методика навчання психології – це наука про те, як вчити студентів психології, як зацікавити навчанням, захопити проблемами психології і навчити вчитися самостійно і творчо. Рішення навчальних завдань, пошук і знаходження відповідей на проблемні питання, що переслідують навчальні цілі, вчать студентів застосовувати теорію психології до життєвих реалій.

В даний час, як у середній, так і у вищій школі співіснують дві стратегії управління навчально-виховним процесом. Перша дотримується традиційного, нормативного укладу організації освіти, властивого індустріальній епосі. Друга почала складатися разом зі зміною соціального запиту до особистості, до її ролі в суспільному розвитку, який з'явився в постіндустріальному інформатизованому суспільстві. Саме цей тип управління, поклав в основу організації освіти цінність особистості всіх його учасників, став визначати інноваційну стратегію організації навчально-виховного процесу.

Як показують дослідження, психологічно найбільш складним в переході від традиційного до інноваційного навчання виявляється процес освоєння викладачами нового типу управління – системного управління цілісної ситуацією, яка передбачає перш за все зміну власної особистісної позиції і ролі в навчальній ситуації. Перехід від директивного, адміністративно-командного управління окремими аспектами навчання до організації цілісної ситуації у всій повноті її параметрів, в режимі спільної діяльності, а потім і партнерства з учасниками не може відбуватися мимовільно. Тут необхідні зусилля, спрямовані на навчання, виховання ще на студентській лаві самих організаторів освіти – викладачів.

Слід зазначити, що методика навчання психології не є зведенням жорстких і незмінних правил і технологій. Це наука про сталість поновлення, і не стільки самого змісту дисциплінарного знання, скільки поновлення ціннісних, мотиваційних, комунікативних і когнітивних засад взаємодії і відносин викладача зі студентами.

Ефективність формування навичок викладацької діяльності у студентів-психологів багато в чому визначається практичним освоєнням навчальної дисципліни "Методика навчання психології у вищій школі", яка передбачає обов'язкове освоєння студентами процесу підготовки, проведення та аналізу різних форм організації навчального процесу під керівництвом викладача. Передумовами успішного оволодіння "Методикою навчання психології у вищій школі" є вивчення таких навчальних дисциплін як "Педагогіка",

"Педагогічна психологія", "Психологія праці", "Вікова психологія".

Мета дисципліни "Методика навчання психології у вищій школі" полягає в осмисленні студентами отриманих знань і власного педагогічного досвіду в психолого-педагогічних поняттях про зміст, механізми, технології вищої професійної освіти і формуванні особистості в системі навчально-виховної роботи закладу вищої освіти. Мета реалізується через наступні завдання навчальної дисципліни:

1. Розкрити основні поняття навчальної дисципліни.
2. Сформувати вміння та навички методичного осмислення і забезпечення змісту курсу розробками, методами і методиками, способами і прийомами навчання в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача зі студентами
3. Стимулювати розвиток у студентів, майбутніх викладачів психології, таких професійно-знаущих якостей як самостійність, відповідальність, точність, творча ініціатива, товариськість, уміння працювати в бригаді, тощо.
4. Вдосконалювати у майбутніх фахівців інтелектуальні уміння, збагачування внутрішньої та зовнішньої позитивної навчальної мотивації, закріплення навичок орієнтувальних, виконавчих, контролюючих та оцінювальних навчальних дій.

У результаті освоєння навчальної дисципліни "Методика навчання психології у вищій школі" у студентів формуються вміння організації навчальної діяльності по засвоєнню психологічної інформації, студенти опановують способами конструювання навчальних програм, прийомами відбору змісту навчальних дисциплін психологічної спрямованості, різноманітними методами організації навчання, практичними навичками організації та проведення різних форм навчально-виховного процесу, навичками професійної рефлексії.

У пропонованому навчальному посібнику здійснена спроба подати в більш-менш систематизованому вигляді наші уявлення про зміст, форми та методику навчання психології як в процесі професійної підготовки психологів, так і в процесі підготовки фахівців інших спеціальностей, що потребують певної психологічної підготовленості. Даний навчальний посібник у першу чергу призначений студентам спеціальності "Психологія" освітнього рівня "Магістр", тобто майбутнім викладачам психології закладів вищої освіти різних рівнів акредитації. Але, сподіваємося, що він стане в нагоді і вже працюючим викладачам психології, і практичним психологам різноманітних закладів освіти та установ, і вчителям психології середніх загальноосвітніх та педагогічних навчальних закладів, і всім, хто цікавиться проблемами психологічної просвіти.

## **Навчальна програма з дисципліни "Методика навчання психології у вищій школі "**

### **Пояснювальна записка**

**Предметом** вивчення навчальної дисципліни є зміст та методи навчання психології у вищій школі.

#### **Міждисциплінарні зв'язки:**

Список дисциплін, знання яких необхідне для вивчення навчальної дисципліни "Методика навчання психології у вищій школі ":

1. Загальна психологія.
2. Психологія розвитку і вікова психологія.
3. Соціальна психологія.
4. Педагогічна психологія.
5. Педагогіка.
6. Психокорекція та психопрофілактика.
7. Робота практичного психолога закладів освіти.

Список дисциплін, для вивчення яких необхідні знання навчальної дисципліни "Методика навчання психології у вищій школі ":

1. Психологія вищої школи
2. Організація управління виховним процесом у вищій школі
3. Теорія і технологія проектування тренінгів різного типу
4. Методика навчання окремих навчальних дисциплін у загальноосвітній та вищій школах.

#### **Програма навчальної дисципліни складається з таких розділів:**

Розділ 1. Вступ до методики навчання психології у вищій школі

Розділ 2. Теоретичні засади, зміст та методи навчання психології у вищій школі

Розділ 3. Організаційні форми навчання психології у вищій школі

### **1. Мета та завдання навчальної дисципліни**

1.1. Метою навчальної дисципліни "Методика навчання психології у вищій школі " є: на основі оволодіння студентами знаннями про зміст, принципи, напрями та особливості методики навчання психології, формувати початкові методичні вміння і навички, переконувати в необхідності підвищення ефективності психологічної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою різних спеціалізацій, та виховувати стійку потребу підвищення власної методичної підготовленості як викладача ЗВО.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни "Методика навчання психології у вищій школі" є

- розкрити основну науково-практичну проблематику в навчанні психології у вищій школі;
- формувати чітке розуміння сутності, завдань та напрямів навчання психології у вищій школі;
- сприяти активному засвоєнню та творчому застосуванню сучасних особистісно-орієнтованих активних методів навчання психології у вищій школі;
- формувати почуття власної відповідальності за рівень психологічної підготовленості майбутніх фахівців з вищою освітою;
- співвіднести фундаментальні наукові уявлення про структуру та функції профільної освіти з сучасними моделями побудови освітнього простору у вищій школі
- виховувати стійку переконаність у необхідності проведення широкомасштабної психологічної просвіти як у ЗВО, так і в інших закладах;
- сприяти формуванню професійної позиції, професійного світогляду і професійної самосвідомості студентів;
- сприяти розвитку у студентів професійно значущих особистісних якостей та стимулювати самовиховання;
- розвивати педагогічні здібності студентів.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми другого рівня вищої освіти за спеціальністю 053 "Психологія" галузі знань 05 "Соціальні та поведінкові науки" вивчення студентами навчальної дисципліни "Методика навчання психології у вищій школі" зумовлює наступні компоненти компетентнісної моделі вищої освіти:

- Забезпечення змістовного внеску педагогічної складової в інтегральну компетентність майбутнього фахівця в галузі психології – здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі психології, що передбачають застосування наукових теорій та методів і характеризуються комплексністю та невизначеністю.
- Підсилення формування загальних компетентностей: світоглядної, громадянської, комунікативної, інформаційної, креативної, самоосвітньої, критичного мислення в області педагогічної діяльності психолога.
- Забезпечення педагогічного аспекту фахових компетенцій: професійних цінностей, соціального та емоційного інтелекту, інформаційної грамотності, когнітивної гнучкості, навичок адаптації, критичної



самооцінки, прогностичних навичок, саморефлексії, організації процесу психологічної взаємодії в процесі навчання психології.

1.4 Програмні результати вивчення студентами дисципліни "Методика навчання психології у вищій школі" полягають у наступному:

**Знання:**

- сучасних психолого-педагогічних положень про соціальні і природні фактори розвитку людини як суб'єкта освітнього процесу;
- сучасних моделей побудови освітнього простору у вищій школі;
- сутності сучасних змін інформаційної та авторитарної парадигми освіти на особистісно-орієнтовану і демократичну;
- основних закономірностей процесу взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій школі;
- закономірностей і принципів освітнього процесу у вищій школі, методологічних відмінностей традиційних та інноваційних моделей професійної освіти;
- умов формування професійних уявлень, почуття ідентичності, професійного іміджу у студентів – майбутніх фахівців з вищою освітою;
- зв'язку навчання психології у вищій школі з іншими напрямками роботи викладача психології, куратора, управлінця, практичного психолога в ЗВО;
- єдності навчання, виховання та розвитку всіх учасників навчально-виховного процесу в ЗВО в процесі навчання психології;
- сутності сучасних проблемних, особистісно-орієнтованих, інтерактивних методів навчання психології у вищій школі;
- специфіки навчання психології у вищому навчальному закладі;
- методичних особливостей навчання психології як теоретичної та як практичної дисципліни;
- методичних особливостей навчання психології як предметно-центрованої дисципліни та як особистісно-центрованої дисципліни;
- взаємозв'язку змісту та методики навчання психології з індивідуальними та віковими особливостями студентів та студентських груп.

**Уміння:**

- використовувати систему знань про закономірності і принципи освітнього процесу у своїй професійній діяльності;
- орієнтуватися у вікових та індивідуальних особливостях особистості в системі професійної освіти;

- застосовувати оптимальну дидактичну стратегію управління формуванням пізнавальної діяльності студентів ЗВО в процесі вивчення психології;

- обирати адекватні та продуктивні методи навчання психології у вищій школі та організації навчально-виховного процесу в цілому;

- конструювати навчальні програми, володіти прийомами відбору змісту навчальних дисциплін психологічної спрямованості;

- моделювати та проводити різноманітні навчальні заняття з психологічних дисциплін у ЗВО;

- застосовувати методи психологічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в професійній діяльності викладача психології;

- застосовувати активні, проблемні, особистісно-орієнтовані, дистанційні методи навчання психології майбутніх фахівців з вищою освітою;

- складати методичний сценарій лекції, семінарського, практичного заняття;

- розробляти, виготовляти і методично правильно застосовувати технічні засоби, наочність при проведенні різноманітних занять з психології;

- стимулювати саморозвиток та самовдосконалення учасників навчально-виховного процесу в вищому освітньому закладі;

- застосувати активні методи навчання у становленні професійно-важливих якостей особистості;

- професійно, педагогічно і методично грамотно давати оцінку змісту, методиці та ефективності різноманітних форм навчання психології у вищій школі;

- самостійно і систематично удосконалювати педагогічну майстерність, підвищувати власний педагогічний та творчий потенціал, оволодівати новими педагогічними технологіями;

- конструювати програми подальшої самоосвіти і підвищення кваліфікації з одержаної професії;

- постійно працювати над підвищенням власного рівня психологічної культури.

### **Комунікація:**

- організовувати навчальний процес з психології у ЗВО як сумісну діяльність зі студентами на засадах рівності та взаємної відповідальності.

- налагоджувати та підтримувати контакти з фаховими спільнотами, ефективно взаємодіяти з колегами в моно- та мультидисциплінарних командах.

- встановлювати ефективну міжособистісну взаємодію; демонструвати адекватне застосування психологічних прийомів та методів комунікативної взаємодії у професійній діяльності.

**Автономність і відповідальність:**

- високий рівень соціальної відповідальності, громадянської самосвідомості та професійної спрямованості.

- потреба та вміння вчитися упродовж життя і вдосконалювати здобуті під час навчання компетентності з високим рівнем автономності.

- вибір доречної стратегії для вирішення завдань навчання психології студентів ЗВО, побудованої на обмірковуванні професійної ситуації і власних базових компетенцій.

**На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин / 3 кредити ECTS.**

**Зміст програми**

**Розділ 1. Вступ до методики навчання психології у вищій школі**

**Тема 1.1 Психологія як наукова галузь, практична діяльність та навчальна дисципліна в сучасних суспільних процесах**

Сучасні суспільні процеси та людина в них. Позитивні та негативні наслідки глобалізації як процесу всесвітньої економічної, політичної, соціальної і культурної інтеграції та уніфікації. Глобальні проблеми, що мають особистісне, психологічне підґрунтя. Можливість подолання за рахунок психологічного чинника ускладнення соціалізації та індивідуалізації особистості внаслідок глобальних проблем соціального життя.

Роль психології в сучасному світі. Психологія як наука, що пов'язана з життям особистості та суспільства. Теоретична і практична психологія. Галузі сучасної психології, які відповідають різноманітним сферам діяльності та спілкування людини. Вплив психології на розвиток людини як особистості, суб'єкта навчання та професійної діяльності.

Значення психологічної складової в освітньому просторі сучасного суспільства. Залежність продуктивності навчально-виховного процесу в освітньому закладі від психологічних чинників. Педагогічне спілкування, психологічний клімат груп, конфліктність, управлінська діяльність та інші суттєві компоненти психологічної складової освітнього простору.

Сутність і види психологічної культури особистості. Формування психологічної культури особистості в процесі соціалізації. Життєвий та науковий рівні психологічної культури. Загальний та професійний рівні наукової психологічної культури. Психологічна культура особистості – її складна інтегративна властивість. Компоненти психологічної культури особистості: когнітивний, емотивний, конативний. Психологічна культура особистості як цільова орієнтація психологічної просвіти. Навчання психології як найважливіший та найпотужніший чинник психологічної просвіти. Стисла характеристика цілей і змісту навчання психології на різних освітніх рівнях. Професійна психологічна культура як мета навчання психології у ЗВО. Вдосконалення психологічної культури фахівців в закладах післядипломної освіти.

## **Тема 1.2 Історія та сучасні тенденції перебудови навчання психології у закладах вищої освіти**

Розвиток вищої школи України у процесі становлення освітньої системи Російської імперії. Просвітницький рух в Росії XVIII ст. Формування системи освітніх установ. Початок викладання філософії, логіки і психології як окремих від теології предметів. Створення Московського університету (1755 р.) і прийняття першого університетського статуту. М. В. Ломоносов про діяльність викладача. Перше оригінальне видання з психологічних знань – "Наука про душу" І. Михайлова (1796 р.)

Реформи в освіті (1804 р.) і відкриття Харківського університету (1805 р.). Книга П. М. Любоцького "Коротке керівництво до досвідного душесловія" (1815 р.). Створення Київського Імператорського Університету Святого Володимира (1833 р.) та відкриття при ньому Педагогічного інституту (1834 р.). Прийняття загально-університетського статуту (1835 р.). Визначні педагоги, просвітники, суспільні діячі: К. Д. Ушинський, М. І. Лобачевський, М. І. Пирогов.

Діяльність професора Київського університету святого Володимира О. М. Новицького. Перший підручник з психології для вищої школи "Керівництво до досвідної психології" (1840 р.).

Відновлення кафедр історії філософії, логіки і психології в університетах (1860 р.). Відновлення кафедри філософії на історико-філологічному факультеті Московського університету (1861 р.). Діяльність П. Д. Юркевича.

Університетські статuti 1863 та 1884 років. Проблема пошуку й підготовки кадрів. Діяльність викладачів філософії та психології в

Московському університеті: М. М. Троїцький, М. Я. Грот, Л. М. Лопатін. Курс психології М. І. Владиславлева (1881 р.). Видатні науковці, що викладали філософію та психологію наприкінці XIX та на початку XX ст.

Створення Г. І. Челпановим у Київському університеті святого Володимира лабораторії експериментальної психології (1897 р.) Перетворення Київських Вищих педагогічних чоловічих курсів на Учительський інститут (1909 р.). Діяльність В. В. Зеньковського в Київському університеті та в еміграції.

Розвиток експериментальної і прикладної психології та докорінні зміни у викладання психології у вищих навчальних закладах на початку XX ст. Діяльність Г. І. Челпанова у Московському університеті (з 1907 р.). Заснування Інституту експериментальної психології (1912 р.). Школа Г. І. Челпанова. Книга Г. І. Челпанова "Введення в експериментальну психологію" (1915 р.).

Розвиток психологічної науки та викладання психології у Петербурзі. Діяльність М. М. Ланге та О. Ф. Лазурського.

Розвиток психології та психологічної освіти після 1917 року. Реформування вищої школи. "Положення про заклади вищої освіти в РСФРР" (1921 р.). Розповсюдження викладання рефлексології (В. М. Бехтерев). Діяльність К. М. Корнілова.

Створення (1920 р.) Вищого інституту народної освіти ім. М. П. Драгоманова (з 1926 р. – Київський інститут народної освіти).

Діяльність "кола Л. С. Виготського" та "Харківської групи" (О. Р. Лурія, М. С. Лебединський, О. М. Леонтєв, О. В. Запорожець, Л. І. Божович, П. Я. Гальперін, Ф. В. Бассін і інші) та формування нового напрямку в психології – культурно-історичної психології.

Припинення (1931 р.) та відновлення (з 1934 р.) наукових досліджень з психології та її викладання. Вплив педології на наукову психологію та психологічну освіту. Поновлення роботи Київського університету.

Підготовка науково-педагогічних кадрів під час Другої Світової війни. Створення Академії Педагогічних Наук СРСР (1943 р.). Відновлення філософського факультету Московського університету (1941 р.) та заснування кафедри психології (1942 р.). Діяльність видатних психологів-науковців (Б. М. Теплов, О. М. Леонтєв, С. В. Кравков, А. О. Смирнов, О. Р. Лурія, П. Я. Гальперін та ін.) як викладачів психології. Вихід у світ навчальних видань.

Створення відділення психології на філософському факультеті Ленінградського університету (1944 р.). Діяльність видатних вчених

О. О. Бодалева, Л. М. Веккера, Є. С. Кузьміна, Б. Ф. Ломова, В. М. Мясичева, І. М. Палей, Є. Ф. Рибалко, А. В. Ярмоленко та ін.

Зростання авторитету психолого-педагогічних наук у повоєнний період. Відкриття психологічного відділення та кафедри психології на філософському факультеті Київського університету, а також відділення логіки і психології на філологічному факультеті (1947 р.). Підручники з психології за редакцією Г. С. Костюка Відкриття кафедри психології на біологічному факультеті Харківського університету (1963 р.).

Відкриття психологічних факультетів: в Московському, Ленінградському, Ярославському і Тбіліському університетах (1966 р.). Введення викладання медичної психології в медичних ЗВО та юридичної психології в юридичних ЗВО (з 1965/66 навчального року). Включення ВАК психологічних наук в перелік галузей науки, з яких присуджуються вчені ступені (1968 р.).

Введення спеціальності "психологія" на філософському відділенні історико-філософського факультету Київського університету (1971 р.). Діяльність В. О. Роменця. Утворення в Харківському університеті на базі кафедри психології відділення психології (1972 р.).

Розширення психологічної освіти у 80–90-х роках. Створення факультету соціології та психології в Київському національному університеті (1991 р.). Створення Київського Державного педагогічного університету, повернення йому імені М. П. Драгоманова (1993 р.) та надання статусу Національного (1997 р.);

Сучасна психологічна освіта. Специфіка завдань вищої освіти в умовах науково-технічного прогресу. Особливості ставлення до психології і психологічної освіти в сучасних умовах глобалізації та інформатизації суспільства: зростання інтересу студентів до психологічної освіти; усвідомлення необхідності психологічної освіти керівниками освітніх програм; розробка нових типових цілей, структури, змісту і методів психологічної освіти.

Основні тенденції в перебудові цілей, змісту, методів навчання у вищій школі. Болонський процес в європейській системі освіти і в Україні як синхронізовані реформи вищої освіти, відповідно до яких передбачається: перехід національних систем освіти на близькі дворівневі програми і кваліфікації вищої освіти; підвищення статусу доуніверситетського сектору вищої освіти і зміцнення його зв'язку і наступності з університетською освітою; тенденція до скорочення нормативного терміну навчання за рахунок введення багаторівневої системи вищої освіти; зміни в структурі і організації докторських програм, можливість виходу на них після отримання кваліфікації

бакалавра; ведення нових, переважно децентралізованих, механізмів і процедур забезпечення якості освіти; розвиток дистанційної та безперервної освіти; використання накопичувального навчального кредиту як показника при обліку виконаного студентом навчального навантаження.

Тенденції розвитку психології, які відображаються в змісті і методах психологічної освіти. Зростання ролі і значення основних напрямків психологічної науки (біхевіоризму, когнітивної психології, гуманістичної психології). Підвищення інтересу до досліджень емоцій, мотивації та саморегуляції людської активності. Зростання інтересу і ролі в психологічній освіті соціальної психології та її основних галузей (психологія менеджменту, політична психологія, психологія реклами, психологія сім'ї і т.ін.). Посилення ролі прикладної та практичної психології. Стирання кордонів між різними науковими школами та напрямками і, одночасно, значна диференціація психологічних знань і галузей психологічної науки. Усвідомлення кожного рівня освіти як органічної складової частини системи безперервної освіти. Індустріалізація навчання, його комп'ютеризація і супроводжуюча технологізація. Перехід від переважно інформаційних форм до активних методів і форм навчання. Перехід від жорстко регламентованих контролюючих, алгоритмізованих способів організації навчально-виховного процесу до розвиваючих, активізуючих, інтенсифікуючих, ігрових. Організація навчання як колективної, спільної діяльності учасників навчального процесу, де акцент переноситься з викладацької діяльності педагога на пізнавальну діяльність студента.

## **Розділ 2. Теоретичні засади, зміст та методи навчання психології у вищій школі**

### **Тема 2.1 Загальні основи методики навчання психології**

Нормативно-правове забезпечення вищої освіти в Україні. Нормативні документи, що визначають довготривалі цілі та напрями освітньої діяльності в державі (Постанова кабінету міністрів України "Про затвердження Національної рамки кваліфікацій", Указ Президента України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року", Розпорядження кабінету міністрів України "Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року"). Опис кваліфікаційних рівнів що передбачений Національною рамкою кваліфікацій України (знання, уміння, комунікація,

автономність і відповідальність). Законодавчі акти в сфері освіти, та вищої освіти зокрема, які спрямовані на практичну реалізацію стратегічних завдань інтеграції освіти України в Європейський освітній простір (Закон України "Про освіту", Закон України "Про вищу освіту", Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність").

Стандарти вищої освіти як науково-методична основа підготовки фахівців в закладах вищої освіти, що є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності закладів вищої освіти незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання. Державний освітній стандарт вищої професійної освіти – вимоги до компетентностей та обов'язкових результатів навчання здобувача вищої освіти відповідного рівня. Поняття "компетенція" ті "компетентність" та їх співвідношення. Основні групи компетентностей: інтегральна компетентність, загальні компетентності, спеціальні (фахові, предметні) компетентності. Галузеві стандарти – конкретизація державних стандартів у відповідності до галузі та рівня підготовки.

Освітня програма як єдиний комплекс освітніх компонентів, спланованих і організованих закладом освіти для досягнення тими, хто навчається прогнозованих результатів навчання. Складові освітніх програм. Карта компетентностей.

Навчальний план - документ, який визначає перелік і обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення та кількість годин (кредитів), що відводяться на їх вивчення, графік навчального процесу, форми і методи поточного та індивідуального контролю навчальних досягнень студентів.

Поняття навчальної дисципліни. Начально-методичне забезпечення навчальної дисципліни та основні його складові: робоча програма навчальної дисципліни; матеріали до лекцій; методичні вказівки та рекомендації до практичних та семінарських занять; індивідуальні завдання; методичні вказівки та рекомендації до самостійної роботи студентів; пакет контрольних завдань для оцінювання рівня знань студентів; комп'ютерні презентації; ілюстративні та роздаткові матеріали, тощо.

Психологія як наука та навчальна дисципліна, проблема їх співвідношення. Специфіка психології як "знання про себе", що визначає особливості методології дослідження в психології та методики її навчання.

Навчальна дисципліна як відображення певної галузі наукового знання, що містить в собі два взаємопов'язані компоненти: систему знань та систему



навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на їх засвоєння. Фактори, що впливають на розробку компонентів навчальної дисципліни.

Мета та проблеми навчання психології у вищій школі. Специфіка навчання психології у ЗВО. Загальна мета введення психології в навчальні плани закладів вищої освіти. Психологія як загальноосвітня дисципліна. Психологія в професійній підготовці фахівців у трудовій сфері "людина-людина". Навчання психології для майбутніх педагогів. Навчання психології для професійних практичних психологів.

Методика навчання психології як галузь психолого-педагогічних знань. Основні проблеми сучасної методики навчання психології та її міжпредметні зв'язки з загальною, соціальною, педагогічною психологією, педагогікою та методиками навчання інших навчальних дисциплін.

Методичні особливості навчання теоретичній психології (Історія психології, Загальна психологія, Соціальна психологія, Вікова психологія) та прикладній психології (Педагогічна психологія, Психологія спорту, Психологія праці та профорієнтації, Психологія менеджменту, Медична психологія, Юридична (правова) психологія, тощо)

Роль та значення принципів навчання навчальній дисципліні. Рівнева ієрархія принципів навчання психології: методологічні, загально педагогічні, дидактичні, методичні. Основні принципи навчання психології: розвивального ефекту, науковості, системності, доступності, наочності, активності, єдності раціонального та емоційного, єдності предметно-зорієнтованого та особистісно-спрямованого навчання, єдності теоретичного та емпіричного знання, зв'язку з життєвим досвідом.

Основні категорії дидактики: навчання, учіння, викладання, самонавчання; мета, принципи, організація; зміст, навчальний предмет, навчальний матеріал; метод, засіб, прийом; організаційна форма; результати освіти, знання, уміння, навички, компетенції; дидактична система; педагогічна технологія. Категорії дидактики в понятійному полі методики навчання психології у вищій школі.

Навчальна задача як психолого-педагогічне явище. Класифікація навчальних задач з психології (за Д. Толінгеровою): задачі на відтворення знань, задачі на прості розумові операції, задачі на складні розумові операції, задачі на продуктивне мислення, задачі на узагальнення. Рефлексивні задачі (В.Я. Ляудис) в навчанні психології.

Проектування і вдосконалення процесу навчання психології як наукова основа професійної діяльності викладача. Технологія розробки методичного забезпечення навчальної дисципліни. Організація змісту курсу психології.

Конструювання концепції навчального курсу у відношенні до парадигм науки. Загальна характеристика системи психологічних знань і особливості організації розділів. Залежність змісту курсу психології від спеціалізації ЗВО. Специфіка змісту психології як навчальної дисципліни; різноманітність підходів (Б. М. Теплов, Ю. М. Забродін, М. В. Попова, Р. С. Немов, І. В. Вачков; С. Д. Максименко, М. В. Савчин та інші). Тематичне планування навчальної дисципліни (розподіл годин за темами та видами занять). Навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД) – основа методичного забезпечення викладання навчальної дисципліни у вищій школі. Складові НМКД: навчальна програма, робоча програма, методичні матеріали до лекційних, практичних та семінарських занять методичні рекомендації студентам до самостійної роботи, засоби контролю якості знань. Розробка робочої програми навчальної дисципліни. Виділення завдань і організація змісту для аудиторної та самостійної роботи. Розподіл навчального часу для вирішення завдань пояснення, освоєння і контролю.

## **Тема 2.2 Методи навчання психології в стратегіях традиційного та інноваційного навчання.**

Навчання як чинник соціалізації особистості. Психологічна сутність процесу навчання. Підвищення розвивального ефекту навчання за рахунок його організації в межах зони найближчого розвитку (Л. С. Виготський). Проблема визначення цілей навчання. "Триєдина" мета навчання (Ю. К. Бабанський) та її специфіка в навчально-виховному процесі з психології у закладі вищої освіти. Таксономія навчальних цілей та результатів за Б. Блумом, що передбачає такі елементи засвоєння, як розуміння, відтворення, застосування, аналіз, оцінка, синтез. Формулювання цілей навчання психології у ЗВО в традиції таксономії Б. Блума.

Проблема "структурної одиниці" навчально-виховного процесу. Психолого-педагогічні частини-етапи навчальної теми (мотиваційно-вступна, операційно-пізнавальна, оцінювально-рефлексивна) та різноманітність організаційних форм навчально-виховного процесу залежно від етапу її вивчення. Необхідність вибору оптимальних організаційних форм та методів навчання.

Поняття методу навчання як впорядкованого способу професійної взаємодії педагога і тих, хто навчається. Загальні підходи до класифікації методів. Традиційні ("пасивні") та активні (нетрадиційні, інноваційні) методи. Методи навчання, що виділяються на основі особливостей діяльності тих, хто навчає (Ю. К. Бабанський, М. О. Данілов і Б. П. Єсіпов), тих, хто навчається

(Г. І. Щукіна, Т. І. Шамова) та особливостей взаємодії (спільної діяльності) тих, хто навчає, і тих, хто навчається (М. І. Махмутов, І. Я. Лернер і М. Н. Скаткін).

Словесні методи. Види словесних методів: усні та письмові. Вербальні та невербальні компоненти словесного методу. Сутність та види усних словесних методів: монологічний та діалогічний. Вимоги до змісту та форми монологічного методу (розповідь, пояснення, інструктаж, лекція). Вимоги до змісту та форми діалогічного методу (евристична бесіда та дискусія). Письмові методи в навчанні психології. Прийоми роботи з навчальним текстом (конспектування, цитування, складання плану, тез, анотації, компендіуму, презентації, рецензії, формально-логічної моделі, тематичного тезаурусу, матриці ідей, довідки). Самостійне створення тими, хто навчається, текстів (твір, есе, самоаналіз, завдання для вербальних ігор, психологічні кросворди тощо).

Наочні методи. Поняття наочності, як властивості психічного образу. Психолого-педагогічна роль та значення наочності в навчанні психології. Види наочних методів навчання психології в залежності від способу створення наочності: зображувальні мовленнєві, предметні. Зображувальні наочні методи: художні, символічні (знакові), текстові. Особливості використання зображувальних наочних методів (картини, малюнки, фото, аудіо-, кіно-, відеоматеріали). Навчальний та розвивальний потенціал використання знакових наочних методів (опорні знаки, графіки, схеми) у навчанні психології. Текстова наочність (записи на дошці, таблиці) та її використання. Мовленнєві наочні методи та особливості їх використання. Можливості використання предметних наочних методів в навчанні психології.

Практичні методи. Важливість та цілі практичного компоненту навчання психології. Класифікація практичних методів. Дві групи практичних методів: тренувальні та дослідницькі. Тренувальні практичні методи (розв'язання психологічних задач і виконання вправ) та вимоги до їх використання. Група дослідницьких практичних методів, що використовуються на лекціях (демонстраційний експеримент), в умовах практичних і лабораторних робіт (навчальний експеримент), в умовах самостійної наукової діяльності різного рівня складності (дослідницький експеримент). Демонстраційний експеримент та його особлива роль в процесі навчання психології. Спостереження, аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик та їх використання в процесі навчання психології. Лабораторний експеримент в процесі навчання психології. Особливості лабораторних експериментів в процесі навчання за спеціальністю "психологія" та непсихологічних

спеціальностей. Розв'язання психологічних задач та їх навчально-виховний потенціал. Стандартизовані і популярні психодіагностичні методики: можливості та обмеження їх використання в процесі навчання психології. Проективні методики. Необхідність жорсткого дотримання вимог кодексу професійної етики практичного психолога при використанні практичних методів у процесі навчання психології.

Проблемні методи. Психологічна сутність проблемної побудови навчально-виховного процесу. Типологія навчальних проблемних ситуацій. Ефективність використання проблемних методів у процесі навчання психології. Шляхи створення та етапи вирішення проблемних ситуацій у навчально-виховному процесі з психології. Рівні складності проблемного навчання в процесі навчання психології.

Інтерактивні методи. Психолого-педагогічна сутність інтерактивних методів навчання. Види інтерактивних методів: ігрові та тренінгові. Ігрові методи, їх сутність, особливості організації та ефективність. Види навчальних ігор: ігри-драматизації, рольові ігри, ділові ігри. Вимоги до підготовки та проведення ігрових методів у процесі навчання психології. Елементи тренінгів як органічний компонент інтерактивних методів у навчально-виховному процесі з психології. Можливості використання елементів тренінгів НЛП, тренінгів особистісного зростання, соціально-психологічних тренінгів тощо як методів навчання психології. Вимоги до введення інтерактивних методів у процес навчання психології.

Інформаційно-комунікативні (ІКТ) методи. Сутність та психолого-педагогічна ефективність використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі з психології. Функції комп'ютера в процесі навчання. Можливості та обмеження використання комп'ютерних технологій у процесі навчання психології. Реалізація ідей програмованого навчання в умовах сучасної комп'ютеризації освіти. Елементи програмованого навчання в навчально-виховному процесі з психології.

Дистанційне навчання як один із сучасних, актуальних і перспективних напрямків реалізації ідей ІКТ в освіті. Психолого-педагогічні переваги дистанційного навчання: можливість навчатися в будь-який час; можливість навчатися в своєму темпі; можливість навчатися в будь-якому місці; навчання без відриву від основної діяльності; високі результати навчання; мобільність; доступність навчальних матеріалів; навчання в спокійній обстановці; індивідуальний підхід; зручність для викладача; професійне зростання

викладача. Недолік дистанційного навчання – обмеження можливостей безпосереднього спілкування учнів, студентів з педагогами.

Взаємозв'язок та взаємне доповнення всіх методів організації навчання психології та необхідність їх комплексного використання.

### **Тема 2.3. Контроль та оцінювання навчальної роботи з психології.**

Управління навчально-виховним процесом як умова підвищення його розвивальної ефективності. Необхідність створення повноцінного каналу зворотного зв'язку між педагогом та учнями, студентами в навчально-виховному процесі.

Контроль, оцінювання та оцінка: психологічна основа та педагогічні форми. Функції контролю й оцінювання навчальної роботи з психології: атестаційна, діагностична, орієнтувальна, навчальна, виховна, розвивальна, стимулююча, організуюча, прогностична. Особливості контролю та оцінювання ефективності навчально-виховного процесу з психології у зв'язку з специфічністю критеріїв.

Принципи контролю й оцінювання навчальної роботи з психології в умовах предметно-спрямованого навчання: об'єктивність, валідність, надійність, справедливість, диференційованість, системність, систематичність, зв'язок з життям, індивідуальний підхід, гласність, конфіденційність. Особливості застосування цих принципів в особистісно-спрямованому навчанні.

Види оцінювання та їх ефективність: за об'єктом (індивідуальне, групове, фронтальне), за суб'єктом (персональне, експертне, комп'ютерне), за способом проведення (усне, письмове); за формою завдань (вільне, програмоване), за частотою проведення (одноразове, розподілене) за місцем у навчальному процесі (попереднє, поточне, оперативне, тренувальне, проміжне, підсумкове; за методами (традиційне, комплексне, нетрадиційне); за способом оцінювання (нормативне, порівняльне, особистісне). Специфічний прийом оцінювання на основі розподілення результатів ("оцінювання на кривій"). Психолого-педагогічний потенціал різних видів оцінювання.

Прийоми контролю знань у процесі навчання психології. Планування заходів з контролю та оцінювання знань з психології. Визначення форм контролю і критеріїв оцінювання та їх гласність – важлива умова ефективності контролюючо-оцінювальних заходів. "Рівень засвоєння знань" (В. П. Беспалько) як інформативний показник результативності навчальної діяльності учнів і студентів.

Оцінювання результатів навчальної діяльності студентів за таксономією цілей та результатів навчання Б. Блума. Моделювання різнорівневих завдань у

відповідності до навчальних цілей та елементів засвоєння навчального матеріалу (розуміння, відтворення, застосування, аналіз, оцінка, синтез).

Поточний контроль у навчально-виховному процесі з психології: оперативний контроль на лекціях, контроль на семінарських заняттях, бліц-контроль на практичних та лабораторних роботах. Підсумковий контроль у навчально-виховному процесі з психології: заліки та екзамени. Вимоги до проведення заходів підсумкового контролю та оцінювання.

Тести знань як засіб проведення поточного та підсумкового контролю. Вимоги до тестів знань.

Місце та значення самооцінювання в особистісно-зорієнтованому навчально-виховному процесі з психології. Засоби допомоги педагога студентам в організації самооцінювальної діяльності.

### **Розділ 3. Організаційні форми навчання психології у вищій школі**

#### **Тема 3.1 Аудиторні форми організації навчання психології студентів ЗВО.**

Виокремлення основних організаційних форм навчальних занять, в залежності від особливостей викладацької і навчальної діяльності та їх взаємодії у процесі навчання.

Лекція. Функції лекційного заняття: інформативна, роз'яснювальна, систематизуюча, розвивальна, мотиваційна, виховна. Недоліки лекційних занять. Лекції у сучасному інформатизованому освітньому просторі. Види лекцій з психології залежно від: особливостей аудиторії (навчальні та популярні); типу навчання (аудиторна, дистанційна, міні-лекція); місця в цілісному навчальному процесі (вступна, поточна, заключна, оглядова, установча); способу проведення (інформаційна, проблемна, бінарна, лекція-візуалізація; лекція-провокація; лекція-конференція; лекція-консультація).

Підготовка до лекції. Вимоги до вибору змісту та побудови структури лекції. Особливості педагогічної мови лектора – запорука ефективності читання лекції. "Читати чи не читати?" – важливе запитання для кожного лектора. Організація взаємодії з аудиторією на лекційному занятті.

Семінарське заняття. Психолого-педагогічні можливості та переваги семінарського заняття порівняно з лекцією. Функції семінарів: навчальна, контролююча, розвивальна, стимулювальна та їх особливості в навчально-виховному процесі з психології. Цілі семінарів в процесі навчання психології. Види семінарів: традиційний та комбіновані. Репродуктивний і продуктивний

семінар. Підготовка педагога до семінару: визначення теми, планування та формулювання питань, підбір літератури, написання плану-конспекту. Підготовка студентів до семінарського заняття. Використання різних джерел інформації. Проблема конспектування текстів. Переваги та недоліки використання студентами мультимедійних джерел та джерел Інтернету під час підготовки до семінарських занять. Вебінар – як сучасна форма організації навчального процесу, що аналогічна семінарському заняттю та відбувається у веб-просторі.

Практичне та лабораторне заняття. Основна мета практичних і лабораторних занять – розвиток дослідницького підходу до психічних явищ. Функції практичних і лабораторних занять. Дидактичні засоби організації практичних і лабораторних занять. Фронтальна, групова та індивідуальна форма проведення практичних і лабораторних занять. Правила проведення практичних і лабораторних занять.

### **Тема 3.2 Поза-аудиторні форми організації навчання психології студентів ЗВО**

Науково-дослідна робота з психології. Написання рефератів – вид навчальних занять, спрямований на оволодіння вміннями роботи з текстовими джерелами. Основні вимоги до реферування літератури.

Написання курсових та дипломних робіт з психології як види навчальних занять з психології у ЗВО, що потребують самостійного проведення теоретичного та емпіричного дослідження. Вимоги до курсових і дипломних робіт з психології.

Психологічний компонент навчальних та виробничих практик як фактор формування початкових професійних умінь спеціалістів сфери "людина-людина". Психологічні практики для студентів психологічних спеціальностей. Вимоги до проходження психологічної практики. Психологічна складова педагогічних практик. Види завдань та вимоги до психологічної складової педагогічної практики.

Самостійна робота з психології. Функції та види самостійної роботи учнів і студентів над психологічними дисциплінами. Оформлення результатів самостійної роботи з психології. Резерви організації та контролю самостійної роботи студентів з психології в умовах дистанційного (змішаного) навчання.

Консультації як обов'язковий вид поза-аудиторних занять зі студентами з психології. Значення і функції консультацій у навчально-виховному процесі в сучасних ЗВО. Зростання значення консультацій в умовах збільшення кількості

навчального матеріалу, що виноситься на самостійне вивчення студентами. Види консультацій. Умови ефективного проведення консультацій. Проблема формування позитивного і ділового ставлення студентів до консультацій. Роль навчальної мотивації студентів в підвищенні значущості консультацій. Педагогічна майстерність викладача як запорука ефективності консультацій. Можливості та переваги он-лайн та офф-лайн консультування студентів в режимі дистанційного (змішаного) навчання.

### **Тема 3.3 Додаткові форми навчально-виховної роботи з психології у ЗВО**

Додаткові форми навчально-виховної роботи з психології як логічне продовження та поглиблення навчальної роботи з психології. Мета додаткових форм навчально-виховної роботи з психології. Види додаткових форм навчально-виховної роботи з психології: індивідуальні, групові та масові.

Індивідуальна додаткова робота з психології: тематичні консультації, допомога в самоосвітній діяльності студентів та керівництво науковими дослідженнями. Вимоги до проведення індивідуальної додаткової навчально-виховної роботи з психології.

Групові форми додаткової навчально-виховної роботи з психології. Психологічні гуртки та творчі проблемні групи. Психологічна тематика в роботі студентських наукових товариств і молодіжних секцій психологічного товариства. Участь студентів в молодіжних та інших наукових конференціях з психології. Вимоги до проведення групових додаткових форм навчально-виховної роботи з психології.

Масова додаткова навчально-виховна робота з психології. Лекції та бесіди для різного контингенту слухачів. Психологічні вечори, вечори-диспути. Наукові конференції з психології. Конкурси, вікторини, вечори-турніри, КВК, "Що? Де? Коли?", олімпіади з психології та інші види позакласних пізнавальних заходів з конкурсним змістом. Екскурсії в музеї, на підприємства, на природу з психологічною складовою. Тиждень психології як інтегративний за змістом та формами широкомасштабний позанавчальний захід із психологічною тематикою.



## Тематичний план

Кредити ECTS – 3

Години – 90

Форма контролю – залік

Назви розділів і тем	Кількість годин							
	Денна форма				Заочна форма			
	Усьо го	у тому числі			Усьо го	у тому числі		
		лек	пр	ср		лек	пр	ср
Розділ 1								
Розділ 1. Вступ до методики навчання психології у вищій школі								
Тема 1.1 Психологія як наукова галузь, практична діяльність та навчальна дисципліна в сучасних суспільних процесах	6,5	0,5	1	5	6			6
Тема 1.2 Історія та сучасні тенденції перебудови навчання психології у вищих навчальних закладах	6,5	0,5	1	5	9			9
Разом за розділом 1	13	1	2	10	15	0	0	15
Розділ 2. Теоретичні засади, зміст та методи навчання психології у вищій школі								
Тема 2.1 Загальні основи методики навчання психології	9	1	2	6	8,5	0,5		8
Тема 2.2 Методи навчання психології в стратегіях традиційного та інноваційного навчання.	29	3	6	20	28	1,5	1,5	25
Тема 2.3. Контроль та оцінювання навчальної роботи з психології	10	2	2	6	9,5		0,5	9
Разом за розділом 2	48	6	10	32	46	2	2	42
Розділ 3. Організаційні форми навчання психології у вищій школі								
Тема 3.1 Аудиторні форми організації навчання психології студентів ЗВО.	15	1	4	10	15	1	1	13
Тема 3.2 Поза-аудиторні форми організації навчання психології студентів ЗВО	7	1	1	5	7	0,5	0,5	6
Тема 3.3 Додаткові форми навчально-виховної роботи з психології у ЗВО	7	1	1	5	7	0,5	0,5	6
Разом за розділом 3	29	3	6	20	29	2	2	25
Усього годин	90	10	18	62	90	4	4	82

## Контроль та оцінювання

Розподіл балів при рейтинговій системі оцінювання навчальної роботи студентів

Поточний контроль								Самостійна робота	Сума
РОЗДІЛ 1		РОЗДІЛ 2			РОЗДІЛ 3				
T1.1	T1.2	T2.1	T2.2	T2.3	T3.1	T3.2	T3.3		
5	5	10	10	10	10	10	10	30	100

### Критерії оцінювання навчальних досягнень студента

Шкала ЄКТС	Оцінка за національною шкалою
A	"Відмінно" – навчальна діяльність високої якості: рівень виконання відповідає всім вимогам, теоретичний зміст курсу освоєно повністю, без пробілів, необхідні практичні навички роботи з освоєним матеріалом сформовані, всі передбачені програмою навчання навчальні завдання виконані, якість їх виконання оцінено числом балів, близьким до максимального.
B	"Дуже добре" – навчальна діяльність хороша: рівень виконання відповідає більшості вимог, теоретичний зміст курсу освоєно повністю, без пробілів, необхідні практичні навички роботи з освоєним матеріалом в основному сформовані, всі передбачені програмою навчання навчальні завдання виконані, якість виконання більшості з них оцінено числом балів, близьким до максимального.
C	"Добре" – навчальна діяльність відповідає всім основним вимогам: теоретичний зміст курсу освоєно повністю, без пробілів, деякі практичні навички роботи з освоєним матеріалом сформовані недостатньо, всі передбачені програмою навчання навчальні завдання виконані, якість виконання жодного з них не оцінено мінімальним числом балів, деякі з виконаних завдань, можливо, містять помилки.
D	"Задовільно" – навчальна діяльність відповідає більшості основних вимог: теоретичний зміст курсу освоєно частково, але прогалини не носять істотного характеру, необхідні практичні навички роботи з освоєним матеріалом в основному сформовані, більшість передбачених програмою навчання навчальних завдань виконано,

	деякі види завдань виконані з помилками.
Е	"Посередньо" – навчальна діяльність слабка: рівень виконання завдань не відповідає більшості вимог, теоретичний зміст курсу освоєно частково, деякі практичні навички роботи не сформовані, багато навчальних завдань, що передбачені програмою навчання не виконані, або якість виконання деяких з них оцінено числом балів, близьким до мінімального
ґ	"Незадовільно" (з можливістю перездачі) – навчальна діяльність вкрай слабка: теоретичний зміст курсу освоєно частково, необхідні практичні навички роботи не сформовані, більшість передбачених програмою навчання навчальних завдань не виконано, або якість їх виконання оцінено числом балів, близьким до мінімального; при додатковій самостійній роботі над матеріалом курсу можливе підвищення якості виконання навчальних завдань
ґХ	"Незадовільно" (без можливості перездачі) – навчальна діяльність не була здійсненою: теоретичний зміст курсу не освоєно, необхідні практичні навички роботи не сформовані, всі виконані навчальні завдання містять грубі помилки, додаткова самостійна робота над матеріалом курсу не призведе до будь-якого значимого підвищення якості виконання навчальних завдань. Необхідне повторне проходження курсу.

# ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

## Розділ 1. Вступ до методики навчання психології у вищій школі

### Тема 1.1 Психологія як наукова галузь, практична діяльність та навчальна дисципліна в сучасних суспільних процесах

#### План

1. Роль психології у сучасному суспільстві, його освітньому просторі.
2. Сутність і види психологічної культури особистості
3. Складові психологічної культури особистості
4. Психологічна просвіта та методика навчання психології: сутність та співвідношення

**Основні поняття:** формування особистості, соціалізація, індивідуалізація, психологія, життєвий шлях людини, адаптація, самовизначення, самореалізація, освітній простір, психологічна складова освітнього простору, психологічна культура особистості, складові психологічної культури особистості. життєва психологічна культура, наукова психологічна культура, когнітивний, емотивний і конативний компоненти психологічної культури особистості, психологічна просвіта, зміст та напрями психологічної просвіти, рівні психологічної просвіти, засоби психологічної просвіти, самоосвітня діяльність, вікові особливості, провідна діяльність, індивідуальні особливості особистості, міжпредметні зв'язки, викладання психології в освітніх закладах, основні та додаткові психологічні навчальні дисципліни, теоретична психологія, практична психологія, галузі психології.

#### 1. Роль психології у сучасному суспільстві, його освітньому просторі.

На сучасному етапі розвитку людства внаслідок процесів глобалізації формується єдина цивілізація на всій планеті. **Глобалізація** – процес всесвітньої економічної, політичної, соціальної і культурної інтеграції та уніфікації, який має системний характер, тобто охоплює всі сфери життя суспільства. У соціальній сфері глобалізація полягає в створенні суспільства, заснованого на повазі прав і фундаментальних свобод людини, на принципі соціальної справедливості.

Як і будь-яке складне явище, глобалізація має як позитивні, так і негативні аспекти. З одного боку глобалізація пов'язана з очевидними успіхами, що охоплюють всі рівні інтересів: від інтересів особистості до інтересів світового

співтовариства. Однак виявляються й негативні наслідки глобалізації, так звані глобальні проблеми людства, які мають за охопленням, силою і інтенсивністю планетарний масштаб. У наш час до глобальних відносять велику кількість проблем різного походження, які досить умовно можна підрозділити на проблеми екологічні, соціально-біологічні, соціально-політичні та економічні. Серед глобальних проблем особливо слід виділити ті, що мають глибинну особистісну, психологічну природу. Це проблеми:

- соціального характеру – демографічні проблеми з їх численними складовими, проблеми міжетнічного протистояння, релігійної нетерпимості, просвіти, охорони здоров'я, організованої злочинності;
- духовно-моральної сфери – проблеми падіння загального рівня культури населення, поширення культу насильства й порнографії, незатребуваності високих зразків мистецтва, відсутність гармонії у відносинах між поколіннями і багато інших.

Такі проблеми глобалізації значною мірою впливають на процеси як соціалізації так і індивідуалізації особистості, ускладнюючи та деформуючи їх. У цьому зв'язку О. І. Юр'єв [143] виокремлює таке актуальне поняття як **психологічний тиск** глобалізованого соціального середовища на людину. Наслідками такого тиску автор вважає значні зміни психіки людини, на всіх її рівнях: потреб, мотивів, станів, самоідентифікації, методів взаємодії між людьми, системи значущих цінностей, життєвого сенсу, цілевстановлення і зрештою загальної цінності людської особистості. Б. В. Марков в контексті глобалізації розглядає таку важливу складову сучасного життя, як спілкування в Інтернет-просторі, і показує, що, крім економічних наслідків взаємодії в мережі, існує й серйозна небезпека маніпуляції людьми (нові політичні технології, реклама медичних препаратів та послуг, різного роду довідники, які містять інформацію про приватне життя і т. п.) [87].

Подолання негативних наслідків глобалізації як в аспекті соціалізації, так і в аспекті індивідуалізації особистості значною мірою пов'язане з озброєнням людей досить глибокими, різноплановими і, головне, дієвими знаннями про себе, тобто психологічними знаннями. Тому не дивно, що в наш час спостерігається суттєве піднесення ролі психології як науки та її розвитку як сфери практичної діяльності [11; 25; 27; 37; 57; 70; 83; 93; 110; 117; 130; 137 та ін.]. Останнім часом значно розширився фронт психологічних досліджень, з'явилися нові наукові напрями та дисципліни. Змінився понятійний апарат психологічної науки, беззупинно з'являються нові гіпотези і концепції,

психологія збагачується новими емпіричними даними, вдосконалюються методи та техніки роботи практичних психологів.

Сфера явищ, досліджуваних психологією, величезна. Вона охоплює процеси, стани і властивості людини, що мають різний ступінь складності – від елементарного відображення окремих ознак об'єкта, що впливає на органи чуття, до боротьби внутрішніх тенденцій особистості. Одні з цих явищ уже досить добре вивчені, а опис інших обмежується лише простою фіксацією спостережень. Як відомо, минулі десятиліття психологія була переважно теоретичною дисципліною. У наш час її роль у суспільному житті суттєво змінилася. Завдання, вирішення яких вимагає психологічної компетентності, виникають у тій або іншій формі в усіх сферах життя суспільства, визначаючись зростаючою роллю, так званого людського фактора. Найчастіше під "людським фактором" розуміється широке коло соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних властивостей, людей і які, що певним чином виявляються в їхній конкретній діяльності.

Психологи, що працюють в різних галузях [7; 21; 24; 25; 29; 34; 35; 42; 49; 62; 90; 98; 109; 115; 118; 131 та ін.] одностайно стверджують, що психологія суттєво впливає на особистість людини. Узагальнюючи їх позиції і маючи на увазі, що термін "психологія" в даному випадку використовується в умовно-узагальненому розумінні (і як галузь науки і як напрямок практичної діяльності і як відповідний елемент різноманітних компетенцій людини), можна констатувати що психологія, насамперед, *сприяє розвитку особистості*, а саме:

- забезпечує формування спрямованості особистості як системи провідних мотивів і потреб, орієнтованих на розвиток індивідуальності особистості;
- допомагає опановувати знаннями і методами спілкування та взаємодії між людьми, що сприяє більш глибокому розумінню інших людей і себе;
- дозволяє формувати не тільки людину, яка пізнає, але й людину, яка переживає, здатну до глибоких моральних переживань, яка вміє володіти своїми емоціями, любити і співпереживати;
- дає можливість людині зрозуміти саму себе, свої психологічні проблеми, навчитися знаходити раціональний вихід з життєвих ситуацій без значного нервового напруження;
- сприяє розвитку найважливішої чесноти людини – здатності до саморозвитку і саморегуляції, заснованої на розвинутій рефлексії та потребі

в самопізнанні. Від того, наскільки людина знає і розуміє сильні та слабкі сторони своєї особистості, свій особистісний потенціал, залежить можливість розкриття її творчих можливостей.

Психологія *сприяє розвитку* людини і як *суб'єкта навчання*, вона:

- допомагає усвідомлювати процес пізнання, особливості перебігу своїх пізнавальних процесів, а також розуміти пізнавальну діяльність інших людей;
- дозволяє формувати навички й уміння цілеспрямованої пізнавальної діяльності на основі рефлексивного процесу, а не на основі простого тренування, що сприяє розвитку інтелектуальних і творчих здібностей людини;
- забезпечує розуміння особливостей навчальної діяльності, її компонентів і способів засвоєння навчального матеріалу;

Психологія *сприяє розвитку* людини як суб'єкта *професійної діяльності*, а саме:

- дозволяє розуміти структуру будь-якої діяльності, значимість її компонентів, що забезпечує вдосконалення власної професійної діяльності й успішне керування діяльністю інших людей;
- сприяє розвитку професійних інтересів і схильностей, унаслідок вивчення та заглиблення у сутність обраної професії;
- дає можливість формувати вміння пов'язувати теорію і практику, забезпечуючи єдність знання і дії.

Особливого значення в наш час психологія набуває у *сфері освіти*, тому що саме через освіту "будується майбутнє" суспільства [22; 23; 27; 33; 36; 61; 79; 83; 86; 91; 102; 111; 129; 142 та ін.]. У модернізації освіти, що відбувається сьогодні, передбачається перехід до особистісної парадигми, яка ставить завдання розвивати та вдосконалювати досвід самостійної навчальної діяльності й особистої відповідальності тих, хто навчається на основі формування нової системи універсальних знань, умінь і навичок.

У розв'язанні цієї проблеми очевидне практичне значення психології. У тому разі, якщо педагогіка не спирається на знання про природу психічних явищ, вона перетворюється на простий набір педагогічних порад і рецептів і перестає бути справжньою наукою, здатною допомогти вчителю. У розвитку всіх областей педагогіки (загальної теорії, дидактики, конкретних методик навчання, теорії виховання) виникають проблеми, що вимагають психологічного обґрунтування. Знання закономірностей перебігу психічних процесів, динаміки формування знань, навичок і вмінь, природи здібностей і

мотивів, психічного розвитку людини в цілому мають істотне значення для вирішення фундаментальних педагогічних проблем, таких, як визначення змісту освіти на різних щаблях навчання, розробка найбільш ефективних методів навчання та виховання, визначення найбільш продуктивних методів навчання в сучасному інформаційному суспільстві і т.д.

У наш час нагромадилася маса проблем, які викликають гострі дискусії з питань змісту сучасної освіти та адекватних йому методів організації навчання. Саме психологія повинна визначити сутність та межі резервів психічного розвитку людини та встановити можливості її цілеспрямованого навчання на різних вікових етапах.

Не менш гостро потреба в психології виявляється, коли педагогіка звертається до проблем виховання. Метою виховання є формування особистості, відповідної до вимог суспільства, що розвивається. Досягнення цієї мети потребує вивчення закономірностей формування особистості: її спрямованості, здібностей, потреб, світогляду і т.п. Особливого значення набуває знання індивідуальних особливостей формування особистості людини.

**Наведене вище свідчить про те, що психологія становить глибинну наукову основу педагогіки і без ґрунтовної психологічної складової освітній процес не буде відповідати сучасним вимогам.**

Зростання ролі психології в сучасному житті зумовлює два найважливіші зрушення, які є взаємопов'язаними та взаємообумовленими. По-перше, це озброєння людей необхідною сукупністю психологічних знань, умінь та навичок, які є важливим компонентом загальної культури особистості та запорукою адекватної адаптації й продуктивної діяльності людини в умовах глобалізаційних процесів. По-друге, психологія дедалі більше перетворюється на особливу професійну практичну сферу, що зумовило створення розгалуженої психологічної служби в органах народної освіти, промисловості, державному управлінні, органах внутрішніх справ, медицині, культурі, спорті і т.п. Така служба покликана надати реальну допомогу в розв'язанні найрізноманітніших індивідуально-особистісних і соціально-психологічних проблем. Однією з таких проблем є проблема широкої психологічної просвіти людей та навчання психології майбутніх фахівців відповідних спеціальностей з метою цілеспрямованого впливу на специфічне явище, яке можна назвати психологічною культурою особистості.



## 2. Сутність і види психологічної культури особистості

У найбільш загальному вигляді можна стверджувати, що психологічна культура особистості є одним з результатів загального процесу соціалізації дитини, активного присвоєння (засвоєння) і відтворення нею соціально-історичного досвіду (О. М. Леонтьев) [48; 57; 58; 74; 75; 103; 107; 110; 111]. Соціально-історичний досвід розглядається як специфічний, суто людський досвід, зафіксований у мові та в мовній формі передається від покоління до покоління. Розрізняють дві складові такого досвіду: предмети і засоби їх адекватного використання, а також норми і правила спілкування між людьми. Для присвоєння (засвоєння) змісту соціально-історичного досвіду необхідне постійне й адекватне оперування дитиною предметами та активне спілкування у світі людей. Переважне засвоєння одного з цих компонентів обумовлює гетерохронність психічного розвитку й формування особистості людини, коли у віковій періодизації фіксується чергування пріоритетного розвитку або пізнавальної чи особистісної сфери. Можна з упевненістю стверджувати, що саме засвоєння норм спілкування з іншими людьми становить основний шлях формування психологічної культури людини.

З огляду на викладене, виникає принципово важливе запитання: "А як же співвідносяться поняття "культура людини" і "психологічна культура особистості?" У найбільш загальному вигляді культура окремої людини є мірою відповідності її способу життя цінностям і нормам громадського життя – ідеальному образу суспільної культури. Інакше кажучи, культура є універсальним духовним регулятором не тільки поведінки, а й усієї життєдіяльності людини. Тоді на запитання, що означає поняття "культурна людина", логічною є відповідь: це людина, яка відповідає нормам соціокультурного розвитку даного суспільства в усіх формах своєї життєдіяльності, соціальної взаємодії. При цьому загальна культура визначається сформованістю, стійкістю основних планів ставлення до світу, до себе та характером їх виразності в поведінці. Вона передбачає внутрішню культуру (такт, гідність, повага до іншого, відповідальність, саморегулювання). Очевидно що ця "внутрішня культура" є не що інше, як "психологічна культура", тобто певна якість внутрішнього психічного життя людини як суб'єкта, особистості й індивідуальності. Таким чином, "психологічна культура є ядром загальної культури людини, виступаючи її внутрішнім планом або контуром: культура ставлення, культура інтелектуальної діяльності і культура саморегуляції – утворюють внутрішній, інтелектуально-афективно-вольовий, ціннісно-значеннєвий план загальної культури людини. Культура предметної

діяльності, культура поведінки і культура спілкування являють собою зовнішній контур, у реалізації якого виявляються особливості внутрішнього [33; 72; 74; 84; 112; 122; 124; 136].

У найбільш загальному вигляді психологічна культура може розглядатися як один із результатів соціалізації особистості, що виникає внаслідок дії як стихійних, так і цілеспрямовано організованих факторів. Як відомо, соціалізація є результатом дії найрізноманітніших факторів, серед яких можна умовно виділити дві групи – стихійні і цілеспрямовані. Відповідно до цього розрізняють і **два види психологічної культури – життєву та наукову**. Ці види можна розглядати як рівні, які взаємозалежні, але не однозначно і не механічно. У чому полягає їх суть і прояви? **Життєва психологічна культура** є результатом стихійного, некерованого нагромадження життєвого досвіду. Зрозуміло, що цей досвід часто може бути недостатнім або взагалі негативним. Позитивний досвід у цьому разі, як правило, реалізується на рівні інтуїтивних рішень і вчинків. Відомо, що є багато людей, які не мають не тільки спеціальної психологічної підготовки, але навіть вищої освіти, однак відрізняються щиросердечною рівновагою та гармонійністю, умінням будувати відносини з іншими людьми. **Наукова психологічна культура** передбачає володіння людиною достатніми психологічними знаннями та вміннями ефективно застосовувати їх для розв'язання різноманітних ситуацій із психологічним змістом. Однак такі проблеми можуть виникати як поза професійною діяльністю, так і в межах професійних обов'язків. Відповідно до цього наукова психологічна культура, у свою чергу, може бути сформована у двох видах – **загальна наукова психологічна культура і професійна наукова психологічна культура**. Загальна наукова психологічна культура забезпечує швидке й оптимальне розв'язання людиною різноманітних ситуацій із психологічним змістом у сфері непрофесійної діяльності і спілкування: у родині, із друзями, сусідами, працівниками сфери обслуговування і т.ін. Професійна наукова психологічна культура становить собою необхідний компонент професіограми фахівців, групи професій "людина-людина" (за Є. О. Клімовим): лікарі, учителі, юристи, працівники торгівлі і т.ін. Цей вид психологічної культури є вирішальною умовою якісної роботи представників відповідних професій.

Психологічна культура особистості поєднує в собі як загальне, наприклад загальнолюдські цінності і соціальні норми, як особливе – своєрідність етнічного менталітету і способів соціальної взаємодії, та як одиничне – індивідуально своєрідний стиль відносин, поведінки і діяльності.

Особливе місце в розглянутій проблемі посідає психологічна культура практичних психологів. Здавалося б, вона повинна бути на найвищому рівні. Однак так буває не завжди. Як не парадоксально, але часто професійні психологи виявляються "шевцями без чобіт". Про це, наприклад, говорить С. Л. Братченко, який відзначає, що йому, працюючи з практичними психологами, доводилося неодноразово помічати наявність у них певної "бездушності". Це проявляється в емоційній холодності і відстороненості від проблем інших людей, захопленості маніпулятивними техніками, часом прояві жорсткості у відносинах з клієнтами та колегами і в той же час завищені самооцінки і впевненість у своїй непогрішності і винятковості як знавця душі людини [54]. Про необхідність постійної роботи з формування і саморозвитку різноманітних сторін психологічної культури професійних психологів говорять і багато дослідників в області професійної підготовки практичних психологів та їх післядипломного саморозвитку [9; 16; 19; 22; 24; 27; 28; 35 та ін.].

**Отже можна стверджувати, що психологічна культура особистості є однією з необхідних умов адаптації людини до суспільної творчої діяльності та продуктивного саморозвитку.**

Відсутність психологічної культури призводить до виникнення стресів, хворобливих станів, криз і навіть катастроф у життєдіяльності як окремих людей, так і суспільства в цілому. Особливого значення психологічна культура набуває в умовах посилення міжетнічної, міжнаціональної і міжнародної напруженості, зростання ворожості, загрози тероризму, тощо.

Джерело різноманітних людських проблем слід шукати в характері навчання і виховання підростаючого покоління. Багато гострих та болючих проблем життя сучасної молоді, таких, як інфантильність і соціальна дезадаптованість, соціальна безвідповідальність і агресивність, наркоманія й злочинність, значною мірою сягають своїм корінням у психологічну безграмотність батьків.

Значна кількість шкільних проблем обумовлена саме психологічною некомпетентністю певної частини педагогів, а також "традиційною" психологічною безграмотністю в організації навчально-виховного процесу і педагогічної взаємодії. Сучасні педагогічні підходи часто виявляються неефективними як для розв'язання завдань навчання, так і для виховання. Сьогодні, на жаль, можна говорити про загальну психологічну безграмотність сучасної шкільної освіти. Ситуація погіршується тим, що в масовій школі не вчать, як розуміти себе та іншу людину, не вчать, як правильно спілкуватися, вести діалог, співпрацювати з іншими людьми, здійснювати з ними спільну діяльність [8; 16; 19; 26; 36; 42; 46; 70; 88; 91; 101; 114; 121; 132; 138 та ін.]

У шкільних програмах немає місця культурі сприйняття і культурі розумової діяльності, культурі переживань і почуттів, культурі праці і творчості. Не менш хворобливими є наслідки психологічної безграмотності і в інших сферах: охороні здоров'я, соціальному обслуговуванні, підприємництві, торгівлі.

Наведене дозволяє дійти висновку щодо нагальної необхідності спеціальних психологічних досліджень сутності та проявів психологічного здоров'я і психологічної культури особистості й пошуків ефективних педагогічних шляхів формування цих важливих складових людської особистості.

Як приклад можна навести, що у 2010 – 2018 роках при кафедрі психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, під керівництвом кандидата психологічних наук, доцента Г.Є.Улунової, плідно працювала "Лабораторія психологічної культури". Члени лабораторії – викладачі кафедри, студенти-дипломники, практичні психологи та вчителі загальноосвітніх шкіл за мету дослідження визначили як вивчення змісту, функцій, структури, чинників, показників і рівнів психологічної культури особистості різних вікових та професійних груп, розробка та апробація програм розвитку психологічної культури особистості в умовах загальної, вищої, післядипломної та додаткової освіти, що включає систематичну психологічну просвіту та проблеми методики навчання психології у ЗВО.

**Отже, психологічна культура особистості є складною інтегративною властивістю особистості, яка забезпечує своєчасне й оптимальне вирішення всіх повсякденних і професійних питань психологічного змісту, що базується на щирій спрямованості на людину і глибокій переконаності в цінності людської особистості й значущості всіх її проявів [33].**

### **3. Складові психологічної культури особистості**

Якщо досліджується будь-яке складне, інтегративне явище, обов'язково йдеться про його складові. Це слід зробити і стосовно психологічної культури. Очевидно, що в структурі психологічної культури наявні компоненти різних підструктур особистості. Наприклад, Н. І. Ісаєва залежно від змістовної наповненості розрізняє три компоненти психологічної культури: 1) аутопсихологічну культуру (Я); 2) предметно-психологічну культуру (Інший) і 3) соціально-психологічну культуру (Ставлення) [72].

Виходячи з того, що найважливішим показником наявності психологічної культури є ствердження в діяльності цінності і значущості людської особистості, можна вважати, що структура психологічної культури аналогічна структурі переконання як мотиву поведінки. Відповідно до цього, **в структурі**

*психологічної культури слід розрізняти три компоненти: когнітивний, емотивний і конативний.* Як і в більшості психологічних структур, виділення цих компонентів є досить умовним, оскільки психологічні феномени, що становлять сутність цих компонентів органічно взаємозалежні та взаємообумовлені. Розглянемо зміст цих компонентів.

### **1. Когнітивний компонент психологічної культури:**

– володіння науковими психологічними знаннями, що відповідають сучасному стану психологічної науки. Цей момент має особливе значення, тому що в наш час фіксується виняткова популярність і масове захоплення різноманітними "навколонауковими" течіями: окультизмами, езотерікою, парапсихологічними явищами, нетрадиційними релігійними віруваннями і т. д. Тут не йдеться про орієнтацію тільки на одну–єдину психологічну теорію, навпаки, сучасна людина має бути обізнана про існування різних напрямів і концепцій у психології. Однак необхідно забезпечити наявність у людини науково обґрунтованого фундаменту знань для розуміння природи психічних явищ. (Вважаємо за доцільне нагадати тут, що вітчизняна психологія виходить із матеріалістичного розуміння природи психіки);

– уміння ефективно використовувати наявні психологічні знання. Якщо виходити з поняття "рівень засвоєння знань" за В. П. Беспалько [44; 45], то це повинен бути третій або, бажано, четвертий рівень засвоєння психологічних знань. Нагадаємо, що третій рівень ("знання-уміння"), проявляється у використанні наявних знань для розв'язання відомих, стандартних завдань, а четвертий рівень ("знання-трансформації") передбачає здатність творчо використовувати наявні знання для розв'язання нових, нестандартних проблем;

– уміння здобувати нову психологічну інформацію. Сюди, по-перше, належить психологічна спостережливість як уміння людини помічати й правильно інтерпретувати прояви особистості інших людей і самого себе. По-друге, ця самопросвіта у сфері психологічних знань, що передбачає читання різноманітної психологічної літератури і використання Інтернет-ресурсів.

### **2. Емотивний компонент психологічної культури:**

– глибокі й різноманітні вищі почуття, що виникають при сприйнятті й усвідомленні людської особистості. Такі, зокрема, почуття, які з'являються на "духовному рівні спілкування" [109], коли особистість іншої людини переживається як неповторний цінний духовний світ, який породжує почуття, подібне до благоговіння. Стосовно власних особистісних якостей у цьому компоненті також наявна палітра різноманітних вищих почуттів, причому далеко не обов'язково позитивних;

– щира повага до людської гідності, до проявів індивідуальності людини. Одночасно з цим критичність та вимогливість до людей, які проявляються в гідній формі, як показник поваги і щирої зацікавленості в удосконалюванні людської особистості. Самоповага та самокритичність;

– глибокий і змістовний інтерес до людей і самого себе. Інтерес як мотив, пов'язаний з пізнавальною потребою, і, відповідно, із проявом різноманітних інтелектуальних почуттів, породжуваних проникненням у духовний світ інших людей і з пізнанням своїх власних особистісних якостей;

– різноманітність і глибина емоційного компонента самопрезентації і самореалізації.

### **3. Конативний компонент психологічної культури:**

– активне ствердження в діяльності і спілкуванні цінності та гідності людської особистості. Недопущення порушень норм моралі і заподіяння збитку цілісності та благополуччю особистості людини;

– уміння продуктивно розв'язувати ситуації із психологічним змістом, як у професійній діяльності, так і в особистісному спілкуванні;

– володіння навичками психологічних дій з адекватного розумінню інших людей і самого себе;

– потреба й уміння підвищувати рівень власної психологічної культури.

Ці елементи і визначають напрями формування психологічної культури особистості. Одним із вирішальних факторів формування такої культури є психологічна просвіта як один з напрямів діяльності у сфері практичної психології, теоретичну та практичну основу якої складає методика навчання психології.

### **4. Психологічна просвіта та методика навчання психології: сутність та співвідношення**

У вітчизняній психології беззаперечним є ствердження що особистість – явище біосоціальне, об'єкт і суб'єкт соціально-історичних процесів [13; 38; 57; 58; 65; 70; 75; 77; 94; 98; 110; 111; 134]. І в тій, і в іншій якості людина повинна вміти:

- створювати і підтримувати міжособистісні зв'язки;
- справляти змістовний і продуктивний вплив на інших людей;
- адекватно реагувати на вплив навколишнього соціуму;
- зберігати та розвивати неповторну індивідуальність своєї особистості;
- забезпечувати реалізацію продуктивної лінії саморозвитку.

Усе це вкотре доводить необхідність психологічної просвіти не тільки дітей, а й дорослих. Очевидно, що для успішної організації будь-якої форми навчально-виховної роботи необхідно глибоке дослідження її психологічної сутності і педагогічних умов здійснення. На сьогодні практично всі дослідники у сфері професійної діяльності практичних психологів підкреслюють значущість такого її напрямку, як психологічна просвіта [8; 11; 16; 20; 24; 25; 27; 28; 34; 35 та ін.], проте достатнього теоретичного обґрунтування та конкретних методичних розробок не вистачає. Увага здебільшого приділяється методиці викладання психології переважно у вищих навчальних закладах [7; 9; 10; 12; 13; 14; 15; 19; 21; 22; 31; 32; 36] та, як виняток, у загальноосвітніх школах [26].

На наш погляд, як багатопланове, складне психолого-педагогічне явище психологічну просвіту необхідно розглядати на **чотирьох** взаємозалежних й взаємообумовлених **рівнях**: широкому соціальному, широкому та вузькому педагогічному і конкретно-професійному [33; 122; 124]. На **широкому соціальному рівні** психологічна просвіта являє собою оволодіння особистістю психологічним компонентом соціально-історичного досвіду в результаті дії як стихійних, так і організованих факторів. На **широкому педагогічному рівні** психологічна просвіта – це спеціально організоване формування психологічної культури особистості – як дітей, так і дорослих. На **вузькому педагогічному рівні** психологічна просвіта становить собою спеціально-організовану навчально-виховну роботу з формування психологічної культури підростаючого покоління. На **конкретно-професійному рівні** психологічна просвіта одним із напрямків діяльності практичних психологів, зокрема – працівників психологічної служби в системі освіти.

Таким чином, **психологічна просвіта становить собою складну інтегративну систему широкого соціального та організованого психолого-педагогічного впливу на особистість, результатом якого стає формування її психологічної культури.**

Ця багатоплановість розуміння сутності психологічної просвіти відбивається і в особливостях змісту, мети та методики психологічної просвіти в різних вікових і соціальних групах. Очевидно, що психологічна просвіта школярів, учителів і батьків буде суттєво відрізнятися за всіма параметрами. Так само очевидно, що робота шкільного психолога з психологічної освіти вчителів-методистів має специфічні цілі і не може дублювати зміст і методи аналогічної роботи з молодими педагогами, які починають професійну діяльність.

Одним із найважливіших питань будь-якої просвіти є її зміст. У визначенні змісту психологічної просвіти необхідно виходити з прийнятого у вітчизняній науці підходу, згідно з яким в змісті просвіти розрізняють чотири компоненти залежно від основних форм досвіду особистості: когнітивний досвід особистості, досвід практичної діяльності, досвід творчої діяльності, досвід відносин особистості. Виходячи з цього, в освіті в цілому, і психологічній просвіті зокрема слід розрізняти такі компоненти:

1) знання про природу, суспільство, техніку, особистість, мислення і способи діяльності; засвоєння цих знань забезпечує формування у свідомості людини точної і реальної картини світу, формує навички правильного методологічного підходу до пізнавальної та практичної діяльності;

2) досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюються разом зі знанням в уміннях і навичках людини, яка засвоїла цей досвід;

3) досвід творчої пошукової діяльності щодо вирішення нових проблем, що виникають перед суспільством та людиною. Він вимагає самостійного застосування раніше засвоєних умінь і навичок у нових ситуаціях. Це забезпечує розвиток здібностей учнів до самопросвіти та подальшого формування культурного рівня;

4) досвід ціннісного ставлення до об'єктів або засобів діяльності людини. Це виявляється в ставленні до навколишнього світу, до інших людей у поведінці учня, його практичній та інтелектуальній діяльності. За допомогою даного елемента просвіти в учня формується певна система цінностей, яка обумовлює емоційне сприйняття світу.

Усі елементи змісту психологічної просвіти взаємопов'язані і взаємозумовлені. Засвоєння цих елементів дозволить людині не тільки успішно функціонувати в суспільстві, бути гарним виконавцем, а й діяти самостійно. Не можна вважати людину вихованою, якщо, знаючи норми поведінки, вона дотримується їх байдуже. Поінформованість про світоглядну ідею, використання її для пояснення явищ дійсності – але без переконання в істинності цієї ідеї, без емоційного ставлення – ще не є частиною світогляду людини, що виступає критерієм її освіченості і вихованості.

Очевидно, що в структурі психологічної культури особистості чітко проглядаються аналогічні компоненти і відповідно до них виокремлюються й складові змісту психологічної просвіти.

Що ж визначає ефективність психологічної просвіти? Відповідаючи на це запитання в найбільш загальному вигляді, можна стверджувати, що це – максимальне врахування психологічних закономірностей формування



особистості. Виходячи із цього, вирішальною умовою ефективності психологічної просвіти кожної конкретної категорії слухачів слід визнати її органічний зв'язок з діяльністю особистості і, у першу чергу, із провідним видом діяльності. Нагадаємо, що провідним у психології називають той вид діяльності, який на кожному віковому етапі визначає виникнення центральних новоутворень свідомості [13; 38; 57; 60; 65; 70; 76; 77; 94; 99; 110; 111; 134]. Як приклад можна назвати навчально-професійну діяльність студентів закладу вищої освіти або трудову діяльність педагога-початківця в стадії адаптації. Важливою умовою ефективності психологічної просвіти є індивідуальні особливості особистості тих, на кого вона спрямована. Але вирішальною умовою ефективності психологічної просвіти на усіх її рівнях та у всіх її формах є володіння методикою навчання психології. Можна з впевненістю стверджувати, що **методика навчання психології становить теоретичну та практичну основу психологічної просвіти**. Однак, урахувавши виокремлені рівні психологічної просвіти, слід зробити деякі уточнення. На наш погляд, це співвідношення, звичайно, з певною часткою умовності, може бути подане у вигляді дитячої іграшки "піраміда", але в якій всі її "кільця" (рівні психологічної просвіти) не тільки нанизані на "стрижень" (методику навчання психології), а й взаємно проникають одне в одного.

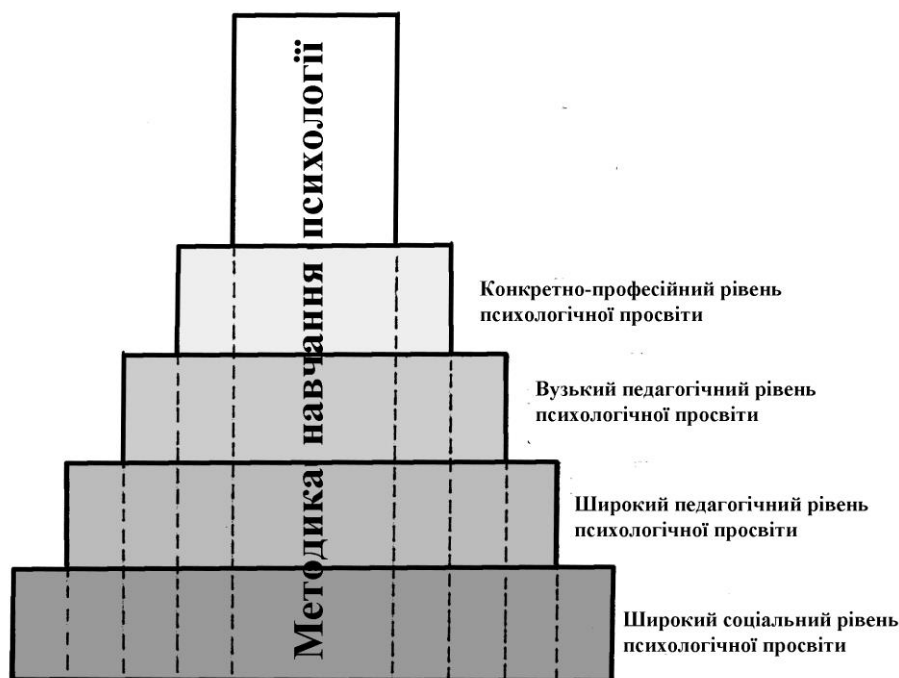


Рис. 1.1. Співвідношення рівнів психологічної просвіти та методики навчання психології

Методика ж навчання психології у закладі вищої освіти стає вирішальною умовою ефективності професійної підготовки фахівців.

## **Запитання та завдання до теми**

1. Охарактеризуйте психологічний аспект процесів світової глобалізації.
2. Як ви вважаєте, чи справила глобалізація негативного впливу на роль і місце психології в сучасному світі?
3. Наведіть конкретні приклади ролі психології в сучасному суспільстві.
4. Складіть тези виступу на тему "Психологічна культура сучасної людини".
5. Знайдіть у художній літературі або кінофільмах приклади конкретних ситуацій, які б доводили значущість психологічної культури особистості.
6. Що, на вашу думку, є основними причинами низької психологічної культури сучасної людини?
7. Чи згодні ви з тим, що для продуктивного перебігу процесів соціалізації сучасної дитини необхідна наявність певного рівня психологічної культури? Відповідь обґрунтуйте.
8. Чи замислювалися ви над роллю психологічних знань у Вашій власній діяльності та спілкуванні?
9. Наведіть конкретні приклади життєвої психологічної культури особистості.
10. Як пов'язані когнітивний, емотивний і конативний компоненти психологічної культури особистості? Наведіть конкретні приклади.
11. На підставі власних спостережень опишіть стан психологічної культури сучасних вчителів середньої школи. З обов'язковим дотриманням конфіденційності!
12. Підготуйте матеріал для виступу на тему "Психологічна культура особистості – виклик сьогодення."
13. Чи замислювалися ви над наявністю у вас якостей особистості, якій вдалося самоактуалізуватися?
14. Охарактеризуйте особистісні властивості, педагогічні здібності, культурно-психологічну компетентність і педагогічну майстерність викладача психології.

## **Тема 1.2 Історія та сучасні тенденції перебудови навчання психології у закладах вищої освіти**

### **План**

1. Історія становлення викладання психології у вищій школі Царської Росії.
2. Радянський період викладання психології.
3. Сучасні тенденції в перебудові мети, змісту та методів навчання психології у ЗВО.

**Основні поняття:** доуніверситетський та університетський етапи розвитку педагогіки вищої школи та методики навчання психології, перші європейські університети, Києво-Могилянська академія, Острозька академія, освітня система Російської імперії, прийняття першого університетського статуту, М. В. Ломоносов, Київський університет Святого Володимира, К. Д. Ушинський, О. М. Новицький, П. Д. Юркевич, реформа вищої освіти і університетський статут 1863 року, загально-університетський статут 1884 року, М. Я. Грот, Г. І. Челпанов, М. М. Ланге, О. Ф. Лазурський, І. О. Сикорський, радянський період викладання психології в вищій школі Л. С. Виготський, "Харківська група", П. Я. Гальперін, С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк, В. А. Роменець, С. Д. Максименко, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, сучасні тенденції в перебудові мети, змісту та методів навчання психології у вищій школі.

## **1. Історія становлення викладання психології в Царській Росії.**

Історія навчання психології нерозривно пов'язана з двома соціально-історичними процесами – розвитком вищої освіти і розвитком психологічної науки, природно, на тлі загального історичного полотна. Умовно ця історія може бути розділена на два етапи: **доуніверситетський** (до ХІ ст.) і **університетський**, який, в свою чергу, поділяється на періоди, які відповідають історичній хронології [9; 12; 13; 14; 15; 19; 32].

Доуніверситетський етап викладання психології тривав від появи самої ідеї навчання і педагогічної діяльності, що її реалізує, до виникнення перших університетів. У цей період закладалися і усвідомлювалися найперші, досить прості, але важливі підходи до організації навчання. Це були: диференціація освіти в залежності від віку учнів, і виділення власне закладів вищої освіти, визначення методичних основ професійної педагогічної діяльності в таких навчальних закладах. Однак, вища школа (як і інші ступені навчання) мала яскраво виражений класовий і становий характер.

З ХІ століття починається університетський етап розвитку педагогіки вищої школи та методики навчання психології, зокрема. Хоча, строго кажучи, власне про методику навчання психології у вищій школі поки що окремо не йшлося в силу відсутності до певної пори самостійної психологічної навчальної дисципліни Створення університетів зумовило виникнення перших навчальних дисциплін і, відповідно, проблем методики їх викладання, забезпечило

поступову регламентацію професійної діяльності викладачів, формування класу науково-педагогічної інтелігенції. Однак, вплив релігії, церкви і духовенства на викладання в університетах був надзвичайно великий, що збереглося практично до кінця XVIII століття. У цей період необхідно відзначити виняткову роль в організації вищої освіти педагога-реформатора Яна Амоса Каменського. Їм була запропонована чотириступінчаста система освіти, розроблені вимоги до викладацького та учнівського складу, визначені провідні засоби навчання та оприлюднення його результатів.

Університети виникали як вільні корпорації викладачів і учнів. *Першими європейськими університетами* стали: Болонський і Саламанський в Італії та Іспанії (XI ст.), Паризький (надалі – Сорбонна) у Франції (XII ст.), Кембриджський та Оксфордський в Великобританії (XIII в.), Празький в Чехії і Краківський в Польщі (XIV ст.). Хоча першим "класичним університетом" прийнято вважати Берлінський університет, відкритий в 1810 році. До числа перших європейських університетів необхідно віднести і Українські університети: Києво-Могилянську (1615 рік) і Острозьку академію (1576 рік.) [9; 12]. А також проект (на жаль, незавершений) створення першого світського університету в Батурині (1760 рік). Весь цей період історії вищої школи характеризувався пріоритетом теологічних знань і діяльністю викладачів-богословів.

Історія становлення вищої школи України та викладання психології зокрема довгий час була нерозривно пов'язана з процесом становлення освітньої системи Російської імперії. Істотним етапом цього становлення став просвітницький рух в Росії в умовах перетворень, зроблених Петром I наприкінці *XVII – початку XVIII століття*. Активізувалася діяльність світсько-духовних закладів вищої освіти (Московської Слов'яно-греко-латинської академії і Києво-Могилянської академії), почалося формування системи освітніх установ. На середину XVIII століття припадає початок викладання філософії з деякими відомостями з логіки і психології як окремої від теології навчальної дисципліни. У Києво-Могилянській академії її розробляли і викладали І. Гізель, С. Яворський, Г. Кониський, Ф. Прокопович. Відкриття Академії наук (1724 р.), створення при ній Академічного університету (1726 р.), створення Московського університету (1755 р.), прийняття першого університетського статуту і першої вітчизняної програми університетської освіти стали дієвим фактором у розвитку системи вищої освіти Російської імперії. Почали здійснюватися потужні перетворення в організації занять, процесі взаємодії викладачів і студентів, формах діяльності

викладачів, підготовці вітчизняної професури, тощо. Колосальний внесок у ці перетворення зроблено М. В. Ломоносовим, який високо оцінював роль праці викладача, вважав її своїм професійним обов'язком. Успіх викладацької діяльності він бачив у високій загальній освіченості і фундаментальній спеціалізованій підготовці викладачів в поєднанні з результативною науковою діяльністю. М. В. Ломоносов є автором штатного розкладу і регламенту для академічного університету і гімназії. Саме йому належить перша вітчизняна програма університетської освіти, яку характеризують організаційна чіткість, розуміння важливості діяльності професорсько-викладацького складу, самостійності та активності студентів.

Незважаючи на те, що не тільки окремої психологічної навчальної дисципліни в університетських програмах не було, саме до цього періоду відноситься по суті перше оригінальне видання, що містить психологічні знання – "Наука про душу" І. Михайлова (1796 р.). В кінці XVIII століття, крім "класичних університетів" з'являється ряд і спеціалізованих закладів вищої освіти, що призводить до зміни вимог до професійної підготовленості, лекторської майстерності, наукової та громадської діяльності викладачів.

Початок *XIX століття* в історії вищої школи Російської імперії ознаменувався реформами в освіті та прийняттям в 1804 році нового університетського статуту, що передбачав вдосконалення методів викладання наук, введення системи атестації та підвищення кваліфікації викладачів [9; 12; 13; 14; 15; 19; 32]. Університетський статут 1804 року не виокремлював психологію як самостійну навчальну дисципліну, але питання психології вже висвітлювалися в філософських курсах.

Значною подією в освітній системі Російської імперії стало відкриття в 1805 році Харківського університету. Магістром цього університету в 1815 році П. М. Любовським була видана книга "Коротке керівництво до досвідного душесловія", яка стала наступною після книги І. Михайлова систематичною працею з психології і представляла собою по суті емпіричну психологію. Книга містила ґрунтовну характеристику інтроспективного методу як основного способу отримання психологічних знань і складалася з трьох частин: 1. чутливість; 2. пізнання; 3. прагнення, бажання, воля. У 1819 році було затверджено перше "Положення про введення в учені ступені", яке сприяло активізації підготовки науково-педагогічних кадрів.

У 1833 році на базі перенесеного до Києва польського Кременецького ліцею створюється Імператорський Університет Святого. Володимира, де в 1834–1835 навчальному році працював лише один філософський факультет з двома

відділеннями: історико-філологічним та фізико-математичним. Уже через рік при Київському університеті Святого Володимира відкривається "особливий виховний заклад" – Педагогічний інститут (1834 р.), пізніше перетворений на Вищі педагогічні чоловічі курси.

В цілому позитивні процеси в розвитку освіти і викладання філософії/психології зокрема, були дещо спотворені прийняттям в 1835 році нового університетського статуту, який передбачав скасування філософії як окремого навчального курсу, і передбачав читання курсів логіки і психології професорами богослов'я. При цьому видатні педагоги, просвітителі, громадські діячі цього періоду К. Д. Ушинський, М. І. Лобачевський, М. І. Пирогов відстоювали прогресивні підходи до організації викладання у вищій школі: підготовку вітчизняних викладацьких кадрів, проведення навчання не латинською, а рідною мовою, поєднання наукової та педагогічної діяльності професорів, підвищення самостійності і активності студентів. *Середина XIX століття* пов'язана і з діяльністю професора Київського університету Святого Володимира О.М. Новицького, автора праць з філософії, логіки, психології, богослов'я, історії філософії і релігії. Його перу належать, зокрема, видані 1840 році перший підручник з психології для вищої школи "Керівництво до експериментальної психології" і трактат "Про розум, як вищу пізнавальну здібність".

На щастя, забуття у вищій школі філософії, логіки і психології тривало недовго і вже в 1860 році в університетах були відновлені кафедри історії філософії, логіки і психології. У Московському університеті на завідування відновленою кафедрою філософії на історико-філологічному факультеті був запрошений видатний український педагог професор Памфіл Данилович Юркевич [9; 12]. П. Д. Юркевич народився в сім'ї сільського українського священика в 1826 або 1827 році. Виховання і освіту здобув у Полтавській духовній семінарії та Київській духовній академії, в якій потім працював наставником по класу філософських наук. У 1852 році отримав ступінь магістра богослов'я, а в жовтні 1861 року Святішим Синодом зведений в звання ординарного професора. У Московському університеті читав логіку, психологію, історію філософії і педагогіку. У 1869 – 1873 роках обіймав посаду декана історико-філологічного факультету Московського університету.

Реформа вищої освіти і університетський статут 1863 року не тільки відновили викладання філософії і психології, але і орієнтували викладачів вищої школи на вдосконалення методичного забезпечення занять: підвищення

ролі практичних і лабораторних занять, розробки викладачами практичних курсів, оволодіння технологією і методикою їх проведення.

Однак, загально-університетський статут 1884 року, знову видалив з програми університетів обов'язкові курси з логіки та психології, а також ввів обмеження кількості годин на викладання філософії. Кафедри знову зайняли люди, що мали богословську освіту. Це призвело до істотної втрати викладацьких кадрів і створило проблему пошуку і підготовки кадрів. Однак, саме *остання чверть XIX* століття пов'язана з діяльністю плеяди видатних вчених і педагогів, які по суті заклали основи всієї системи вітчизняного викладання психології. Певних вимог до побудови програм викладання психології в університетах в той час не було, тому кожен викладач вкладав в курс той зміст, який вважав за потрібне в залежності від своїх світоглядних орієнтацій, інтересів і рівня підготовки. Однак, в цілому, в університети знову приходять професори, які намагаються підкреслити значення науково-природничої методології в дослідженнях з психології та широко використовують в своїх курсах емпіричні дані і дані систематичних об'єктивних спостережень. Тут слід згадати М. М. Троїцького М. Я. Грота і Л. М. Лопатіна (Московський університет), М. І. Владиславлева (Санкт-Петербурзький університет), П. Д. Юркевича і С. С. Гогоцького (Київський університет), наукова і педагогічна діяльність яких пов'язана з початком періоду об'єктивного лабораторно-експериментального дослідження в психологічній науці та підготовки для таких досліджень кваліфікованих фахівців-психологів. Особливо слід відзначити діяльність відомого російського психолога і філософа професора М. Я. Грота. Він починав педагогічну діяльність на Україні в Історико-філологічному інституті міста Ніжин, а потім викладав в Новоросійському університеті в Одесі, звідки в 1886 році був запрошений до Московського університету, де плідно працював до 1899 року. Його авторський курс з психології відрізнявся творчим підходом до створення системи психологічного знання, був багатий емпіричними даними. У викладанні психології він вперше застосував систему семінарських занять різних типів [9; 12].

Інтенсивний розвиток експериментальної і прикладної психології на *початку XX століття*, супроводжується не тільки зростанням інтересу до цієї науки, а й розвитком психологічної освіти. Після 1905 року викладання психології у вищих навчальних закладах зазнає докорінних змін. Збільшується кількість курсів з психології та число навчальних годин, що відводяться на ці курси, зростає кількість викладачів, а також кількість слухачів. Крім лекцій,

організуються семінари та просемінари, практичні заняття з експериментальної психології. Лекції з психології починають супроводжуватися демонстрацією приладів, постановкою ілюстративних дослідів. Психологія остаточно починає викладатися як емпірична наука.

Цей період пов'язаний з діяльністю плеяди видатних вітчизняних психологів-вчених і педагогів [9; 12; 13; 14; 15; 19; 32]. Але першим серед них слід назвати Георгія Івановича Челпанова. Г. І. Челпанов народився і здобув середню освіту в Маріуполі. Після закінчення гімназії вступив на історико-філологічний факультет Новоросійського університету в Одесі, який успішно закінчив у 1887 році. Після закінчення університету молодий вчений був прикомандирований до Московського університету, куди в 1886 році перейшов працювати його науковий керівник М. Я. Грот. У 1890 році Г. І. Челпанов почав викладання філософії в Московському університеті в якості приват-доцента. У 1892 році він перейшов до Київського університету Святого Володимира, де працював професором філософії, а з 1897 року керував психологічною семінарією при цьому університеті. З 1907 року поновлюється діяльність Г. І. Челпанова в Московському університеті з розбудови та утвердженню психології як емпіричної науки і навчального курсу в психологічній освіті. Г. І. Челпанов був засновником і першим керівником науково-дослідного і освітнього Інституту психології при Московському університеті (1912 р.), який став не тільки науковим центром, а й навчальною базою для вивчення студентами навчального курсу з експериментальної психології, створеного Г. І. Челпановим (1909 – 1910 роки). Перу Г. І. Челпанова належать підручники з логіки та психології для гімназій, підручники для вищої школи "Психологія. Основний курс, читаний в Московському університеті в 1908-1909 роках" (1909 р.) і "Введення в експериментальну психологію" (1915 р.). Результатом багатопланової наукової та педагогічної діяльності Г. І. Челпанова стало виникнення, швидше за все вперше в історії вітчизняної психології, такого феномена як "наукова школа". В "Школі Г. І. Чалпанова" виросло нове "покоління психологів", майбутніх видатних учених – С. В. Кравков, М. І. Жинкин, А. О. Смирнов, М. Ф. Добринін, Б. М. Теплов, К. М. Корнілов, П. П. Блонський, О. М. Леонтьєв, П. М. Якобсон та багато інших.

Ще одне славне ім'я в історії психології та викладання психології – Микола Миколайович Ланге, чия наукова і педагогічна діяльність була пов'язана з Петербурзьким і Новоросійським (м. Одеса) університетами. Професор М. М. Ланге був учнем Вільгельма Вундта і одним з перших російських психологів-експериментаторів. Його курс психології, який орієнтує



психологію як на експериментальну науку був визнаний одним з кращих курсів дорадянського періоду. Результатами наукової і викладацької діяльності М. М. Ланге стали його книги "Психологічні дослідження: короткий виклад" (1894 р.), "Психологія" (1914 р.) "Психологія. Основні проблеми і принципи" (1922 р.).

У Петербурзі психологія як наука і як навчальний курс отримали потужний розвиток завдяки діяльності професорів О. Ф. Лазурського і О. П. Нечаєва, які продовжували стверджувати статус психології як експериментальної науки, що базується на природничо-біологічній основі [19; 32]. Як доказ достатньо навести приклади курсів, що читалися в психоневрологічному інституті і Лабораторії експериментальної педагогічної психології: "Введення в психологію"; "Вчення про характери" "Загальна та експериментальна психологія" (О. Ф. Лазурский) "Введення в психологію"; "Історія психологічних проблем" (О. П. Нечаев) "Виховання як предмет наукового вивчення"; "Діти, важкі у виховному відношенні" (Д. О. Дриль) "Патологічна педагогіка" (А. С. Грибоедов) "Історія педагогіки" (І. І. Лапшин) "Гігієна дитячого та шкільного віку" (М. П. Гундобін) "Курс фізіології" (В. І. Бортанов) "Анатомія і фізіологія мозку" (Л. В. Блуменау) "Основи статистики" (В. Г. Яроцький) та інші. У 1908 році відкривається Педагогічна академія, що мала відділення педагогіки і психології.

Розвиток психології та викладання психології в Україні на рубежі століть в першу чергу пов'язано з роботами І. О. Сикорського і В. В. Зіньківського [9; 12].

І. О. Сікорський (між іншим – батько всесвітньовідомого винахідника гвинтокрила) майже 25 років працював на кафедрі психіатрії та нервових хвороб медичного факультету університету Святого Володимира. Йому належить близько 50 праць із загальної психології та більше 5 робіт з психології дитячого віку. Він перший у світовій науці почав застосовувати експеримент у вивченні особливостей роботи дитячої психіки в умовах навчання. Його основні роботи ("Душа дитини", "Хід розумового і морального розвитку в перші роки життя", "Душевний розвиток дитини") по суті, заклали основи дитячої психології. Значний внесок був зроблений вченим і в викладання психології. Йому належать два навчальних посібники з психології: "Загальна психологія з фізіогноміки в ілюстрованому викладі" – для професійної підготовки, і популярний курс психології для широкого кола читачів "Початок психології" – для найширших кіл читачів. І. О. Сікорський розглядає психологію як природничу, дослідницьку науку, яка має велике практичне значення, зокрема в області виховання і навчання дітей, гігієни їх

нервово–психічного здоров'я. Він очевидно відстоює матеріалістичні позиції в психології, пов'язуючи психічні явища з анатомією і фізіологією нервової системи, а також застосовуючи еволюційний підхід до аналізу розвитку психіки.

Роботи ж приват-доцента Київського університету В. В. Зінківського ("Проблема психічної причинності", "Психологія дитинства", "Проблеми виховання в світлі християнської антропології") в силу його богословського світогляду, в першу чергу містили розгляд філософських проблем психології, особливо в зв'язку з феноменом релігійної віри.

## **2. Радянський період викладання психології в вищій школі.**

Розвиток психології та психологічної освіти *після 1917 року*, зрозуміло, проходив в складних і неоднозначних соціально-політичних умовах [19; 32]. У період громадянської війни в Росії (1917 – 1922 роки) ні про який розвиток вищої (як, втім, і середньої школи) особливо говорити не доводиться. Однак, по закінченні широкомасштабних військових дій, країна, що взяла курс на соціалістичне будівництво, не могла не приступити до загальної і радикальної перебудови всієї системи освіти. Реформування вищої школи почалося з "Положення про заклади вищої освіти в РСФРР " (1921 р.). Тут, в першу чергу затверджувалися відповідні ідеологічні орієнтири підготовки студентів у вищій школі. Однак, приділялася увага і важливим методичними підходами та прийомами: організації навчально-виховного процесу, підвищенню ролі наочності, забезпеченню зв'язку закладів вищої освіти з громадськістю, поширенню наукових поглядів "в маси". Особлива увага приділялася підготовці вчених і педагогів в дусі панівної ідеології. Були створені: інститут "червоної професури", дослідні курси, інститут студентів-висуванців. Документи, які регламентували діяльність закладів вищої освіти у тридцять років стверджували необхідність активізації творчого потенціалу викладачів і студентів, підвищення ролі самостійної роботи студентів, нові форми і методи викладання, підвищення ролі виховної діяльності вищої школи.

В цілому, після жовтня 1917 року, як стан психологічної науки, так і місце психології в системі університетської освіти зазнали докорінних змін в напрямку пошуку шляхів до "нової" психології. Ці пошуки, наприклад, привели до повсюдного поширення і в 20-х роках ХХ століття рефлексології (В. М. Бехтерев) та її викладання замість "ідеалістичної психології". Рефлексологія (так звана "об'єктивна психологія") розглядала психічну діяльність як сукупність рефлексів, що утворилися в результаті впливу

зовнішнього середовища на нервову систему тварин і людини і обмежувалася вивченням об'єктивно спостережуваних реакцій організму тварин і людини на зовнішні і внутрішні стимули, ігноруючи "суб'єктивні" аспекти індивідуальної та колективної свідомості. У пошуках "нової робітничо-селянської науки" виникла, і певний час досить інтенсивно розвивалася сумнозвісна педологія, що ставила собі за мету об'єднати підходи різних наук (медицини, біології, психології, педагогіки та ін.) до методики вивчення та розвитку дитини [9; 12; 13; 14; 15; 19; 32]. У 20-х роках в СРСР педологія перебувала на піку свого розвитку і зробила певний вплив на психологію і психологічну освіту, а багато вітчизняних психологів (А. Б. Залкінд, С. С. Моложавий, П. П. Блонський, М. Я. Басов, Л. С. Виготський, А. С. Грибоєдов.) відносили себе до педологів. Однак, реформаторська ідеологія цього руху не узгоджувалися з новою лінією партії на згортання революційних експериментів і повернення до більш традиційних форм і в зв'язку з сильним перекосом діяльності педологічних лабораторій в напрямку сортування учнів на основі їх інтелектуальних якостей педологія припинила своє існування (постанова ЦК ВКПб "Про педологічні перекручення в системі Наркомпросів" 1936 року). На хвилі "пролетарських перетворень" відбулося виведення зі складу університетів гуманітарних факультетів (1931 р.) і, відповідно, припинення наукових досліджень з психології та методики її викладання. Реформування зазнали і більшість університетів, особливо найстаріших, класичних, які сприймалися новою владою як "гнізда контрреволюції". Наприклад, в 1920 році Київський університет був розформований і з декількох його факультетів, жіночих курсів (Університету Святої Ольги) і Вчительського інституту був створений Вищий інститут народної освіти ім. М. П. Драгоманова (з 1926 р. – Київський інститут народної освіти).

У непрості *20-30-ті роки XX століття* розгорнулася діяльність Л. С. Виготського, видатного вітчизняного психолога-теоретика, автора культурно-історичної теорії і теорії походження вищих психічних функцій [19; 32]. В історії вітчизняної психології утвердилося поняття "коло Виготського", як системи неформальних особистих зв'язків, створених вченим, до якої входили Л. В. Занков, І. М. Соловйов, Л. С. Сахаров, О. Р. Лурія. У 1931 році група московських психологів "кола" переїжджає до Харкова для сприяння в організації наукової роботи в психологічному секторі Української психоневрологічної академії. В історію ця співпраця увійшло під назвою "Харківська група" Ядро групи склали О. Р. Лурія (офіційний керівник всього проекту), М. С. Лебединський і О. М. Леонтьєв. Також, з Москви до Харкова

переїхали О. В. Запорожець і Л. І. Божович. Харків представляли П. Я. Гальперін, Ф. В. Бассін і інші. Завдяки роботі "харківської групи" сформувався новий напрям в психології – культурно-історична психологія.

Іншим провідним теоретиком психології і, відповідно, її викладання "на зорі побудови соціалізму в СРСР" був К. М. Корнілов, який обґрунтовував необхідність зв'язку психології і викладання психології з діалектикою, з марксизмом. Йому належать роботи з характерними назвами: "Сучасна психологія і марксизм", "Діалектичний метод в психології", "Підручник психології, викладеної з точки зору діалектичного матеріалізму". У той же час він був одним з організаторів педагогічного факультету 2-го Московського університету, перетвореного потім на педагогічний інститут, був його деканом, був редактором журналу "Психологія" та директором Інституту психології.

У 1934 році в університетах були відновлені гуманітарні факультети і (з початку 40-х років) відновлено викладання психології. З початку 40-х років в ряді університетів при філософських факультетах відкриваються психологічні відділення, і вперше починається підготовка професійних психологів.

Розвиток психології та психологічної освіти в довоєнному Києві було пов'язано з відновленням роботи Київського університету і з діяльністю Науково-дослідного психоневрологічного інституту, міської лікарні імені академіка І. П. Павлова, кафедри дитячої психоневрології [9; 12].

*Період Другої світової війни* не міг не позначитися на розвитку психологічної науки і психологічної освіти. Однак, і в ці важкі роки відбувалися важливі зрушення. У 1941 р в складі Московського університету був відновлений філософський факультет, на якому в 1942 році була заснована кафедра психології. Її завідувачем був призначений професор С. Л. Рубінштейн. Обов'язкові курси психології читалися на філософському, філологічному, історичному, біологічному, юридичному, географічному та економічному факультетах. Факультативні курси велися на факультетах механіко-математичному та міжнародних відносин. Не припинялася наукова і педагогічна діяльність видатних психологів (Б. М. Теплов, О. М. Леонтьєв, С. В. Кравков, А. О. Смирнов, О. Р. Лурія, П. Я. Гальперін та ін.). Створюється Академія Педагогічних Наук СРСР (1943 р.). Виходять у світ навчальні видання: навчальний посібник з психології за редакцією К. М. Корнілова, Б. М. Теплової, Л. М. Шварца; фундаментальна праця "Основи загальної психології" С. Л. Рубінштейна; підручник психології за редакцією А. О. Смирнова, О. М. Леонтьєвої, Б. М. Теплової. Створюється відділення

психології на філософському факультеті Ленінградського університету (1944 р.), яке очолює Б. Г. Ананьєв і на якому здійснюється наукова, і в педагогічна діяльність видатних вчених (О. О. Бодальов, Л. М. Веккер, Е. С. Кузьмін, Б. Ф. Ломов, В. М. Мясищев, І. М. Палей, Е. Ф. Рибалко та ін.) [9; 12; 13; 14; 15; 19; 32].

Створюється кафедра психології на філософському факультеті Київського державного університету, яку очолює професор О. М. Раєвський (автор підручника "Психологія" (1941 р.).

Істотні позитивні зміни у викладанні психології відбувалися в післявоєнні роки і в Україні [9; 12]. У 1947 році відкривається окреме психологічне відділення на філософському факультеті Київського університету, а також відділення логіки і психології на філологічному факультеті. Активізується розробка методичного забезпечення для психологічної освіти студентів вищої школи, які отримували педагогічні спеціальності. Це, перш за все, підручники з психології під редакцією академіка Г. С. Костюка: для педагогічних інститутів "Психологія" та "Вікова психологія". Відкривається профільна кафедра психології на біологічному факультеті Харківського університету (завідувач П. І. Зінченко).

*У 50-х роках ХХ століття* удосконалювалося також викладання психології для студентів педагогічних інститутів. Традиційними темами або навчальними курсами були: загальна, вікова та педагогічна психологія. Крім лекцій почали проводитися практичні заняття з психології. У 1970 р з'явився підручник з психології під редакцією А. В. Петровського для студентів педагогічних інститутів.

Починаючи з 60-х років відчутно зростає роль і авторитет психолого-педагогічних наук. Ряд нормативних документів 60 – 90-х років ("Про заходи по покращенню підготовки фахівців і удосконаленню керівництва вищою і середньою освітою в країні" (1966 р.), "Про покращення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів" (1976 р.), "Про заходи по подальшому вдосконаленню вищої освіти в країні" (1972 р.), "Про заходи по удосконаленню підготовки і підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів системи просвіти і професійно-технічної освіти і покращенню їх праці і побуту" (1984 р.) та ін), стимулювали подальший розвиток психологічної освіти у вищій школі [19; 32].

У Московському, Ленінградському, Ярославському і Тбіліському університетах відкриваються психологічні факультети (1966 р.). З 1965/66 навчального року вводиться викладання медичної психології в медичних інститутах і юридичної психології в юридичних інститутах.

Вища атестаційна комісія (ВАК) виділяє психологічні науки з педагогічного спрямування та вводить їх до переліку галузей науки, за якими присуджуються наукові ступені (1968 р.).

На філософському відділенні історико-філософського факультету Київського університету вводиться спеціальність "психологія" (1971 р.). А в Харківському університеті на базі кафедри психології утворено відділення психології (1972 р.), яке в 2001 році було реорганізовано в окремий факультет психології.

*У 60-90-х роках* минулого століття в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка активно протікає наукова і педагогічна діяльність Володимира Андрійовича Роменця, основні напрямки наукової діяльності якого – психологія творчості, психологічна концепції вчинків, історія розвитку психологічного знання. У 1971 році В. А. Роменець видає навчальний посібник "Психологія творчості", в якому він продовжив розробку теорії творчості та тлумачення вчинку як морального впливу і творчого освоєння світу, що стало першими ідеями теорії вчинку. Теорія вчинку як теорія життєвого шляху людини втілилася в монографії "Життя і смерть в науковому та релігійному тлумаченні" (1989 р.). У 1978 році виходить навчальний посібник "Історія психології", перший з циклу фундаментальних праць з історії світової психології, в яких була продовжена розробка теорії вчинку, закладені основи теорії історії всесвітньої психології та теорії історичної психології [9; 12].

*З початку 70-х років* розгортається наукова і педагогічна діяльність видатного психолога України – Сергія Дмитровича Максименко. У 1970 році С. Д. Максименко почав викладати на кафедрі психології КГПИ, а у 1975 році він зайняв посаду заступника директора Науково-дослідного інституту психології АПН України (зараз – імені Г. С. Костюка). З 1985 року – завідувач лабораторією психології навчання НДІ психології УРСР. З 1993 року – завідувач кафедри загальної та медичної психології Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця, в той же час з 1997 року – директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та з 2000 року – декан медико-психологічного факультету Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця. С.Д. Максименко – доктор психологічних наук (1991 р.), професор (1992 р.), академік Національної академії педагогічних наук України, Академік-секретар відділення психології, вікової психології та дефектології НАПН України. С.Д. Максименко є засновником української наукової школи генетичної психології, йому належать 640 наукових робіт (в тому числі

27 монографій, 20 підручників і 32 навчальних посібників). Серед підручників найбільш відомі: "Основи генетичної психології"; "Загальна психологія", "Генетична психологія", "Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус)", "Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання и розвитку особистості майбутнього фахівця".

У 80-90-х роках ХХ століття посилюється процес поглиблення і розширення психологічної освіти: відкриваються відділення психології ще в ряді університетів; в педагогічних інститутах вводиться замість одного курсу психології два, а потім і три навчальні курси; росте популярність спецкурсів з психології; вводяться різні курси з психології в післядипломній освіті фахівців; відкриваються короткострокові курси перепідготовки з психології для працівників, які вже мають вищу освіту.

У 1991 році в Київському національному університеті створюється факультет соціології та психології. На основі Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького створюється Київський державний педагогічний університет, йому повертається ім'я М. П. Драгоманова (1993 р.) і надається статус Національного (1997 р.)

Подальша доля вітчизняної психології і психологічної освіти відноситься вже не до категорії історії, а до категорії сучасності з її насущними проблемами і провідними тенденціями розвитку.

### **3. Сучасні тенденції в перебудові мети, змісту і методів навчання психології у вищій школі.**

Початок ХХІ століття в умовах глобалізації та інформатизації суспільства багато хто з упевненістю називають початком століття психології та психологічної освіти. Швидше за все, така оцінка має під собою певні підстави, що складаються в очевидному існуванні ряду взаємопов'язаних і взаємообумовлених тенденцій: 1. Інтенсивний розвиток психологічної науки; 2. Підвищення інтересу до психологічної інформації; 3. Зміна змісту психологічної підготовки працівників різних спеціальностей; 4. Зміна методів психологічної освіти, в напрямку підвищення їх адекватності його цілям і змісту.

Розглянемо стисло ці тенденції.

1. **Інтенсивний розвиток психологічної науки.** У розвитку сучасної психологічної науки дослідники відзначають ряд процесів, найбільш значущими з яких є:
  - зростання ролі і значення основних напрямків психологічної науки

(біхевіоризму, психоаналізу, когнітивної психології, гуманістичної психології);

- стирання кордонів між різними науковими школами та напрямками;
- значна диференціація психологічних знань і галузей психологічної науки
- інтернаціоналізація сучасної психології, яка полягає у розширенні міжнародних контактів учених різних країн, вироблення близьких підходів до вирішення актуальних наукових проблем, розробці спільних наукових тем, здійснення спільних наукових проектів,
- підвищення інтересу до досліджень емоцій, мотивації та саморегуляції людської активності;
- зростання інтересу до соціальної психології і її основних галузей (психологія менеджменту, політична психологія, психологія реклами, психологія сім'ї і т.д.);
- посилення ролі прикладної та практичної психології.

Інтенсивний розвиток психологічної науки позначився і на загальному ставленні як до її теоретичних проблем, так і до прикладних аспектів.

2. ***Підвищення інтересу до психологічної інформації.*** Особливості ставлення до психології і психологічної освіти являють собою:

- зростання інтересу студентів до психологічної освіти. Психологія, як правило, відноситься до числа 3–4 навчальних дисциплін що студенти найбільш часто обирають для вивчення у вищих навчальних закладах. При цьому за необхідне вивчати психологію вважають не тільки студенти-психологи, а й студенти інших спеціальностей (педагогіка, медицина, юриспруденція, соціальна робота та ін.)
- усвідомлення необхідності психологічної освіти керівниками освітніх програм і адміністрацією навчального закладу, які пропонують для навчання програму, в якій передбачено обов'язкове вивчення певних психологічних курсів,
- введення психологічної інформації в структуру і навчальні плани післядипломної освіти;
- активна психологічна просвіта та психологічний супровід різних вікових та професійних груп;

3. ***Зміна змісту психологічної підготовки працівників різних спеціальностей*** складається в

- виділення двох ліній професійної психологічної освіти: науково орієнтованої і практично орієнтованої;
- обов'язкове вивчення психології не тільки студентами, що спеціалізуються



в цій області, але і фахівцями іншого профілю (соціологія, педагогіка, медицина, торгівля, соціальна робота, юридична та адміністративна діяльність і так далі);

- розробка нових типових цілей, структури, змісту і методів психологічної освіти;
- вихід вивчення психології за рамки вищої школи – значне розширення викладання психології в старших класах середніх навчальних закладів і в різних формах післядипломної освіти.

**4. *Зміна методів психологічної освіти, в напрямку підвищення їх адекватності її цілям і змісту.*** Основні тенденції такої зміни полягають у наступному:

- перехід від переважно інформаційних форм до активних методів і форм навчання.
- індустріалізація навчання, його комп'ютеризація і технологізація.
- перехід від жорстко регламентованих контролюючих, алгоритмізованих способів організації навчально-виховного процесу до розвиваючих, активізуючих, інтенсифікуючих.
- організація навчання як колективної, спільної діяльності всіх учасників навчання;
- перенесення акценту педагогічної діяльності з трансляції інформації на пізнавальну діяльність тих, хто навчається.

Істотним фактором перетворення і розвитку методики навчання психології у вищій школі на сучасному етапі є загальні тенденції реформування і модернізації вищої освіти в умовах науково-технічного прогресу і усвідомлення кожного рівня освіти як органічної складової частини системи безперервної освіти. В першу чергу це основні тенденції в перебудові цілей, змісту та методів навчання у вищій школі, що стверджені Болонською декларацією. Болонський процес в європейській системі освіти і в Україні являють собою синхронізовані реформи вищої освіти, відповідно до яких передбачається: перехід національних систем освіти на найближчі дворівневі програми і кваліфікації вищої освіти; підвищення статусу доуніверситетського сектору вищої освіти і зміцнення його зв'язку і наступності з університетською освітою; тенденція до скорочення нормативного терміну навчання за рахунок введення багаторівневої системи вищої освіти; зміни в структурі і організації докторських програм, можливість виходу на них після отримання кваліфікації бакалавра; введення нових, переважно децентралізованих, механізмів і процедур забезпечення якості освіти; розвиток дистанційної та безперервної

освіти; накопичувальний навчальний кредит стає показником при обліку виконаного студентом навчального навантаження.

Більш докладно методичні підходи та рішення, до яких призвели перераховані тенденції в перебудові мети, змісту і методів навчання психології у вищій школі, будуть розглянуті в наступних розділах.

### **Завдання і запитання до теми**

1. Складіть логічну блок-схему для 1 і 2 питання цієї теми.
2. Назвіть етапи зародження та становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах світу. Дайте загальну характеристику цих етапів.
3. Назвіть перші університети в Європі. Яка загальна характеристика їх об'єднувала?
5. Яке розуміння в поняття "магістр", "доктор", "професор" вкладалося у середньовіччі?
6. Проаналізуйте особливості викладання психології в рамках богословської освіти, виділіть її переваги і недоліки.
7. Складіть тези виступу на тему "Внесок Я. А. Коменського в становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах".
8. Створіть хронологічну таблицю історії становлення викладання психології на прикладі Київського університету.
9. Складіть тези виступу на тему "Внесок М. В. Ломоносова в становленні викладацької діяльності у вищих навчальних закладах царської Росії".
10. Проілюструйте конкретними прикладами роль реформи вищої освіти 1863 року в подальшому розвитку викладацької діяльності у вищих навчальних закладах в царській Росії.
11. Доведіть, що університетські статuti 1804 і 1884 років змінили зміст психології як навчальної дисципліни закладів вищої освіти.
12. Охарактеризуйте внесок М. Я. Грота в викладання психології в Новоросійському (м. Одеса) і Московському університетах.
13. Складіть біографічну довідку про життя, наукову та педагогічну діяльність П. Д. Юркевича
14. Дайте характеристику викладання психології у вищих навчальних закладах України в період до 1917 року.
15. Складіть біографічну довідку про життя, наукову та педагогічну діяльність Г.І. Челпанова.
16. Проілюструйте конкретними прикладами особливості викладання психології у вищих навчальних закладах в XX ст.

17. Чи згодні ви з тим, що радянський період розвитку викладацької діяльності у вищих навчальних закладах характеризувався догматизмом і застійними явищами? Відповідь обґрунтуйте.

18. Охарактеризуйте особливості організації викладання психології у вищих навчальних закладах України в радянський період.

19. Проілюструйте конкретними прикладами суть сучасного етапу становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах України.

20. Розкрийте внесок видатних українських вчених-психологів в розвиток методики викладання психології.

21. Проілюструйте конкретними прикладами сучасні тенденції в перебудові мети, змісту і методів навчання психології у вищій школі.

## **Розділ 2. Теоретичні засади, зміст та методи навчання психології у вищій школі**

### **Тема 2.1 Загальні основи методики навчання психології**

#### **План**

1. Нормативно-правове забезпечення вищої освіти в Україні.
2. Психологія як навчальна дисципліна у закладі вищої освіти.
3. Методика навчання психології як галузь психолого-педагогічних знань та навчальна дисципліна
4. Принципи навчання психології в закладі вищої освіти.
5. Основні дидактичні категорії методики навчання психології.
6. Поняття навчальної задачі та класифікація навчальних задач з психології.
7. Технологія розробки методичного забезпечення навчальної дисципліни.

**Основні поняття:** Нормативно-правове забезпечення вищої освіти в Україні, Постанова кабінету міністрів України "Про затвердження Національної рамки кваліфікацій", Указ Президента України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року", Розпорядження кабінету міністрів України "Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року", Закон України "Про освіту", Закон України "Про вищу освіту", Закон України "Про наукову і науково-технічну діяльність", стандарти вищої освіти, компетентність, основні групи компетентностей (інтегральна, загальні, фахові), освітня програма, карта компетентностей, психологія, методика навчання психології, навчальна дисципліна, психологія в різних блоках навчального плану закладів вищої освіти, методологічні, загально-педагогічні, дидактичні, методичні принципи навчання психології, організаційна форма навчання, метод навчання, прийом навчання, засоби навчання, педагогічна технологія, навчальна задача, класифікація навчальних задач з психології, навчальна ситуація, навчальний план, навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД), робоча програма навчальної дисципліни

## **1. Нормативно-правове забезпечення вищої освіти в Україні.**

За роки незалежності в Україні було сформовано необхідне нормативно-правове поле, що регулює освітню діяльність в країні і відносини, що складаються в системі освіти.

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

Основними складовими *нормативно-правової бази* регулювання вищої освіти в Україні є:

- 1) Конституція України;
- 2) Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про наукову і науково-технічну діяльність" [1; 2; 3];
- 3) Постанови Верховної Ради України, Укази та розпорядження Президента України; Постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України [4; 5; 6];
- 4) Рішення колегії та накази, роз'яснення та листи Міністерства освіти і науки України;
- 5) Рішення та накази інших міністерств і відомств України, яким підпорядковані заклади освіти; накази і розпорядження місцевих органів виконавчої влади, прийняті у межах їх компетенції;
- 6) Локальні акти, що приймаються вищими навчальними закладами в межах їх компетенції;
- 7) Стратегічні документи розвитку освіти (доктрини, програми, концепції);
- 8) Міжнародні і міждержавні документи, ратифіковані Верховною Радою України (декларації, угоди, меморандуми);

У відповідності до провідних позицій нормативних документів вища освіта – рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті

й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Головними завданнями закладу вищої освіти є:

- здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечує підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає стандартам вищої освіти;
- здійснення наукової і науково-технічної (для закладів вищої освіти третього і четвертого рівнів акредитації), творчої, мистецької, культурно-виховної, спортивної та оздоровчої діяльності;
- забезпечення виконання державного замовлення та угод на підготовку фахівців з вищою освітою;
- здійснення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів та їх атестація в акредитованих вищих навчальних закладах третього і четвертого рівнів акредитації;
- вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці і сприяння працевлаштуванню випускників;
- забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України;
- підвищення освітньо-культурного рівня громадян [1; 2; 3].

Реалізація цих завдань безпосередньо пов'язана з описом кваліфікаційних рівнів що передбачений Національною рамкою кваліфікацій України (НРК), яку у 2011 році затвердив Кабінет Міністрів України (постанова від 23.11.2011 р. № 1341) [5]. Національна рамка кваліфікацій – це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. НРК подає опис дев'яти кваліфікаційних рівнів у термінах найважливіших компетентностей, потрібних для виконання особою тих чи інших завдань і обов'язків. Для кожного кваліфікаційного рівня визначені чотири групи показників: знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність. Приклад опису нульового рівня "здатність адекватно діяти у відомих простих ситуаціях під безпосереднім контролем та готовність до систематичного навчання" та дев'ятого рівня "здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій" [5, с.2]. Національна рамка кваліфікацій спрямована на: введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до

компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці. Ключовими поняттями НРК є компетентність, кваліфікація і результати навчання, що реалізуються через систему стандартів освіти [5].

Компетентнісна модель освіти – це проектування результату і процесу освоєння освітньої програми, що забезпечує готовність і здатність випускників до продуктивної діяльності [1; 3]. Основними поняттями компетентнісного підходу є поняття "компетенція" та "компетентність", що й по сьогодні, незважаючи на численні дискусії, не знайшли однозначного тлумачення. Виходячи з найбільш поширеної в таких дискусіях точки зору, ми будемо використовувати поняття "компетентність" як загальне широке поняття, що означає інтегративну властивість особистості, яка формується завдяки оволодінню знаннями, уміннями, навичками та набуттям певних якостей особистості (вольових, емоційних, характерологічних, ціннісно-орієнтаційних, потребово-мотиваційних, тощо). А поняття "компетенція" є більш вузьким, що стосується лише окремих якостей особистості (знання, вміння, навички). Такий підхід повністю відповідає положенням закону України "Про вищу освіту": "Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти" [1, с 2]. Поняття "результати навчання" та "компетентність" не є синонімічними. Результати навчання це формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Вони можуть відноситися до окремого розділу курсу, або також до періоду навчання (програми першого, другого чи третього циклів). Компетентності являють собою динамічне поєднання знань, навичок, умінь, якостей особистості та здатностей. Розвиток компетентностей є метою освітніх програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах. Відмінність між результатами навчання та компетентностями полягає в тому, що перші формулюються викладачами на рівні освітньої програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності набуваються особами, що навчаються.

Під кваліфікацією розуміють офіційний результат оцінювання та визнання вповноваженим органом того факту, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до встановлених стандартів. Набуття кваліфікації засвідчується відповідним документом про вищу освіту. Кваліфікації поділяють на освітні (мають надаватися освітянами на основі освітніх стандартів) та професійні (мають надаватися роботодавцями на основі професійних стандартів).

В ідеалі, на базі НРК мають розроблятися галузеві рамки кваліфікацій (професійні стандарти), на їх основі – стандарти освіти і вже потім – відповідні освітні програми, що представлено на рисунку 2.1.



Рис. 2.1 Співвідношення та зв'язки рамки кваліфікацій, стандартів освіти та освітніх програм.

Професійний стандарт – це затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій [3]. Професійний стандарт повинен містити перелік знань, вмінь і навичок, якими має володіти фахівець для виконання своїх посадових обов'язків. Професійні стандарти є основою для розробки освітніх стандартів, методичних матеріалів, програм професійного навчання працівників. У професійному стандарті встановлюються критерії якості підготовки кадрів. За допомогою професійного стандарту здобувачі освіти отримують розуміння того, якими компетентностями вони мають володіти, щоб успішно працювати.

Професійні стандарти повинні створювати основу для складання освітніх стандартів, стандартів вищої освіти зокрема. Стандарт вищої освіти – це



сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності. Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до НРК.

Стандарт вищої освіти, в свою чергу, зумовлює вимоги до відповідних освітніх програм різного рівня. Новий Закон України "Про вищу освіту" [1] передає закладам вищої освіти право самостійно формувати освітньо-професійні (освітньо-наукові) програми.

Освітня програма повинна містити у собі:

1. Профіль освітньої програми, у якому наводяться: загальна інформація про навчальний заклад та освітню програму, мета та характеристика освітньої програми, придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання, основні методи викладання та оцінювання, перелік програмних компетентностей (інтегральна, загальні, фахові), програмні результати навчання, ресурсне забезпечення реалізації програми та її академічна мобільність
2. Розподіл змісту освітньо-професійної програми за групами компонентів (обов'язкові і вибіркові) та циклами підготовки (загальної, професійної, практичної, підсумкової атестації) у кредитах ECTS.
3. Перелік обов'язкових та вибіркових компонентів освітньої програми за циклами загальної, професійної, практичної підготовки (навчальні дисципліни, курсові роботи, практики, кваліфікаційна робота), та їх обсяг у кредитах ECTS та форми підсумкового контролю. Логічна послідовність обов'язкових та вибіркових компонентів освітньої програми представлена у структурно-логічній схемі.
4. Форми атестації здобувачів вищої освіти
5. Матриця відповідності програмних компетентностей компонентам освітньої програми.
6. Матриця забезпечення програмних результатів навчання відповідними компонентами освітньої програми.

Освітні програми є основою для розробки навчальних планів, що відображають перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, співвідношення контактних годин та годин самостійної роботи студентів, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю.

Освітня програма та навчальний план створюють основу для розробки навчально-методичного забезпечення кожного з компонентів освітньої програми (навчальної дисципліни), про що йтиметься у пункті 7 даної теми.

## **2. Психологія як навчальна дисципліна в закладі вищої освіти.**

Як зазначалося в темі 1.1, психологія і як наука, і як напрям практичної діяльності має в сучасному світі виняткове значення. З огляду на прикладний, педагогічний аспект психології, загальновизнано, що психологія справляє значний вплив на людину, сприяючи її особистісному розвитку та соціальному самовизначенню, становленню як суб'єкта навчальної та професійної діяльності. Саме тому останнім часом так гостро стоїть питання про підвищення психологічної культури людей, про психологічну просвіту різних категорій слухачів – від масової до професійних психологів-практиків. Саме тому викладання психології в закладі вищої освіти набуває все більшого значення як елемент професійної підготовки майбутніх фахівців.

Тому при формуванні змісту та методів навчання психології у закладах вищої освіти необхідно максимально враховувати специфічні особливості психологічних знань, психологічної навчальної інформації, на що вказують практично всі методисти в сфері викладання психології [9; 7; 10; 12; 13; 14; 15; 19; 21; 22; 31; 32; 36; 112] і які полягають (на відміну від так званих "точних", наук) в наступному:

1. Предметом психологічної науки є психіка і, зокрема, людська особистість, сталість яких відносна. Вони можуть змінюватися з віком, характером діяльності, а її прояви залежать від ситуації, настрою, життєвих планів і так далі. Тому психіку, особистість пізнати абсолютно точно, повністю і до кінця практично неможливо. Пізнання психологічної реальності вимагає швидше глибини проникнення, ніж точності [22].

2. Процес пізнання психологічної науки є діалогічним, оскільки і предмет пізнання сторона, що його пізнає – особистості. Тому процес пізнання психологічної реальності переломлюється через особистісні особливості суб'єкту пізнання, відбувається "примірювання" пізнаваних властивостей до своїх власних особливостей. З одного боку, таке "примірювання" забезпечує зв'язування теоретичних понять психології з власним життєвим психологічним досвідом, але, з іншого боку, це може перешкоджати засвоєнню загальних психологічних закономірностей, оскільки закономірності індивідуального розвитку психіки та особистості можуть відрізнятися від загальних.

3. Процес пізнання психічних явищ вимагає не тільки логічного, а й образного і наочно-дієвого мислення, а також розвиненої уяви. Понятійний апарат психологічної науки представлений виключно абстрактними поняттями, які, як відомо, не піддаються цілісному матеріалізованому ілюструванню. Студент, який вивчає психологію повинен навчитися мислити образами, вільно їх переміщати і поєднувати з образами уяви.

4. В процесі викладання психологічне знання можна представити у вигляді певної узагальненої структури, яка, проте, не представляє собою якоїсь наукової даності, і лише є зручною для методичних цілей.

В Україні в даний час психологія викладається практично в усіх закладах вищої освіти III–IV рівня акредитації (як у циклі загальної так і у циклі професійної підготовки), у закладах вищої освіти I – II рівня акредитації – у залежності від спеціалізації; в загальноосвітніх школах психологія зустрічається як факультативна навчальна дисципліна в окремих закладах, найчастіше в гімназіях і ліцеях; а також конкретні проблеми психології викладаються на різних курсах професійної перепідготовки, факультетах підвищення кваліфікації, у системі післядипломної освіти. Мета навчання студентів психології розглядається як кінцевий результат засвоєння знань, умінь і навичок в рамках навчальної дисципліни і визначається відповідно до типу освітньої програми з конкретної спеціальності.

Психологія як навчальна дисципліна в навчальних планах закладів вищої освіти може бути представлена як в циклі загальної підготовки так і в циклі професійної підготовки та бути або обов'язковою або вибірковою (за вибором або закладу вищої освіти, або вільного вибору студента). Відповідно, і навчання психології в цих циклах переслідує специфічні цілі, які безпосередньо пов'язані з рівнем психологічної культури особистості. Навчання психології в межах *циклу загальної підготовки* в першу чергу має на меті формування загальної наукової психологічної культури особистості, яка, як зазначалося, забезпечує швидке й оптимальне вирішення проблем з психологічним змістом у сфері непрофесійної діяльності і спілкування. Тому навчання психології в цьому циклі професійної підготовки нагадує популярну психологію, орієнтовану в першу чергу, на стимулювання інтересу до психологічних проблем, розкриття практичної значущості психології в житті людини, формування потреби в самопізнанні, переконуванні в цінності і значущості людської особистості.

Викладання психології як загальноосвітнього навчального предмета реалізується в багатьох вищих навчальних закладах, де психологічні знання не є професійно необхідними, а виконують загальноосвітню функцію. Викладання

психології спрямовано на навчання основам психологічних знань, на формування загальної психологічної культури, на підвищення рівня загальної освіти. Психологія вивчається як окремий навчальний предмет або в рамках комплексної навчальної дисципліни спільно з педагогікою. Обсяг навчального часу, відведеного на його вивчення, невеликий. Цілі викладання психології в цьому циклі полягають у наступному: 1. Навчання основам психологічних знань для формування світогляду студентів. 2. Знайомство з методами психологічного дослідження. 3. Підвищення практичної психологічної компетентності студентів в розумінні інших людей, їх загальних та індивідуальних психологічних особливостей, в психологічному аналізі ситуацій повсякденного життя. 4. Підвищення практичної психологічної компетентності студентів в самопізнанні. 5. Підвищення практичної психологічної компетентності студентів у саморозвитку своєї особистості. Відповідно в методах навчання психології тут максимально використовуються прийоми, що активізують потребово-мотиваційну, емоційну і рефлексивну сфери студентів.

У *циклі професійної підготовки* спеціаліста навчання психології має на меті формування професійної наукової психологічної культури майбутніх фахівців у сфері професій "людина-людина". Тут психологія є вже навчальною дисципліною, що забезпечує один з компонентів професіограми фахівця у сфері професій "людина-людина". Цілі такого навчання психології майбутніх фахівців це: 1. Навчання основам фундаментальної, теоретичної психології – викладання курсу введення в психологію або курсу загальної психології з включенням в нього деяких розділів психології особистості, диференціальної, соціальної психології. 2. Навчання можливостям застосування психологічних знань для вирішення практичних проблем в окремій сфері професійної діяльності – викладання певної прикладної наукової дисципліни а також вивчення відповідних спецкурсів. 3. Знайомство з методами психологічного дослідження. 4. Навчання умінням застосування психологічних знань для вирішення професійних завдань. 5. Підвищення практичної психологічної компетентності студентів в повсякденному житті. Тому в цьому циклі повинні бути представлені, по-перше, фундаментальні теоретичні психологічні предмети ("Загальна психологія", "Соціальна психологія", "Вікова психологія") і, по-друге, спеціалізовані психологічні предмети, які відповідають спеціальності підготовки студентів ("Психологія менеджменту", "Педагогічна психологія", "Юридична психологія", "Медична психологія", і т. д.).

Специфічної мети набуває викладання психології в процесі професійної підготовки психологів, що відбивається в особливому змісті навчання та

вимагає й відповідних методичних рішень. Навчання психології спрямовано на оволодіння психологічним знанням та вмінням, формування навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності студентів-психологів. Цілі викладання психології в процесі професійної підготовки психологів:

1. Навчання основам психологічних наук – викладання фундаментальних психологічних наук.
2. Навчання можливостям застосування психологічних знань для вирішення практичних проблем в окремих сферах професійної діяльності та життєдіяльності людей – викладання прикладних наукових дисциплін.
3. Навчання методам психологічного дослідження.
4. Формування знань і вмінь в галузі практичної психології.
5. Підвищення практичної психологічної компетентності студентів.

Вище ми окреслили основні цілі навчання психології як обов'язкової дисципліни. Психологія як навчальна дисципліна, що є вибірковою, орієнтована на вдосконалення та більш глибоке відпрацювання елементів наукової професійної культури. Відповідно до мети зміст і методи навчання психології в різних циклах підготовки мають свої специфічні особливості. Психологічні навчальні дисципліни, що включені є вибілковими, повинні бути зорієнтовані на озброєння майбутніх професіоналів додатковими, специфічними психологічними знаннями та навичками, необхідними в подальшій професійній діяльності. Це можуть бути, наприклад, "Психологія педагогічного спілкування" для майбутніх вчителів, або "Психологія мистецтва" для спеціальностей художнього профілю, або "Психологія спортивної команди" для спеціальностей фізичної культури. Природно, що для спеціальності "Практична психологія" навчальний план складається з максимальною наповненістю психологічними навчальними предметами, що мають як методолого-теоретичний, так і вузько прикладний зміст.

Навчання психології в будь-якому циклі професійної підготовки вимагає від викладача високого наукового, методичного та організаційного рівня, уміння не тільки забезпечувати засвоєння студентами достатніх психологічних знань, а й пов'язувати ці знання з професійною діяльністю майбутнього фахівця. Крім того, викладачу психології у вищій школі необхідно забезпечувати зміцнення й розвиток у майбутніх фахівців професійно-значущих психологічних якостей, стійкості психіки, здатності до саморегуляції і саморозвитку, а також розвиток студентів як суб'єктів самостійного навчання і професійної діяльності. При вивченні психології в майбутніх фахівців формується психологічна готовність виконувати професійні завдання у

сукупності її складових: мотиваційної, емоційної, вольової, пізнавальної, операціональної готовності.

При цьому викладачеві психології дуже часто доводиться долати певні труднощі, зокрема уявлення студентів про психологію як про цікаву, але сумнівну науку, або переконання, що вона проста і давно вивчена на власному досвіді. Істотну складність у навчанні психології створює нерозуміння багатьма студентами її необхідності для становлення професіонала. Так, в наших дослідженнях було виявлено, що близько 25% опитаних студентів педагогічних спеціальностей часто сприймають психологію (особливо "Загальну психологію") як предмет "цікавий, але непотрібний для професії" [33; 119; 121].

З метою подолання цих труднощів викладачеві психології необхідно:

1) виявляти ставлення студентів до предмета, використовувати різноманітні способи підвищення інтересу до психологічної інформації, показувати її "життєвість";

2) зміст лекцій і практичних занять максимально підпорядковувати теоретичному розгляданню і практичному вивченню тих особистісних і професійних якостей особистості (зокрема, самих студентів), які забезпечують професійну готовність фахівця;

3) доцільно піддавати психологічному аналізу навчальну діяльність студентів, виявляти труднощі, які в ній виникають, і надавати необхідну допомогу (особливо студентам-першокурсникам) в оволодінні ефективними способами сприйняття і переробки навчальної інформації, стимулюванні логічного запам'ятовування і активного самостійного творчого мислення;

4) цінним у діяльності викладача психології закладу вищої освіти є невимушений психологічний супровід навчального процесу, що охоплює аналіз поведінки студентів на заняттях, оцінку ступеня втоми, ознак тривожності, на основі чого – оперативне управління негативними психічними станами студентів, їх корекція та профілактика.

Усі викладені вище заходи значною мірою відповідають завданню особистісної орієнтації навчання у ЗВО, підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу, надають можливості корекції викладачем свого дидактичного впливу, орієнтуючи його на особистість кожного студента як майбутнього професіонала.

Однак, за наявності певних загальних особливостей навчання психології як навчальної дисципліни у вищій школі необхідно вказати й на специфіку навчання фундаментальних і прикладних психологічних навчальних дисциплін. Поділ галузей сучасних психологічних наук (і відповідно – навчальних

дисциплін) на фундаментальні та прикладні досить умовний і не є однозначним, тим більше що існує ще й поділ на теоретичну і практичну психологію. Вважається, що фундаментальна психологія вивчає загальні психологічні закономірності, які мають місце в усіх сферах психічного життя, а прикладна психологія вивчає психологічні проблеми, характерні для певних сфер життя чи професійної діяльності людей. Щодо розрізнення фундаментальних і прикладних психологічних дисциплін існує кілька підходів [9; 7; 12; 13; 14; 15; 19; 21; 22; 36], узагальнюючи які до фундаментальних можна віднести: загальну психологію (іноді з неї виокремлюють психологію особистості); соціальну психологію; психологію розвитку (або вікову психологію), диференціальну психологію, психофізіологію і нейропсихологію, психологію аномального розвитку (або спеціальну психологію), порівняльну психологію і зоопсихологію, історію психології. До прикладної психології належать: педагогічна психологія, психологія праці, юридична психологія, медична психологія, психологія спорту, військова психологія, психологія мистецтва, психологія релігії, психологія сім'ї та інші. Навчання теоретичної та прикладних галузей психології має свої особливості не тільки з погляду змісту, а й методів.

Незважаючи на значні відмінності в обсязі й глибині психологічних навчальних дисциплін, у специфічній спрямованості їх змісту для підготовки різних фахівців, усім викладачам психології однаково необхідно одне – володіння методикою навчання психології.

### **3. Методика навчання психології як галузь психолого-педагогічних знань та навчальна дисципліна**

Взагалі, методику навчання певній навчальній дисципліні розглядають як педагогічну дисципліну і тому часто визначають як конкретну дидактику. **Об'єктом** дослідження методики навчання навчальній дисципліні є процес навчання цієї навчальної дисципліни, а **предметом** – зв'язок і взаємодія в цьому процесі навчання і навчальної діяльності. Вивчаючи різні форми цієї взаємодії, методика навчання навчальній дисципліні розробляє і пропонує педагогу певні системи навчальних і виховних впливів. Ці форми і системи знаходять своє конкретне вираження в змісті освіти, втіленому в програмах і підручниках з кожної навчальної дисципліни і реалізуються в методах, засобах і формах організації навчання. Виходячи з цього, педагогіка і методика навчання співвідносяться як родове і видове поняття. Перша визначає загальні

закономірності навчання і виховання, а друга інтерпретує їх стосовно певної навчальної дисципліни.

Багато дослідників і педагогів в області методики навчання психології схильні зображати співвідношення психології і дидактики як галузей науки і як навчальних дисциплін у вигляді їх часткового накладення одна на одну (Рис. 2.2) і появи на площі перетину міжпредметної, інтегративної, але по суті самостійної, галузі науки і навчальної дисципліни – **методики навчання психології**.



Рис. 2.2. Співвідношення психології, дидактики та методики навчання психології.

Виходячи зі сказаного, можна стверджувати, що **методика навчання психології** – це наука про психологію як навчальну дисципліну і закономірності процесу навчання психології різних вікових та професійних груп. Об'єктом методики навчання психології є процес навчання основам психологічної науки, а предметом – організаційні форми, методи, прийоми, засоби, що забезпечують зв'язок і взаємодію в цьому процесі діяльностей педагогічної і навчальної. Методика навчання будь-якій навчальній дисципліні і психології в тому числі постійно шукає відповідь на **три найважливіші запитання**: для чого вчити (цілі навчання), чому учити (зміст навчання), як вчити (форми, методи, прийоми і засоби навчання). Ці запитання постійно знаходять відповіді, які в міру соціального та наукового прогресу постійно застарівають, і питання виникають знову. Крім цього, дані питання постійно обумовлюють загальні цілі, завдання і методи підготовки педагогів до викладання психологічних дисциплін та відповідно, реалізуються в змісті і методах "Методики навчання психології" як навчальної дисципліни.

Загальна **мета навчальної дисципліни "Методика навчання психології"** полягає в тому, щоб розкрити як традиційні, так і інноваційні методи навчання та проаналізувати можливості їх використання у навчанні психології, на основі



чого забезпечити формування у студентів вміння проводити пояснення, відпрацювання та контроль засвоєння психологічних знань і дій на лекціях, семінарах, практичних заняттях, у самостійній роботі за допомогою відповідних методів і засобів. Досягнення цієї мети безпосередньо залежить від успішного вирішення наступних **завдань**:

- Оволодіння основними категоріями і поняттями методики навчання психології, вивчення закономірностей психічного і особистісного розвитку людини в процесі навчання психології;
- Ознайомлення з основними методами і прийомами навчання психології;
- Формування навичок розробки навчальних програм, процедури підготовки, і методики проведення різноманітних форм навчальних занять з психології;
- Формування навичок організації навчання психології (читання лекції, організації семінарських і практичних занять), в тому числі – формування педагогічних умінь і навичок і професійно значущих якостей особистості;
- Розвиток перцептивно-рефлексивних і проєктувальних здібностей студентів;
- Виховання інтересу до навчання психології, актуалізація потреби в самоосвіті, вироблення творчого і дослідницького підходу до педагогічної діяльності, розвиток потреби у самореалізації;
- Створення бази необхідних практичних умінь і навичок навчання психології осіб різного віку, організації та проведення самостійної роботи, науково-дослідницької роботи;
- Розвиток у студентів необхідних для майбутньої діяльності особистісних та професійних якості, формування змістовної мотивації педагогічної діяльності;
- Формування високої наукової психологічної культури особистості майбутнього фахівця.

Таким чином, методика навчання психології є досить самостійним напрямом психолого-педагогічних знань, що виник внаслідок інтеграційних процесів як у сфері власне психології, так і у її взаємодії з педагогікою. І в такій якості методика навчання психології характеризується широкими і змістовними міжпредметними зв'язками. Назвемо основні поняття і теорії, на які спирається методика навчання психології.

#### 1. Педагогічна психологія:

- Психологічна сутність процесу навчання.
- Співвідношення навчання та розвитку.
- Конкретні шляхи підвищення розвивального ефекту навчання.
- Традиційне та інноваційне навчання.
- Психологія навчальної діяльності.

## 2. Педагогіка

- Загальні принципи педагогіки.
- Загальні основи дидактики.
- Форми навчальних, позакласних і позашкільних занять.
- Класифікація методів навчання.

## 3. Методики навчання інших предметів

- Урок як організаційна одиниця процесу навчання.
- Конкретні методики навчання.

## 4. Принципи навчання психології в закладі вищої освіти.

Ефективна організація і продуктивне здійснення будь-якої діяльності, зокрема педагогічної, значною мірою залежить від того, як у цій діяльності реалізуються, моделюються основні її закономірності – об'єктивні, стійко повторювані зв'язки. Наприклад, очевидно, що успіх органічного синтезу безпосередньо залежить від того, наскільки в ньому реалізуються закономірності хімії. Проте кожен закономірність якось подати. Для цього саме їй служать принципи. У найбільш загальному вигляді **принцип** визначають як **основне, вихідне положення** певної науки, теорії, вчення, світогляду, теоретичної програми, політичного устрою, практичної діяльності. Як теоретичне положення принцип формулюється на основі виявленої закономірності, що фіксує інваріантні характеристики, істотні, необхідні і стійкі зв'язки діяльності.

Стосовно процесу навчання поняття принципу тлумачиться в різних аспектах: з теоретичного погляду його можна трактувати як деяке узагальнююче абстрактне положення, що застосовується до всіх явищ, охоплених дидактикою, а з практичного – як певні вказівки до педагогічної дії, як своєрідні норми практичної діяльності [21; 22; 23; 30; 36; 47; 57; 63; 97; 98; 112 та ін.]. Принципи навчання виникли з досвіду і забезпечують можливість відтворювати, перетворювати й удосконалювати існуючу педагогічну практику. Отже, принципи навчання забезпечують практичне використання законів і закономірностей, тому їх часто образно називають мостом, що з'єднує теоретичні психолого-педагогічні поняття з педагогічною практикою. Виходячи з наведеного, **принципи навчання** слід розглядати як **керівні ідеї, що визначають зміст, організаційні форми і методи процесу навчання відповідно до його загальних цілей і закономірностей**.

Зважаючи на те, що навчання – явище складне і багатогранне, Н. О. Лизь виділяє кілька рівнів принципів навчання залежно від того, на яких

закономірностях вони ґрунтуються [21; 86]. Дещо уточнюючи цей підхід, ми вважаємо за необхідне розділяти **чотири рівні** принципів навчання психології: **методологічний, загальнопедагогічний, дидактичний, методичний**, які ієрархічно взаємопов'язані, що представлено на рисунку 2.3.

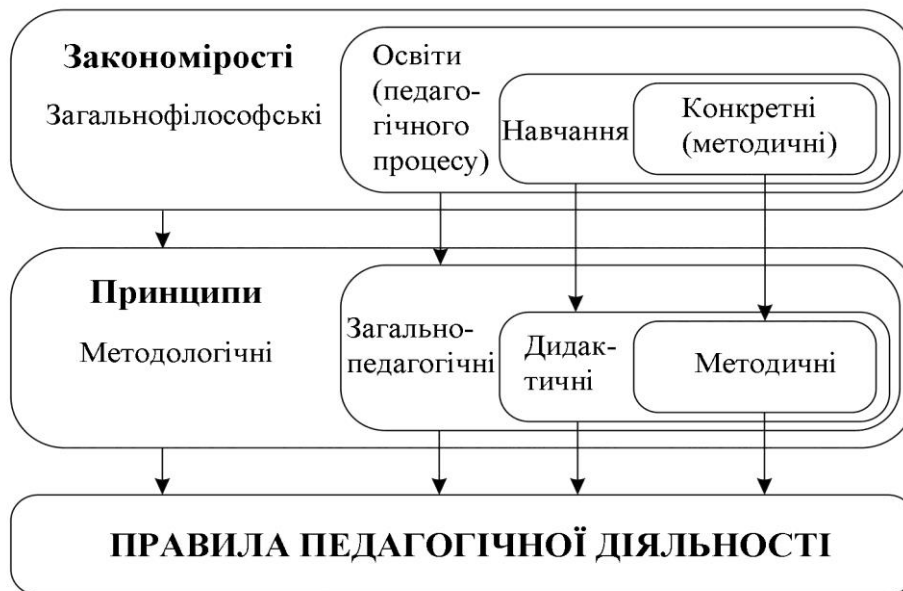


Рис. 2.3. Рівні принципів навчання психології

Однак крім рівня принципів, слід розглядати й сфери їх реалізації, які в процесі навчання представлені змістом і способами організації навчання.

Принципи навчання, незважаючи на їх фундаментальність і широту реалізації, – явище динамічне та варіативне, що відображає цілі навчання та дидактичну концепцію його організації, а також залежить від типу навчального закладу. У сучасній дидактиці є як класичні принципи, так і принципи, розроблені останніми десятиліттями. Над проблемами класифікації принципів навчання працювали багато відомих педагогів та методистів М.О. Данилов, Б.П. Єсіпов, Ш.І. Ганелін, Л.В. Занков, С.П. Баранов, В.В. Краєвський, М.Н. Скаткін, І.Я. Лернер, С.О. Шапоринський, І.П. Підласий, В.М. Буренко, М.М. Фіцула, В.І. Бондар, В.М. Галузинський, М.Б. Євтух, П.І. Підкисистий, Д.С. Мазух, Н.І. Опанасенко, С.С. Пальчевський, З.І. Слєпкань та багато інших. В галузі методики навчання психології питання принципів навчання розглядалися в роботах І.В. Дубровиної [16], І.В. Вачкова [10; 56], О.І. Власової [12], М.Р. Бітянової [8; 51; 52], В.С. Герасимової [13], В.М. Карандашева [19; 20], Б.Ц. Бадмаєва [7], Н.О. Лизь [21; 86], М.В. Попової [26], В.Я. Ляудіс [22] та інших. Узагальнюючи їхні підходи, ми вважаємо за доцільне представити систему принципів навчання психології як навчальної дисципліни

циклу професійної підготовки студентів закладу вищої освіти (у вигляді табл. 2.1.), яку слід розглядати як базову тому, що саме в цьому варіанті навчання психології реалізується в найбільш повному і розгорнутому вигляді. У цій таблиці принципи навчання психології представлені в залежності від їх рівня (методологічний, загальнопедагогічний, дидактичний, методичний) та сфери реалізації (по відношенню до змісту та по відношенню до способів організації процесу навчання). Залежно від специфіки навчання психології в навчальних закладах інших рангів і в межах інших циклів професійної підготовки ця система принципів може (і повинна) змінюватися й за співвідношенням ступеня проявів принципів та за їхньою конкретною наповненістю. Розглянемо коротко наведені в таблиці багаторівневі принципи навчання психології студентів ЗВО.

#### 1. Методологічні принципи:

- **світоглядної інтерпретації знань** – орієнтований на засвоєння нових психологічних знань у нерозривному зв'язку з вже наявними і їх теоретичне обґрунтування. Цей же принцип вимагає "не замітати сміття під килим", тобто не замовчувати наявність поки ще непояснених, дивних і складних психічних явищ (наприклад "віщих снів" або телекінезу);

- **вказівки на шляхи розвитку науки і практики** – відзеркалює специфічну позицію психології як науки і, відповідно, різного типу психологів. Психологію багато професіоналів розуміє і розвиває як гуманітарно-філософську науку (є навіть термін "рефілософізація психології"), а інші психологи в першу чергу вбачають і розвивають в ній експериментально-дослідницьку складову. Перспективи розвитку системи психологічних служб так само прогнозуються неоднозначно і в позитивному і в негативному аспекті. У навчанні психології ця ситуація вимагає свого відображення;

- **аналізу засобів і прийомів вирішення наукових і практичних завдань** – передбачає розкриття специфіки проблематики, теоретичних підходів і практичних рекомендацій з позицій різних течій сучасної теоретичної (біхевіоризму, гуманістичної психології, психоаналізу, особистісно-діяльнісного підходу і т.д.) і практичної психології (НЛП, коучинг, теплінг-стратегії і т. ін.)

- **орієнтаційна чіткість і прозорість постановки проблеми** – вимагає співвіднесення постановки проблеми з основоположними теоретичними позиціями вітчизняної психології. Так, наприклад, з позицій прийнятої матеріалістичної концепції було б некоректним, навіть для організації творчої дискусії, формулювати в навчанні таке запитання: "Яку роль у формуванні мислення людини має космічний розум?";

Таблиця 2.1

## Система принципів навчання психології в циклі професійної підготовки студентів ЗВО

Рівень	Принцип	
	щодо змісту навчання	щодо організації навчання
<u>Методологічний</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Світоглядної інтерпретації знань</li> <li>Вказівки на шляхи розвитку науки і практики</li> <li>Аналізу засобів і прийомів вирішення наукових і практичних завдань</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Орієнтації на чіткість і прозорість постановки проблеми</li> <li>Опису й оцінки діяльності дослідника і практика</li> <li>Стимулювання студентів до самостійної наукової та практичної діяльності</li> </ul>
<u>Загально-педагогічний</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури і особистості</li> <li>Наступності навчання на різних рівнях</li> <li>Відповідності основних компонентів освіти базовій структурі особистості</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Гуманістичної орієнтації освіти</li> <li>Естетизації життя особистості</li> <li>Зв'язку навчання з життям, практикою</li> <li>Врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів</li> <li>Розвивального характеру навчання.</li> <li>Навчання і виховання в колективі</li> <li>Навчання і виховання шляхом організації та управління активною діяльністю</li> </ul>
<u>Дидактичний</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Науковості</li> <li>Єдності і оптимального співвідношення теоретичного та емпіричного</li> <li>Системності</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Наочності</li> <li>Доступності</li> <li>Проблемності</li> <li>Свідомості і активності</li> <li>Міцності засвоєння змісту освіти</li> <li>Інформатизації навчання</li> </ul>
<u>Методичний</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Єдності предметно-орієнтованого та особистісно-орієнтованого навчання психології</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Саморозвитку студентів</li> <li>Інтеграції навчання з діагностичною, корекційною та профілактичною роботою</li> <li>Мотиваційної готовності аудиторії</li> <li>Співробітництва</li> <li>Толерантності</li> <li>Невтручання у внутрішній світ студентів</li> </ul>

- ***опису та оцінки діяльності дослідника і практика*** – відповідно до цього принципу у викладанні психології слід враховувати й розглядати особливості особистості самого психолога-дослідника в контексті його взаємодії з учнем, студентом, слухачем, клієнтом, їх взаємного впливу та особливостей взаєморозуміння;

- ***стимулювання тих, хто навчається до самостійної наукової та практичної діяльності*** – передбачає не тільки необхідність залучати учнів, студентів, слухачів до самостійної творчої наукової діяльності, а й містить вимогу до викладача психології не обмежуватися лише відомими й загальноприйнятими науковими теоріями та практичними техніками, що затвердилися, а "розширювати горизонти" поінформованості тих, хто навчається щодо сучасних і перспективних напрямів теоретичної психології та практичних підходів.

## 2. Загально-педагогічні принципи:

- ***відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури й особистості*** – передбачає введення в зміст загальної освіти не тільки традиційно необхідних знань, умінь і навичок, а також і тих, які відображають сучасний рівень розвитку соціуму, наукового знання, культурного життя, орієнтовані на їх прогресивні зміни й забезпечують можливості особистісного зростання. У навчанні психології це завдання формування високої психологічної культури сучасної людини;

- ***наступності навчання на різних рівнях*** – забезпечує єдність і логічний взаємозв'язок змісту навчання психології на різних етапах освітнього процесу. Відповідно до вікових, соціальних та професійних особливостей тих, хто навчається і цілей навчання їх психології зміст навчання може бути побудований в кілька "циклів", коли певні поняття розглядаються центрично з поглибленням їх змісту. Крім того, необхідно забезпечувати взаємозв'язок і поступовий розвиток методів навчання, які передбачають збагачення й удосконалення сучасних активних та інформаційних методів;

- ***відповідності основних компонентів освіти базовій структурі особистості*** – принцип цілісності, або єдності раціонального та емоційного оскільки він вимагає здійснення комплексного впливу на всю особистість у цілому, в єдності її основних структурних утворень: інтелектуальних, емоційних, поведінкових. Відповідно до цього принципу навчання може бути ефективним тільки в разі якщо ті, хто навчається, усвідомлюють цілі навчання, необхідність вивчення даного предмета, його особистісну або професійну значущість, виявляють усвідомлений інтерес до знань. У той самий час цей

принцип вимагає активізації в процесі навчання психології і безпосередньої захопленості та зацікавленості студентів, їхньої емоційної реакції на одержувану інформацію і набуті вміння.

- **гуманістичної орієнтації освіти** – базується на особливому ціннісному ставленні до людини, повазі її особистості та індивідуальних особливостей, вірі в її здібності і можливості, опорі в навчально-виховному процесі на кращі прояви людини. Цей принцип також спрямований на зміст навчання психології, пов'язаний зі створенням умов для активного творчого та практичного засвоєння учнями, студентами, слухачами психологічного компоненту загальнолюдської культури. Власне виховний ефект цього принципу полягає в спрямованості на формування внутрішнього багатства особистості, високого рівня розвитку духовних потреб і здібностей, а також інтенсивності їх прояву в соціальній практичній діяльності людини;

- **естетизації життя особистості** – винятково важливий принцип, який полягає в орієнтації на організацію всього стилю життя і діяльності людини на ідею краси, розвитку та збагачення її емоційної сфери. Конкретним виявом цього принципу є вимога формування в тих, хто навчається, естетичного ставлення до дійсності, зокрема до виявів людської особистості й міжособистісних відносин;

- **зв'язку теорії з практикою**. Перебільшити значущість цього принципу практично неможливо, тому що, дійсно, психологія – це "наука про себе". Цей принцип полягає в тому, що психологічні поняття і закономірності повинні пояснюватися та ілюструватися не тільки результатами наукових досліджень, а й прикладами з реального життя, з якими стикаються студенти. Важливо, щоб їм була зрозуміла практична застосовність і користь психологічних знань у повсякденному житті й професійній діяльності, на підставі чого має формуватися прагнення використовувати набуті знання у вирішенні практичних завдань пізнання інших людей, самопізнання й саморозвитку;

- **урахування вікових та індивідуальних особливостей тих, хто навчається** – один із найбільш відомих і таких, що не викликають сумнівів, принципів. Передбачає максимальне врахування рівня актуального розвитку учнів, студентів, слухачів, їхніх нахилів, здібностей, інтересів, характеру, особливостей самосвідомості та соціально-психологічних характеристик особистості. Однак, якщо у викладанні інших навчальних предметів цей принцип у першу чергу орієнтований на методи і засоби процесу навчання, то в навчанні психології він реалізується і через його цілепокладання та визначення змісту;

- **розвивального характеру навчання.** Принцип впливає з відомої закономірності випереджаючого навчання, яке є основним чинником психічного розвитку (Л.С. Виготський). У результаті вивчення курсу психології головну цінність являє не стільки знання психологічних теорій, понять, закономірностей, скільки розвиток кращого розуміння студентами внутрішнього світу інших людей і самих себе; оволодіння продуктивними прийомами самопізнання і саморозвитку, а також створення гармонійних відносин з іншими людьми;

- **навчання і виховання в колективі** – вимагає органічної інтеграції індивідуальних, групових і колективних форм організації навчання. У навчанні психології цей принцип має особливе значення, по-перше, тому що різнобічна освіта й виховання особистості можливі винятково в умовах колективної діяльності, яка є для тих, хто навчається, своєрідною моделлю суспільства і, відповідно, умовою накопичення соціального досвіду. І, по-друге, поза колективною діяльністю неможливе результативне формування соціально-психологічних знань і навичок міжособистісної комунікації. (Нагадаємо, що колектив – не будь-яка група, а група, що має позитивну соціальну спрямованість спільної діяльності та досягла найвищого рівня розвитку і, зокрема, згуртованості);

- **навчання і виховання шляхом організації та управління активною діяльністю** – впливає з базової закономірності розвитку особистості в діяльності. У процесі навчання психології саме цей принцип орієнтує на максимально широке застосування методів і прийомів, що моделюють різноманітні життєві і професійні ситуації, які студентам необхідно вирішити через систему активних дій.

### 3. Дидактичні принципи:

- **науковості** – вимагає, щоб навчальний матеріал, який викладається, відповідав сучасним досягненням науки і не суперечив об'єктивним науковим фактам, теоріям, закономірностям. У навчанні психології цей принцип має особливе значення, оскільки, по-перше, сучасна психологія характеризується наявністю значної кількості дуже різних напрямів, які розглядати теоретично і практично використовувати припустимо тільки за умови розуміння їхньої методологічної основи. А, по-друге, тому, що останнім часом з'явилося дуже багато різноманітних "навколонаукових" психологічних видань, написаних у кращому разі на основі знань життєвої психології, а найчастіше – на рівні парапсихології або езотеричних та містичних уявлень. У таких книгах нерідко в захоплюючій формі викладаються недостовірні або недостатньо доведені



знання. Дотримання принципу науковості при навчанні психології означає, що інформація, яка повідомляється студентам має бути достовірною й доказовою, а у випадку з невирішеністю в науці певного питання чи існування декількох на нього поглядів (підходів, теорій) про це так само обов'язково повідомити;

- **єдності і оптимального співвідношення теоретичного та емпіричного знання.** Відповідно до цього принципу в навчанні психології повинні оптимально поєднуватися, опис теоретичних ідей, їх логічне обґрунтування та конкретні емпіричні факти, на які вони спираються, окремі приклади, які їх ілюструють. На жаль, саме у викладанні психології часом можливе "кидання в крайності": подекуди викладач (а часом і підручник) надмірно захоплюється теоретичними міркуваннями, які не підкріплює конкретними фактами і прикладами. Така ситуація суттєво ускладнює сприйняття психологічної інформації та створює хибне уявлення про психологію як про винятково суху, затеоретизовану й відірвану від життя науку. Іншою же крайністю може бути надмірне захоплення викладача описом різноманітних життєвих випадків, цікавих психологічних досліджень, експериментів, прикладів з практичної психології без розгляду психологічної теорії, яка лежить в їх основі. Сприймати психологічну інформацію в цьому випадку, природно, легше і "веселіше", але неминуче виникає ставлення до психології як до збірки цікавих та кумедних історій;

- **системності.** Іноді цей принцип називають принципом внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків тому, що він вимагає поступового, логічно послідовного "розгортання" навчального змісту. При цьому показується взаємозв'язок один з одним різних психологічних теорій, понять і закономірностей. Матеріал, що вивчається, поділяється на логічні розділи і теми, встановлюються порядок і методика роботи з ними, у кожній темі виділяються змістовні центри, основні поняття, ідеї, структурується матеріал заняття, встановлюються зв'язки між теоріями і фактами. Ці взаємозв'язки і конкретні психологічні факти доповнюються, конкретизуються і розвиваються з допомогою змістовних міжпредметних зв'язків.

- **наочності.** Традиційна інтерпретація цього принципу полягає у використанні при навчанні образів зорового відчуття і сприймання, оскільки зорове надання інформації є більш містким і тому сприяє кращому розумінню матеріалу. Проте в процесі навчання психології, по-перше, необхідно звернення й до образів інших модальностей (слухової, тактильної, кінестетичної). А, по-друге, наочним у навчанні може бути і слово, що особливо актуально в психології, де вдало наведений приклад, звернення до власного життєвого

досвіду студентів опис конкретної ситуації можуть стати потужним засобом забезпечення і кращого засвоєння нового теоретичного матеріалу і активізації інтересу до психології;

- **доступності.** Цей принцип певною мірою є інтегративною конкретизацією принципів урахування вікових й індивідуальних особливостей та принципу системності. Відповідно до нього, з одного боку, необхідне співвіднесення змісту і методів навчання з навчальними мотивами студентів, їх освітніми намірами, віковими особливостями, рівнем їх розвитку, а з іншого – необхідно переходити від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого. Очевидно, що одні й ті самі психологічні питання повинні викладатися по-різному, з опорою на різну базу знань та інтересів: учням загальноосвітніх шкіл, студентам середніх спеціальних навчальних закладів, студентам закладів вищої освіти різних спеціалізацій і студентам – майбутнім практичним психологам;

- **проблемності.** Цей принцип спрямований в першу чергу на підвищення пізнавальної активності та стимулювання пізнавальної мотивації тих, хто навчається. Принцип проблемності вимагає при організації процесу навчання зміст навчального матеріалу не підносити студентам у "готовому" для запам'ятовування вигляді, а подавати в складі проблемного завдання як невідоме шукане, яке може ставати відомим і засвоюватися учнями тільки в результаті їх власної пошукової розумової діяльності;

- **свідомості і активності.** Цей принцип містить дві взаємозалежні складові. З одного боку, ефективне засвоєння тими, хто навчається, знань відбувається тільки в тому разі, якщо вони виявляють самостійну активність у навчанні, тому в навчанні психології необхідно максимально використовувати можливості різноманітних активних методів (діалогічних, проблемних, інтерактивних, практичних, тренінгових). А з іншого боку слід, по можливості повно враховувати індивідуальні потреби студентів у психологічній інформації і всіма способами намагатися її задовольнити. Активні методи навчання забезпечують максимальний ефект саме тоді, коли вони застосовуються "у відповідь" на пізнавальні потреби тих, хто навчається;

- **міцності засвоєння змісту освіти.** Традиційний принцип, по суті не потребує особливих коментарів: на кожному рівні навчання в будь-якій сфері педагоги прагнуть забезпечити формування в тих, хто навчається глибоких, змістовних, дієвих знань, що тривало зберігаються. У навчанні ж психології ці стійкі позитивні зміни в інтелектуальній сфері обов'язково повинні поєднуватися зі збагаченням і розвитком особистісних якостей студентів.

У певному сенсі можна стверджувати, що в навчанні психології "міцність" набутих тими, хто навчається, знань визначається впливом цих знань на їхні особистісні характеристики;

- **інформатизації навчання** – один із сучасних принципів навчання, що є відображенням широкого впровадження в навчально-виховний процес найрізноманітніших форм і методів комп'ютеризації, насичення освітнього середовища сучасними інформаційними, цифровими продуктами, засобами і технологіями.

#### 4. Методичні принципи:

- **єдності предметно-орієнтованого й особистісно-орієнтованого навчання психології** – є визначальним для навчання психології. Це пов'язано з тим, що, з одного боку, психологія має свій специфічний предметний зміст, тому вона повинна вивчатися об'єктивно і неупереджено, а, з іншого боку, предмет цієї науки особистісно значущий для того, хто навчається, у якого виникає потреба віднести одержувані знання до себе, застосувати їх з метою самопізнання. Цей принцип повинен дотримуватися при навчанні психології як загальноосвітнього предмета, а при вивченні окремих психологічних дисциплін у навчальних закладах різного рівня та спеціалізації акценти можуть розставлятися інакше;

- **саморозвитку тих, хто навчається.** Цей принцип присутній, є логічним продовженням попереднього, але він настільки важливий, що вимагає особливої уваги. Зміст і методи навчання психології мають бути максимально орієнтовані на збагачення знань студентів про себе, стимулювання їхньої рефлексивної та саморозвивальної діяльності.

- **інтеграції навчання з діагностичною, корекційною та профілактичною роботою** – впливає з особливостей навчального предмета психології та узагальнює багато з розглянутих вище принципів. Навчання психології має бути орієнтоване не тільки на озброєння студентів певними психологічними знаннями, вона повинна допомагати їм у самопізнанні, (що вимагає застосування психодіагностичних процедур) і сприяти психологічному здоров'ю та благополуччю (це забезпечують елементи корекційних та психопрофілактичних практик);

- **мотиваційної готовності аудиторії** – досить специфічний принцип, який полягає в тому, що навчання психології, як і будь-якого іншого предмета, вимагає наявності в тих, хто навчається, необхідної навчальної мотивації. Однак, при цьому викладачеві психології необхідно чутливо реагувати і на "поточну" мотивацію студентів. Тобто, якщо в процесі навчання в них з

якихось обставин активізувалися певні мотиви вивчення психології, треба оперативно змінити попередні плани й задовольнити ці мотиви. Наприклад, якщо після заняття з психології з школярами або студентами передбачається якась відповідальна і хвилююча контрольна робота, то є сенс на занятті провести обговорення питання подолання тривожності та мобілізації внутрішніх ресурсів психіки.

- **співробітництва** – практично вирішальний принцип навчання психології. Без організації вільної, природної, доброзичливої атмосфери спілкування та продуктивної творчої взаємодії тих, хто навчається з викладачем і з навчальною групою ефективного навчання психології практично неможливе. Якщо цей принцип не виконується, то навчання перетворюється на механічне заучування тими, хто навчається складних і незрозумілих текстів;

- **толерантності** – принцип, що відображає загальну гуманістичну спрямованість педагога. Відповідно до цього принципу викладачеві психології необхідно щиро вірити в цінність і значущість особистості кожного студента, приймати всіх такими, якими вони є, виявляти до всіх терпіння й доброзичливість;

- **невтручання у внутрішній світ тих, хто навчається.** Цей принцип певною мірою продовжує і поглиблює попередній та вимагає від педагога високих етичних якостей. У навчанні психології неможливо не торкатися до духовного світу тих, хто навчається, адже саме їх особливості вивчаються й аналізуються. Однак при цьому пряме втручання у внутрішній світ студентів, критика їхніх індивідуальних особливостей і тим більше обговорення перед групою неприпустимі. Так само неприпустимим є маніпулювання даними спостережень і психодіагностики, які отримані викладачем у процесі навчання. Цей принцип вимагає безоцінного прийняття особистості тих, хто навчається, щирої поваги їх автономності, визнання права на власний вибір та самостійні рішення.

Реалізацію педагогічних принципів часто пов'язують з так званими правилами педагогічної діяльності, які розкривають окремі аспекти застосування того чи іншого принципу навчання. Такі правила – це конкретні вказівки вчителю про те, як потрібно чинити в типовій педагогічній ситуації. Правила не тільки впливають з принципів, але є узагальненням практичного досвіду багатьох поколінь вчителів. Зазвичай правила мають форму порада-нагадувань вчителю про те, що потрібно робити для максимально повного виконання вимог принципу. Відповіді на питання, як діяти, вони майже не містять, що обумовлює творчий характер їх застосування.

Наприклад, з метою реалізації вимог принципу науковості варто використовувати такі правила:

1. Повідомляйте лише науково достовірні знання.
2. Показуйте шляхи і засоби наукових пошуків.
3. Систематично інформуйте про нові наукові надбання в різних галузях наук.
4. Розкривайте технологію і техніку наукових досліджень.
5. Знайомте із науковою термінологією, пояснюючи етимологічну сутність нових дефініцій.
6. Залучайте до системи доступних наукових досліджень.
7. Боріться проти фетишизації в науці.
8. Розкривайте генезис наукових знань.
9. Вказуйте на перспективи і необхідність розвитку певних галузей науки.
10. Використовуючи систему наукових знань, дбайте про формування наукового світогляду [141, с. 120].

## **5. Основні дидактичні категорії методики навчання психології.**

Методика навчання психології як конкретна дидактична дисципліна вимагає звернення до основних дидактичних категорій. У сучасній педагогічній науці з цього приводу немає поки що абсолютної термінологічної єдності, але в більшості випадків до таких категорій відносять комплексні інтегративні категорії: *психічний розвиток, освіта, навчіння, навчальна діяльність, навчання, викладання, виховання, самовиховання, педагогічне спілкування, компетентність, компетенція*, а також категорії суто педагогічні: *організаційні форми, методи, прийоми, засоби навчання* [23; 41; 80; 97; 98; 115; 129; 134; 139 та ін.].

Стисло визначимо перші та докладніше зупинемося на других.

**Психічний розвиток** – розвиток психічних процесів і психічних властивостей особистості під впливом навчання і виховання, що відбувається за певними віковими етапами.

**Освіта** (в соціальному аспекті) – процес усвідомленого цілеспрямованого інформаційного впливу з боку суспільства, соціальної групи або окремої людини на іншу людину або іншу соціальну групу.

**Освіта** (в особистісному аспекті) – процес розвитку і формування людини в умовах соціально створюваного дидактичного середовища в системі закладів освіти, орієнтований на досягнення певної мети (соціально цінного образу особистості).

**Виховання** – цілеспрямоване формування особистості з метою підготовки її до участі в громадському та культурному житті відповідно до соціокультурних нормативних моделей.

**Викладання** – педагогічне управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, один з компонентів процесу навчання.

**Научіння** – доцільне змінення фізичної та психічної активності, що виникає внаслідок виконання певної діяльності.

**Навчальна діяльність** (учіння) – цілеспрямована діяльність, усвідомлюваною метою якої є набуття знань, умінь, навичок і особистісних якостей (научіння).

**Навчання** (як чинник соціалізації) – цілеспрямована і спеціально організована передача соціально-історичного досвіду від старшого покоління до молодшого.

**Навчання** (як процес) – активна взаємодія між тим, хто навчає і тим, хто навчається, в ході якого здійснюється стимуляція і управління пізнавальними процесами, того, хто навчається.

**Самовиховання** – систематична діяльність людини, спрямована на вироблення або вдосконалення моральних, фізичних, естетичних якостей, звичок поведінки відповідно до певного соціально обумовленого ідеалу.

**Педагогічне спілкування** – професійне спілкування педагога з учнями, що складається в організації, встановлення і розвиток між ними комунікації, взаєморозуміння і взаємодії, що породжуються цілями і змістом спільної діяльності.

**Компетентність** – складна інтегративна властивість особистості, що полягає в готовності людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх і внутрішніх ресурсів для ефективної діяльності.

**Компетенція** – здатність мобілізувати і перетворювати знання, вміння і особистісні якості для ефективного виконання окремих завдань та вирішення ситуацій невизначеності в умовах певної діяльності.

**Організаційна форма** навчання – конструкція відрізків, циклів процесу навчання, що реалізуються в поєднанні керівної викладацької діяльності педагога і керованої навчальної діяльності тих, хто навчається із засвоєння певного змісту навчального матеріалу та способів діяльності. Як вид ззовні, зовнішнє окреслення відрізків, циклів навчання, організаційна форма відображає систему їхніх стійких зв'язків та зв'язків компонентів усередині кожного циклу навчання, а як дидактична категорія позначає зовнішній аспект організації навчального процесу, пов'язаний з кількістю тих, хто навчається,

часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення [97; 98; 115] та ін. Залежно від цих характеристик слід виділяти різні класифікації організаційних форм процесу навчання:

1. **За способом отримання освіти:** очна, заочна, вечірня, дистанційна, самоосвіта.

2. **За кількістю освітніх установ, в яких навчається людина, за однією освітньою програмою:** звичайний варіант (одна освітня програма – один освітній заклад), інші варіанти – той, хто навчається відвідує кілька освітніх установ, проходячи одну освітню програму.

3. **За системами навчання** як механізму організації навчання в межах цілісної освітньої програми – початкової освіти, загальної середньої освіти, середньої професійної освіти, післядипломної освіти і т.ін.:

4. **Залежно від участі чи неучасті педагога** (педагогів) в процесі навчання: самосвіта (цілеспрямована навчальна діяльність, керована самою особистістю без участі педагога), самостійна навчальна діяльність (індивідуальна або колективна навчальна діяльність, що здійснюється без безпосереднього керівництва педагога, але за його завданням і під його контролем), навчальна діяльність за допомогою педагога (педагогів).

У свою чергу, учіння (навчання) за допомогою педагогів можна поділити (класифікувати) на індивідуалізовані системи навчання та колективні системи.

#### 4.1. Індивідуалізовані форми (системи):

- індивідуальна форма навчання – передбачає роботу педагога з окремим учнем індивідуально, часто на дому;
- індивідуально-груповою формою, за якої ті, хто навчаються різного віку, рівня підготовленості збираються в одному місці і один педагог, по черзі працюючи з кожним і даючи їм завдання, може навчати групу;
- власне індивідуалізовані системи (форми) навчання – організується індивідуальне просування за програмою загальною для даного контингенту тих, хто навчається.

#### 4.2. Колективні системи навчання:

- колективна класно-урочна система навчання, характерна для середньої школи;
- лекційно-семінарська система навчання – основна форма навчання у вищих навчальних закладах.

#### 5. **За механізмом декомпозиції (розбиття) змісту навчання:**

- дисциплінарний механізм – зміст навчання поділяється на окремі дисципліни;

– комплексний (модульний) механізм – декомпозиція змісту навчання здійснюється за виділеним об'єктам, наприклад, фольклор рідного краю, конфлікти та їх подолання і т.ін.

**6. За ознакою безпосереднього або опосередкованого спілкування тих, хто навчається з педагогом і/або навчальними матеріалами:**

– звичайне, традиційний варіант – той, хто навчається, безпосередньо зустрічається з педагогом, у нього є перед очима книги та інші засоби навчання;

– опосередковане спілкування з педагогом і засобами навчання відповідно до сучасного принципу "доставки освітніх послуг додому". Це різноманітні форми очно-заочного, дистанційного та змішаного навчання.

**7. За кількістю педагогів, що одночасно проводять навчальне заняття:**

– звичайне, традиційний варіант: одне заняття – один педагог (учитель, викладач, тьютор і т.д.);

– нетрадиційний варіант – одне заняття проводять два і більше педагогів.

**8. За усталеністю чи епізодичністю роботи педагога з даним контингентом тих, хто навчається:**

– звичайне, традиційний варіант – один педагог викладає навчальну дисципліну постійно і повністю;

– інший варіант – для проведення окремих разових занять запрошуються інші педагоги, зокрема так звані "гостьові професори" – видатні вчені-фахівці в тій чи іншій галузі.

**9. За видами усного мовлення – "монолог – діалог":**

– традиційний варіант – монологічне навчання: педагог, лектор говорить, показує – всі, хто навчається, слухають і записують, або учень відповідає, а всі інші слухають;

– діалогічні форми занять, зокрема інтерактивні форми навчання, у процесі яких відбувається обмін інформацією, ідеями, думками між суб'єктами навчального процесу.

**10. За місцем проведення навчальних занять.**

– стаціонарні заняття в одному й тому самому місці – у школі, університеті і т.ін.;

– виїзні заняття – екскурсії, заняття на підприємствах, в інших освітніх установах, виробнича практика учнів, літні навчальні табори, недільні школи, виїзні школи і т.п.

**11. За цільовою спрямованістю.** Вступні заняття, заняття з формування знань і умінь, заняття з узагальнення та систематизації знань і умінь, заключні заняття, заняття з контролю засвоєння навчального матеріалу: контрольні



роботи, тестування, співбесіди, колоквіуми (групова форма співбесіди педагога з учнями), заліки, екзамени, захист рефератів, курсових і дипломних робіт.

12. *За видами навчальних занять.* Урок, лекція, семінар, лабораторна і лабораторно-практична робота, практичне заняття, консультація, конференція, тьюторіал (активне групове заняття, спрямоване на набуття досвіду учнями щодо використання концепцій у модельних стандартних і нестандартних ситуаціях), гра, тренінг (спеціальна система вправ з розвитку в учнів творчого робочого самопочуття, емоційної пам'яті, уваги, фантазії, уяви тощо) і т.п.

Усі ці організаційні форми можуть бути представлені як суто в навчанні психології, так і в широкому полі психологічної просвіти різноманітних категорій учнів, студентів, слухачів (природно, у різному співвідношенні і з різними конкретними характеристиками залежно від цілей навчання та специфіки аудиторії). Перспективи вдосконалення організаційних форм навчання, зокрема психології, на думку багатьох дослідників, полягають у:

- розвитку різноманітних форм організації навчання та їх інтегрування;
- посиленні ролі самостійної навчальної діяльності учнів, студентів, слухачів;
- раціональному поєднанні дисциплінарного (предметного) і об'єктного (модульного) навчання;
- розвитку дистанційного навчання;
- розвитку нетрадиційних форм навчальних занять, у першу чергу діалогових, інтерактивних;
- посиленні ролі та значення самооцінювання в контролі досягнень тих, хто навчається.

Організаційні форми навчання, як зазначалося, є дуже важливим, але зовнішнім аспектом навчально-виховного процесу. Його сутнісний, внутрішній аспект представлений *методами навчання*.

Термін "метод" походить від грец. *methodos*, що означає "шлях, спосіб просування до істини, до очікуваного результату". У педагогічній психології та педагогіці під методом навчання розуміють упорядкований спосіб професійної взаємодії педагога і учнів з метою досягнення освітніх, виховних та розвивальних цілей [19; 24; 29; 30; 41; 57; 97; 98; 102; 110; 117; 134 та ін.]. Відома значна кількість різноманітних методів навчання, класифікація та особливості яких будуть детально розглянуті в наступній темі.

На практиці метод навчання реалізується з допомогою системи *прийомів навчання*, що являють собою конкретну організацію взаємодії педагога і тих, хто навчається. Прийом навчання в педагогічній літературі часто розглядається

як частина методу, окремий акт навчання, найменша структурна одиниця процесу навчання, сукупність дій, спрямованих на вирішення окремих дидактичних завдань. Однак одні прийоми навчання можуть забезпечувати і кілька методів, змінюючи свою психолого-педагогічну сутність, інші – обслуговують тільки один метод. Так, наприклад, прийом роботи з літературним текстом може обслуговувати пояснювально-ілюстративний, репродуктивний чи дослідницький методи; а прийом сприйняття і запам'ятовування повідомлення педагога обслуговує тільки пояснювально-ілюстративний метод.

Прийоми навчання здебільшого вимагають застосування певних **засобів навчання**, які являють собою об'єкти, створені людиною, а також предмети природи, що використовуються в освітньому процесі як носії навчальної інформації та інструменту діяльності педагога й тих, хто навчається для досягнення поставлених цілей навчання, виховання та розвитку. Загальноприйнята сучасна типологія підрозділяє засоби навчання на такі види:

- друковані (підручники та навчальні посібники, книги для читання, хрестоматії, робочі зошити, атласи, роздатковий матеріал тощо);
- електронні освітні ресурси (мультимедійні підручники, інтерактивні дошки, мережеві освітні ресурси, мультимедійні універсальні енциклопедії тощо);
- аудіовізуальні (слайди, слайд-фільми, освітні відеофільми, навчальні кінофільми, і т.п.);
- наочні площинні (плакати, ілюстрації настінні, магнітні дошки);
- демонстраційні (муляжі, макети, стенди, моделі в розрізі);
- навчальні прилади (секундомір, барометр, колби, і т.п.);
- тренажери та спортивне обладнання (автотренажери, гімнастичне обладнання, спортивні снаряди, м'ячі тощо);
- навчальна техніка (автомобілі, трактори, і т.п.);

У навчанні психології можуть бути досить продуктивно й успішно використані всі наведені засоби навчання, навіть навчальна техніка, якщо мати на увазі, наприклад, спеціальний курс "Психологія водіння транспорту".

Багато психологів, які працюють в галузі педагогічної психології, розглядаючи навчальну діяльність, вирізняють поняття **навчальної задачі**, як найважливішого компонента цієї діяльності [24; 30; 27; 57; 110 та ін.]. Згідно з О.М. Леонтьєвим задача – це мета, задана в певних умовах. Навчальна ж задача пропонується тим, хто навчається, як сформульоване певним чином навчальне завдання або у вигляді певної навчальної ситуації. За Д.Б. Ельконіним,

навчальна задача відрізняється від усіх інших тим, що її мета і результат полягають не стільки в зміні предметів, над якими проводиться дія, скільки в зміні суб'єкта, який виконує дію. Навчальна задача являє собою складну систему інформації про якесь явище чи об'єкт, частина відомостей в якій наявна, а іншу частину необхідно знайти. Процедуру, систему матеріальних і розумових дій, проведення яких забезпечує тим, хто навчається, розв'язання певної задачі, називають засобом вирішення задачі. Засоби вирішення задач можуть бути: ідеальними (знання і розумові дії), матеріальними (різні інструменти), матеріалізованими (формули, схеми, тексти). Провідними засобами, природно, є ідеальні у вербальній формі.

Останнім часом у психолого-педагогічних дослідженнях та методиках навчання окремих навчальних дисциплін дедалі активніше розглядається інтегративне поняття "педагогічна технологія" як сукупність, певний набір форм, методів, засобів, прийомів навчання і виховання, які системно використовуються в навчальному процесі. Будь-яка технологія тією чи іншою мірою передбачає реалізацію на практиці певних наукових ідей, положень, теорій. Тому педагогічна технологія займає проміжне положення між наукою і практикою [30; 44; 69; 95; 140]. Поняття "педагогічна технологія" охоплює три взаємопов'язані аспекти.

1) науковий: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;

2) процесуально-описовий: описування процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання;

3) процесуально-дієвий: здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [30].

Педагогічні технології можуть відрізнятися за різними критеріями: за філософською основою, за провідним фактором психічного розвитку, за рівнем застосування, за науковою концепцією, за характером змісту і структури, за типом організації і управління пізнавальною діяльністю, за провідними способами методами засобами, за категорією тих, хто навчається, за джерелом виникнення, за цілями і завданнями, за можливостями педагогічних засобів, за функціями педагога, за тим, на яку складову педагогічного процесу спрямована конкретна технологія. Розробка сучасних, науково-обґрунтованих технологій навчання психології – перспектива майбутнього.

## **6. Поняття навчальної задачі та класифікація навчальних задач з психології.**

На думку психологів, що працюють в сфері педагогічної психології [24; 30; 27; 57; 110 та ін.], вся навчальна діяльність повинна бути представлена у вигляді системи навчальних задач, які даються в певних навчальних ситуаціях і потребують певних навчальних дій. Навчальна задача представляється як складна система інформації про якесь явище чи об'єкт, частина відомостей в якій визначена, а іншу частину необхідно знайти. Процес визначення невідомої частини інформації і вимагає пошуку нових знань або узгодження вже наявних. Шляхом вирішення задачі називається процедура, проведення якої тими, хто навчається, забезпечує рішення даної задачі. Засобами вирішення завдань можуть виступати всі засоби: ідеальні, матеріальні, матеріалізовані, але провідними засобами є ідеальні у вербальній формі.

Навчальна задача в навчальній діяльності виступає як засіб досягнення навчальної мети. Для досягнення навчальної мети необхідний певний набір навчальних задач, де кожна займає певне місце. В процесі навчання одна і та ж мета вимагає вирішення ряду навчальних задач, одна і та ж навчальна задача може служити досягненню кількох навчальних цілей.

У навчанні психології моделювання й розв'язання навчальних задач є одним із найважливіших компонентів. Однак за своїм змістом і особливо характером розумової діяльності, яку слід здійснити тому, хто навчається, необхідно виділяти різні типи навчальних задач. Найбільш повна класифікація навчальних задач у навчанні психології, в якій виділялося п'ять типів, була запропонована Д.О. Толлінгеровою [127]:

### **1. *Задачі, які передбачають відтворення знань.***

1.1. Задачі на впізнавання.

1.2. Задачі на відтворення окремих фактів (даних, понять).

1.3. Задачі на відтворення визначень (норм, правил і т. д.).

1.4. Задачі на відтворення тексту (віршів та ін.)

До цього типу належать задачі, що вимагають від учня мнемічних операцій, які передбачають впізнавання або репродукцію окремих фактів чи їх сукупності. Найчастіше вони починаються зі слів:

- Яка з ...;
- Що таке ...?
- Як називається ...;
- Опишіть, з чого складається ...;
- Хто був ...;

- Дайте визначення ... І т.ін.

## **2. Задачі, які передбачають прості розумові операції.**

2.1. Задачі на визначення фактів (вимірювання, розв'язання простих логічних задач тощо).

2.2. Задачі на перерахування і опис фактів (список, перелік).

2.3. Задачі на перерахування й опис процесів і прийомів діяльності.

2.4. Задачі на аналіз і синтез.

2.5. Задачі на порівняння і розрізнення (компарація, дискримінація).

2.6. Задачі на упорядкування (класифікація, категоризація).

2.7. Задачі на визначення відносин (причина, наслідок, мета, засіб, вплив, функція, користь, спосіб тощо).

2.8. Задачі на абстракцію, конкретизацію, узагальнення.

2.9. Задачі на виконання простих завдань, які передбачають маніпуляцію з невідомими величинами і їх пошук за правилом, формулою.

До цього типу належать задачі, при вирішенні яких вже необхідні елементарні розумові операції. Це задачі з виявлення, перерахування, зіставлення, узагальнення і т.п. Починаються вони зазвичай словами:

- Складіть перелік ...;
- Опишіть, як відбувається ...;
- Скажіть, як проводиться ...;
- Як слід діяти під час ...;
- Визначте подібності та відмінності ...;
- Чому ...;
- Яким способом ... І т.ін.

## **3. Задачі, які передбачають складні розумові операції.**

3.1. Задачі на трансформацію (переклад, вираження знаків у словах).

3.2. Задачі на інтерпретацію (пояснення змісту, структури, походження та ін.)

3.3. Задачі на індукцію.

3.4. Задачі на дедукцію.

3.5. Задачі на аргументацію (доведення правильності, верифікація).

3.6. Задачі на оцінку явищ, подій, процесів, висновків.

Третій тип являє собою задачі, вирішення яких вимагає складних розумових операцій. Починаються вони звичайно зі слів:

- Поясніть смисл ...;
- Розкрийте значення ...;
- Як ви розумієте ...;
- Чому думаєте, що ...;

- Встановіть ...;
- Що є причиною ...;
- Доведіть ... І т.ін.

#### **4. *Задачі, які передбачають узагальнення знань і висловлювання (письмове чи усне).***

4.1. Задачі на складання огляду (конспекти, резюме та ін.).

4.2. Задачі на складання доповіді, звіту, огляду і т.п.

4.3. Задачі на самостійні письмові роботи, проекти, виклад експериментів тощо.

Задачі четвертого типу – це завдання, розв’язання яких крім розумових операцій передбачає ще будь-який мовний акт, усний чи письмовий. Отже, до них належать усі задачі, що вимагають не тільки проведення певних операцій, а й висловлювань про них. Той, хто навчається, в цих завданнях повідомляє не тільки про результат, але також і про хід розв’язання, умови, фази, компоненти, труднощі і т.п. Починаються вони зазвичай зі слів:

- Складіть тези виступу на тему ...;
- Напишіть есе про ...;
- Складіть блок-схему ...;
- Що б ви відповіли ...;

#### **5. *Задачі, які передбачають продуктивне мислення.***

5.1. Задачі на застосування на практиці.

5.2. Задачі на розв’язання проблемних ситуацій.

5.3. Задачі на цілепокладання і постановку питань.

5.4. Задачі на евристичний пошук на базі спостереження та конкретних емпіричних даних.

5.5. Задачі на евристичний пошук з опорою на логічне мислення.

5.6. Оформлення в письмовому тексті розв’язання проблемних задач.

5.7. Задачі на аналіз й узагальнення емпіричних даних, феноменів (моральний вчинок, процеси смислополагання, особливості вирішення моральної проблеми).

5.8. Задачі на вироблення "почуття ситуації", пошук інтуїтивних рішень у складній конфліктній ситуації.

5.9. Групові розв’язання складних проблем з відкритою структурою.

До п'ятого типу належать задачі, які передбачають самостійність студентів, учнів, слухачів при вирішенні завдань так, щоб вони створювали щось нове, хай навіть тільки суб'єктивно, тобто для самого себе. Це вже задачі, які передбачають не тільки знання всіх попередніх операцій, а й здатність

комбінувати їх у великі блоки, структури, стратегії. Починаються вони зазвичай словами:

- Наведіть практичний приклад ...;
- Зверніть увагу ...;
- На підставі власних спостережень визначте ... т.ін.

Як бачимо, усі задачі, запропоновані Д.О. Толлінгеровою, проранжовано за зростанням когнітивної й операційної складності. Однак у навчанні психології винятково важливим є не тільки задачі, які активізують пам'ять і розумову діяльність, а й ті задачі, що звернені на особистість тих, хто навчається. Тому в роботах В.Я. Ляудіс [22] був запропонований ще один тип навчальних задач із психології – рефлексивні задачі.

#### **6. Рефлексивні задачі.**

Це задачі, які забезпечують перехід до метапізнавальної діяльності, тобто до усвідомленого використання власних прийомів побудови евристик, алгоритмів, способів аналізу складних відкритих проблемних ситуацій тощо. Розрізняють такі підгрупи цього типу задач:

6.1. Задачі, що дозволяють тим, хто навчається, засвоїти рефлексивні процедури відносно структур дії впізнавання, запам'ятовування, пригадування.

6.2. Рефлексивні процедури щодо різних видів евристик.

6.3. Рефлексивні дії, пов'язані з побудовою письмового тексту (різних типів наукового тексту).

6.4. Задачі на побудову стратегій спільного та індивідуального вирішення тих чи інших проблем.

6.5. Завдання на вибір способів міжособистісної взаємодії і спілкування в ході спільного розв'язання задач.

Особливістю шостого типу задач є те, що їх розв'язання вимагає введення особливих ситуацій навчальних взаємодій. Ці ситуації характеризуються тим, що особистість, яка розв'язує задачу поставлена в іншу позицію до результату і процесу розв'язання, ніж в умовах звичайної навчальної ситуації. В умовах розв'язання рефлексивних задач той, хто навчається, ставиться перед необхідністю усвідомлення й визначення власних способів когнітивних дій, завдяки чому він освоює нову особистісну позицію, пов'язану зі зміною установки, – від установки освоєння предметного знання до установки на виявлення способів власної розумової роботи та власних особистісних якостей. Починаються задачі цього типу зазвичай словами:

- Які нові поняття Ви дізналися ... ...?

- Що Вас здивувало при вивченні ... ..
- Які способи Ви використовуєте ... ..
- Як Ви міркували при вирішенні завдання ... .. і т. д.

Н.О. Лизь [21] пропонує класифікацію навчальних завдань, у якій типи завдань аналогічні, запропонованим Д.О. Толлінгеровою і В.Я. Ляудіс, але в них додатково виділяється сфера психічної діяльності учня, студента, слухача, на розвиток якої в першу чергу спрямована навчальна задача. Це сфери знань, умінь і емоційно-ціннісних відносин. Різні комбінації типу та спрямованості навчальної задачі і визначають параметри її моделювання.

Таблиця 2.2

**Типологія навчальних задач з психології (за Н.О. Лизь)**

Тип задач	Спрямованість задач		
	знання	уміння	емоційно-ціннісне ставлення
Репродуктивні	Задачі на сприйняття, розуміння, підведення під поняття при зовні заданих ознаках, впізнавання, довільне відтворення	Задачі на виконання дій при зовні заданих поопераційних правилах, на застосування вмінь у типових ситуаціях	Задачі на відтворення оцінювальних знань
Продуктивні	Задачі на порівняння, упорядкування, класифікацію; на інтерпретацію; на індукцію і дедукцію; на аргументацію	Задачі на відтворення способів дій у нетипових випадках, що вимагає трансформації орієнтовної основи дії	Задачі на узагальнення та аналіз власного життєвого психологічного досвіду
Творчі	Задачі, які передбачають узагальнення та застосування знань на практиці: на постановку запитань, на евристичний пошук, на вирішення проблем з відкритою структурою, тощо.	Задачі на конструювання способу дій, творче застосування комплексу умінь	Задачі на цілепокладання, на ціннісно-сміслову самовизначення
Рефлексивні	Задачі на усвідомлення й оцінку власних психологічних знань	Задачі на усвідомлення й оцінку власних умінь	Задачі на усвідомлення відносин, мотивів, цінностей, "образу-Я"



На завершення слід зазначити позицію В.Я. Ляудіс [22], яка вважає, що розв'язання будь-якого типу завдань справляє керівний вплив на процес засвоєння не безпосередньо, але лише опосередковано, переломлюючись крізь всю так чи інакше організовану систему змінних навчального процесу, яку слід подавати у вигляді *навчальної ситуації*. У зв'язку з цим виділяється структура навчальної ситуації як *певна комбінація і взаємозв'язок її змінних, що в реальних навчальних ситуаціях утворюють нерозкладну цілісність*. Можна виділити п'ять найбільш значущих змінних у структурі навчальної ситуації:

1. Сенси і цілі введення учасників в навчальну ситуацію.
2. Об'єктивний зміст навчального предмета, структурований і операціоналізований з метою його засвоєння. Характер структурування цього змісту визначає програму засвоюваних тими хто навчається діяльностей, дій та операцій.
3. Процедури, що організують процес засвоєння змісту навчальних предметів, а також засвоєння узагальнених способів навчальної діяльності і перехід від одного рівня й етапу засвоєння до іншого.
4. Система навчальних взаємодій всіх учасників навчального процесу (що охоплює певні цілі, способи, засоби, процедури взаємодії) як форма соціальної регуляції ситуації розвитку особистості в процесі навчання.
5. Динаміка взаємозв'язку зазначених змінних протягом всього процесу засвоєння. Синхронні та діахронні процедури приведення у відповідність форм навчальних взаємодій з рівнями і фазами процесу засвоєння предметного змісту знань і власне навчальних дій [22].

Отже, з використанням наведеної типології навчальних задач та структури навчально-виховних ситуацій можна конструювати систему навчальних завдань для досягнення поставлених педагогічних цілей, більш повно враховувати вимоги до організації процесу навчання психології. Крім того, вони дозволяють здійснювати діагностику знань та рівня сформованості навчальних дій тих, хто навчається, на підставі чого ефективно організовувати диференційовану роботу і обґрунтовано прогнозувати подальший хід навчання. Тому головне для педагога – навчитися складати навчальні завдання так, щоб вони відповідали переслідуваним педагогічним цілям і специфіці психологічного навчального матеріалу.

## 7. Технологія розробки навчального курсу.

Найважливішим питанням та завданням методики навчання психології в закладі вищої освіти (як, між іншим, і в загальноосвітньому закладі) є проектування змісту та методів навчального курсу. Однак навчання психології, як і будь-яка інша навчально-виховна робота, у першу чергу передбачає з'ясування питання про *співвідношення науки та навчальної дисципліни*, адже наука – це система знань, орієнтована на дослідників, а навчальна дисципліна – система знань, орієнтована на учнів. Основне завдання психології як науки полягає в дослідженні нових або недостатньо вивчених областей предметного простору. Основне завдання навчальної дисципліни – донести здобуті наукою знання до майбутніх фахівців в змісті та формах, адекватних напряму їх підготовки. Наука значно ширше за змістом і розвивається по відношенню до навчальної дисципліни з великим випередженням, збагачуючи практику новими науковими досягненнями. Але ж й навчальна дисципліна, в межах якої ведеться професійна підготовка майбутніх фахівців, стимулює їхню творчість та наукові пошуки.

Поняття "навчальна дисципліна", або "навчальний предмет" означає курс, за яким відповідно до освітньої програми і навчального плану ведеться підготовка студентів в рамках профілю навчального закладу і обраної ними спеціальності. Це поняття є одним з провідних у дидактиці, тому що являє собою:

- 1) основу навчально-виховного процесу;
- 2) систему педагогічно-адаптованого знання, відповідного певній галузі науки або практики;
- 3) систему видів пізнавальної діяльності, предметом якої є педагогічно адаптовані знання;
- 4) освітню програму, побудовану на певній галузі знання.

Як зазначає В.М. Карандашев [19], при визначенні структури та змісту психологічних навчальних дисциплін виникає низка важливих запитань: у чому полягає специфіка психології як навчальної дисципліни на відміну від психології як науки; як повинні співвідноситися навчальна дисципліна і відповідна галузь науки; які підходи до відбору інформації для включення в навчальну дисципліну. Але ж наукова дисципліна – це система знань, що орієнтована на дослідників, а навчальна дисципліна – це система знань, що орієнтована на учнів. У зв'язку з цим важливо відзначити, що структура наукових і навчальних дисциплін може збігатися, а може і не збігатися.

У зв'язку з цим слід зазначити, що структура навчальних дисциплін, у тому числі й психологічних, може будуватися за різними підставами. По-перше, за галуззю психологічного наукового знання (наприклад "Соціальна психологія", "Юридична психологія"), по-друге, за певним предметом (наприклад "Конфліктологія", "Психодіагностика") і, по-третє, за розглянутою інтегративною проблемою (наприклад "Девіантна поведінка підлітків", "Психологічні проблеми розвивального навчання"). Однак зміст навчальних дисциплін і різні методичні варіанти їх проведення безпосередньо залежать від наукової та методичної парадигми та спеціалізації аудиторії.

І в психологічній науці, і в процесі формування змісту навчальних психологічних дисциплін виділяють природничу, гуманітарну і практичну парадигми. В рамках природничої парадигми вивчення психологічної інформації в першу чергу відбувається як пізнання категорій, понять, закономірностей, механізмів, що дозволяє сформувати наукову картину світу на основі різних теорій і концепцій. Дослідник в рамках даної парадигми виступає в ролі незацікавленого суб'єкта, спостерігача, який "видобуває" знання. Об'єктивність отриманого знання доводиться наступними його відтворення і перевірками. Знання законів функціонування психіки, виявлених в різних концепціях, дозволяє психологу в подальшому надходити грамотні вирішення практичних завдань. Відповідно до даної парадигми при вивченні психологічних дисциплін необхідно посилити фундаментальну теоретичну підготовку студентів.

Гуманітарна парадигма відповідає культурологічному підходу в розгляданні сутності людини, і в її рамках в першу чергу розглядається особистість людини, її особистісні смисли і цінності, самотність особистості кожної людини як продукту культури. При вивченні психологічних об'єктів в гуманітарній парадигмі важливо не спостереження як констатація прояву законів психіки, а розуміння, засноване на співпереживанні неповторності проявів психіки людини, множинності інтерпретацій, виявленні індивідуально неповторних особливостей, пов'язаних з неповторністю дії соціальних і біологічних чинників розвитку. Відповідно до даної парадигми при вивченні психологічних дисциплін наголос робиться на пізнання індивідуальних і особистісних особливостей психіки людини, на вплив особистості дослідника, на різноманіття підходів до розглядання конкретних проявів психіки, на діалог.

В рамках практичної парадигми головним є не дослідження психологічної реальності, а робота з нею, її перетворення. Перетворення психологічної реальності передбачає знання теорії, але це знання носить практичну

спрямованість. Практична парадигма реалізується, перш за все, при вивченні прикладних психологічних дисциплін та проведенні прикладних досліджень (наприклад, педагогічна психологія, практична психологія). У рамках даної парадигми змінюються зміст, форми і методи навчання психології – вони носять практико-орієнтований, компетентнісний характер.

Тому при розробленні системи знань і системи навчально-пізнавальної діяльності з їх засвоєння, включених у навчальну дисципліну, необхідно враховувати такі фактори:

- рівень, тип і цілі освітньої програми, у межах якої викладається психологія;
- наявність достатніх знань і ступінь їх систематизації в межах певної галузі психологічної науки;
- інтереси учнів обумовлені їх віком, рівнем розвитку, індивідуально-психологічними особливостями;
- загальний рівень підготовленості, знань і здібностей учнів, студентів, слухачів;
- передбачувані провідні форми і методи організації навчально-виховного процесу;
- методологічні позиції, інтереси, точка зору викладача;
- ступінь розробленості навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни (підручники, методичні посібники, методичні рекомендації, індивідуальні завдання, наочні матеріали, контрольні питання і т.д.).

Можна з упевненістю стверджувати, що науковою основою і, відповідно, запорукою успіху професійної діяльності викладача, є проектування та вдосконалення навчальної дисципліни. Технологія розробки навчального курсу передбачає моделювання викладачем його змісту і адекватних йому методів навчання. В історії методики навчання у вищій школі, навчання психології, зокрема, відомо чимало різноманітних підходів до розробки викладачами методичного забезпечення навчальної дисципліни. На сьогоднішній день, відповідно до розглянутих вище тенденцій розвитку вищої освіти і викладання психології, зокрема, в Україні загальноприйнятим є розробка цілісного, логічно структурованого комплексу матеріалів з методичного забезпечення викладання навчальної дисципліни у вищій школі, що має назву **навчально-методичний комплекс дисципліни** (НМКД ). Тут потрібно відзначити, що розуміння способів і прийомів практичного використання НМКД у сучасних методистів вищої школи дещо розходяться. Деякі вважають, що весь комплект матеріалів повинен бути доступним для використання студентами, інші – що студентам

для навчальної діяльності призначається лише частина цих матеріалів, а інша їх частина повинна буди адресована виключно викладачам. Автор цих рядків дотримується саме другого підходу. Однак, слід зазначити, що ідеї дистанційного або, як мінімум, змішаного навчання, що активно поширюється останнім часом, дуже скоро розставлять необхідні акценти і пріоритети в розробці та практичному використанні НМКД.

Нині діючі (на матеріалі Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка) методичні рекомендації щодо створення навчально-методичного комплексу дисципліни передбачають такі його складові: навчальна програма, робоча програма, методичні матеріали до лекційного курсу, інструктивно-методичні матеріали до практичних (лабораторних, семінарських) занять із критеріями оцінювання; перелік завдань та інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи; засоби діагностики якості вищої освіти: (запитання (завдання) для поточного та підсумкового контролю; пакет комплексних контрольних робіт із критеріями оцінювання); тематика курсових робіт (якщо вони передбачені навчальним планом) та методичні вказівки до їх виконання; програма навчальної практики з дисципліни (якщо така передбачена навчальним планом); програма державного іспиту з дисципліни (якщо іспит передбачений навчальним планом); тематика кваліфікаційних робіт та методичні вказівки до їх виконання (якщо вони передбачені навчальним планом).

Основною, системоутворюючою ланкою в структурі НМКД є робоча програма, яка містить загальну характеристику навчальної дисципліни, навчальну програму, що визначає зміст навчальної дисципліни, подано розподіл навчальних годин за темами та організаційними формами занять (лекційні, практичні, самостійні, тощо).

У *робочій програмі* подається опис навчальної дисципліни, тематику навчальної програми, розподіл годин на різні форми навчальної роботи, індивідуальні завдання, розподіл балів, які отримують студенти, шкала оцінювання (національна та ECTS), методичне забезпечення, рекомендована література (базова та допоміжна), інформаційні ресурси. Робочі програми затверджуються науково-методичними комісіями радами навчального закладу. Матеріали до лекцій передбачають формулювання мети, виклад основного змісту (або текст, або розгорнутий план) та список літератури. Матеріали до практичних, семінарських та лабораторних робіт містять мету, обладнання (за наявності), питання до контролю попередніх занять, обговорення, самостійного вивчення та осмислення навчального матеріалу; хід практичної

роботи та за необхідності – методичні рекомендації до підготовки до занять та їх проведення.

**Навчальна програма** є нормативним документом, у якому відображається система провідних наукових світоглядних ідей, що реалізується через зміст основних знань, навичок, умінь і містить перерахування необхідних і достатніх форм навчання, специфічних для конкретної навчальної дисципліни. Типові програми навчальних дисциплін затверджуються Міністерством освіти і науки України. У викладанні психології, особливо у варіативній частині навчальних планів закладів вищої освіти, де психологія поки що не увійшла до переліку обов'язкових навчальних дисциплін, часто зустрічаються авторські програми. Авторські програми, які найчастіше використовуються при викладанні спеціальних курсів за вибором, факультативів і високоспеціалізованих навчальних дисциплін, відрізняються специфічним змістом, логікою побудови курсу, глибиною питань, що в них порушуються, та характером їх висвітлення автором програми. Такі програми за наявності позитивних рецензій затверджуються Вченою Радою ЗВО.

Навчальна програма в структурному плані складається з трьох основних компонентів. По-перше, **пояснювальної записки**, у якій визначаються цілі вивчення конкретної навчальної дисципліни і формулюються основні вимоги до знань і вмінь учнів. По-друге, власне **змісту програми**, що охоплює тематичний зміст навчального матеріалу (поняття, закони, теорії, перелік основних світоглядних питань); перелік обов'язкових предметних навичок та умінь; орієнтовну кількість часу, який педагог може витратити на вивчення окремих питань навчальної дисципліни; вказівки щодо реалізації міжпредметних та міжкурсів зв'язків; рекомендовану літературу. По-третє, **стислі методичні вказівки** щодо шляхів реалізації програми, які стосуються методів, організаційних форм, засобів навчання, а також оцінки знань, навичок та умінь, що здобуваються учнями, студентами, слухачами в процесі вивчення даної навчальної дисципліни.

### **Запитання та завдання до теми**

1. Наведіть та прокоментуйте конкретний приклад зв'язку положень Законів України "Про освіту" [3] та "Про вищу освіту" [1].
2. Проаналізуйте статтю 40 "Закону України Про вищу освіту" [1] та виділіть основні завдання та повноваження студентського самоврядування.

3. Які, на ваш погляд завдання навчання психології у вищій школі є найбільш актуальними для реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" [6]

4. Які проблеми навчання психології у вищій школі ви вважаєте найбільш актуальними у зв'язку з введенням в дію освітніх стандартів [1; 3]

5. В структурі компетентностей фахівця є декілька особистісних складових. Яким чином, на ваш погляд, можна діагностувати наявність цих складових?

6. Складіть план виступу перед студентами 1 курсу на тему "Академічна доброчесність" (Стаття 42. Закону України "Про освіту" [3])

7. Проілюструйте конкретними прикладами, як може позначитися на якості знань з психології відсутність чітких методологічних позицій при їх засвоєнні.

8. Проілюструйте конкретними прикладами роль повсякденних, емпіричних психологічних уявлень в опануванні науковими психологічними поняттями.

9. Які з організаційних форм навчання психології, на ваш погляд, є найбільш ефективними? Відповідь обґрунтуйте.

10. Які переваги та недоліки мають дистанційні форми навчання психології?

11. Проілюструйте конкретними прикладами реалізацію основних принципів навчання психології.

12. Охарактеризуйте психолого-педагогічні проблеми, які можуть виникати у зв'язку з реалізацією принципу науковості у викладанні психології.

13. Ознайомтеся з однією з навчальних програм з психології (відповідно до спеціальності вашого навчання, пізнавальних інтересів і, можливо, професійної діяльності, що вже здійснюється). Виявіть освітній, виховний і розвивальний потенціал, закладений в цій програмі.

14. Що б ви відповіли на твердження про те, що принципи навчання – це порожні розмови, які не мають стосунку до реальної педагогічної діяльності?

15. Наведіть конкретні приклади взаємозв'язку певних закономірностей, принципів і правил педагогічної діяльності у навчанні психології у ЗВО.

16. Чому принцип проблемності у викладанні психології має особливу значущість? Відповідь обґрунтуйте.

17. Покажіть на конкретному прикладі реалізацію принципу саморозвитку у викладанні психології для школярів, студентів, вчителів, батьків.

18. Які труднощі можуть виникати при "безоцінному" навчанні психології? Як би ви запропонували долати ці труднощі?

19. Чи згодні ви з тим, що методика навчання психології становить стрижневу основу психологічної просвіти в усіх її аспектах? Відповідь обґрунтуйте.

20. Наведіть конкретний приклад навчальних задач у навчанні психології у вищій школі, які передбачають відтворення знань.

21. Наведіть конкретний приклад навчальних задач у навчанні психології у вищій школі, які передбачають прості розумові операції.

22. Наведіть конкретний приклад навчальних задач у навчанні психології у вищій школі, які передбачають складні розумові операції.

23. Наведіть конкретний приклад навчальних задач у навчанні психології у вищій школі, які передбачають продуктивне мислення.

24. Наведіть конкретний приклад навчальних задач у навчанні психології у вищій школі, які передбачають узагальнення знань і письмове чи усне висловлювання.

25. Наведіть конкретний приклад рефлексивних навчальних задач у навчанні психології у вищій школі.

## **Тема 2.2 Методи навчання психології в стратегіях традиційного та інноваційного навчання**

### **План**

1. Психологічна сутність процесу навчання.
2. Поняття "метод навчання" та загальні підходи до їх класифікації.
3. Словесні методи навчання психології.
4. Наочні методи навчання психології.
5. Практичні методи навчання психології.
6. Проблемні методи навчання психології.
7. Інтерактивні методи навчання психології.
8. Інформатизація навчання психології. Дистанційне та змішане навчання психології.

**Основні поняття:** навчання, рівень актуального розвитку, зона найближчого розвитку, метод навчання, класифікація методів навчання, словесні методи навчання психології, наочні методи навчання психології, види наочності, практичні методи навчання психології, проблемні методи навчання психології, проблемна ситуація, способи створення проблемних ситуацій, інтерактивні методи навчання психології, правила організації інтерактивного навчання психології, класифікація інтерактивних методів, проектне навчання: сутність, особливості організації та етапи, види навчальних проектів у навчанні



психології, інформатизація освіти, програмоване навчання, інформаційно-комунікаційні технології; функції комп'ютера в навчанні психології дистанційне навчання, змішане навчання, елементи та інструменти дистанційного навчання, перевернутий клас, гейміфікація, інфографіка.

## 1. Психологічна сутність процесу навчання

Розгляд питань, що стосуються методів організації процесу навчання, ми вважаємо за необхідне розпочати з короткого нагадування основних фундаментальних положень педагогічної психології. **Навчання** – явище складне і багатогранне, яке слід розглядати з різних позицій, що й робиться в сучасній науці: відомі і філософські, і соціологічні, і психологічні, і педагогічні, і конкретно методичні підходи до навчання.

У педагогічній психології навчання розглядається з двох точок зору. По-перше, навчання є як феноменом в історії людства, який виконує роль **фактора соціалізації**, тобто входження дитини в людське суспільство шляхом засвоєння нею соціально-історичного досвіду. У результаті такого засвоєння, "інтеріоризації" соціально-історичного досвіду в дитини відбувається формування суто людських вищих психічних функцій (за Л. С. Виготським) або "олюднення психіки дитини" (за О. М. Леонтьєвим): дитина опановує соціальними значеннями предметів і способами дії з ними, моральними основами поведінки і спілкування [29; 57; 107; 117 та ін.]. Однак, на відміну від інших стихійних факторів соціалізації **навчання є спеціально організованою, цілеспрямованою передачею соціально-історичного досвіду від старшого покоління до молодшого.**

Другий підхід до навчання полягає в розгляданні його як **процесу**, який має тривалість, дискретність, що здійснюється в певному часі і просторі, який передбачає наявність реальних людей – тих, хто навчає, і тих, хто навчається. На жаль, у літературі, особливо педагогічній, і по сьогодні можна зустріти твердження, що навчання – це процес передачі знань від вчителя до учня. У цьому твердженні з погляду психології міститься колосальна помилка. Знання не річ, а психічне надбання, компонент свідомості людини, результат активної роботи її пізнавальних процесів (тому багато психологів справедливо зауважує, що "нікого нічому навчити не можна, можна тільки навчитися"). Виходячи з цього, у сучасній науці **психологічну сутність процесу навчання розглядають як активну взаємодію між тим, хто навчає і тим, хто навчається в ході якої здійснюється стимуляція і управління пізнавальними процесами останніх** [12; 18; 19; 24; 29; 36; 40; 57; 63; 107; 115;

117 та ін.]. У зв'язку з цим В.Ф. Паламарчук слушно зауважує, що, для того щоб навчити чомусь інших, треба показати їм, що вони повинні зробити, щоб навчитися тому, чому їх вчать [за 33]. Таким чином, навчання як процес являє собою **взаємне переплетення** двох видів діяльності: тих, хто навчає, – **викладання** і тих, хто навчається, – **навчальна діяльність** (учіння). Виходячи з такої позиції найперше та найголовніше питання при психологічному аналізі будь-якої форми організації процесу навчання є питання про те яку ж пізнавальну діяльність тих, хто навчається організував та як її спрямував педагог.

Але в сучасних умовах інформатизованого суспільства навчальний процес, особливо у закладі вищої освіти, потребує більш високого рівня організації: не просто як взаємодії його учасників, а як їхньої **сумісної діяльності** [18; 23]. Відповідно до теорії діяльності, сумісна діяльність (СД) відрізняється певними важливими психологічними ознаками. Основними з яких є:

1) наявність загальних цілей для різних включених в діяльність учасників. СД, як і будь-яка форма кооперації, викликається необхідністю досягнення таких цілей, які недоступні або доступні лише частково окремій людині.

2) учасники СД крім індивідуальних мотивів повинні мати спонукання працювати разом, тобто повинна формуватися загальна мотивація, що дозволяє досягати надіндивідуальні цілі і завдання, що значимі для якихось груп або в цілому для суспільства. Єдині цілі і загальна мотивація є вихідними умовами для формування з окремих учасників деякої їхньої спільності (колективного суб'єкта діяльності);

3) необхідне розподілення єдиного процесу досягнення певної спільної мети діяльності на деякі складові, тобто на окремі, але функціонально пов'язані сукупності дій, операцій і їх розподіл між учасниками цього процесу. Такий розподіл призводить до формування функціональної структури, яка характеризується взаємним доповненням і визначає діяльнісну (функціональну) взаємну залежність учасників СД;

4) об'єднання (або поєднання) індивідуальних діяльностей, яке забезпечує виникнення цілісності СД і призводить до утворення взаємозв'язків і взаємозалежностей між її учасниками, породжується феномен спільності як особлива якість діяльності групи;

5) узгоджене, координоване виконання розподілених і об'єднаних індивідуальних діяльностей всіх учасників спільної діяльності передбачає сувору послідовність операцій відповідно до певної програми, яка враховує діяльність кожного учасника.

6) необхідність в управлінні – потреба, внутрішньо притаманна СД, – неминуче породжує управлінську діяльність, найбільш характерною особливістю якої є безпосередня спрямованість на учасників спільної діяльності, а через них створюється опосередкований вплив на предмет спільної праці;

7) наявність єдиного кінцевого результату, загального для учасників СД, яка і виникає для того, щоб був досягнутий цей результат (сукупний продукт) або був би досягнутий за більш короткий час, більш ефективно або якісно. Співвіднесення єдиного кінцевого результату з загальними цілями СД дозволяє визначати її цілеспрямованість, із загальними витратами – її ефективність, з індивідуальними витратами і результатами – індивідуальні внески учасників в СД;

8) єдиний простір часового функціонування учасників є одним з найбільш елементарних, але необхідних умов здійснення СД.

Однак для ефективної організації процесу навчання, крім розуміння його психологічної сутності, необхідно постійно пам'ятати і про **співвідношення навчання і розвитку**. Вирішення питання про співвідношення навчання і розвитку являє собою не тільки найважливішу теоретичну позицію педагогів, а й визначає їхні ключові підходи до різноманітних практичних питань. Нагадаємо, що в межах різних методологічних течій у психології існує декілька відповідей на питання про співвідношення навчання і розвитку.

У вітчизняній психології міцно утвердилася запропонована на початку 30-х років ХХ століття теорія **випереджального навчання**, тобто навчання, **яке орієнтоване на розвиток дитини як на основну мету**, навчання що йде попереду розвитку і тому має значний розвивальний ефект. Автор цієї теорії Л.С. Виготський сформулював основний принцип випереджального навчання: навчання не повинно плентатися у хвості розвитку, а випереджати його і вести за собою, орієнтуючись не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Відповідно до такого походу, знання є не кінцевою метою навчання, а лише засобом (щоправда, найважливішим) розвитку учнів. Від навчання зрештою залежить формування всієї сукупності якостей особистості: знань, умінь і навичок, способів розумових дій, естетичних і моральних якостей, самоврядного механізму і дієво-практичної сфери особистості.

Подальшого розвитку ідея підвищення розвивального ефекту навчання отримала в працях П.І. Зінченко, Ф.Г. Боданського, С.Д. Максименко, В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна, Л.В. Занкова, О.М. Леонтьєва, Н.О. Менчинської, С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна. У концепціях цих учених навчання і розвиток подані як взаємопов'язані аспекти одного процесу, в якому

навчання відносно розвитку є рушійною силою вдосконалення психіки дитини. Питання розвитку дітей у процесі навчання розглядалися відомими психологами, педагогами, методистами, такими, як П.П. Блонський, С.Ф. Жуйков, О.В. Запорожець, З.І. Калмикова, О.Р. Лурія, А.О. Люблінська, М.І. Махмутов, В.В. Рєпкін, Н.С. Рождественський, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талізін, І.С. Якіманська.

З ім'ям Л.С. Виготського часто пов'язують поняття "розвивальне навчання", що не зовсім правильно, оскільки цей термін зобов'язаний своїм походженням В.В. Давидову. Введений для позначення обмеженого кола явищ, пов'язаних з формуванням теоретичного мислення він виявився дуже ефектним (навіть кон'юнктурним) і тому досить швидко увійшов в масову педагогічну практику. Сьогодні його вживання є настільки різноманітним, що потрібно вже спеціальне дослідження для з'ясування його сучасного значення. Однак стосовно навчання, яке, випереджаючи розвиток, стимулює і веде його за собою можна виділити низку **найважливіших особливостей**:

- Навчання розуміється як новий, активно-діяльнісний спосіб (тип), що йде на зміну пояснювально-ілюстративного способу (типу).
- Навчання враховує і використовує закономірності розвитку, пристосовується до рівня розвитку та особливостей індивідуума.
- У навчанні педагогічні впливи випереджають, стимулюють, спрямовують і прискорюють розвиток спадкових даних особистості.
- У навчанні дитина є повноцінним суб'єктом діяльності.
- Навчання спрямоване на розвиток всієї цілісної сукупності якостей особистості.
- Навчання відбувається в зоні найближчого розвитку дитини [30].

Остання позиція вимагає додаткового коментаря. Л.С. Виготський стверджував, що навчання має не просто випереджати розвиток, а випереджати з урахуванням двох його найважливіших показників – рівня актуального розвитку та зони найближчого розвитку. **Рівень актуального розвитку** (Л.С. Виготський образно називав його вчорашнім днем розвитку) це рівень розвитку дитини зараз, що характеризується виконанням певної діяльності самостійно без допомоги дорослих. А **зона найближчого розвитку** (відповідно – завтрашній день) – це перспектива розвитку, яка характеризується можливістю дитини самостійного виконувати дії за допомогою дорослих. Зона найближчого розвитку пов'язана з становленням вищих психічних функцій, які формуються спочатку в спільній діяльності, у співпраці з іншими людьми, і поступово стають внутрішніми психічними процесами суб'єкта.

Рівень актуального розвитку являє собою сукупність сформованих і розвинутих психічних функцій, а зона найближчого розвитку – сукупність психічних функцій, які вже виникли, але ще не розвинулися. Відповідно до цього Л.С. Виготський стверджував, що **для того, щоб навчання стало реальним стимулом розвитку, його треба здійснювати в межах зони найближчого розвитку**, бо навчити людину можна тільки тому, чому вона здатна навчатися, навчати ж людину тому, чому вона не здатна навчатися, так само марно, як навчати її тому, що вона вміє вже самостійно робити. Для проблем методики навчання психології винятково важливим є те, що зона найближчого розвитку людини характеризує не тільки її пізнавальні процеси, а й проявляється в особистості в цілому. При цьому виявляється відмінність між особистісними характеристиками, що стихійно складаються в процесі соціалізації, і тими зрушеннями в розвитку особистості, які відбуваються в результаті спрямованих виховних впливів.

На основі таких позицій в теорії та практиці педагогіки давно загально визнаною є так звана "триєдина" мета навчання, яка передбачає виокремлення та визначення за мету три взаємопов'язаних психологічних феномени: опанування знаннями, виховання цінних якостей особистості та розвиток психічних властивостей. Органічна єдність даних компонентів педагогічного цілепокладання як раз і забезпечує формування компетентностей людини. На основі такої єдності Ю. К. Бабанський пропонує своєрідну схему інтегративної мети навчання: "На основі засвоєння понять про... виховувати... та розвивати..." де пробіли заповнюються відповідними конкретними формулюваннями. Існують і інші підходи до визначення навчальних цілей. Одним з таких підходів є таксономія навчальних цілей та результатів за Бенджаміном Блумом, що набуває зараз особливої актуальності у процесі розбудови Нової української школи [6]. Б.Блум цілі навчання пов'язує з такими елементами засвоєння (їх ще називають елементами таксономії Блума): знання, розуміння, застосування, аналіз, оцінка і синтез (створення). Більш докладно ці елементи будуть розглянуті в темі 2.3 по відношенню до результатів навчання.

Є ще одна проблема, що пов'язана з розумінням психологічної сутності процесу навчання – це проблема його "структурної одиниці", від вирішення якої значною мірою залежить вибір педагогами організаційних форм, методів і прийомів навчання. У класичній педагогіці такою одиницею прийнято вважати урок у середній школі та академічне заняття у вищій, що зрозуміло, оскільки саме на ці одиниці дзвінками і перервами поділяється процес навчання. Однак виходячи з психологічної сутності процесу навчання, такий підхід більш ніж

формальний, так як навчальне заняття (навіть у вищій школі) аж ніяк не може вмістити в себе всі психологічні компоненти процесу навчання. Тому в педагогічній психології наполегливо стверджують [83; 130; 131], що навчальне заняття слід розглядати лише як організаційну одиницю процесу навчання, а його *психологічною одиницею є навчальна тема*. Саме навчальна тема вміщує в себе всю психологічну логіку процесу навчання і тому має постійну структуру, на відміну від навчальних занять, форма організації яких і, відповідно, структура можуть істотно змінюватися залежно від того, на якому з етапів вивчення навчальної теми ці заняття здійснюються. У структурі навчальної теми розрізняють *три частини-етапи*:

1) *мотиваційно-вступний*, що забезпечує загальну орієнтацію в матеріалі, який належить вивчати, і створення відповідної навчальної мотивації та емоційного фону;

2) *операційно-пізнавальний*, який являє собою власне оволодіння знаннями, уміннями, навичками і особистісними якостями за рахунок різноманітних форм навчального співробітництва тих, хто навчає, і тих, хто навчається;

3) *оцінювально-рефлексивний*, що підбиває підсумки вивчення теми, забезпечує різноманітні форми їх зовнішнього оцінювання та самооцінювання, часто показує нові перспективи і завдання навчання.

Відповідно, навчальні заняття можуть бути різного типу (вступні, вивчення нового матеріалу, закріплення, практичні, підсумкові тощо) і мати різну структуру.

Те Як на конкретних етапах вивчення навчальної теми працювати в межах зони найближчого розвитку студентів, слухачів, щоб забезпечити максимальний ефект їх розвитку, у першу чергу пов'язано з вибором методів навчання.

## **2. Поняття "метод навчання" та загальні підходи до їх класифікації**

Як зазначалося в темі 2.1, під методами здійснення цілісного педагогічного процесу слід розуміти впорядковані способи професійної взаємодії педагога й учнів з метою досягнення освітніх, виховних та розвивальних цілей. Метод навчання характеризується чотирма взаємопов'язаними ознаками: *цілями використання; змістом навчального матеріалу* (об'єктом навчальної діяльності); *формою його подання* тим, хто навчається, і *характером взаємодії суб'єктів навчання* (педагога та тих, хто навчається). Відображаючи двоєдиний характер педагогічного процесу, методи є одним із тих механізмів, що забезпечують взаємодію тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Однак ця

взаємодія будується не на паритетних засадах, а при провідній ролі тих, хто навчає, які є керівниками і організаторами педагогічно доцільного життя і діяльності тих, хто навчається. Ефективність методів залежить не тільки від згаданих особливостей, а й від специфіки навчального предмета та методів самої науки. Однак методи навчання не слід ототожнювати з методами науки і практики. На відміну від методів науки методи навчання відображають логіку викладання набутих в наукових дослідженнях знань і логіку засвоєння їх тими, хто навчається.

У світовій педагогічній практиці накопичено значний досвід вивчення різних методів навчання, розроблені численні їх класифікації. Єдиної класифікації методів навчання в дидактиці не існує, оскільки наука поки що не може знайти однієї підстави для виділення всіх методів. (А, на нашу думку, цього й не потрібно робити!) Тому є кілька класифікацій методів навчання за різними критеріями.

Історично найбільш ранньою класифікацією є розподіл методів навчання на *методи роботи вчителя* (розповідь, пояснення, бесіда) і *методи роботи учнів* (вправи, самостійна робота). Проте така класифікація в наш час є занадто спрощеною.

Відома ще одна з усталених класифікацій методів навчання, яка не втратила актуальності і до сьогодні – *за характером інформації та джерелами її сприйняття* (Е.Я. Голант, І.Т. Огородников, С.І. Перовський): словесні методи (розповідь, бесіда, лекція тощо); наочні (показ, демонстрація тощо); практичні (лабораторні роботи, твори та ін.).

У *словесних методах* навчальна інформація представлена усним чи друкованим словом. Словесні методи так само давні, як і саме навчання. Однак вони не втратили своєї ролі і в наш час, оскільки справляють значний вплив на розвиток мислення і мови тих, хто навчається, на формування їхньої особистості. Основне призначення словесних методів – подача навчальної інформації при введенні нових знань, формулювання цільових установок, актуалізація опорних знань при узагальненні та систематизації навчального матеріалу

У *наочних методах* навчальна інформація представлена спостережуваними предметами, явищами, наочними посібниками. У цій групі методи розрізняються за засобами наочності, що відображає той чи інший зміст. У традиційній навчальній практиці як наочний матеріал використовуються навчальні картини, таблиці, малюнки, світлини, різні моделі і т.п.

У *практичних методах* навчальна інформація представлена реальними об'єктами або їх моделями. Сутність практичних методів навчання полягає в тому, що педагог ставить навчальне завдання й організовує діяльність тих, хто навчається, завдяки чому вони отримують навчальну інформацію і опановують вміння, виконуючи практичні дії.

Як бачимо, ця класифікація базується на основі того, який спосіб пред'явлення навчального матеріалу використовується педагогом і показує зв'язок методів навчання зі змістом навчального матеріалу, однак вона не розкриває сутності діяльності тих, хто навчається, із запропонованим навчальним матеріалом, а діяльність того, хто навчає, взагалі не розглядає. Тому з поглибленням розробки в педагогічній психології розуміння психологічної сутності процесу навчання, а в педагогіці і методиках навчання конкретних навчальних дисциплін – проблематики методів навчання з'являться кілька систем методів, основу класифікації яких становлять особливості діяльності тих, хто навчає, або тих, хто навчається, або особливості їх спільної діяльності. Розглянемо коротко ці системи методів навчання.

1. Методи навчання, що виділяються залежно від *особливостей діяльності тих, хто навчає*.

Ю.К. Бабанський запропонував систему методів навчання на підставі провідних компонентів діяльності педагога і виділив три великі групи методів навчання за їх місцем у структурі навчання:

1) методи організації й здійснення навчальної діяльності (словесні, наочні, практичні, репродуктивні і проблемні, індуктивні і дедуктивні, самостійної роботи та роботи під керівництвом педагога);

2) методи стимулювання і мотивації навчання (методи формування інтересу – пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій, створення ситуацій успіху; методи формування почуття обов'язку і відповідальності в навчанні – роз'яснення суспільної та особистісної значущості навчання, висунення адекватних та зрозумілих педагогічних вимог);

3) методи контролю і самоконтролю (усний та письмовий контроль, лабораторні та практичні роботи, машинний і безмашинний програмований контроль, фронтальний і диференційований, поточний та підсумковий).

М.О. Данілов і Б.П. Єсіпов у своїй класифікації виходили з того, що якщо методи навчання є засобами організації упорядкованої навчальної діяльності тих, хто навчається з досягнення дидактичних цілей і вирішення пізнавальних завдань, то, отже, їх можна поділити на такі групи:

1) методи набуття нових знань;



2) методи формування умінь і навичок щодо застосування знань на практиці;

3) методи перевірки та оцінки знань, умінь і навичок.

Ця класифікація добре узгоджується з основними завданнями навчання і допомагає кращому розумінню їх функціонального призначення.

2. Методи навчання, що виділяються залежно від ***особливостей діяльності тих, хто навчається.***

Ті, хто навчається, включаються, в процес навчальної діяльності з різним ступенем активності. Тому Г.І. Щукіна розрізняє методи навчання, які орієнтовані на репродуктивно-наслідувальний, пошуково-виконавський і творчий рівні активності учнів. Т.І. Шамова також розрізняє три рівні пізнавальної активності учнів: відтворювальний, інтерпретуючий і творчий, поклавши в основу образ дії.

- відтворювальний рівень – характеризується прагненням тих, хто навчається зрозуміти, запам'ятати, відтворити отримані знання, оволодіти способами виконання дій за зразком, який подано в готовому вигляді.
- інтерпретуючий рівень – передбачає бажання досягнути сенс досліджуваного, застосувати знання і освоєні способи діяльності в нових навчальних умовах;
- творчий – передбачає готовність тих, хто навчається, до теоретичного осмислення знань, розуміння зв'язків між предметами і явищами, самостійного пошуку розв'язання проблеми.

Уже на початку ХХІ століття з'явився цікавий і вельми перспективний, особливо у навчанні психології метод – "вчення через навчання". Цей метод навчання розроблений і вперше застосований на практиці доктором Жан-Полем Мартані. Суть його полягає в тому, щоб навчити студентів і школярів вчитися, передаючи свої знання одноліткам, або учням молодшим за віком. Відомий жарт про педагогів не такий уже й помилковий: "Учив, учив, учив... Сам уже зрозумів, а вони все не розуміють...". У людини, яка структурує і запам'ятовує новий матеріал для того щоб допомогти опанувати цей матеріал іншим людям, виникає й продуктивно спрацьовує інша установка, ніж у тих, хто орієнтований тільки на проходження (хай і успішне) чергового контролюючого заходу. Вчення через навчання – це метод навчання, при якому ті, хто навчається самі або за допомогою педагога готують і проводять навчальне заняття. Це може стосуватися окремих епізодів або навіть цілих частин заняття. Педагог є в такому разі лише режисером, який спрямовує діяльність тих, хто навчається. Цей метод буде особливо ефективним у навчальному процесі закладів вищої

освіти у викладанні психології, педагогіки, конкретних методик навчання, педагогічної творчості та проведенні педагогічних практик.

3. Методи навчання, що виділяються залежно від *особливостей взаємодії* (чи спільної діяльності) *тих, хто навчає, і тих, хто навчається*.

Багато дослідників вважає, що у визначенні поняття "метод навчання" головне – спосіб діяльності, який розкривається як система дій, що забезпечують досягнення мети. Проте, маючи на увазі, що в процесі навчання є викладання і є учіння, правильніше говорити про цілі та дії тих, хто навчає (викладання), і про цілі і дії тих, хто навчається (учіння, навчальна діяльність), які взаємопов'язані. І тому деякі дидакти вважають, що методам діяльності педагога відповідають методи діяльності учня, тобто методи навчання в цілому мають бінарний характер, і тому існують не по одному, а в парі. Відповідно до такого підходу М.І. Махмутов виділяв методи навчання залежно від дидактичної мети і виду взаємодії педагога і тих, хто навчається, що представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Співвідношення методів викладання та методів учіння  
(за М.І. Махмутовим)**

Методи викладання	Методи учіння
інформаційно-повідомляючий	виконавський
пояснювальний	репродуктивний
інструктивний	практичний
стимулювальний	частково-пошуковий
спонукальний	пошуковий

І.Я. Лернер і М.М. Скаткін також в основу класифікації методів навчання поклали характер взаємної діяльності тих, хто навчає, та тих, хто навчається. Вони розрізняли такі методи:

а) пояснювально-ілюстративний метод, сутність якого полягає в тому, що педагог різними засобами повідомляє готову інформацію, а ті, хто навчається, її сприймають, усвідомлюють і фіксують у пам'яті. Це – один із найбільш економних за часом методів навчання, проте при його використанні не формуються вміння і навички користування отриманими знаннями;

б) репродуктивний метод навчання – полягає в багаторазовому повторенні учнями способу діяльності за завданням педагога. Діяльність педагога полягає

в розробці та повідомленні зразка, а діяльність тих, хто навчається – у виконанні дій за зразком;

в) метод проблемного навчання навчального матеріалу – передбачає те, що педагог ставить перед тими, хто навчається, проблему і сам показує шлях її вирішення, розкриваючи протиріччя, які виникають. Призначення цього методу полягає в тому, щоб показати зразки наукового пізнання, наукового вирішення проблем. Ті, хто навчається, при цьому стежать за логікою вирішення проблеми, отримуючи еталон наукового мислення і пізнання, зразок культури розгортання пізнавальних дій;

г) частково-пошуковий, або евристичний, метод навчання полягає в тому, що педагог поділяє проблемне завдання на підпроблеми, а ті, хто навчається, здійснюють окремі кроки з відшукування її вирішення. Кожен крок передбачає творчу діяльність, але цілісне вирішення проблеми поки що відсутнє;

д) дослідницький метод навчання – орієнтований саме на цілісне вирішення проблеми, унаслідок чого він покликаний забезпечити творче застосування знань. Педагог пропонує тим, хто навчається, нові для них проблеми і дослідницькі завдання, вирішуючи та виконуючи які вони засвоюють прийоми самостійної постановки проблем, їх аналізу та знаходження способів вирішення.

Як бачимо, з-поміж наведених методів навчання розрізняють методи, що моделюють переважно репродуктивну пізнавальну діяльність тих, хто навчається, та методи, зорієнтовані в першу чергу на стимулювання їхньої творчої пошукової інтелектуальної діяльності. Тому першу групу методів часто називають *традиційними* (або навіть "пасивними", що, на наш погляд, є досить невдалим бо якщо той, хто навчається, дійсно пасивний, то ніякого його навчання взагалі відбуватися не може), а другу групу називають *активними* методами (або методами активного навчання).

**Традиційне навчання** та методи його організації базуються на ефективності репродуктивної діяльності як самостійної цінності, орієнтують тих, хто навчається, на стандартні навчальні процедури, ставить викладача в позицію оператора стандартних дидактичних матеріалів і засобів навчання. При цьому включеність тих, хто навчає, і тих, хто навчається, у навчальний процес залишається особистісно нейтральним, хоча і припускає позитивний емоційний фон. У традиційному навчанні учень, студент повинен засвоїти й відтворити матеріал, який надається йому педагогом або іншими джерелами знань. Зазвичай це відбувається при використанні лекції-монологу, читанні літератури, демонстрації. Ті, хто навчається, при цьому, як правило, не

співпрацюють один з одним і не виконують жодних проблемних, пошукових завдань.

На відміну від традиційного **активне навчання** пов'язане з тією особливістю, про яку свого часу говорив ще великий А. Дістервег: "Поганий вчитель підносить істину, гарний – вчить її знаходити". Активне навчання являє собою таку організацію та ведення навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, за допомогою широкого, бажано комплексного використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів.

У разі застосування методів активного навчання ті, хто навчається, стають суб'єктами більш активної навчальної діяльності, вступають в діалог із педагогом, активно беруть участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання, здійснюючи взаємодію один з одним. Ці методи роблять акцент на розвиток потенціалів навчання, виходять з самостійної цінності пошукової діяльності, ставлять педагога в позицію партнера по навчальним пошукам, передбачають особистісну включеність у цю діяльність усіх учасників навчання. Це методи, які передбачають високий рівень особистісно-професійної готовності педагога до гнучкої, тактовної взаємодії з учнями, в якій відбувається розширення меж, як безпосереднього досвіду учнів, так і їх осмислення цього досвіду.

Такий ефект процесу навчання, побудованого на використанні активних методів, досягається завдяки наступним важливим особливостям [29; 57; 107; 117 та ін.]:

- **проблемності**, яка полягає в тому, щоб ввести того, хто навчається, в ситуацію, для виходу з якої йому не вистачає наявних знань, і він змушений сам активно формувати нові знання за допомогою педагога і за участю інших слухачів, спираючись на відомий йому чужий і свій життєвий та професійний досвід, логіку і здоровий глузд. Дана особливість навчання дозволяє забезпечити формування відправних початкових навичок і вмінь аналізувати, узагальнювати, творчо підходити до використання знань і досвіду, необхідних також для успішної само просвіти;

- **адекватності** навчально-пізнавальної діяльності характеру майбутніх практичних завдань і функцій тих, хто навчається, що особливо стосується питань особистісного та ділового спілкування. Ця особливість трактується також як здійснення контекстного навчання як підпорядкування його змісту і логіки інтересам вирішення життєво важливих ситуацій та майбутньої професійної діяльності;

- **індивідуалізації**, пов'язаної з вимогою організації навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей тих, хто навчається, і на цій основі варіювання за змістом, обсягом і часом. Ця особливість також передбачає розвиток в тих, хто навчається механізмів самоконтролю, саморегулювання, самонавчання;

- **елективності** як надання тим, хто навчається, максимальних можливостей вибору освітніх маршрутів, що відповідають їхнім індивідуальним нахилам, специфіці планованої ними майбутньої професійної діяльності або просто пізнавальним інтересам;

- **гнучкості** як поєднання варіативності та спеціалізації навчання, що забезпечує можливість за необхідності оперативної зміни його спрямованості;

- **мотивації** за рахунок максимально можливого наближення темпу, спрямованості та інших аспектів організації навчального процесу до індивідуальних прагнень і можливостей тих, хто навчається. Посилення їхньої навчальної мотивації завдяки внутрішнім і зовнішнім мотивам, створення умов для формування нових і більш високих форм мотивації (прагнення до самоактуалізації, самовираження і самопізнання);

- **безпосередності, самотійності** взаємодії тих, хто навчається з навчальною інформацією. Педагог при цьому виконує роль консультанта, помічника та експерта для тих, хто навчається, бере участь у процесі їх взаємодії з навчальним матеріалом. В ідеалі педагог стає керівником їх самотійної роботи, реалізуючи принципи педагогіки співробітництва;

- **взаємонавчання** в умовах колективної навчальної діяльності, що не заперечує індивідуалізацію навчання, але вимагає їх розумного поєднання і вмілого використання.

Таким чином, **методи активного навчання – це сукупність спеціальних педагогічних дій і прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу, що мотивують тих, хто навчається, до самотійного, ініціативного й творчого засвоєння навчального матеріалу в процесі пізнавальної діяльності.**

Отже, існує цілий ряд різних класифікаційних систем методів навчання, які створюються не для "логічних ігор", а для полегшення вирішення педагогом найважливішого завдання його професійної діяльності – вибору методів, найбільш адекватних певній навчальній ситуації, оптимальних для даних умов його застосування.

Які ж фактори впливають на вибір методу навчання? Дослідження Ю.К. Бабанського, М.І. Махмутова та інших показали, що при виборі і

поєднанні методів навчання слід керуватися міркуваннями їх відповідності таким показникам:

- меті і завданням навчання і розвитку;
- темі і змісту навчального заняття;
- розвивальним і виховним завданням запланованого навчального заняття;
- реальним психічним та фізичним навчальним можливостям тих, хто навчається,
  - особливостям навчальної групи, у першу чергу – рівню розвитку колективу;
  - наявним умовам і відведеному часу для навчання;
  - можливостям самих педагогів (попередньому досвіду, методичній підготовленості, рівню психолого-педагогічної підготовки).

Завершуючи загальний огляд класифікації методів організації процесу навчання (або методів навчання, що надалі можна використовувати синонімічно), слід зазначити, що наявність різних поглядів на проблему класифікації методів навчання відображають природний процес їх диференціації. Однак у той самий час у сучасній дидактиці й методиках навчання конкретних навчальних дисциплін і в загальноосвітній і у вищій школі відбуваються найпотужніші процеси інтеграції методів навчання, як мінімум, у чотирьох напрямках:

- 1) інтеграція методів навчання між собою;
- 2) інтеграція методів навчання з методами науки;
- 3) інтеграція методів навчання з методами вирішення практичних завдань в різних галузях;
- 4) інтеграції методів навчання з сучасними інформаційними методами різних рівнів – від використання калькуляторів до навчання в мережі Інтернет.

Унаслідок таких інтеграційних процесів чітко окреслюється тенденція вироблення цілісного підходу до визначення педагогами пріоритетних методів організації навчання.

У навчанні психології можливе виділення і, відповідно, застосування всіх охарактеризованих методів, які, проте, мають свою специфіку, обумовлену особливостями предмета психології як науки і змістом психології як навчальної дисципліни. Тому щоб полегшити викладчу психології, вибір методів навчання далі ми зупинимося на характеристиці найбільш популярних традиційних методів (словесних, наочних, практичних) і активних методів (проблемних, інтерактивних, інформаційних) стосовно їх використання у навчанні психології у закладі вищої освіти.

### 3. Словесні методи навчання психології

Словесні методи є провідними серед методів навчання, зокрема навчання психології. При їх використанні ті, хто навчається, отримують навчальну інформацію в процесі сприйняття словесних міркувань і доказів педагога або текстів навчальних книг. Джерелом отримання знань тут є *різноманітна за своєю складністю інтелектуальна робота учнів зі "словом": усним* (почутим або вимовленим) і *письмовим* (прочитаним або написаним). Ці методи мають спрямованість або на процес формування й засвоєння понять, або на формування та відтворення чуттєвих образів. Проте в наш час їх подекуди називають застарілими, "неактивними".

До оцінки цієї групи методів треба підходити об'єктивно. Основна їхня перевага полягає в тому, що вони дозволяють надати тим, хто навчається, досить велику за обсягом інформацію, поставити перед ними проблеми і вказати шляхи їх вирішення. Слово стимулює активну діяльність другої сигнальної системи тих, хто навчається, забезпечує високу культуру слухового сприймання і мислення, вимагає умінь аналізу і синтезу, конкретизації і протиставлення, формування суджень і умовиводів, розвиває навички читання, удосконалює усне та письмове мовлення. За допомогою слова педагог може викликати у свідомості студентів, слухачів яскраві картини минулого, сьогодення й майбутнього. Слово активізує уяву, пам'ять, почуття. Словесні методи несуть в собі потужний виховний і розвивальний потенціал. Нехай дещо патетично, але з упевненістю можна стверджувати, що слово мудрого і шанованого наставника не лише відіграє роль справжнього світоча знань для тих, хто навчається, але й справляє на них незабутній емоційний вплив, має величезне виховне значення, є важливим засобом формування наукового світогляду, поведінки, позитивних якостей особистості всебічно розвиненої людини.

Зважаючи на настільки виняткову значущість словесних методів необхідно визначити *вимоги* до них:

- 1) науковості та прикладної спрямованості, які полягають у вимогливому науковому підході до добору матеріалу та оцінки його особистісної й практичної значущості;
- 2) логічної послідовності і доказовості, які забезпечує систематичний характер знань, їх усвідомленість;
- 3) ясності, чіткості й доступності, що сприяють міцному засвоєнню знань, створенню необхідної основи для правильних узагальнень і висновків;

4) образності, емоційності і правильності мови педагога, що полегшують процес сприйняття та осмислення навчального матеріалу, що викликають інтерес і залучають увагу тих, хто навчається, що діють не тільки на їхній розум, але і на почуття.

5) урахування вікових, соціальних та інших особливостей тих, хто навчається, що передбачає поступове ускладнення усного викладу матеріалу педагогом на послідовних етапах навчання;

6) орієнтації педагога не тільки на репродуктивну діяльність студентів (сприйняв – засвоїв), а й на розвиток здібності застосовувати наявні знання для вирішення різноманітних ситуацій.

7) вибору педагогом оптимального темпу і тону навчання матеріалу. Занадто швидкий темп утруднює сприйняття й розуміння почутого, за дуже уповільненого темпу втрачається інтерес і увага тих, хто навчається, занадто голосний і занадто тихий, монотонний виклад також не дають гарних результатів. Іноді бувають дуже доречні веселий жарт, гостре слово, влучне порівняння.

У деяких педагогів виникає хибне враження, що в словесних методах навчання ті, хто навчається, переслідують лише одне завдання: уважно слухати вчителя і розуміти його, тільки повторювати, копіювати хід міркувань педагога, і мало виявляти власну ініціативу та самостійність міркувань. Тому основними показниками успішності застосування словесних методів вважаються запам'ятовування і відтворення учнями нових знань. Звичайно, буває, що пізнавальна активність тих, хто навчається, представлена прослуховуванням пояснень педагога, однак у такому разі можуть бути поставлені різні за своєю складністю інтелектуальні завдання: виокремити основні поняття, порівняти різні відомості, скласти план прослуханого, тощо. І тому в словесних методах необхідно передбачити низку прийомів і засобів, які на різних стадіях заняття дозволили б виявити, як іде процес засвоєння знань студентами, що вони сприйняли, запам'ятали, і що залишилося поза їхньої свідомості.

Сучасна педагогіка визнає велике значення словесних методів навчання, одночасно відзначаючи неприпустимість гіперболізації їхнього значення та ізоляції від інших методів. Звідси випливає принципово важливий висновок про те, що словесні методи, які використовуються переважно при вивченні нового матеріалу, дають особливо гарний ефект у навчанні, якщо поєднуються з іншими методами його організації.



Залежно від того, мова, що сприйнята тими, хто навчається, є усною чи письмовою (друкованою), словесні методи можна поділити на усні та письмові. Кожен з них має свої переваги і недоліки.

**Усні методи**, використовувані педагогом, дозволяють йому:

- успішно пояснити новий матеріал, розтлумачити його, за необхідності повторюючи сказане і пояснюючи незрозуміле;
- своєчасно отримати і продуктивно використовувати "зворотний зв'язок" від тих, хто навчається, про розуміння навчального матеріалу і про ставлення до нього;
- активізувати сприйняття і розуміння студентами нової інформації за допомогою організації не тільки мнемічної, а й інтелектуальної діяльності;
- використовувати немовні засоби спілкування, що забезпечують позитивний емоційний фон отримання нової інформації.

**Письмова мова** позбавлена цих переваг. З іншого боку, письмова мова більш ефективна з погляду швидкості передачі інформації (для дорослого швидкість говоріння менша, ніж швидкість читання тексту). Тому студент швидше може прочитати відповідний розділ підручника, ніж прослухати його в переказі викладача. У зв'язку з цим інформаційна функція традиційних навчальних лекцій у наш час втрачає своє значення (але ж при цьому істотно зростає роль інших функцій, про що йтиметься далі). У сучасних словесних методах навчання досить ефективним прийомом стає використання одночасно з усними методами різноманітних друкованих навчальних матеріалів (навчальних текстів, цитат з робіт класиків психології, художніх книг, підручників та навчальних посібників, роздаткових матеріалів тощо).

Відповідно до класифікації видів мови усні словесні методи навчання поділяються на монологічні (розповідь, пояснення, інструктаж, лекція) і діалогічні (бесіда, дискусія). А письмові словесні методи передбачають різноманітні форми роботи з книгою, навчальними текстами і вербальні ігри (Рис. 2.4).

Розглянемо словесні методи навчання психології більш докладно, але почнемо з усних словесних методів.

**Монологічний словесний метод** у найбільш "чистому", "класичному" вигляді зазвичай використовується на лекції у закладі вищої освіти. Про лекції мова піде нижче, поки що визначемо три основні загальні особливості усних монологічних методів. По-перше, усна монологічна мова за своєю побудовою відрізняється від письмової мови. Педагог, ураховуючи ці відмінності, при

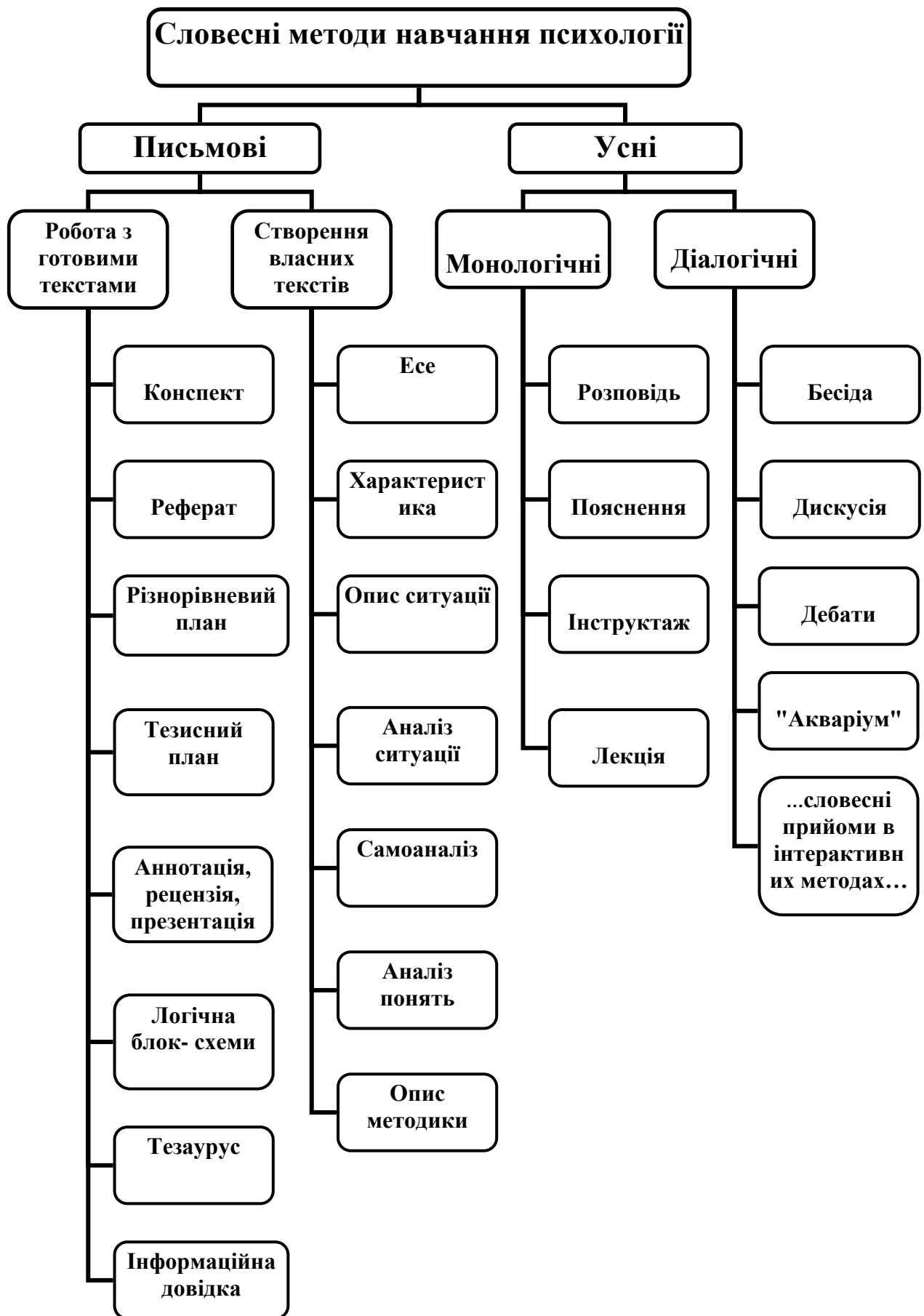


Рис. 2.4 Словесні методи навчання психології

підготовці до навчального заняття повинен не просто переписувати відповідний матеріал з нехай навіть дуже вдалого навчального посібника, книги, статті, а лінгвістично переробляти його, наближаючи до стилістики й синтаксису усного мовлення, що конкретно полягає у:

- скороченні речень унаслідок опускання несуттєвих слів і фрагментів;
- поділі складних речень на прості;
- перебудові складносурядних речень так, щоб їхня структура стала простою і читкою;
- заміні термінів, які можуть викликати труднощі при розумінні думки викладача, на більш прості слова, без втрати науковості.

По-друге, як будь-який метод навчання, навчальний монолог повинен містити в собі не тільки зрозумілу тим, хто навчається, навчальну інформацію, а й способи організації їхньої пізнавальної діяльності. Для цього необхідно передбачити такі засоби мовного впливу:

- зв'язок нового матеріалу з життєвим і професійним досвідом студентів,;
- встановлення зв'язків з уже засвоєними знаннями;
- використання висловлювань, орієнтованих на активізацію уваги, пам'яті, мислення тих, хто навчається;
- застосування при необхідності вказівок щодо ефективної організації навчальної діяльності студентів;
- формулювання запитань, які будуть задані тим, хто навчається, для стимуляції їхньої мотиваційної і пізнавальної активності;
- особистісна забарвленість викладу навчального матеріалу (висловлення особистого ставлення до матеріалу, ілюстрації з особистого досвіду);
- повторення формулювань з метою кращого розуміння;
- і ряд інших (залежної від специфіки аудиторії).

Третьою особливістю усних монологічних методів є те, що, крім власне мовного впливу, педагог справляє також і потужний особистісний вплив на тих, хто навчається з допомогою невербальних засобів спілкування. До основних засобів такого впливу в першу чергу належать: організація просторового розташування в спілкуванні (зокрема дистанція), образність, емоційність, виразність, ілюстративність мовлення; візуальний контакт; міміка; пози та жестикуляція (відкриті або закриті), фонаційні характеристики мови (темп, тон, сила, ритм, напруження, паузи, інтонація). Успішне використання наведених вище засобів мовного і немовного впливу підвищує ефективність монологу як усного методу навчання.

До монологічного усного методу відносять: розповідь, пояснення, інструктаж, лекцію.

**Розповідь** є найважливішим із словесних методів, що полягає в систематичному викладі навчального матеріалу, в якому переважають факти, образи, події, уявлення. Це живе, яскраве, цікаве, емоційне навчання фактів, цікавих подій, взаємозв'язків, взаємозалежностей, явищ тощо в певній логічній послідовності. Розповідь активізує сприйняття, пізнавальну активність, формує уявлення, розвиває інтереси, допитливість, уяву і мислення тих, хто навчається. Розповідь зручна для повідомлення про події життя, зокрема власного, вражень від екскурсій, фільмів, творів живопису та музики. Провідна функція даного методу, звичайно, навчальна, але важливі (особливо у викладанні психології) і супутні функції – розвивальна, виховна, спонукальна і контрольнo-корекційна.

У "чистому вигляді" розповідь використовується в основному на етапі початкового навчання, рідше в середніх і як виняток у старших класах у поєднанні з іншими методами навчання. При цьому змінюється характер оповідання, його обсяг, тривалість. У навчальному процесі вищої школи та післядипломної освіти розповідь може бути додатковим образним і емоційно-насиченим методом.

Ефективність цього методу залежить здебільшого від уміння педагога розповідати, яке виявляється в продуманості плану і послідовності викладу, обґрунтованості використовуваних прикладів і фактів, чіткості думок, вдалих прийомах порівняння і зіставлення, наявності висновків, узагальнень, яскравості, образності й колориті мовних форм, їх емоційності, доступності для розуміння; пантомімічній виразності; умінні мобілізувати увагу тих, хто навчається; переконливості слів і висловлювань.

У процесі підготовки і проведення розповіді необхідно орієнтуватися на такі дидактичні вимоги:

- всебічно враховувати особливості аудиторії, викладати матеріал доступно для тих, хто навчається, емоційно, виразно, у цікавій формі;
- чітко визначати тему, завдання розповіді, активізувати інтерес, увагу до теми, викладати матеріал чітко, логічно;
- забезпечувати науковість, достовірність викладеного матеріалу;
- забезпечувати моральну спрямованість навчання, орієнтуватися на формування суспільнозначущих, стрижневих якостей особистості;
- виділяти провідні положення, ідеї, соціально значимі уявлення, концентрувати на них увагу аудиторії;

- підбирати яскраві, типові факти, цікаві й переконливі приклади, необхідні для узагальнення;
- викладати в оптимальному темпі, що забезпечує як розуміння, так і запис найбільш важливих положень, висновків;
- активізувати увагу слухачів шляхом включення евристичних прийомів, постановки та вирішення проблемних питань;
- навчання поєднувати з читанням уривків, фрагментів текстів, ілюстраціями, демонстраціями;
- відображати власну думку, особисту оцінку і ставлення до викладених фактів, подій, вчинків.

За змістом розповіді поділяються на: художньо-літературну, описову оповідальну, розповідь-спогад, переказ прочитаного, розповідь про почуте й побачене, розповідь-фантазію тощо.

Кожна розповідь повинна мати чітку структуру: початок, розвиток подій, кульмінаційний пункт, фінальну частину. Якщо педагог заздалегідь не продумає план та стиль розповіді, то вона стане невиразною, малоцікавою.

Розповідь використовується на різних етапах навчального заняття. Перш за все як метод повідомлення нового в тому разі, якщо матеріал не містить теоретичних доказів. Розповідь може бути засобом повідомлення додаткових знань. Розповідь може займати самостійне місце, а може бути включеною в процес пояснення на різних його стадіях. Відповідно, розрізняють кілька видів розповіді:

- розповідь-вступ, призначення якої – підготувати тих, хто навчається, до вивчення нового матеріалу;
- розповідь-повідомлення – служить для викладу визначеного змісту;
- розповідь-висновок – завершує і підводить підсумок певного відрізка навчання.

Близьким до розповіді є монологічний метод **пояснення**, що відрізняється, від розповіді тим, що орієнтований переважно на оволодіння теоретичним навчальним матеріалом. Істотною умовою ефективності пояснення є отримання відповідних реакцій тих, хто навчається, у ході пояснення та їх урахування педагогом в напрямку вдосконалення пояснення, внесення до нього необхідних поправок і коригування. Пояснення має бути науковим, діловим, аналізуючим, доказовим. Воно вимагає економних, точних формулювань, аргументованих висновків. Це метод наукових доказів, що застосовується при розкритті значення слів і понять, при введенні в тему нового матеріалу, при побудові системи наукових міркувань і доказів, розкритті причинно-наслідкових зв'язків,

викладенні теоретичних положень, які пояснюють, розкривають явища природи чи суспільного життя.

Виходячи з цього, головна особливість пояснення – теоретичні докази, які передбачають:

- постановку пізнавальної задачі, яку можна вирішити на основі досягнутого рівня знань і розвитку тих, хто навчається;
- ясно усвідомлювану сутність теоретичної проблеми, точно і чітко сформульовані завдання її вирішення;
- чіткий, ретельний підбір фактичного матеріалу, що відповідає методологічній позиції в науці;
- певну форму міркувань: аналіз і синтез, індукцію і дедукцію, порівняння та аналогії;
- послідовне розкриття причинно-наслідкових зв'язків, аргументацію і доказовість, бездоганну логіку викладу;
- наявність додаткових пояснюючих моментів, зокрема залучення яскравих прикладів і результатів спостережень;
- формулювання розгорнутих і аргументованих висновків;
- використання змістовного ілюстративного матеріалу: картини, малюнки, схеми та ін.

Читке, послідовне навчання теоретичного і фактичного матеріалу, продумані роз'яснення і доповнення роблять пояснення дієвим методом оволодіння науковими знаннями. Тому ефективність методу залежить від глибокого знання педагогом наукового змісту навчальної дисципліни, чіткої постановки завдань, визначення суті проблеми, послідовності розкриття причинно-наслідкових зв'язків, аргументації і доказів конкретних даних, точності формулювань; глибини і доступності викладу, корекції отриманих учнями, студентами, слухачами знань; урахування індивідуальних і психологічних особливостей та мобілізації уваги тих, хто навчається.

Особливе місце в навчанні займає такий монологічний словесний метод, як *інструктаж*, який являє собою роз'яснення ходу майбутніх робіт, прийомів виконання завдань, попередження про можливі помилки і т. д. Від пояснення інструктаж відрізняється більшою практичністю, конкретністю та стислістю.

Зазвичай інструктаж пов'язують у першу чергу з навчанням природничих дисциплін, де він необхідний під час виконання лабораторних робіт з фізики, хімії, біології чи з технологічних навчальних дисциплін у зв'язку з правилами техніки безпеки на заняттях. У процесі навчання технології, креслення і

малювання інструктаж поєднується з демонстрацією прийомів виконання робіт, нерідко поступається йому місцем.

У викладанні психології інструктаж є чи не вирішальним при проведенні лабораторних і практичних робіт, тому що від вмілого його проведення зрештою залежать одержувані результати проведених психологічних дослідів та психодіагностичних процедур. У відповідному розділі ми зупинимося на цьому докладніше, поки що лише зазначимо, що інструктаж може бути: вступним, поточним і заключним. Поточний інструктаж буває фронтальним й індивідуальним. Як правило, інструктаж супроводжує проведення практичних занять, екскурсій та інших форм навчання. Нерідко застосовується письмовий інструктаж (завдання, інструкційні карти тощо).

Як уже зазначалося, найбільш "класичним" видом словесного методу навчання є *лекція*, що відрізняється від розповіді більшою ємністю та теоретичною наповненістю навчального змісту, від пояснення – більшою складністю логічних побудов, концентрованістю розумових образів, доказів і узагальнень. Лекція, як правило, займає все навчальне заняття, у той час як розповідь чи пояснення займають лише його частину. Перевага лекції полягає в можливості забезпечити закінченість і цілісність сприйняття учнями навчального матеріалу в його логічних опосередкуваннях і взаємозв'язках по темі в цілому.

У лекції використовуються прийоми усного подання інформації: підтримка уваги протягом тривалого часу, активізація мислення слухачів; прийоми, що забезпечують логічне запам'ятовування: переконання, аргументація, докази, класифікація, систематизація, узагальнення та ін. У лекції зазвичай знаходять місце опис, порівняння, роз'яснення та розшифровка термінів і нової лексики, розгляд фактів та їх узагальнення, повідомлення систематичних знань, полеміка, цитування першоджерел. Усне навчання знань у лекції дозволяє педагогу забезпечити ідейну спрямованість навчання, будить думку і почуття тих, хто навчається, що вносить в освітню роботу високий емоційно-вольовий настрій, виховує допитливість, викликає порив до дії, а також служить зразком правильної мови, міркувань і обґрунтованих висновків.

Читаються лекції в основному у закладах вищої освіти і, в окремих випадках, у старших класах загальноосвітньої школи. Для ефективного проведення лекції треба чітко продумати її план, прагнути викладати матеріал логічно чітко і послідовно, дотримуючись усіх пунктів плану, роблячи резюме й висновки після кожного з них, не забуваючи про смислові зв'язки при переході до наступного розділу. Не менш важливо забезпечити доступність,

читкість викладу, пояснювати терміни, підбирати приклади й ілюстрації, використовувати різноманітні засоби наочності та активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Більш докладний і ґрунтовний розгляд особливостей лекції як форми організації навчання, вимоги до її підготовки та проведення будуть подані в темі 3.1.

**Діалогічний метод** є усним методом словесного навчання, що спирається на діалогічну взаємодію викладача і окремих студентів або на дискусію в групі. Зауважимо, що сучасні інформаційні технології навчання дозволяють успішно реалізувати діалог, евристичну бесіду, групову дискусію вже як письмовий словесний метод в межах віртуальної навчальної реальності. Однак психолого-педагогічні та методичні особливості таких діалогових методів потребують додаткових досліджень, тому поки що основними будемо вважати усні діалогові словесні методи в умовах реальної взаємодії тих, хто навчається. Діалогічний метод навчання в цілому передбачає значну активність студентів навіть на лекції шляхом включення в неї елементів діалогу, евристичної бесіди, активного заохочення запитань студентів, що істотно підвищує ефективність лекційної форми навчання. Активна позиція тих, хто навчається, сприяє формуванню більш міцних знань і умінь, а також критичного мислення. Звичайно, найбільшою мірою ця перевага діалогічного методу реалізується на семінарах та консультаціях, оскільки діалог і дискусія є основним методом у цих формах навчальних занять. Їх ефективність залежить від того, на яку пізнавальну діяльність орієнтовані запитання-завдання, що ставляться. Це можуть бути:

1) запитання, які спонукають репродуктивну активність: "згадайте", "розкажіть", "опишіть", "дайте характеристику", "розкрийте", "доповніть";

2) запитання, які стимулюють продуктивну активність: "порівняйте", "зіставте", "узагальніть", "зробіть висновок", "проаналізуйте", "виділіть", "як пов'язані".

Багато що залежить також від точності і конкретності поставлених запитань, від того, наскільки вони логічно пов'язані між собою. Так, В.М. Карандашев [19] вважає за доцільне використовувати у викладанні психології запитання, які ще у 1950 році пропонував Ю.О. Самарін:

1) запитання, що привчають тих, хто навчається, замислюватися над суттю психологічного поняття;

2) запитання, які потребують приведення життєвих прикладів, що можуть проілюструвати ті чи інші психологічні феномени та закономірності;



3) запитання, які безпосередньо пов'язані з власною навчальною діяльністю і поведінкою, наприклад "який спосіб заучування навчального матеріалу ви вважаєте кращим для себе і чому".

Діалогічний метод навчання найбільш характерний для семінарських занять з психології. Постановка запитань і завдань визначається змістом, цілями і завданнями навчального курсу, а також навчальними посібниками та першоджерелами, які рекомендуються в програмі. На допомогу викладачам у багатьох підручниках наводяться теми і питання, які можуть обговорюватися на семінарських заняттях. Проте викладач вільний і у виборі посібників, і в самостійному формулюванні питань.

Зазначивши переваги діалогічного методу навчання слід наголосити, що, незважаючи на всі очевидні і важливі його переваги, він менш економічний за часом, який витрачається на засвоєння тими, хто навчається, нової інформації.

Основними видами діалогічних словесних методів навчання є бесіда і дискусія, які на практиці часто взаємопов'язані.

**Бесіда** – це усний діалоговий метод навчання, в якому поєднується слово тих, хто навчає, і тих, хто навчається, та передбачається формування в останніх певних знань, умінь та особистісних якостей. Бесіда організується з допомогою ретельно продуманої системи питань, що поступово підводять учнів до засвоєння ланцюжка фактів, нового поняття або закономірності. Бесіда є досить поширеним методом навчання, який можна застосовувати на будь-якому етапі навчального заняття і з різною метою: при перевірці домашніх і самостійних робіт, поясненні нового матеріалу, закріпленні і повторенні, підбитті підсумків навчального заняття, при відповідях на запитання тих, хто навчається.

Бесіду проводять у тих випадках, коли студенти мають деякі відомості, знання та особистий досвід стосовно навчального матеріалу, і в процесі бесіди відбувається їх пов'язування з новим навчальним матеріалом. Педагог при цьому отримує змістовний зворотний зв'язок, він бачить, що ті, хто навчається, розуміють і чого не розуміють, і на цій підставі може вносити корективи, змінювати глибину й обсяг матеріалу, давати додаткові відомості. Бесіда дозволяє за допомогою системи запитань, вмілої їх постановки і вправної підтримки діалогу впливати як на свідомість, так і на підсвідомість учнів, навчити їх прийомам самокорекції.

У цілому метод бесіди має такі *переваги*:

- актуалізує наявні знання тих, хто навчається, про матеріал, який розглядається;

- активізує студентів шляхом їх залучення до процесу самостійних роздумів, в евристичний, творчий процес отримання нових знань;

- сприяє активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, залучає до максимального розумового пошуку, з метою вирішення протиріч, підводить до самостійного формування висновків і узагальнень, розвиває пам'ять і мову;

- дає педагогу інформацію про знання тих, хто навчається, створює умови для оперативного управління процесом пізнання;

- має велику виховну силу;

- є інформативним діагностичним засобом;

- забезпечує колективну розумову діяльність студентів в якій бере участь кожен, і запитання ставить не тільки педагог, а й ті, хто навчається.

*Недоліки методу бесіди:*

- вимагає багато часу;

- містить елемент ризику (той, хто навчається, може дати неправильну відповідь, яка сприймається іншими й фіксується в їхній пам'яті);

- необхідний достатній запас знань студентів;

- вимагає від педагога постійного напруження уваги й інтелектуальної діяльності.

Можна виділяти кілька видів навчальних бесід. По-перше, *залежно від особливостей пізнавальної діяльності тих, хто навчається*, (а в деяких випадках і педагогів) бесіда може бути катехізічна і евристична.

Катехізічна (відтворювальна) бесіда використовується переважно при перевірці й оцінці знань тих, хто навчається, закріпленні, а також при аналізі прочитаних текстів. Вона має характер повторення знань.

Евристична бесіда, як правило, проводиться з метою придбання тими, хто навчається, нових знань. Питання педагога спрямовані на те, щоб викликати їхню активну розумову діяльність, спонукати до самостійного вирішення поставленого завдання. У процесі такої бесіди викладач, спираючись на наявні знання і досвід студентів, слухачів, з допомогою ретельно продуманої системи запитань підводить їх до розуміння, засвоєння нових знань і формулювання висновків. У результаті такої спільної діяльності ті, хто навчається, набувають знання шляхом власних роздумів, і в них часто виникає суб'єктивне враження, що вони самі роблять відкриття. У наш час цей вид бесіди широко використовується в проблемному навчанні.

За ознакою *логічної побудови* бесіда може бути індуктивною (тобто йти від конкретних відомих спостережуваних явищ до загальних висновків) або дедуктивною (від загального положення до окремих випадків).

*За місцем в цілісному навчальному процесі і, відповідно, за завданнями розділяють такі види бесіди:*

- вступна або організуюча, яка проводиться на початку навчального заняття. З її допомогою забезпечується психологічна установка тих, хто навчається, на сприйняття і засвоєння нового навчального матеріалу. Бесіда сприяє розумінню значення майбутньої роботи, формує уявлення про її зміст, специфіку та особливості;

- повідомлення нових знань, що будується у формі запитань і відповідей, що сприяє підведенню студентів, слухачів з допомогою уміло поставлених питань, наявних знань і життєвого досвіду до засвоєння нових знань, формулювання понять, вирішення завдань;

- закріплююча, що забезпечує зміцнення знань унаслідок їх узагальнення, систематизації, пов'язування з новими фактами;

- контрольно-корекційна бесіда – застосовується з метою визначення рівня засвоєння знань, їх корекції, уточнення, доповнення, конкретизації і може бути організована як фронтальна або індивідуальна;

- заключна бесіда – застосовується при підведенні підсумків навчання та узагальненні навчального матеріалу;

Одним із різновидів бесіди є співбесіда, яка в умовах закладу вищої освіти часто називається колоквіумом. Вона може проводитися як з академічною групою в цілому, так і з окремими групами студентів, слухачів.

Ефективність бесіди залежить від трьох взаємопов'язаних обставин: підготовки педагога, підготовки студентів і вміння і тих, і інших створювати й підтримувати атмосферу творчої взаємодії в процесі проведення бесіди.

Підготовка педагога полягає в продуманості та професійному формулюванні запитань у чіткій їх постановці і логічній послідовності. Високий освітній і виховний ефект бесіди забезпечується насамперед змістом і характером запитань. Запитання педагога мають бути чітко поставлені, без зайвих, або таких слів, що наводять на відповідь.

Підготовка тих, хто навчається, до бесіди забезпечується попередніми спостереженням за певними явищами, читанням рекомендованих джерел, оглядом матеріалу за планом, запропонованим педагогом.

Загальні умови ефективної взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається, у ході бесіди полягають у такому. Педагогам не слід повторювати питання в різних формулюваннях. Змінювати формулювання питання потрібно виходячи з відповідей тих, хто навчається, якщо виявляється, що вони недостатньо розуміють зміст питання або недостатньо активні. Не рекомендується давати

навідні, та такі, що підказують, запитання для одержання швидких відповідей. Проте, за необхідності можна пояснити сформульоване запитання. Запитання не повинні вимагати від учнів односкладових відповідей. Подібний характер запитань можна використовувати в навчанні лише з метою організації певного шляху в міркуваннях тих, хто навчається. Запитання повинні передбачати певну логічну форму думки: перехід від загального до часткового, від одиничних і конкретних фактів до загальних положень, порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування та інші операції мислення. Запитання мають відповідати рівню підготовленості тих, хто навчається, і розвивати всі види мислення, весь спектр розумових дій. Запитання повинні задаватися педагогом всій групі студентів, слухачів, щоб усі готувалися до відповіді.

З боку тих, хто навчається, відповіді мають бути усвідомленими й аргументованими, повними, точними, чіткими, правильно сформульованими. Формулювання під керівництвом педагога чітких, зрозумілих за змістом і формою викладу відповідей є одним із важливих засобів розвитку логічного мислення тих, хто навчається. Завдання педагога за будь-якої форми відповіді полягає в тому, щоб отримати інформацію від студентів, слухачів на поставлене запитання і зрозуміти, чи правильно вони мислять. Відповідь тих, хто навчається, може не збігатися повністю зі змістом їхньої думки через те, що вони неглибоко розуміють навчальний матеріал і не можуть сформувати відповідь, або не вміють правильно словесно сформулювати відповідь, хоча навчальний матеріал розуміють. І звичайно, бувають випадки, коли студент мало замислюється над сутністю навчальних понять і положень, а намагається вгадати, яка потрібна відповідь на поставлене запитання. Бесіда, що має характер міркувань студентської аудиторії нерідко перетворюється на дискусію (боротьбу думок, принциповий спір).

Іншим діалогічним методом є *групова дискусія*. Головна її цінність у тому, що вона стимулює залучення учнів до активного обговорення різних думок із певної проблеми, пробуджує прагнення до розуміння позиції співрозмовника й аргументації власної думки. Тому деякі автори схильні відносити дискусію до інтерактивних методів навчання [7].

Дискусія як метод навчання заснована на обміні поглядами з певної проблеми, причому ці погляди відображають власну думку учасників або спираються на думки інших осіб. Цей метод доцільно використовувати в тому разі, якщо ті, хто навчається, характеризуються значним ступенем зрілості і самостійності мислення, уміють аргументувати, доводити й обґрунтовувати свою думку. Добре проведена дискусія має велику навчальну і виховну

цінність: вчить глибшого розуміння проблеми, умінню захищати свою позицію, аналізувати думки інших та зважати на них.

Дискусія може бути застосована в будь-якій організаційній формі навчання: на уроці, семінарі, практичному або лабораторному занятті, навіть на лекції. Одне запитання, поставлене лектором до аудиторії, викликає загальні роздуми і бажання знайти на нього відповідь, а дві-три відповіді, що отримав лектор, дозволять йому обговорити думки студентів, а потім продовжити своє міркування, тим самим ще більше загостривши інтерес тих, хто навчається, і мобілізувавши їхню увагу.

Для того щоб дискусія була ефективною, необхідно чітко сформулювати проблемні питання. Важливою також є наявність у тих, хто навчається, певної бази знань з даного питання і вміння точно виражати свою думку. Без знань дискусія стає безпредметною, беззмістовною і неточною, а без уміння висловити свою думку – заплутаною і суперечливою.

Суттєвим чинником успішності дискусії є рівень активності тих, хто навчається. У групах великої чисельності активну участь в обговоренні беруть зазвичай кілька людей. Решта змушена залишатися лише пасивними слухачами. Задля підвищення активності всіх учнів, студентів, слухачів група може бути поділена на кілька малих груп (підгруп) по 5–7 осіб, кожна з яких обговорює поставлене запитання незалежно (в окремому приміщенні або кутку аудиторії). Потім організовується обмін думками між підгрупами, який, безперечно, сприяє розвитку творчого та критичного мислення тих, хто навчається. Розгляд дискусійних форм інтерактивних методів навчання психології буде наведено у сьомому пункті даної теми.

Усні словесні методи навчання посилюються і підкріплюються роботою з *письмовим* (у наш час частіше – друкованим) *словом*. Цю роботу можна умовно поділити на дві групи – робота з друкованими джерелами і створення власних письмових робіт. Робота з *друкованими текстами*, у свою чергу, може бути організована в межах аудиторних форм організації навчання і в самотійній роботі тих, хто навчається. Під час аудиторних занять з психологічних дисциплін зазвичай використовуються порівняно короткострокові, компактні прийоми роботи як з навчальними, так і з літературними текстами. У самотійній роботі учнів застосовуються більш складні і великі за обсягом текстові матеріали (з неодмінною умовою врахування вікових, особистісних і професійних особливостей тих, хто навчається).

Види текстів, що використовуються у викладанні психології:

- основна навчальна література: підручники, навчальні посібники, практикуми ;
- додаткова навчальна література: словники, психологічні енциклопедії, хрестоматії ;
- наукові публікації: монографії, збірники статей, статті в наукових журналах ;
- художні тексти – твори світової художньої літератури та сучасні літературні твори;
- популярні тексти: статті з популярних журналів, замітки в газетах.

Істотним тут стає питання про носії усіх цих текстів. У ХХІ столітті, це, звичайно, не тільки традиційні паперові носії, а й різноманітні електронні носії, роль і поширеність яких стрімко зростають. Тому до наведених видів текстів слід додати: тексти, що містяться в різноманітних інформаційно-комунікативних навчальних програмах, тексти сайтів дистанційної освіти, довідкові матеріали Вікіпедії, наукові статті в інтернет-журналах, тощо.

Використання в сучасній педагогіці в цілому й у викладанні психології зокрема різноманітних текстових матеріалів на електронних носіях, на жаль, не однозначне. З одного боку, це ознака широкого і активного впровадження та розповсюдження інформаційних методів навчання, що не можна не схвалювати. Однак, з іншого боку, виникає небезпека виконання ряду видів навчальної роботи з текстом суто механічним, бездумним способом: "скопювати – вставити". При цьому ситуація ускладнюється неминучою зміною пріоритетів різних джерел інформації в житті людей і, відповідно, у методах навчання. Читання як засіб набуття нових знань активно використовувалося практично всю історію людства, але в нових умовах інформаційного суспільства і цифрових технологій вже не перше десятиліття відбувається зрозумілий, але такий, що насторожує, процес витіснення друкованого слова і з вільного часу людей, і з процесу їх навчання. Його місце агресивно займають аудіо- і відеоматеріали. Сучасним педагогам-теоретикам, психологам, які працюють у сфері педагогічної психології, методистам і вчителям-практикам ще належить вирішувати цю непросту проблему. Очевидно, що це рішення значною мірою залежатиме від вікової категорії тих, хто навчається.

Робота з друкованими текстами здійснюється на всіх щаблях і в усіх формах навчання. При цьому конкретні її прийоми залежать від віку тих, хто навчається, особливостей освітньої програми, цілей і завдань вивчення

навчального предмета, зокрема психології, від професійної спеціалізації "дорослих учнів" [23; 41; 57; 67; 80; 92; 104; 129 та ін.].

У молодших класах учні вчилися розуміти й запам'ятовувати текст, групувати навколо прочитаного раніше засвоєне, оцінювати його з погляду практики. У середніх і старших класах учні набували вміння читати виразно, аналізувати й фіксувати прочитане, використовувати словники і довідники. Учні, що стали студентами вищої школи, поглиблюють уміння різноманітної роботи з друкованим словом, удосконалюються в його використанні. Післядипломні форми навчального процесу забезпечують уміння і навички різноманітного використання текстових матеріалів у професійній діяльності. Робота студентів з підручником, книгою, будь-яким друкованим текстом є однією з дієвих форм оволодіння навчальним матеріалом, що забезпечує набуття відповідних цінних умінь і навичок, які зберігаються на все життя.

Суть методу роботи з навчальними текстами полягає в тому, що оволодіння новими знаннями здійснюється самостійно кожним з тих, хто навчається, шляхом вдумливої навчальної роботи з текстом, осмислення фактів та прикладів, що містяться в ньому, і теоретичних узагальнень, які випливають з них і водночас засвоєнням при цьому важливих умінь працювати з книгою. Інакше кажучи, у методі роботи з друкованим словом виділяються дві важливі взаємозалежні аспекти: самостійне оволодіння учнями навчальним матеріалом і формування в них вміння роботи з різноманітними текстами. Поза навчальними заняттями така робота не обмежена темпами і термінами, розвиває пізнавальні інтереси та схильності, удосконалює естетичні смаки і духовні потреби тих, хто навчається. Психологічно робота з друкованим словом спирається на уяву і мислення тих, хто навчається.

В організації роботи тих, хто навчається, з друкованими матеріалами можна використовувати низку спеціальних прийомів. Основними з них є такі:

- **конспектування** – короткий виклад, короткий запис змісту прочитаного. З конспектом дуже часто проводиться і подальша робота, яка полягає в його обробці, виділенні основних моментів, висловлюванні свого ставлення до них. Така обробка сприяє кращому розумінню та більш міцному засвоєнню нового матеріалу і розвиває самостійність мислення тих, хто навчається;
- **складання** простого або складного **плану тексту**, для чого необхідно після прочитання тексту розділити його на частини, для складання складного плану встановити їх ієрархічне співвідношення й озаглавити кожну частину;
- **складання тез** – короткого викладу основних ідей прочитаного тексту в їх логічному взаємозв'язку;

- **складання анотації** – стислого, згорнутого викладу основного змісту рукопису, монографії, статті чи книги одночасно з короткою характеристикою видання, описом його відмітних особливостей і переваг, який допомагає читачам зорієнтуватися в їх виборі;

- **складання компендіуму** – стислого, сумарного викладу основних положень певної науки, навчального розділу або теми;

- **складання презентації тексту**, що містить опис його основного змісту й орієнтована на розкриття його наукової новизни і практичної цінності, яка містить елементи реклами та *PR*-методів;

- **цитування** – написання дослівних витягів з тексту, які при цьому повинні відображати основні його ідеї. Тут так само відпрацьовуються навички правильного цитування з обов'язковим зазначенням автора, назви роботи, місця видання, видавництва, року видання, сторінки;

- **рецензування** – написання короткого відзиву на текст із зазначенням його переваг і недоліків, з висловлюванням свого ставлення до прочитаного матеріалу і формулюванням висновків про можливість використання даного тексту;

- **складання структурно-логічної моделі** – комплексного словесно-схематичного зображення прочитаного матеріалу, що відображає як його основні поняття, так і логічні зв'язки між ними;

- **складання тематичного тезаурусу** – упорядкованого комплексу базових понять з теми, розділу, всієї навчальної дисципліни;

- **складання матриці ідей** – порівняльної характеристики однорідних понять, положень, предметів, явищ у працях різних авторів;

- **складання довідки** – певних відомостей, отриманих після відповідних пошуків. Довідки бувають статистичні, біографічні, термінологічні, географічні, історичні тощо.

Залежно від конкретних умов процесу навчання ці прийоми роботи з текстами можуть в різний спосіб представлені і своєрідно поєднуватися.

Крім різноманітної роботи із запропонованим в тій чи іншій формі текстовим матеріалом процес навчання, зокрема психології, охоплює використання різноманітних завдань із **самостійного створення** тими, хто навчається, **текстів**. Як приклад можна навести найбільш поширені види таких текстів: твір, есе, самоаналіз, завдання для вербальних ігор, психологічні кросворди і так далі. Багато що тут залежить від фантазії педагога та зацікавленості й активності тих, хто навчається.



Такі короткі характеристики основних видів словесних методів навчання, які, тим не менш, не є абсолютно ізольованими, а органічно поєднуються з наочними методами навчання. Словесний метод навчання є стрижневим, у навчальному процесі, на нього спираються всі інші методи.

#### **4. Наочні методи навчання психології**

Наочні методи навчання пов'язані з чи не найбільш відомим принципом дидактики – принципом наочності, що розпочинає свою історію від "Великої дидактики" Яна Амоса Коменського, в якій формулювалося "золоте правило дидактики": "... все, що тільки можливо, представляти для сприйняття почуттями, а саме: видиме – для сприйняття зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, те, що підлягає смаку – смаком, доступне дотику – шляхом дотику. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються кількома почуттями". І справедливість цього правила є очевидною, адже, як відомо, переважну кількість інформації людина отримує саме внаслідок безпосереднього пізнання – відчуття і сприймання (у термінології часів Я.А. Коменського – почуття). Деякі фахівці констатують, що, наприклад, орган слуху пропускає 1000 умовних одиниць інформації за одиницю часу, орган дотику за ту саму одиницю часу пропускає 10 000 умовних одиниць інформації, а орган зору – 100 000, тобто близько 80% відомостей про навколишній світ людина отримує за допомогою зору. На виняткову роль наочності в навчанні вказував і вітчизняний педагог К.Д. Ушинський, який зазначав, що чим більша кількість органів чуття бере участь у сприйнятті якогось враження, тим міцніше воно закріплюється в нашій пам'яті.

Однак сучасна педагогічна психологія, дидактика і методики навчання конкретних навчальних дисциплін, які на ній будуються, цей принцип трактують і, відповідно, реалізують істотно ширше [12; 19; 21; 29; 33; 36; 57; 70; 83; 86; 96; 97; 98; 111; 130; 134 та ін.]. Основою такого трактування є загальний підхід до поняття сутності наочності не як якоїсь властивості або якості реальних об'єктів, предметів чи явищ, а як властивості, особливості психічних образів цих об'єктів. І якщо говорять про наочність тих чи інших предметів, то насправді мають на увазі наочність образів цих предметів. ***Наочність є показником простоти і зрозумілості для даної людини того психічного образу, який у неї виникає в процесі відчуття та сприймання, пам'яті, мислення, уяви.*** Рівень наочності образу, що виникає в людини, у першу чергу залежить від рівня розвитку її пізнавальних здібностей, інтересів

і схильностей, нарешті, від потреби й бажання побачити, почути, відчуті цей об'єкт, зрозуміти його, створити яскравий, зрозумілий психічний образ цього об'єкту. На цій підставі деякі вчені-педагоги (Н.В. Наумчик, В.В. Давидов) поняття "наочні методи" не використовують, мотивуючи це тим, що змістовна характеристика цих методів традиційно зводиться до "візуальності". Така позиція узгоджується з психологічним принципом наочності, сформульованим О.М. Леонтьєвим, який говорить: предмет наочний, якщо збігаються дві діяльності – діяльність учнів з наочним матеріалом і діяльність, що становить сутність процесу навчання.

Таким чином, для організації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, необхідно надати їм її об'єкт, забезпечити основу створення в них наочних психічних образів. Відомо, що пізнавальна діяльність людини завжди спирається на цілісні психічні образи сприймання, пам'яті, уяви і мислення. Тому в навчанні використовуються різні засоби створення наочних образів: як матеріальні (від реальних предметів до абстрактних знаково-символічних моделей), так і нематеріальні (психічні), пов'язані в першу чергу з роботою слова, активізацією другої сигнальної системи.

Виходячи зі сказаного, **наочні методи навчання** необхідно визначити як **такі методи, за яких засвоєння навчального матеріалу відбувається в процесі активної діяльності тих, хто навчається, з психічними образами, що створені різною пізнавальною діяльністю з засобами навчання.**

Однак слід наголосити, що наочні методи навчання за всієї їх значущості та цінності використовуються в тісному взаємозв'язку із словесними та практичними методами. Такий взаємозв'язок слова, дії і наочності впливає з того, що діалектичний шлях пізнання об'єктивної реальності вимагає моделювання в процесі навчання єдності живого споглядання, абстрактного мислення і практики. Сприймання через першу сигнальну систему має органічно зливатися з оперуванням словом, з функціонуванням другої сигнальної системи і активними діями. Засоби наочності набувають виключно важливої функції – керування пізнавальною діяльністю тих, хто навчається. З їх допомогою можна підводити тих, хто навчається, до необхідних узагальнень, вчити застосовувати отримані знання, розвивати мислення та увагу, стимулювати рефлексивну діяльність.

Виходячи з специфіки психології як науки та особливостей психології, як навчального предмету, досить умовно, але є сенс виокремлювати наочність внутрішню та зовнішню. **Внутрішня наочність** являє собою сукупність конкретних образів, понять і уявлень, що входять до системи життєвого досвіду

людини. Ця наочність безпосередньо пов'язана з життєвою психологічною культурою людини, а її глибина і різноманітність багато в чому впливають на процес і результат навчання психології. Однак основна особливість внутрішньої наочності полягає в тому, що вона "спрацьовує" без стимуляції ззовні. По-перше, при вивченні психології у того, хто навчається можуть мимоволі виникати певні асоціації та емоційні стани, а, по-друге, він може самостійно та цілеспрямовано знаходити у своєму життєвому досвіді конкретні приклади, відтворювати образи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати порівняння та аналіз інформації і так далі. На відміну від внутрішньої наочності, **зовнішня наочність** виникає внаслідок спеціального впливу на тих, хто навчається, з метою створення певного образу.

Залежно від засобу створення необхідного для навчання наочного образу наочність може бути предметною, зображувальною, і мовленнєвою. (Остання назва є дещо умовною, але необхідною щоб відрізнити даний засіб створення наочності від суто словесних методів навчання, з якими, проте, він органічно взаємопов'язаний.)

Класифікація наочних методів навчання будується на основі того якими засобами створюються наочні образи, що використовуються в організації пізнавальної діяльності в процесі навчання, зокрема навчання психології. Існує декілька підходів до класифікації засобів створення наочності, і відповідно, методів навчання, що їх використовують [9; 12; 13; 15; 19; 21; 22; 31; 32; 33; 36 та ін.], узагальнюючи які можна виділити наступні наочні методи у навчанні психології, що наведені на рис 2.5.

Розглядання наочних методів в навчанні психології розпочнемо з дещо незвичних методів – **предметних**. Деякі дослідники взагалі вважають, що внаслідок специфіки психології і як науки і як навчальної дисципліни, в методиці її навчання немає місця таким засобам, з чим погоджуватися, на наш погляд, недоречно. Звичайно, використання предметних (натуральних) засобів створення наочності, до яких належать матеріальні природні об'єкти та явища, у процесі навчання психології явище особливе і зустрічається доволі рідко. А тому – й цінне!

У навчанні психології ці засоби створення наочності застосовуються, по-перше, коли використовуються різні макети і муляжі (наприклад, головного мозку, або будови органа зору). У навчанні психологів-професіоналів застосовується і робота з натуральними анатомічними зразками (препарування мозку) та фізіологічними об'єктами (спинальна жаба), якщо проводяться демонстраційні експерименти і психологічні дослідження.



Рис. 2.5. Наочні методи навчання психології в залежності від засобів створення наочності

Іншим випадком застосування предметних засобів створення наочності є вивчення й описування різноманітних матеріальних об'єктів, створених людиною, з метою проникнення в психологічний світ їх творців. Інакше кажучи, це застосування дослідницького наукового методу аналізу продуктів діяльності в навчальних цілях.

**Зображувальні наочні методи**, як свідчить сама назва, побудовані на створенні різноманітними шляхами образів відчуття. До них відносять художні, та символічні засоби.

**Художні засоби** передбачають в першу чергу створення цілісних образів, що належать до сфери мистецтва і пов'язані з естетичними категоріями прекрасного і потворного. Конкретними прийомами художніх засобів створення наочності є використання дуже широкого діапазону різних художніх матеріалів:

- статичних зображень – від класичних творів живопису та скульптури до сучасних жанрових репортерських фотографій;
- динамічних відеоматеріалів – від фрагментів класики світового кіномистецтва до сучасних документальних сюжетів.

Серед статичних художніх матеріалів найбільш поширеними є: репродукції картин, фотографії, малюнки, плакати.

*Репродукції картин* художників можна використовувати при розгляданні різних проблем загальної, вікової, соціальної та педагогічної психології для демонстрації окремих властивостей особистості, виявів темпераменту, емоцій тощо. Це можуть бути твори найрізноманітніших жанрів, напрямів і стилів.

Портретний живопис, наприклад, напрочуд зручний як модель для навчання мистецтву "читання" людини, вироблення перцептивних умінь в спілкуванні. Наприклад: Б.М. Кустодієв "Купчиха за чаєм", І.Є. Рєпін "Портрет Павла Третьякова", І.М. Крамської "Невідома", А. Тулуз-Лотрек "Сидяча танцівниця в рожевому трико", В. Ван-Гог "Портрет пана Жіну" і багато інших. Аналогічні можливості надають і різноманітні жанрові картини (наприклад П.О. Федотов "Сватання майора", І.Є. Рєпін "Не чекали", В.В. Пукірев "Нерівний шлюб", В.Е. Маковський "Побачення" та багато інших).

Твори живопису, малюнки можуть допомагати в розкритті деяких психологічних понять. Наприклад, в темі "Уява" різні картини художників можуть бути ілюстраціями до таких понять, як аглютинація (В.М. Васнецов "Пісня радості і печалі", М.О. Врубель "Царівна-лебідь"), загострення (шаржі, створені Кукриніксами). Розглядання теми "Темперамент" практично неможливе без використання відомих "малюнків про капелюх" Х. Бідструпа.

Картини художників різного жанру (В.В. Кандинського, К.С. Малевича, С. Далі, П. Пікассо та ін) дають можливість показати своєрідність і різноманітність образів художньої уяви людини. Цікавим матеріалом для міркувань є і картини в популярному зараз стилі "фентезі", наприклад Б. Валеджо.

Близькими до картин, а часом і таким, що важко відрізнити від них, є *малюнки*, які теж можуть ефективно використовуватися у навчанні психології. У цій категорії засобів створення наочності розрізняються два види малюнків: такі, що використовуються як ілюстрації, аналогічно художнім картинам і так звані "дидактичні малюнки", які робить педагог під час заняття. Малюнки – винятково зручний і широко застосовуваний викладачами засіб навчання психології. Часто вони є суто індивідуальними, вигаданими самими викладачами.

Найбільшу дидактичну вагу і цінність має динамічний дидактичний малюнок, який створюється викладачем паралельно з поясненням і поєднується з підписами основних понять. У разі необхідності викладач під час пояснення має можливість додавати відсутні елементи або видаляти ті, що заважають. Такий, наприклад, малюнок схеми аналізатора або дуги умовного рефлексу. Малюнки можуть бути і статичними, які будучи намальованими, далі використовуються для пояснення. Однак для таких малюнків зручніше користуватися плакатами.

*Плакати* призначені для безпосередньої демонстрації навчального матеріалу в аудиторії, якщо вони є опорою для пояснення викладача. Наприклад, це можуть бути схема механізму рефлексорної діяльності або представництво різних частин тіла в руховій зоні кори великих півкуль головного мозку. У плакатному варіанті можуть ілюструватися зорові ілюзії, піраміда потреб А. Маслоу, структура особистості за З. Фрейдом тощо.

Цікаві можливості для організації наочних методів навчання дають *фотографії*. Можна виділити кілька типів фотографічних матеріалів:

1. Портретні і жанрові фотографії, які можуть використовуватися аналогічно художнім картинам і малюнкам.

2. Фотографії творів скульптури, які використовуються аналогічно художнім матеріалами (наприклад, О. Роден "Єва" і "Стара", "Мислитель", М.М. Шемякін "Діти – жертви пороків дорослих").

3. Набір фотографій для ілюстрації та вивчення проявів емоцій, аналогічний тому, що наведений в "Атласі з психології" [61].

4. Набір фотографій (портретів) відомих психологів. Бажано, щоб вони демонструвалися з короткою біографічною довідкою.

5. Фотографії, які використовуються як роздатковий матеріал (наприклад, при вивченні розумових процесів чи уяви) і для проведення експериментів (наприклад, з групової сугестивності або ефекту стереотипізації).

6. Зображення, створені на основі фотографій засобами програми *Photoshop* для ілюстрації можливостей людської уяви і впливу зорових образів на емоційне сприймання людиною світу.

На жаль, набору необхідних фотографій як методичного посібника не існує, і викладачеві доводиться створювати свій індивідуальний банк таких фотографій, що становить певні труднощі.

Завершуючи короткий огляд художніх засобів створення наочності, слід зауважити, що при їх використанні необхідно не тільки спиратися на класичні зразки, а й звичайно, залучати й місцевий матеріал. Так, в окремих випадках для вирішення специфічних навчально-виховних завдань можуть бути використані різноманітні художні твори учнів, студентів, слухачів (звичайно тільки з їхньої згоди!).

Наступним, досить цікавим і перспективним, але, на наш погляд, дещо недооціненим художнім засобом створення наочності є *аудіоматеріали*. Сучасні аудіоматеріали, які можуть бути використані в процесі навчання, – це, по-перше, різноманітні інструментальні та пісенні музичні твори, а, по-друге, аудіокниги та збірки аудіоцитат. Перші можуть бути досить продуктивно використані, як мінімум, у двох напрямках:

1) створення необхідного емоційного настрою як музика-фон, наприклад, на початку навчального заняття або на певних етапах тренінгів;

2) як матеріал для аналізу або мелодії музичного твору, або змісту тексту до нього.

Діапазон вибору музичних матеріалів тут абсолютно необмежений – від Д. Верді та П.І. Чайковського до П. Морія і Р. Паулса і далі до *Apocalyptic*, *Blackmore's Night*, *Ashley Macisaac* ...; від Ф.І. Шаляпіна і О. Вертинського до В. Висоцького і Б. Окуджави і далі до Е. Лєтова, Ю. Шевчука, К. Кінчева, Млина, Пелагеї... Природно, цей вибір має здійснюватися з виконанням вимог моралі та педагогічної доцільності.

Аудіокниги, їх фрагменти і збірники аудіоцитат, як і паперові книги, можуть бути науковими чи мистецькими, тому їх використання в процесі навчання, аналогічні словесним засобам створення наочності, але такі аудіоматеріали мають ще й потужний потенціал невербальних засобів, що особливо стосується художніх текстів, оскільки їх читають майстри слова, видатні актори. Крім того,

в аудіокниги часто включено і музичний супровід, що посилює вплив живого звучного слова.

Наступний, один із виключно результативних та перспективних прийомів наочних методів навчання психології і одночасно найпотужніших засобів впливу на свідомість і підсвідомість людини – використання різноманітного *відеоматеріалу*, що поєднує зорові та слухові враження. Цей багатофункціональний прийом може ефективно використовуватися на всіх етапах навчання, дозволяючи вирішувати найрізноманітніші навчально-виховні завдання. Останнім часом, особливо у зв'язку з інтенсивним розвитком техніки, він став настільки поширеним, що виокремився в самостійний метод навчання і дістав назву – "*відеометод*". Основу його становлять екранні джерела інформації. Використання відеоматеріалів допомагає за досить короткий час у стислому концентрованому вигляді подавати велику кількість інформації, професійно підготовлену для сприймання. Це одне з потужних джерел впливу на свідомість і підсвідомість людини. Максимально активізуючи наочно-чуттєве сприйняття, відеометод забезпечує більш легке і міцне засвоєння знань в їх образно-понятійній цілісності та емоційній насиченості, істотно впливає на формування світогляду, стимулює розвиток абстрактно-логічного мислення, скорочує час на навчання. Використання відеометоду створює сприятливі умови для підвищення ефективності всього навчального процесу.

Перевага відеометоду перед іншими засобами наочності – у його динамічності. Фільми показують явища в русі, зміні, у них може бути наочно показаний процес, що неможливо в статичній наочності. До засобів відеометоду у викладанні психології слід віднести різноманітні художні, документальні й мультиплікаційні фільми, та їх фрагменти, мультимедійні презентації та засоби шкільного телебачення і шкільної локальної мережі і, нарешті, засоби Інтернет-навчання. Як бачимо, відеометод органічно зливається з засобами інформатизації та комп'ютеризації навчання.

Фільми та відеофільми як засіб зображувальної наочності можна поділити на три типи: *документальні фільми, науково-популярні та художні*. У документальних фільмах або відеоваріантах різноманітних телепередач представлені певні психологічні та психолого-педагогічні проблеми, які коментуються ведучим і обговорюються як героями цих записів, так і запрошеними учасниками. До таких відеоматеріалів, наприклад, можна віднести серію документальних відеофільмів з проблем сучасної школи: "Школа гоблінів", "Шкільні війни", "Не хочу бути як усі!".



У науково-популярних фільмах демонструються й аналізуються різноманітні психологічні прояви і закономірності. Наприклад, фільми "Мова жестів", "Як перемогти стрес", "Ефективне маніпулювання людьми" та ін. Досить цікавими є документальні фільми, в яких розглядаються класичні психологічні дослідження (наприклад, "Я та інші" або "Експерименти С. Мілграма"), а також ставляться проблемні питання (наприклад "Секрети людського мозку", "Чи думають тварини?").

Художні фільми (або їх фрагменти) можуть ілюструвати певні психологічні типи людей і їх відносини, пропонувати ситуації для психологічного аналізу. У принципі, тут можуть бути використані практично будь-який кіно– або відеофільм, але є такі, що містять особливо цікавий матеріал, стосовно вікових і професійних інтересів аудиторії. Враховуючи нашу орієнтацію на педагогічні проблеми тут слід назвати, наприклад художні фільми "Аварія – дочка мента", "Ключ без права передачі", "Дорога Олена Сергіївна", телевізійний серіал "Школа" (режисер В. Гай-Германіка) та художній фільм "Всі помруть, а я залишуся".

Методика застосування кіно як засобу створення наочності залежить від навчально-виховної мети, поставленої педагогом. Якщо фільм використовується для узагальнення і закріплення вивченого, він може бути показаний цілком. Треба, щоб тим, хто навчається була відома мета перегляду фільму або його фрагмента, щоб вони знали, на що важливо звернути увагу при сприйнятті фільму, щоб зв'язати, його зміст з відомим матеріалом. Для цього викладачеві необхідно провести з майбутніми глядачами попередню бесіду, в якій з'ясовується зміст фільму, встановлюється, які теоретичні положення він ілюструє; необхідно поставити перед студентами запитання, що додають перегляду цілеспрямованості. Важливо створити в тих, хто навчається, емоційну установку перед переглядом фільму, забезпечити психологічну підготовленість до його сприймання. При перегляді викладач звертає увагу глядачів на головне, ставить запитання, доповнює пояснення диктора, якщо вони недостатньо зрозумілі. Після перегляду проводиться бесіда за змістом фільму. З відповідей тих, хто навчається, з'ясовується, що у фільмі вимагає додаткового пояснення. Підбиваючи підсумок, педагог дає потрібні роз'яснення, пов'язує сприйняте глядачами з відомим їм, уточнює визначення понять, що даються у фільмі.

Методика використання фільму при поясненні нового матеріалу інша. Тут педагог показує фільм по ходу навчання матеріалу. Словесне пояснення чергується з показом фрагментів з нього. Перед показом фільму викладач готує

сприймання тих, хто навчається, ставлячи перед ними питання, вказуючи, на що слід звернути увагу, стимулюючи цим активність їх сприймання. Незрозумілі місця в демонстрованих кадрах пояснюються педагогом за допомогою інших наочних посібників (таблиць, креслень і т. д.). Наприкінці заняття доцільно провести узагальнюючу бесіду за новим матеріалом, який сприймали студенти.

При підготовці до використання фільму в навчальному процесі педагог повинен попередньо переглянути його, скласти основні питання, які будуть ставитися перед тими, хто навчається, по ходу демонстрації, виокремити фрагменти, які будуть показані у відповідний момент навчального заняття. Корисно визначити місця, де будуть дані репліки, що акцентують увагу на самому головному. Нарешті, слід розробити і план заключної бесіди по фільму.

Інтегративним зображувальним засобом створення наочності є *мультимедійні презентації*, які міцно увійшли в сучасну педагогіку. Практично кожен педагог, який має практичні навички володіння інформаційними технологіями, використовує їх у своїй професійній роботі. Презентація може мати різні форми, застосування яких залежить від знань, підготовленості авторів, а також передбачуваної аудиторії. Найбільш ефективно використовувати презентації при проведенні лекції, практичного заняття, лабораторної роботи, самостійної роботи, тестування.

Для використання цього методу в програмі *Microsoft Power Point* створюються навчальні презентації з різних тем, і за допомогою мультимедійного проєктора та демонстраційного екрану слайди демонструються на відповідних заняттях. Під час заняття на екран виводиться поетапно необхідний матеріал, і розглядаються основні питання даної теми. У разі використання слайда-завдання педагог організовує обговорення поставленого питання і підбиває його підсумки. У разі необхідності педагог може замінити текст, рисунок, діаграму, або просто приховати не потрібні слайди. Ці можливості програми дозволяють максимально налаштувати будь-яку наявну презентацію під конкретне навчальне заняття в конкретній аудиторії. Можна забезпечити супровід занять не тільки шляхом показу презентацій, а й з залучення звукового супроводу. Можна використовувати на навчальних заняттях матеріали з мережі *Internet*.

Ще одним засобом створення наочності, який прийшов у педагогіку в останнє десятиліття, є використання *навчального телебачення*. Для закладів вищої освіти створені численні навчальні телефільми, а також ведуться навчальні телепередачі. Програми майбутніх передач телебачення відповідного

навчального закладу оприлюднюються засобами стінного друку й доводяться до студентів і педагогів. З урахуванням цього в навчальному закладі коригується розклад навчальних занять і передбачають проведення їх у відповідних кабінетах. Розширенню застосування телебачення можуть сприяти різноманітна техніка, що дозволяє записати телепередачу і повторити її для з'ясування труднощів, які виникли, і поглиблення сприймання питань, що розглядаються.

(Розгляд особливостей організації наочних (та інших) методів навчання з використанням можливостей сучасних інформаційних технологій і комп'ютеризації навчання буде здійснено далі.)

**Символічні наочні методи** – це використання різних умовних зображень, що розкривають зміст теоретичних понять та провідних закономірностей, які відображають істотні ознаки, характеристики, зв'язок предметів чи явищ, розкривають систематизовані знання про певні теоретичні ідеї, структуру психічних явищ, співвідношення величин і понять, залежності між певними параметрами. До цього виду належать схеми, графіки та діаграми, знакові моделі, символи.

*Схеми* найбільш зручні для подання та переробки навчальної інформації, оскільки в них інформація представлена не тільки в узагальненому вигляді, а й в компактній, легко доступній для сприймання формі, де відображені всі зв'язки і відносини між елементами. Схема дає цілісне уявлення про об'єкт в абстрактному, "очищеному від несуттєвої інформації" вигляді. Навчальні посібники з психології містять велику кількість різноманітних схем, які з успіхом використовуються викладачами. Є навіть спеціальні посібники, що практично повністю побудовані на використанні схем (наприклад: В.Г. Крисько "Загальна психологія в схемах і коментарях до них"; посібник Корольчук М.С. та інших "Психологія: схеми, опорні конспекти, методики"; або кілька видань Б.Б. Айсмонтаса – "Педагогічна психологія. Схеми і тести", "Теорія навчання. Схеми і тести", "Загальна психологія. Схеми") [38; 39; 40; 77; 78; та ін.].

Найважливішою умовою ефективності схеми як засобу наочності є її чіткість, зрозумілість і "читаність", тому що нерідко схема може виявитися громіздкою, з безліччю елементів, які відволікають від основної інформації. Іноді схема демонструє лише окремі елементи знання, а не цілісну його структуру.

Аналіз розумової діяльності студентів при використанні схем показав, що схема не виконує свої дидактичні функції, якщо:

- кількість елементів інформації занадто велике, важко всю схему охопити одним поглядом;
- використовуються геометричні фігури різноманітних форм, що "засмічують" інформацію;
- невдале просторове розташування графічних елементів на аркуші;
- словесна інформація в схемі надлишкова і т.п.

Однак схема сама по собі не має дидактичної цінності. Її зміст необхідно донести до тих, хто навчається, за допомогою спеціальних коментарів педагога. Інакше такі елементи схеми, як стрілки, різні лінії, не сприймаються як зв'язки і відносини елементів інформації і не засвоюються. Часто використовуються різноманітні завдання для тих, хто навчається, для роботи зі схемами.

Окрім вимог до побудови схеми слід враховувати й специфіку самого навчального матеріалу, оскільки не кожен навчальний матеріал підходить для подання в схемах. Так, зручно використовувати схеми при вивченні різних класифікацій (пізнавальних процесів, видів здібностей, емоцій та ін.). Складаючи схему, наприклад, видів відчуттів, ми можемо значно скоротити час і більш детально зупинитися на характеристиці окремих відчуттів. Особливо цінні схеми при відображенні механізмів психологічних явищ (рефлекторне кільце, вольової дії та ін.)

*Графіки і діаграми* демонструють процеси, механізми, властивості, явища тощо в системі координат. Це не тільки візуальна ілюстрація досліджуваних феноменів, а насамперед модель, робота з якою дає нові знання і можливості прогнозування майбутніх змін.

Прикладами таких графіків можуть служити графік забування Г. Еббінгауза, який дозволяє зрозуміти стрімкість забування в першу годину після подання і незначність його в наступні години. Або "криві вправ", які показують не тільки динаміку в часі формування рухових та інтелектуальних навичок, а й допомагають показати роль моменту усвідомлення узагальненого способу діяльності при формуванні інтелектуальної навички. За допомогою графіку можна успішно проілюструвати результати відомих експериментів ("паралелограм" уваги О.М. Леонтьєва; закон Вебера-Фехнера та ін.), діаграми винятково зручні як спосіб подання результатів багатьох психологічних досліджень, не тільки у власне навчальному процесі, а й у науковій діяльності у вищому навчальному закладі та методичній роботі вчителів загальноосвітніх шкіл.

Будь-який графік і діаграма, як і схеми і таблиці, вимагають грамотного оформлення і словесних коментарів з боку педагога та навичок їх читання й побудови з боку тих, хто навчається.

*Знакові моделі* – це матеріально або психічно представлена системи, яка відображає об'єкт, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт. У навчальному процесі опора на моделі об'єкту полегшує розуміння, забезпечує зв'язок між науковою теорією і практичною дійсністю, сприяє узагальненню й фіксуванню досліджуваного матеріалу в пам'яті.

До числа таких моделей, які широко використовуються у викладанні психології, можна віднести, наприклад, топографічну модель особистості З. Фрейда; модель структури особистості К. Юнга; модель транзактних ролей особистості та модель комунікативного акту Е. Берна, ідеальну модель "Я" (Я-знак) Г.С. Абрамової та ін. Суттєво, що ці моделі були створені не для цілей навчання, а є органічними компонентами та результатами наукових розробок авторів, є засобами опосередкування їх професійного мислення. Використовуючи модель при навчанні психології, викладач показує складні і неоднозначні шляхи дослідження предмета психології розкриває шляхи, що пройдені геніальними творцями, показує походження знання, його витoki, підводні камені та невирішені проблеми.

Дидактичні функції графічних моделей можуть з усією повнотою виявлятися лише в тому разі, якщо демонстрація їх супроводжується словесним розкриттям змісту матеріалу.

Символічні засоби створення наочності у навчанні психології дозволяє проілюструвати певні поняття та процеси в абстрактному вигляді з тим, щоб виокремити та звернути увагу на їхні суттєві ознаки. Використання символічної наочності змістовно подано в роботах М.В. Гамезо, зокрема в "Атласі з психології" [61].

Під *мовленнєвими наочними методами* розуміється використання письмового або усного мовлення з метою створення наочних образів. У відповідності до класифікації видів мовлення (аналогічно словесним методам навчання) мовленнєві наочні методи можуть бути письмовими або усними. Письмові наочні методи навчання психології передбачають написання на дошці або демонстрація за допомогою інших засобів найбільш істотних тез лекції, імен вчених, дат, термінів та іншої текстової інформації, яка важко сприймається на слух. Паралельне слухове і зорове подання інформації сприяє її успішному і безпомилковому сприйманню. Студенти, коли конспектують

зміст лекції в першу чергу схильні записувати собі в конспект те, що бачать на дошці. Досвідчені викладачі, крім того, що вміють віртуозно користуватися різноманітними записами на дошці, знають, що чим більше вони пишуть, тим більше інформації залишається в студентських зошитах.

Специфічним видом мовленнєвих наочних методів у навчанні психології є таблиці. Деякі автори схильні відносити їх до символічної наочності, тому що вони несуть в собі ознаки узагальнення й систематизації. Це може бути доречно, якщо мати на увазі таблиці, які демонструються тим, хто навчається в готовому вигляді. Ми ж вважаємо, що раціональніше заповнювати таблиці по ходу пояснень оскільки створення таблиць є розумовою діяльністю, завдяки якій матеріал осмислюється й фіксується в пам'яті, і тому ми відносимо таблиці до методів текстової наочності. Найчастіше таблиці створюються в разі необхідності узагальнити великий за обсягом матеріал, виділити істотне і зафіксувати його для подальшого відтворення. Звичайно таблиця має кілька стовпців і рядків. У них фіксуються основні структурні одиниці інформації. Тому стовпці і рядки обов'язково повинні бути позначені (названі). Зближення елементів інформації (у стовпцях і рядках) сприяє її аналізу, порівнянню і глибшому усвідомленню.

Заповнення таблиці передбачає згортання інформації, використання лаконічною запису. Таблиці можуть створюватися як у спільній діяльності викладача і студентів, так і при самостійній роботі тих, хто навчається, над навчальним предметом, зокрема при підготовці до різних форм контролю.

Таблиці можуть використовуватися в готовому вигляді як результат узагальнення матеріалу авторами. Такі готові таблиці можна знайти в будь-яких підручниках і навчальних посібниках з психології. Прикладом таких таблиць може служити таблиця "Стадії розвитку особистості" (за Е. Еріксоном), етапи вікового розвитку Д.Б. Ельконіна, таблиця "Порівняння традиційної та інноваційної педагогіки" "Основні психічні властивості темпераменту" за В.С. Мерліним та ін.

Однак проста демонстрація навіть дуже вдалої таблиці не дає потрібного ефекту. Тут необхідно словесний покроковий супровід викладача, пояснення не тільки цілей і завдань табличного подання інформації, а й додаткова ілюстрація окремих елементів таблиці практичними прикладами.

Таблиці можуть використовуватися і як форма навчального завдання. Такі завдання не вимагають багато часу, але дають можливість студентам самостійно та усвідомлено узагальнити, а отже, і краще осмислити навчальний матеріал, а викладачу оперативно управляти їхньою пізнавальною діяльністю.

Табличний спосіб подання інформації може й ускладнювати освоєння знання, якщо:

- незрозуміла мета її використання або він не відповідає цій меті;
- відсутні позначення елементів таблиці або позначення не адекватні змісту;
- таблиця перевантажена словесною інформацією тощо

Перспективи подальшого розвитку й удосконалення різних видів зображувальних засобів створення наочності, очевидно, пов'язані з тим, що на зміну класичним атрибутам навчання – дошці та крейді – приходять високотехнологічні інтерактивні дошки. Використання інтерактивної дошки на занятті не тільки дає можливість захопити студентів новим цікавим матеріалом, а й викладачу дозволяє по-новому поглянути на свій навчальний предмет і організувати професійну діяльність. За допомогою інтерактивної дошки набагато легше проводити нестандартні заняття, такі, як тренінг, семінар, круглий стіл та багато інших. На дошку інформація виводиться з пам'яті комп'ютера, а це означає, що матеріал готовий до багаторазового використання, і за необхідності може редагуватися. Під час навчального заняття на дошці можна заповнювати таблиці, робити записи, виправляти помилки. Дуже зручно переглядати ілюстрації й оформляти навчальні теми у вигляді мультимедійних презентацій.

Специфічними методами навчання психології є ***усні мовленнєві наочні методи***, які передбачають створення і аналіз образів у мовній формі. Використовується вони в тому разі, якщо застосування зображувальної наочності з тих чи інших причин неможливе або недоцільне. У навчанні психології мовленнєві засоби створення наочності мають особливе значення у зв'язку з їх орієнтацією на вирішення одного із найважливіших завдань навчання психології – розвитку і зміцненню рефлексивних навичок тих, хто навчається. Використовуючи мовленнєві засоби створення наочності, викладач виразно описує ситуацію психологічного експерименту, наводить приклади з художніх творів, що характеризують певні психологічні явища та феномени. До цього виду належать також яскраві словесні описи або розповіді про цікаві випадки, історії або ситуацій з життєвого досвіду, літератури чи кінофільмів. Інакше кажучи, ці засоби – це влучно наведені яскраві та змістовні приклади.

Мовленнєві засоби створення наочності також передбачають звернення до такого специфічного виду наочності, як внутрішня наочність, коли в процесі навчання ніби здійснюється опора на колишній досвід студентів, коли їм пропонується просто уявити будь-яку ситуацію, або якесь явище. Актуалізація

внутрішньої наочності студентів в процесі навчання психології відбувається, наприклад, під час завдання-прохання викладача до студентів згадати якусь ситуацію з власного життя (конфлікт, екзамен, перше побачення, тощо), або подумки виокремити певні властивості знайомих людей (характер, властивості волі, комунікабельність, тощо). При цьому очікувати (а тим більше наполягати!) на голосну відповідь студентів абсолютно не потрібно! За власним бажанням хтось може й відповісти, а більшість промовчить, аналізуючи образи, що виникли. Викладач за руховими та емоційними реакціями студентів може безпомилково зрозуміти, що його завдання-прохання виконане. Цього абсолютно достатньо для реалізації мовленнєвих наочних методів навчання психології.

Напевно, інтегративним видом наочних методів слід розглядати екскурсії, які можуть бути використані як метод ознайомлення з новим матеріалом, поглибленим його вивченням, або для закріплення вивченого. Екскурсія в першу чергу передбачається в циклі навчальних дисциплін з природничо-біологічних і дисциплін з технологічним змістом. У викладанні гуманітарних дисциплін, тим більше, психології, екскурсія – одиничне, але все ж можливе і корисне явище. Вирішальним фактором при організації таких екскурсій стають їхні цілі залежно від вікових особливостей та професійних потреб тих, хто навчається. Це можуть бути, наприклад екскурсії в художні, краєзнавчі або навіть технічні музеї з відповідними цілями познайомитися з "матеріалізованою психікою", представленою в творах мистецтва, предметах побуту або технічних творіннях людей різних епох. Або можна уявити екскурсію студентів педагогічних спеціальностей або групи педагогів, що підвищують свою кваліфікацію, в загальноосвітню школу з метою ознайомлення з психолого-педагогічними особливостями оформлення класних кімнат, учительських і кабінетів практичних психологів. Безумовно корисною може стати екскурсія студентів-першокурсників спеціальності "психологія" до психологічного кабінету закладу освіти або установи.

На завершення розгляду питання про наочні методи навчання психології необхідно звернутися до проблеми *умов ефективності їх використання*. По-перше, слід зазначити, що сучасна педагогічна психологія і педагогіка вимагають найбільш раціональних варіантів застосування засобів наочності, що дозволяють досягти більшого освітнього і виховного ефекту. Вона орієнтує педагогів на таке застосування наочних методів навчання, яке одночасно забезпечує можливість розвивати та вдосконалювати пізнавальну діяльність тих, хто навчається, зокрема, абстрактне мислення. Щоб забезпечити



досягнення цієї мети, необхідно враховувати основні умови застосування наочності в процесі навчання, зокрема навчання психології:

- демонстрована наочність повинна бути узгоджена зі змістом матеріалу;
- демонстрація повинна бути організована так, щоб усі, хто навчається, могли добре бачити об'єкт;
- необхідно чітко виділяти головне, істотне при показі ілюстрацій, схем, діаграм;
- слід детально продумувати пояснення, які надаються у ході демонстрації;
- застосовувана наочність повинна відповідати віку та індивідуальним особливостям тих, хто навчається;
- наочність повинна використовуватися в міру, і показувати її слід поступово і тільки у відповідний момент заняття;
- сприйняттям навчаються наочності необхідно керувати, перш ніж демонструвати наочність потрібно роз'яснити її мету і чітко сформулювати завдання;
- залучати тих, хто навчається, до самостійного пошуку бажаної інформації в наочності.

Якими ж технічними способами можуть використовуватися наочні методи навчання психології? Це можуть бути такі звичні і століттями перевірені плакати, крейда і дошка. На наш погляд, не варто так вже поспішати від них відмовлятися, пам'ятаючи дотепне зауваження Козьми Пруткова: "І при залізницях краще зберігати двоколку". Досить звичним способом демонстрації засобів створення наочності вже стали комп'ютер, мультимедійний проектор та інтерактивна дошка.

Таким чином, застосування наочних методів навчання психології сприяє не тільки ефективному засвоєнню відповідної інформації, а й активізує пізнавальну діяльність студентів, формує їхню психологічну культуру; розвиває в них здатність пов'язувати теорію з практикою, з життям; виховує увагу і акуратність; підвищує інтерес до психології та позитивне ставлення до навчання і робить його більш доступним.

## **5. Практичні методи навчання психології**

*Практичні методи* навчання передбачають таку організацію пізнавальної діяльності тих, хто навчається, за якої вони не тільки слухають (як при словесних методах) або оперують образами (як при наочних методах), хоча певною мірою присутнє і це, скільки виконують конкретні прикладні завдання. Це можуть бути завдання із застосування наявних знань, але можуть бути й

завдання, при виконанні яких ті, хто навчається, набувають нових знань, умінь і навичок. Виходячи з базового у вітчизняній психології принципу розвитку особистості в діяльності, значущість практичних методів навчання важко переоцінити. Однак, може виникнути хибне враження, що практичні методи навчання становлять пріоритет професійного навчання, переважно у сферах вирішення виробничих завдань. Звичайно, у цій галузі практичні методи навчання є провідними, але й у викладанні гуманітарних навчальних дисциплін, психології зокрема, практичні методи широко застосовуються внаслідок своєї високої ефективності. Що ж дає в плані освіти, виховання і розвитку тих, хто навчається, застосування методів цієї групи в процесі навчання психології? Зазначимо основне:

- поглиблення, закріплення й конкретизацію теоретичних знань і прийомів практичної діяльності;
- зміцнення зв'язку та апробацію наукових істин і положень, шляхом їхньої практичної реалізації в навчальному процесі та житті;
- зміцнення і розвиток позиції тих, хто навчається, як активних, самостійних і відповідальних суб'єктів діяльності та спілкування;
- формування узагальнених навичок навчальної діяльності, у тому числі стимулювання вміння вчитися самостійно;
- набування комплексних, інтегрованих навичок і вмінь, необхідних для виконання різних конкретних завдань, у тому числі й професійних;
- розвиток уваги і спостережливості;
- формування звички ретельної організації трудового процесу, дисциплінованості й акуратності, раціональності дій, економності;
- стимулювання самоконтролю та самокорекції, прагнення тих, хто навчається, до саморозвитку в усіх видах навчальної та практичної діяльності;
- формування в тих, хто навчається, прагнення до добросовісного виконання завдання, стимулювання їх наполегливості та цілеспрямованості.

Таким чином, практичні методи навчання психології, забезпечують не тільки закріплення і застосування знань, а й формують досвід, уміння, служать інтелектуальному, фізичному і моральному розвитку. Однак, усі ці пізнавальні, виховні й розвивальні переваги практичних методів навчання виникають лише за умови їх правильної організації з боку педагога.

Ефективність практичних методів навчання психології у ЗВО впливає з можливостей викладача адекватно цілям і завданням теми заняття раціонально "вписати" в його структуру практичні завдання, організувати тих, хто

навчається, для виконання робіт (наприклад, розподіл завдань при виконанні роботи групами). Урахувавши попередню підготовленість студентів визначити цілі і завдання виконуваних робіт, пояснивши поточну й перспективну значущість робіт, допомогти у творчому осмисленні всього обсягу майбутньої роботи; правильності й послідовності виконуваних дій та операцій. Ефективність методу закладена і в кваліфікованості педагога при проведенні інструктажу, умінні контролювати й коригувати виконувану студентами роботу на всіх її етапах.

Унаслідок комп'ютеризації навчання підвищується роль автоматизованих способів реалізації практичних методів навчання: довідково-інформаційного обслуговування, генерація великого набору навчальних завдань, повторення пройденого матеріалу, формулювання практичного завдання, засоби самоконтролю, демонстрація ходу розв'язання навчальних задач, урахування вікових й індивідуальних особливостей тих, хто навчається, статистична обробка даних психодіагностики та контролю виконання практичних завдань.

Практичні методи застосовуються в тісному поєднанні зі словесними і наочними методами навчання, оскільки практичній роботі з виконання вправи, досліду, навчальної операції має передувати інструктивне пояснення педагога. Словесні пояснення і демонстрація ілюстрацій зазвичай супроводжують і сам процес виконання практичного завдання, а також завершують аналіз його результатів.

Як зазначалося, практичні методи можуть становити собою як завдання із застосування наявних знань, так і завдання, при виконанні яких ті, хто навчається, набувають нові знання, уміння й навички. Цю характеристику ми вважаємо принциповою підставою для класифікації практичних методів у навчанні психології і відповідно до неї виділяємо дві групи практичних методів – тренувальні та дослідницькі (Рис. 2.6).

До *тренувальних практичних методів*, що передбачають реалізацію наявних знань на практиці, слід віднести розв'язання психологічних задач і виконання вправ. Група дослідницьких практичних методів ґрунтується на моделюванні психологічних експериментів або на лекціях (демонстраційний експеримент), або в умовах практичних і лабораторних робіт (навчальний експеримент), або в умовах самостійної наукової діяльності різного рівня складності (дослідницький експеримент). Останнім часом до групи практичних методів навчання починають відносити такий специфічний, інтегрований з ідеями проблемного навчання метод, як метод проектів, популярність якого дедалі зростає. Таким чином, усю сукупність практичних методів навчання



Рис. 2.6. Практичні методи навчання психології

психології можна зобразити у вигляді осі, один кінець якої наближається до словесних методів, а другий – до активних.

Найближчим до словесних методів навчання в групі тренувальних практичних методів є **метод розв'язання задач**, спрямований на закріплення теоретичних знань шляхом їх застосування до словесно поданих умов та запитань або завдань. Це можуть бути:

- задачі на визначення співвідношення між теоретичними поняттями, їх порівняння, систематизацію. За своєю побудовою це можуть бути завдання з використанням логічних кіл Ейлера, заповненням пропущених слів у тексті, складанням схеми співвідношення понять, заповненням таблиць і т. д. ;
- задачі на використання теоретичних понять і закономірностей для аналізу конкретних прикладів. Студентам пропонується короткий опис якогось психічного явища або властивості з тим, щоб вони визначили його сутність і пояснили, використовуючи теоретичні поняття психології ;
- задачі з психологічного аналізу окремих ситуацій, пов'язаних з життєвими подіями або запозиченими з літературних і кіно–, відеоджерел. У таких задачах, як і в попередніх, студентам необхідно визначити психологічну сутність описаної ситуації, але далі на цій основі проаналізувати причину її

виникнення і позиції різних сторін, а також запропонувати стратегію найбільш ефективного виходу з неї;

- задачі з психологічного аналізу особистості літературних або кіногероїв, їх поведінки в залежності від обставин (в окремих випадках це можливо і по відношенню до реальних людей);

Матеріал для таких завдань викладач може знайти в численних практикумах і збірниках задач, а також скласти самотійно з урахуванням індивідуальних, вікових та професійних особливостей студентів або слухачив специфіки регіону та типу навчального закладу.

**Вправа** – це метод, який побудований на конкретних практичних завданнях і становить собою планомірно організоване виконання дій з метою оволодіння ними або підвищення їх якості. Без правильно організованих вправ не можна опанувати навчальними та практичними вміннями та навичками. Сутність цього методу полягає в систематичному відпрацьовуванні вмінь і навичок шляхом ритмічно повторюваних маніпуляцій, практичних операцій та розумових дій у процесі взаємодії тих, хто навчається, один з одним, з педагогом або в спеціально організованій індивідуальній діяльності. Функція методу спрямована як на набуття знань, так і на переведення їх у площину навчальних та практичних умінь і навичок з подальшим удосконаленням до творчого рівня. Переваги цього практичного методу полягають у тому, що він забезпечує ефективне формування умінь і навичок, а недолік – у слабкому виконанні спонукальних функцій.

Вправи застосовуються при вивченні всіх предметів і на різних етапах навчального процесу. Характер і методика вправ залежить від особливостей навчального предмета, конкретного матеріалу, досліджуваного питання й віку та індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Залежно від цілей розрізняють вправи:

- підготовчі – забезпечують ознайомлення з майбутньою дією, розуміння її сутності. У навчанні психології такими є, наприклад, пробні відповіді на завдання складного діагностичного тесту;
- коментовані – служать для активізації навчального процесу завдяки тому, що педагог і ті, хто навчається, коментують їхні дії, унаслідок чого вони краще усвідомлюються і засвоюються. Коментування дій допомагає виявляти типові помилки, вносити корективи в дії. У навчанні психології такими можуть бути, наприклад, вправи з вироблення рухових навичок при вивченні теми "діяльність";

- тренувальні – вправи, пов'язані власне з процесом вироблення навички. Наприклад, управління голосом як елементом професійної діяльності актора, педагога, публічної людини;
- творчі – вправи, спрямовані на стимуляцію дивергентного мислення і вироблення різних підходів до ситуації. Наприклад, у відпрацюванні перцептивних навичок – вправа на класифікацію фотографій людей за різними критеріями.

Залежно від об'єкта, з яким працює той, хто навчається, розрізняють вправи:

- усні, пов'язані з оволодінням технікою і культурою читання, усного рахунку, розповіді, логічного викладення знань і т. д. У навчанні психології такі методи, очевидно, представлені у вивченні проблем як життєвого, так і професійного спілкування;
- письмові, головне призначення яких – формування, розвиток і зміцнення необхідних умінь і навичок створення письмових текстів: творів, конспектів, описів дослідів і т. д. у тому числі й у процесі вивчення психології. Такими, наприклад, є вправи зі складання письмової психологічної характеристики темпераменту конкретної людини. Письмові вправи часто поєднуються з усними і графічними;
- графічні, до яких належать вправи зі складання схем, креслень, графіків, плакатів, стендів і т. д. У навчанні психології вони, як правило, виконуються одночасно з письмовими. Наприклад, це можуть бути різноманітні вправи з графічного зображення результатів психодіагностичних методик;
- лабораторно-практичні – сприяють оволодінню навичками використання знарядь праці, лабораторного обладнання (приладів, вимірювальної апаратури), розвивають конструкторсько-технічні вміння. У навчанні психології такі вправи представлені в специфічних сферах, наприклад у психофізіологічних лабораторних дослідженнях чи вивченні проблем психології технічної творчості;
- навчально-пізнавальні – вправи з оволодіння найважливішими діями в структурі навчальної діяльності. Наприклад, постановки навчальних цілей, планування організації процесу заучування, оцінювання результатів і т. д. Ці вправи – важливий компонент у вивченні педагогічної психології, в адаптації учнів тощо.
- виробничо-трудові, що складають систему спеціально розроблених трудових дій. Вони бувають простими і складними: до перших належать вправи на виконання окремих трудових прийомів, а другі передбачають виконання трудових справ в цілому або їх значних частин. Метою цих вправ є

застосування теоретичних знань тих, хто навчається, у професійній діяльності, тому стосовно навчання психології досить широко представлені в підготовці і підвищенні кваліфікації у сфері професій "людина-людина".

Особливий вид вправ як практичних методів навчання становлять заняття з навчальними машинами, з машинами-тренажерами і машинами-репетиторами, вправи виконуються тими, хто навчається, з аудіо— і відеозаписуючою і відтворювальною апаратурою, а також з комп'ютерною технікою. Наприклад, у навчанні психології студентів педагогічних спеціальностей це можуть бути записи на відео і відразу ж подальший аналіз окремих елементів навчальних занять.

Щоб вправи були ефективними, вони повинні відповідати таким важливим вимогам:

- доведення до студентів вимог щодо послідовності дій, застосування окремих прийомів і т.п;
- міцне засвоєння теоретичного студентами матеріалу, усвідомлення цілей і порядку виконання вправи;
- свідоме спрямованість студентів на підвищення якості діяльності, урахування і контролювання умов, у яких воно має виконуватися;
- урахування досягнутих результатів вправ, на підставі яких – обговорення, аналіз і корекція виконаної роботи за активної позиції викладача і студентів;
- побудова системи різноманітних вправ за змістом, формою, ступенем складності, пропонованих для виконання студентами;
- оптимальна кількість вправ, достатня для засвоєння конкретного виду знань, вироблення необхідних умінь і навичок;
- розробка системи вправ з урахуванням індивідуально-особистісних і професійних особливостей студентів;
- зв'язок вправ з іншими темами курсу, виконання вправ міжпредметного характеру;
- дотримання дидактичної послідовності у виконанні вправ, зумовленої закономірностями процесу навчання;

Отже, тренувальні практичні методи є ефективним засобом організації навчання, тому що забезпечують формування в студентів окремих умінь і навичок життєвого спілкування, професійної діяльності, і зокрема, дослідницької роботи: у застосуванні певних методів математичної статистики або практичної психологічної роботи, наприклад в засвоєнні консультаційних умінь. Проте, останні можливості більш ефективно забезпечуються групою дослідницьких практичних методів

*Дослідницькі практичні методи навчання* психології ґрунтуються на застосуванні в процесі навчання психології різних методів дослідження психологічної науки. Матеріали для впровадження таких методів містяться у чисельних наукових і популярних виданнях [16; 24; 27; 37; 43; 60; та ін.]. Залежно від мети та умов реалізації практичного метода навчання психології у вищій школі це може бути:

- демонстраційний експеримент;
- навчальне моделювання експерименту;
- експериментальне дослідження в межах науково-дослідних форм навчання студентів і підвищення кваліфікації професіоналів.

Ступінь самостійності студентів при використанні цих методів підвищується.

Так, *демонстраційний експеримент* є найбільш простим варіантом дослідницького методу навчання психології, тому що його метою є не вивчення психічних явищ, а ілюстрація теоретичних положень. Найчастіше демонстраційний експеримент проводиться на лекціях (тут він повинен бути особливо оперативним і компактным), але іноді він включається і в практичні або семінарські заняття.

Демонстраційний експеримент докорінно відрізняється від наукового експерименту як за методикою проведення, так і за інтерпретацією отриманих результатів. По-перше, здійснює його виключно педагог, а ті, хто навчається, є спостерігачами, а в експерименті беруть участь або група досліджуваних, або окремі випробовувані-добровольці. По-друге, як правило, демонстраційний експеримент не передбачає отримання числових даних, якщо все ж таки вони наявні, то обробка їх є виключно простою і не потребує спеціального оформлення. І, по-третє, з демонстраційного експерименту не можна робити висновків про ті чи інші особливості психіки тих, хто навчається. Результати демонстраційного експерименту використовуються викладачем лише як наочна ілюстрація того чи іншого теоретичного положення.

Демонстраційний експеримент певною мірою наближається до наочних методів навчання, оскільки його найважливіший ефект полягає саме в забезпеченні наочності досліджуваного матеріалу, що забезпечує краще засвоєння теоретичних понять. Це пов'язано з тим, що найяскравіші і живі уявлення, виникають у тих, хто навчається, при безпосередньому сприйнятті зовнішніх проявів психічної діяльності, особливо при проведенні експерименту, у якому вони самі безпосередньо беруть участь.



Демонстраційні експерименти, проведені на заняттях з психології, розрізняються за своїм завданням, серед яких умовно розрізняють три основні:

1. Демонстраційний експеримент може служити ілюстрацією до теоретичного положення, доказом його правильності. Наприклад, як ілюстрацію властивостей мислення на лекції можна провести й проаналізувати хід і результати вирішення студентами відомої задачі про сполучення трьома прямими лініями чотирьох точок, або при розгляданні на лекції видів уваги в її тканину можна органічно вплести конкретні приклади факторів виникнення мимовільної уваги (поява і зникнення подразника, ролі особистісних властивостей).

2. Демонстраційний експеримент може служити початковим етапом засвоєння теоретичного положення. Наприклад, розпочинаючи розгляд сутності перцептивних дій у процесі сприйняття, можна провести демонстраційний експеримент з добровольцем, який повинен дослідити невідомий (тільки безпечний) предмет і вголос описати, що він про нього дізнається в міру підвищення можливостей тактильного відчуття та залучення зору.

3. В окремих випадках проведення демонстраційного експерименту може стати основним способом введення нового матеріалу. Так, наприклад, проведення експерименту щодо взаємного впливу матеріалу, який запам'ятовується, що забезпечує так званий "ефект краю". Участь студентів у проведенні експерименту, самостійне креслення ними кривих полігону частоти забезпечує набагато яскравіше сприйняття, краще розуміння, запам'ятовування і використання теоретичного матеріалу, ніж просте прослуховування повідомлення педагога про те, що "... існують проактивне і ретроактивне гальмування, які в сукупності дають "ефект краю".

Яке б місце не посідав демонстраційний експеримент на занятті, він завжди сприяє кращому засвоєнню психологічних понять. При проведенні дослідів студенти можуть спостерігати різноманітні психічні явища і здійснювати самоспостереження, що значною мірою сприяє формуванню в них конкретних уявлень про психічні явища і властивості, про перебіг психічних процесів. Аналізуючи наочно дані психологічні факти, науково пояснюючи студенти вчаться знаходити прояви загальних закономірностей у конкретних фактах психічної діяльності.

Наступним дослідницьким практичним методом навчання психології є *навчальне моделювання психологічних експериментів* на практичних або лабораторних заняттях. Відразу зазначимо, що в методиці навчання психології

чіткого поділу на лабораторні та практичні заняття не існує. Можна лише назвати один умовний орієнтир: це використання на лабораторних заняттях методик, які вимагають спеціальної апаратури (як правило, це дослідження в галузі психофізіології або специфічні лабораторні методи в соціальній психології) і побудова практичних занять на застосуванні "безапаратних", "паперових" методик дослідження. Цей метод забезпечує студентам глибоке розуміння і міцне засвоєння теоретичних знань, набуття ними елементарних умінь і навичок шляхом включення учнів у процеси самостійного "здобуття" знань, раніше отриманих наукою. Однак у цьому методі в окремих випадках можуть передбачатися й проведення робіт творчого характеру з отриманням абсолютно нових результатів у науці і практиці.

Метод навчального моделювання психологічних експериментів стимулює активність дій тих, хто навчається, як на стадії підготовки до проведення досліджень, так і в процесі його здійснення. Він надає студентам можливості відчувати себе учасниками, творцями проведеного досліду, експерименту, дослідження; гармонізувати своє ставлення до навчального предмета, сформулювати діалектичні уявлення про досліджувані явища, підійти до їх розгляду та аналізу з різних позицій, визначати інші, можливо, нетрадиційні шляхи проведення досліджень.

Застосування методу навчального моделювання психологічних експериментів у процесі навчання психології переслідує відносно студентів три взаємопов'язані мети:

- 1) на практиці продемонструвати певні психологічні властивості й закономірності;
- 2) надати студентам, слухачам більш достовірну і науково-обґрунтовану інформацію про самого себе;
- 3) ознайомити з певними методиками психологічного експерименту та допомогти студентам в їх освоєнні.

Співвідношення значущості та змістовна наповненість цих цілей є неоднаковими в межах різних освітніх програм. Перша і друга мета методу навчального моделювання психологічних експериментів актуальні для будь-яких освітніх програм, так як тут головне, щоб студенти, слухачи переконалися в реальності певних явищ чи закономірностей і дізналися щось нове і корисне про себе. Третя мета найбільш значуща в умовах підготовки фахівців-психологів. У цьому разі використовують досить складні стандартизовані методики психологічного дослідження, особливу увагу приділяють професійно грамотній організації проведення експерименту, а також правильному

оформленню результатів експерименту з погляду методології психологічного дослідження.

Досягнення зазначених цілей пов'язане з особливостями психодіагностичних методик, що застосовуються в навчанні психології. Основні типи психодіагностичних методик, які включаються в процес навчання психології, відповідають типології методів описаної В.В. Століним і О.Г. Шмельовим. Так, можуть бути виділені такі *типи методик*:

1) об'єктивні тести, у процесі виконання яких випробуваний повинен дати правильні відповіді на запропоновані завдання. Як правило, це методики, спрямовані на оцінку інтелекту, пам'яті, уваги, при виконання яких випробуваний повинен розв'язувати логічні, арифметичні, просторові завдання. Час виконання завдань у більшості об'єктивних тестів обмежений;

2) тести-самозвіти (опитування):

а) стандартизовані тести-опитувальники, які дозволяють оцінити відразу кілька психологічних рис; це складні професійні тести (наприклад, ММРІ, тест Кеттела, тест інтелекту Векслера). Ці методики потребують серйозної психологічної компетентності для проведення, великого часу проведення і використовуються тільки при підготовці практичних психологів.

б) відкриті опитувальники, що являють собою порівняно прості загальнопсихологічні тести (анкети, списки запитань, шкальні запитання з оцінки своїх якостей), для яких передбачена форма обробки шляхом співвіднесення відповідей з певними стандартними категоріями. Наприклад, тест темпераменту Айзенка, шкала локусу суб'єктивного контролю Роттера або тест на комунікативні та організаторські здібності;

в) психологічні тести, розроблені для прикладних цілей в певних сферах професійної діяльності (наприклад, "Опитувальник стилю керівництва", "Тест любові і симпатії", "Тест стилю сімейного виховання" тощо);

г) популярні розважальні тести (наприклад, "Чи люблять вас оточуючі?", "Уважний я?" і т. д.). Вони найчастіше дуже прості у проведенні і не мають серйозної наукової основи, однак з метою підвищення активності та зацікавленості тих, хто навчається, можуть бути використаними, але з обов'язковим поясненням їх популярної сутності;

3) проективні методики, які орієнтовані на активізацію процесів уяви випробуваного й пропонують йому створити на основі заданої стимульної

ситуації деякий індивідуальний продукт у вигляді тексту, малюнка, завершення речення чи оповідання тощо. Передбачається, що подібний продукт являє собою мимоволі "спроектовані" особливості випробуваного й несуть у собі особливості його характеру, самооцінки, потребово-мотиваційної та емоційної сфер тощо;

4) апаратурні методики, що потребують використання спеціальної апаратури для вивчення індивідуально-психологічних особливостей випробуваного. Як правило, за допомогою апаратурних методик оцінюються особливості вищої нервової діяльності (швидкість реакції, динамічні характеристики нервової системи) та вищі психічні функції (особливості пам'яті, уваги, сприйняття). Певну схожість з апаратурними методиками мають комп'ютерні тести;

5) діалогічні методики, які вимагають безпосереднього контакту педагога і студентів. Ці методики в процесі навчання психології в аудиторних заняттях не застосовуються, а в разі необхідності включаються в консультації та співбесіди за результатами психологічного дослідження і тому вимагають високої комунікативної компетентності викладача.

Який би тип психодіагностичних методик не був обраний для застосування в процесі навчання психології для реалізації методу навчального моделювання психологічних експериментів, необхідно неухильно дотримуватися правил їх застосування. Ці правила в даному випадку являють собою органічну єдність вимог педагогічної доцільності, етики професійного психолога і педагогічного такту (які, утім, значною мірою перетинаються). Можна виділити три групи таких вимог:

1. Обирати методики педагогічно й психологічно доцільно та точно їх використовувати:

- застосовувати лише теоретично добре обґрунтовані і практично перевірені методики;
- чітко дотримуватися інструкцій методик, правильно і точно доносити їх до тих, хто навчається;
- вимагати чіткого оформлення ходу і результатів дослідження, але без дозволу учнів записи не перевіряти;
- вибирати методики, пов'язані з життєвим і професійним досвідом тих, хто навчається;
- віддавати перевагу ілюстративним методиками (за винятком спеціальних курсів для практичних психологів).

2. Створювати доброзичливі та "розкуті" умови проведення методик:

- зняти первісний бар'єр стосовно психологічних експериментів (позбавити тих, хто навчається, "синдрому піддослідного кролика");

- встановити психологічний контакт з студентами зокрема висловити впевненість у їхній здатності виконати завданнями;
- будувати відносини з тими, хто навчається, на партнерській основі, не зловживати їхньою довірою;
- під час проведення психологічного експерименту виявляти вимогливість до неухильного виконання інструкцій, але при цьому бути привітним і ввічливим;
- за необхідності на підставі отриманих результатів здійснювати делікатну і ненав'язливу психокорекційну роботу.

### 3. Дотримуватися принципу конфіденційності:

- повідомити тим, хто навчається, про три зазначені вище цілі використання психодіагностичних методик, та заспокоїти стосовно відсутності в педагога бажання "здійснити екскурсію в душу не знімаючи калосш";
- повідомити, що отримана інформація є конфіденційною і неухильно слідувати цьому;
- якщо результати обов'язково повинні бути оприлюднені (наприклад, при обробці соціометрії), то вони заздалегідь повинні бути закодовані і суть коду студентам не розкривати;
- якщо з метою розгляду певних закономірностей (наприклад, пам'яті) необхідно оприлюднити результати, що б отримати статистичний масив даних, про це слід повідомити заздалегідь і запитати згоди студентів;
- при запиті з боку тих, хто навчається, про результати проведення методики надавати інформацію в позитивному вигляді, наголошуючи на потенційних можливостях досліджуваних і уникаючи негативних оцінювальних суджень

Виконання цих вимог педагогом у поєднанні з гарною теоретичною підготовленістю і пізнавальною активністю тих, хто навчається, є надійною запорукою успіху використання методів навчального моделювання психологічних експериментів в аудиторних заняттях.

Третім видом практичних методів у навчанні психології є вже самостійне проведення тими, хто навчається, *психологічних експериментів* в межах навчальної чи професійної дослідницької діяльності. В ЗВО це дослідні роботи в межах діяльності психологічних гуртків та виконання курсових і кваліфікаційних робіт, для професіоналів, що підвищують кваліфікацію – виконання творчих пошукових завдань у відповідній галузі трудової діяльності. Наукові дослідження в процесі навчання психології будуть розглянуті нижче.

## 6. Проблемні методи навчання психології

Найважливіша вимога до сучасної людини – готовність до творчої діяльності, для якої характерно, насамперед, відкриття нового: нових об'єктів, знань, проблем, методів їх вирішення. У творчій діяльності в людини проявляються швидкість орієнтування в умовах, що змінюються; оригінальність мислення; уміння бачити проблему і не боятися її новизни; інтуїція, тобто такі якості, попит на які дуже високий у сучасних умовах і безперечно, буде зростати в майбутньому. У сучасній педагогіці все більше поширюється переконання, що репродуктивна навчальна діяльність негативно впливає на можливість подальшої творчості (як наукової, так і творчості в цілому) і, будучи освоєною і закріпленою тими, хто навчається, у першу чергу, створює в них шаблонні уявлення про необхідний освітній продукт. Такого висновку доходять як теоретики, так і практики, як педагоги, так і психологи. Тому й одне з головних завдань сучасної освіти полягає, на нашу думку, в оволодінні тими, хто навчається, методологією творчого пізнання і перетворення дійсності.

Одним зі шляхів вирішення цього завдання є *проблемне навчання*, що виникло ще в середині 70-х років минулого століття і не тільки не втратило своєї актуальності у XXI столітті, а набуло нових потужних можливостей в поєднанні з сучасними інтерактивними та інформаційно-комунікативними методами. **Проблемне навчання** (від грец. *problēma* – завдання, задача) у цілому розуміють як **організований педагогом спосіб активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу з проблемно представленим змістом навчання, у ході якої вони долучаються до об'єктивних суперечностей науки, соціальної й професійної практики та способам їх вирішення, вчать мислити, вступати у відносини продуктивного спілкування, творчо засвоювати знання** [29; 30; 33; 52; 57; 71; 82; 85; 86; 89; 111; 115; 117; 130; 135; 141 та ін.].

Один із засновників проблемного навчання М.І. Махмутов характеризує проблемне навчання як тип розвивального навчання, у якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність тих, хто навчається, із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності. Процес взаємодії навчання і навчання орієнтований на формування пізнавальної самостійності тих, хто навчається, стійкості мотивів навчання і розумових здібностей (зокрема творчих) в ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій [за 30].

Механізм психологічних процесів, що відбуваються при зіткненні людини з певною проблемою, полягає в такому. В умовах інтелектуального утруднення виникає стан здивування, подиву, активізується пізнавальна потреба, що виливається в проблемну задачу: "Як вирішити дане протиріччя?". Далі розумовий процес проходить за схемою: висунення гіпотез – їх обґрунтування – перевірка. Людина або самостійно, або з допомогою інших здійснює розумовий пошук, відкриваючи для себе невідоме (Рис. 2.7).

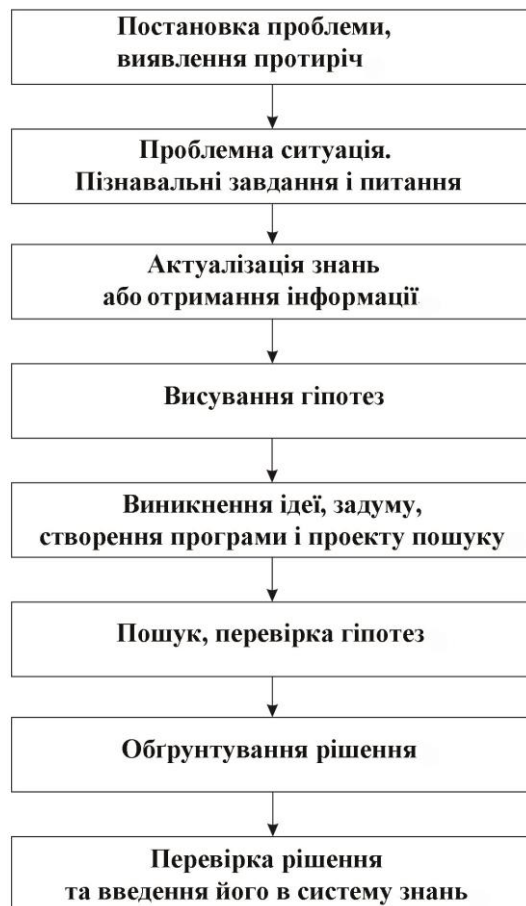


Рис. 2.7. Етапи вирішення проблемної ситуації

Виходячи з наведеного, у сучасній педагогічній психології та педагогіці **проблемне навчання** розглядають як навчання, що **полягає в створенні навчальних проблемних ситуацій, в усвідомленні, прийнятті та вирішенні цих ситуацій в ході спільної діяльності учнів і вчителя, при оптимальній самостійності перших і під загальним керівництвом останнього, а також в оволодінні учнями в процесі такої діяльності узагальненими знаннями і загальними принципами рішення проблемних завдань** [57; 71; 82; 86; 98; 99; 114; 117; 131 та ін.]. При цьому проблемне навчання здебільшого прийнято трактувати не стільки як окремий метод, скільки тип (стратегію) навчання, що

значною мірою відрізняється від традиційної пояснювально-ілюстративної стратегії за ознакою об'єкта та характеру пізнавальної діяльності з ним тих, хто навчається. Стисло ці відмінності наведені в табл. 2.4.

*Таблиця 2.4*

**Психолого-педагогічні характеристики  
традиційного та проблемного навчання**

Елемент процесу навчання	Навчання	
	традиційне, пояснювально-ілюстративне	проблемне
Мета	Засвоєння результатів наукового пізнання, озброєння тих, хто навчається, знанням основ наук, прищеплення їм відповідних знань і навичок	Засвоєння не тільки результатів наукового пізнання (системи знань, умінь і навичок), а й шляху, процесу отримання цих результатів, формування пізнавальної діяльності тих, хто навчається, розвиток їхніх творчих здібностей
Організація процесу навчання	Навчальний матеріал подається в готовому вигляді, педагог звертає увагу, перш за все, на зміст програми. Пізнавальна активність тих, хто навчається, спрямована на сприйняття, розуміння, запам'ятовування і використання цього матеріалу	Нова навчальна інформація "прихована" в теоретичних і практичних завданнях, і ті, хто навчається, "видобувають" її в ході їх вирішення, отримуючи, крім засвоєння обов'язкового матеріалу програми, додаткові відомості та інтелектуальні вміння
Особливості труднощів, що виникають	При отриманні інформації в усному викладі або з підручника виникають проблеми, перешкоди і труднощі, що викликають тимчасове виключення учня з дидактичного процесу	У ході вирішення проблеми учень долає всі труднощі, його активність і самостійність досягає тут високого рівня



Темп процесу навчання	Темп повідомлення навчальної інформації та пізнавальної роботи з нею орієнтований лише на одну з категорій учнів (більш сильних, середніх або слабких).	Темп повідомлення навчальної інформації та пізнавальної роботи з нею єдиний для всіх, але при цьому залежить від індивідуальних особливостей того, хто навчається, чи групи.
Принципи контролю	Контроль навчальних досягнень тільки частково пов'язаний з процесом навчання, він не є його органічною частиною, і орієнтований переважно на репродуктивну діяльність	Необхідність формальної перевірки результатів навчання значно знижується, у той час як важливим критерієм результативності навчання стає підвищена активність тих, хто навчається, і розвиток позитивних навчальних мотивів
Характер результатів	Відсутня можливість забезпечення всім тим, хто навчається, стовідсоткових результатів. Найбільшу складність становить застосування інформації на практиці	Результати навчання відносно високі і стійкі. Ті, хто навчається, легше застосовують отримані знання в нових ситуаціях і одночасно розвивають свої вміння і творчі здібності

Можна вказати на такі *пріоритетні дидактичні цілі*, які переслідують проблемне навчання:

1) привернути увагу того, хто навчається, до питання, задачі, навчального матеріалу, викликати в нього пізнавальний інтерес та інші мотиви пізнавальної діяльності;

2) поставити його перед певним пізнавальним утрудненням, зняття якого активізувало б розумову діяльність;

3) допомогти йому в пізнавальній задачі, питанні, завданні виділити основну проблему і визначити план пошуку шляхів виходу з труднощів, що виникли;

4) спонукати того, хто навчається, до активної пошукової діяльності;

5) допомогти йому визначити межі раніше засвоєних завдань, що актуалізуються, і вказати напрям пошуку найбільш раціонального шляху виходу з ситуації утруднення.

Теоретичні основи проблемного навчання містять низку принципово важливих *понять*: проблемність, проблемна ситуація, навчальна проблемна ситуація, проблема, навчальна проблема, проблемна задача, проблемне питання, проблемне завдання, проблемне викладання, проблемне учіння (проблемна навчальна діяльність), проблемна мотивація. Необхідний хоча б короткий розгляд цих понять для оволодіння сутністю проблемного навчання психології.

У сукупності понять, пов'язаних з проблемним навчанням, базовим є поняття *принципу проблемності*. Як зазначалося вище, це дидактичний принцип, сутність якого полягає в тому, що при організації процесу навчання зміст навчального матеріалу подається тим, хто навчається, не у готовому для запам'ятовування вигляді, а в складі проблемного завдання як невідоме шукане, яке може ставати відомим і засвоюватися учнями тільки в результаті їхньої власної пошукової розумової діяльності. Проблемність як принцип навчання не тільки вимагає особливим чином організувати зміст засвоєваних знань, а й диктує особливу методику його засвоєння – через розумові дії тих, хто навчається, з відшукування цього змісту. Перше досягається розробкою системи навчальних проблем, що відбиває реальні суперечності науки, практики і самої навчальної діяльності, друге – побудовою навчання за діалогічним типом, де і педагог, і ті, хто навчається виявляють особистісну, інтелектуальну і соціальну активність та ініціативу, зацікавлені в судженнях один одного, дискутують з приводу пропонованих варіантів рішень. Інакше кажучи, проблемне навчання передбачає створення й розв'язання проблемних ситуацій. У сучасній психології існує два походи до проблемних ситуацій. Перший – загальнопсихологічний і другий – у структурі педагогічної психології.

З погляду загальної психології *проблемна ситуація* – це психічний стан інтелектуального утруднення, викликаний, з одного боку, гострим бажанням вирішити проблему, а з іншого – неможливістю це зробити за допомогою наявного запасу знань або за допомогою знайомих способів дії, що дає потребу в придбанні нових знань або пошуку нових способів дій. М.І. Махмутов визначає проблемну ситуацію як інтелектуальне утруднення людини, що виникає в разі, якщо вона не знає, як пояснити певне явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети відомим їй способом, що спонукає людину шукати новий спосіб пояснення або спосіб дії [за 30]. Проблемна ситуація –

переважно емоційний стан, що відбиває сплеск пізнавальної потреби (подив, здивування, сумнів, захоплення, зацікавленість). Раціональний, пізнавальний компонент з'являється тоді, коли проблемна ситуація породжує у свідомості людини проблему.

**Проблема** – це суб'єктивне прийняття людиною проблемної ситуації, до вирішення, що і служить передумовою появи її розумової активності, яка спирається на наявну систему знань, практичний досвід пошуку, вміння і т. д. У процесі діяльності в людини виникає, можливо, не одна проблемна ситуація. Але вона одні з них приймає, а інші – ні. Інакше кажучи, не будь яке утруднення, що виникло торкнеться свідомості людини, тобто стане проблемою.

Педагогічна психологія розрізняє поняття "навчальна проблемна ситуація" і "навчальна проблема", які трактуються відповідно аналогічним чином. **Навчальна проблемна ситуація** – це проблемна ситуація, яку в процесі навчання для тих, хто навчається, цілеспрямовано моделює педагог. Така ситуація створюється за допомогою дій що активізують, запитань педагога, які наголошують на новизну і важливості, цікавості, краси й інших відмітних якостях об'єкта пізнання. Навчальні проблемні ситуації можуть створюватися на всіх етапах процесу навчання: при поясненні, закріпленні, контролі. У навчальній проблемній ситуації той, хто навчається, не може пояснити для себе об'єктивно виникаючу суперечність, не може дати відповідей на об'єктивно виникаючі запитання, оскільки в проблемній ситуації відсутні знання фактів і способів діяльності.

**Навчальна проблема** – явище суб'єктивне, яке в результаті прийняття тим, хто навчається, навчальної проблемної ситуації, виникає в його свідомості у формі думки.

Основні функції навчальної проблеми:

- 1) визначення напряму розумового пошуку, тобто діяльності того, хто навчається, спрямованої на визначення способу розв'язання проблеми;
- 2) формування пізнавальних здібностей, інтересу, мотивів діяльності того, хто навчається, спрямованої на засвоєння нових знань.

Навчальна проблемна ситуація і навчальна проблема є основними поняттями проблемного навчання, яке розглядається як діалектична взаємодія і взаємозв'язок двох діяльностей – навчання та учіння. З діяльнісним підходом до навчання пов'язані й інші поняття проблемного навчання.

**Проблемна задача** – це форма організації навчального матеріалу з наперед заданими умовами і невідомими даними. Пошук цих даних вимагає від тих, хто

навчається, активної розумової діяльності, аналіз фактів, з'ясування причин походження об'єктів та їх причинно-наслідкових зв'язків. Зміст навчальної проблемної задачі становить протиріччя між відомим знанням і невідомим. Проблемна задача вимагає не тільки пошуку і знаходження відповіді, але й доведення її правильності. Проблемна задача складається педагогом і створює для тих, хто навчається, проблемну ситуацію, позбавляючи їх можливості отримати готову відповідь. Цю відповідь ті, хто навчається, повинні знайти шляхом розумових дій, використовуючи як засоби раніше набуті знання й відомі способи розумової діяльності.

**Проблемне запитання** – це запитання, яке входить до складу проблемної задачі або окремо взяте навчальне запитання (запитання-проблема), що вимагає відповіді на нього із використанням розумових дій. На відміну від звичайного запитання, що потребує простого відтворення знань, проблемне запитання це запитання, на яке в того, хто навчається, немає заздалегідь готової відповіді, цю відповідь він шукає самостійно.

**Проблемне завдання** містить вказівки, які вимагають від тих, хто навчається, самостійної пошуково-пізнавальної діяльності. Проблемні завдання, вводять тих, хто навчається, у частково-пошукову чи дослідницьку роботу оскільки виконуються у формах пошуку, творчості, винахідництва, експерименту, моделювання та інших видах пошукової діяльності.

**Проблемне викладання** визначається як діяльність педагога зі створення системи проблемних ситуацій, викладу навчального матеріалу з його частковим поясненням й управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, спрямованою на засвоєння нових знань.

**Проблемне учіння (проблемна навчальна діяльність)** – це навчально-пізнавальна діяльність тих, хто навчається, із засвоєння знань і способів діяльності шляхом сприйняття пояснень педагога в умовах проблемної ситуації, самостійного (або з допомогою вчителя) аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їх вирішення за допомогою висування припущень, гіпотез, їх доказу, а також шляхом перевірки правильності рішення.

**Проблемна мотивація** розглядається як специфічна мотивація навчання і навчання, що орієнтує педагога на вибір або самостійну розробку навчальних проблемних ситуацій, а учнів – на їх активне, творче розв'язання.

Отже, навчальна проблемна ситуація є основним поняттям у теорії проблемного навчання, а в його практиці – основним фактором, тому звернемося до більш докладного розгляду навчальних проблемних ситуацій стосовно навчання психології.

Найбільш чітко, і послідовно основні компоненти навчальної проблемної ситуації визначені О.М. Матюшкіним [89]. Як основні ним виділяються чотири компоненти:

- 1) невідоме, тобто нове знання, яке підлягає засвоєнню;
- 2) протиріччя між необхідними та наявними знаннями й інтелектуальними вміннями;
- 3) пізнавальна потреба як внутрішня умова, що стимулює розумову діяльність;
- 4) наявний рівень знань у того, хто навчається, а також його творчі інтелектуальні можливості для "відкриття" нового.

Для організації процесу навчання, розуміння психологічної структури проблемної ситуації має виняткове значення, тому що відкриває перед педагогами можливість впливати на всі сфери психіки тих, хто навчається: емоційну, мотиваційно-вольову, інтелектуальну, які забезпечують ефективність виконання будь-якої діяльності, особливо пізнавальної, що сприяє творчому розвитку особистості.

Навчальні проблемні ситуації можна класифікувати за різними підставами, таким, як галузь наукових знань, або дисципліна (математика, історія, психологія тощо); спрямованість на пошук нового (нові знання, способи дії, перенесення відомих знань і способів дії в нові умови); рівень проблемності (залежно від гостроти протиріч); тип і характер змістовної складової протиріч (наприклад, між життєвими уявленнями і науковими знаннями, несподіваним фактом і невмінням його пояснити) та ін. Не вдаючись у їх детальний опис (він очевидний), наведемо, на наш погляд, найбільш повну класифікацію видів навчальних проблемних ситуацій, наведену Г.К. Селевко [30].

У даній класифікації навчальних проблемних ситуацій не випадково не наведена їх класифікація за сутністю модельованих протиріч, оскільки їх декілька і вони потребують певних додаткових коментарів.

Загальні підходи до організації проблемного навчання О.М. Матюшкін [89] сформулював у вигляді правил:

- створення навчальних проблемних ситуацій;
- управління засвоєнням знань у процесі виходу з навчальної проблемної ситуації;
- послідовності навчальних проблемних ситуацій.



Рис 2.8. Класифікація проблемних ситуацій (За Г.К. Селевко)

*Правила створення навчальних проблемних ситуацій:*

1. Для створення проблемної ситуації перед тим, хто навчається, повинно бути поставлено таке практичне або теоретичне завдання, при виконанні якого він повинен відкрити нові знання чи дії, які підлягають засвоєнню.

2. Пропонована тому, хто навчається, навчальна проблемна ситуація повинна відповідати його інтелектуальним можливостям. Рівень складності навчальної проблемної ситуації можна оцінювати за ступенем новизни і ступенем узагальненості навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню.

3. Навчальна проблемна ситуація повинна передувати поясненню навчального матеріалу, який підлягає засвоєнню. Однак за відсутності в студентів достатніх відомостей про досліджуване явище або деяких елементарних способів дії першим етапом у навчанні буде етап повідомлення

учням таких відомостей або навчання їх таким діям, які необхідні для створення навчальної проблемної ситуації.

4. При моделюванні навчальної проблемної ситуації завданнями можуть служити: а) навчальні завдання; б) запитання; в) практичні завдання і т.п. Однак не можна змішувати проблемну ситуацію і завдання, яке саме по собі не є проблемною ситуацією. Воно може створити для тих, хто навчається, проблемну ситуацію тільки в разі жорсткого дотримання наведених вище умов.

5. Одна й та сама навчальна проблемна ситуація може бути створена різними типами завдань. Наприклад, за допомогою теоретичного завдання, що вимагає пояснити або передбачити певні події, процеси або дії; за допомогою практичного навчального завдання, яке на цьому етапі не може бути виконане тими, хто навчається.

6. Навчальну проблемну ситуацію, що виникла повинен формулювати педагог шляхом вказівки тим, хто навчається, на причини невиконання ними поставленого практичного навчального завдання або неможливості пояснити ті чи інші продемонстровані факти.

*Правила управління засвоєнням знань у процесі виходу з навчальної проблемної ситуації:*

1. Пояснення (переказ) засвоюваного навчального матеріалу має слідувати за навчальною проблемною ситуацією, що виникла, і відповідати відповідній пізнавальній потребі.

2. Можливі різні типи повідомлення засвоюваних відомостей тим, хто навчається, з різним ступенем підготовленості і з неоднаковими творчими можливостями. В одних випадках можна обмежитися лише окремими підказками, що дозволяють тим, хто навчається, самостійно зрозуміти й сформулювати потрібну закономірність, знайти потрібний спосіб або умову дії, а в інших – допомогти їм сформулювати засвоювану закономірність, продемонструвати засвоюваний спосіб дії, виконати потрібну дію в нових умовах.

3. Ті, хто навчається, повинні використовувати отримані відомості або необхідний спосіб дії для виходу зі створеної на початку навчання навчальної проблемної ситуації. В одних випадках використання засвоюваних відомостей (закону) буде необхідним для пояснення деяких фактів, в інших – для виконання потрібних дій.

4. У разі великих труднощів пропоновані навчальної проблемної ситуації вона може бути показана як послідовна система конкретних проблемних завдань, що містять як невідоме менш інформативні і менш загальні відносини.

*Правила, що визначають послідовність навчальних проблемних ситуацій:*

1. Щоб забезпечити проблемне засвоєння більш-менш складної системи знань і дій, необхідно створити послідовну систему навчальних проблемних ситуацій. При цьому в кожній проблемній ситуації невідомим є лише одне засвоюване відношення, принцип дії або істотна умова його виконання.

2. Система навчальних проблемних ситуацій, що розробляється, має охоплювати ту чи іншу досліджувану тему повністю. Система проблемних ситуацій повинна забезпечувати послідовний розвиток засвоєваних тими, хто навчається, знань і дій, розвиток можливості теоретичного аналізу досліджуваного навчального матеріалу і можливості вдосконалення засвоєваних дій.

3. У системі проблемних ситуацій на різних етапах засвоєння системи знань (теми) різні проблемні ситуації виконують різні дидактичні функції. Перша проблемна ситуація, яка створюється на початку вивчення теми, має викликати в тих, хто навчається, пізнавальну потребу в засвоєнні загальної закономірності, що вивчається в даній темі. Такі проблемні ситуації, яким передують засвоєння досліджуваної системи знань, називаються основними, або тематичними. Уся система наступних конкретних проблемних ситуацій служить подальшому розкриттю цієї основної проблемної ситуації і складають конкретні допоміжні навчальні проблемні ситуації.

4. Послідовні навчальні проблемні ситуації становлять ті послідовні кроки в процесі засвоєння нових знань і дій, які повинен здійснити кожен з тих, хто навчається, в оволодінні навчальним матеріалом. Індивідуальні відмінності в можливостях учнів визначають труднощі тих кроків, які вони повинні робити в процесі навчання.

5. При розробці системи навчальних проблемних ситуацій необхідно виділити основні одиниці знань і дій, які підлягають засвоєнню, визначити ступінь їх узагальненості (їх рівень) і оптимальну послідовність. Згідно з цим і слід розробляти систему навчальних проблемних ситуацій.

На основі даного загального підходу пропонуються і конкретні способи створення навчальних проблемних ситуацій. Так, наприклад, І.О. Ільницька [71] вказує на п'ять груп способів створення навчальних проблемних ситуацій з кількома підгрупами в кожній. Це навчальні проблемні ситуації, які створюються унаслідок:

1. Зіткнення життєвих уявлень і наукових знань тих, хто навчається з новим фактом, для пояснення якого цих уявлень і знань не вистачає, яке моделюється з допомогою:



- а) досвіду;
- б) розповіді про досвід;
- в) наочних засобів;
- г) практичних завдань з неминучими помилками.

2. Невідповідності відомого і необхідного способу дії, коли тих, хто навчається, спонукають виконувати нові завдання старим способом.

3. Порівняння, зіставлення і протиставлення суперечливих:

- а) понять, фактів, явищ, даних;
- б) суджень, думок великих учених, письменників, політиків тощо;
- в) різних варіантів наукових, художніх, документальних текстів, творів різних видів мистецтв;
- г) власних думок тих, хто навчається;

4. Типових помилок або одностороннього підходу тих, хто навчається, до явищ.

5. Спонування тих, хто навчається, до висування гіпотез, висновків і узагальнень при зіткненні:

- а) різних думок тих, хто навчається;
- б) висунутого припущення і результату його дослідної перевірки;
- в) гіпотези і нових фактів;
- г) наслідків із гіпотез і перевірочних експериментів.

М.І. Махмутов вважає за необхідне виділяти десять конкретних дидактичних прийомів створення навчальних проблемних ситуацій:

1. Спонування тих, хто навчається, до теоретичного пояснення явищ, фактів, зовнішньої невідповідності між ними.

2. Використання ситуацій, що виникають при виконанні тими, хто навчається, навчальних завдань, а також у процесі їх нормальної життєдіяльності, тобто тих проблемних ситуацій, які виникають на практиці.

3. Пошук нових шляхів практичного застосування тими, хто навчається, того чи іншого досліджуваного явища, факту, елементу знань, досвіду чи вміння.

4. Спонування тих, хто навчається, до аналізу фактів і явищ дійсності, що породжують суперечності між життєвими (побутовими) уявленнями і науковими поняттями про них.

5. Висування припущень (гіпотез), формулювання висновків і їх дослідна перевірка.

6. Спонування тих, хто навчається, до порівняння, зіставлення і протиставлення фактів, явищ, теорій, що породжують проблемні ситуації.

7. Спонування тих, хто навчається, до попереднього узагальнення нових фактів на основі наявних знань, що сприяє ілюстрації недостатності останніх для пояснення всіх особливостей фактів, які узагальнюються.

8. Ознайомлення тих, хто навчається, з фактами, що зумовили постановку наукових проблем.

9. Організація міжпредметних зв'язків з метою розширити діапазон можливих проблемних ситуацій.

10. Варіювання навчальних проблемних ситуацій завдань і питань.

Наведемо кілька прикладів, на наш погляд, найбільш поширених та ефективних способів створення навчальних проблемних ситуацій, побудованих на *моделюванні психологічних протиріч*.

**1. Протиріччя між наявними знаннями і новим фактом, для пояснення якого цих знань не вистачає.**

"Відомо, що однайцеві близнюки – генетично абсолютно ідентичні організми, що дає можливість прогнозувати в них і подібні психологічні властивості. Однак як повсякденні спостереження, так і спеціальні психодіагностичні дослідження показали, що в поведінці таких близнюків більше відмінностей, ніж подібності. Чим це можна пояснити?".

Проблемна ситуація пропонується для використання в процесі викладання "Загальної психології" і готує до розуміння біосоціальної природи особистості, зокрема опанування поняттям "характер", як складної інтегративної властивості особистості, що формується переважно в процесі соціалізації.

**2. Протиріччя між практичними завданнями і положеннями теорії, яких не вистачає для вирішення цих завдань.**

"У 7 класі учні пишуть контрольну роботу. Після перевірки зошити повернули дітям. І тут дві дівчинки помітили, що хоча задачі в них виконані однаково, одна робота оцінена на "11", а інша на "9". Учениці підійшли із запитанням до вчителя. Він довго розглядав роботу, яку оцінено на "9", переглядав її двічі. Відклав, подумав. Дівчинка зрозуміла, що він шукає і не може знайти помилку. Її немає в роботі. Нарешті, переглянувши зошит ще раз, учитель твердо сказав: "Люда, дивись у свій зошит і в зошит Тані. Бачиш, у неї відведені поля в чотири клітинки, а в тебе п'ять". Потім він швидко відвернувся, показуючи, що розмову закінчено. Поясніть поведінку вчителя. Чи завжди вчитель має рацію? Чи має він право на помилку? Чи соромно вчителю визнавати свою помилку? Чи падає авторитет вчителя в очах учнів, якщо він визнає свою помилку. Запропонуйте свій варіант розв'язання ситуації."

Проблемна ситуація пропонується для використання в процесі підвищення кваліфікації педагогів загальноосвітніх шкіл. Проблемна ситуація пов'язана з проблемою об'єктивності оцінювання, а також розкриває деякі аспекти педагогічного спілкування.

### **3. *Протиріччя між близькими, але не ідентичними поняттями.***

Порівняти поняття:

а) свідомість і особистість; мислення і уява. Проблемні ситуації пропонуються для використання в процесі вивчення студентами ЗВО предмета "Загальна психологія";

б) ідентифікація та емпатія; лідер і керівник. Проблемні ситуації пропонуються для використання в процесі вивчення студентами ЗВО предмета "Соціальна психологія"

Проблемні ситуації дозволяють глибше опанувати змістом відповідних понять і стимулюють розвиток інтелектуальних умінь студентів.

### **4. *Протиріччя між видами мислення* (стереотипним і нестандартним).**

"Відомо, що тип темпераменту не слід використовувати як оцінне судження. Однак існує і активно розвивається у сфері практичної психології такий напрямок роботи як професійний відбір, що являє собою процедуру прогностичної оцінки професійної придатності людини. До структури такого відбору часто входить і діагностика якостей темпераменту. Як узгоджується таке становище з заданою позицією, що "Немає поганих і хороших темпераментів"?

Проблемна ситуація спрямована на поглиблення розуміння сутності властивостей темпераменту та їх відносної співвіднесеності з психологічними вимогами, що висуваються до працівників різних професій. Пропонується використовувати в професійній підготовці практичних психологів в навчальній дисципліні "Вступ до спеціальності".

Слід зазначити, що використання проблемного навчання пов'язане з низкою об'єктивних труднощів: це й особливий підбір навчального матеріалу, і створення "банку" проблемних ситуацій, і значні витрати часу. Це зумовлює необхідність великої методичної роботи, пов'язаної з конструюванням навчального матеріалу для розробки навчальних проблемних ситуацій (подання їх у вигляді проблемних завдань, запитань і тем). Система проблемних ситуацій повинна відображати світоглядні аспекти навчальної дисципліни, забезпечувати послідовність подавання матеріалу, який ускладнюється, можливість диференціації навчання, об'єктивного контролю і самоконтролю, передбачати використання наочності, спільної навчальної діяльності.

Застосовуючи проблемне навчання, викладачу необхідно знати не тільки загальну структуру й типологію проблемних ситуацій, що обумовлюють стратегію навчання, а й володіти способами управління вирішенням проблемних ситуацій на різних його етапах.

Продуктивна пізнавальна діяльність студента в умовах навчальної проблемної ситуації відповідає загальній логіці розумової діяльності при вирішенні проблемної ситуації і, відповідно, процес проблемного навчання здійснюється в єдності таких основних *етапів*:

1. Створення навчальної проблемної ситуації. Очевидно, що від того, наскільки вдало створена навчальна проблемна ситуація, залежить не тільки ефективність, а й можливість подальшого проблемного навчання. За умови правильної постановки проблемної ситуації у студентів виникає інтерес і з'являється мотивація до її вивчення; відбувається, сприйняття матеріалу проблемної ситуації і його попередній аналіз (часто на інтуїтивному рівні).

2. Власне аналіз навчальної проблемної ситуації, в ході якого усвідомлюється проблема і відбувається її подання у вигляді однієї або кількох конкретних задач. Цей етап проблемного навчання є найважливішим для формування наукового світогляду і розвитку потенціалу самостійної роботи студентів. З одного боку, його проходження є об'єктивно необхідним для подальшого вирішення суперечності і логічного завершення проблемного навчання. А з іншого боку, навички проходження такого етапу стають безцінними для формування в тих, хто навчається, здатності до самостійної наукової творчості. Відомо, що знаходження і постановка проблеми, її чітке формулювання часто вимагає більших інтелектуальних зусиль, ніж подальше її розв'язання. Недарма говорять: "Правильно сформулювати проблему – означає, наполовину її розв'язати", а великий А. Ейнштейн стверджував, що у своїй науковій діяльності на постановку проблемного питання з години роботи він витрачає 55 хвилин, а решти п'яти буває достатньо для знаходження відповіді.

3. Пошук способу розв'язання однієї або кількох проблемних задач. Відбувається шляхом збору інформації про ознаки та властивості елементів, що становлять проблемну задачу, формулювання гіпотези її розв'язання з відповідним планом. Усвідомлена і сформульована проблемна задача вимагає появи серії проблемних питань. Ці проблемні питання трансформують проблемну задачу в модель пошуків вирішення, де розглядаються різні шляхи, засоби і методи розв'язання.

4. Вирішення проблемних задач (завдання) шляхом знаходження відповідей на окремі питання, послідовної їх перевірки і на цій підставі доведення або спростування гіпотези.

5. Перевірка правильності розв'язання проблемної задачі. Після доведення гіпотези, що виконується шляхом виведення з неї наслідків і їх перевірки, здійснюється остаточна оцінка знайденого рішення, визначення того, наскільки воно придатне для вирішення інших завдань. Надалі закріплення отриманих знань може здійснюватися як за традиційною схемою – із застосуванням репродуктивних методів, так і знову в межах проблемного навчання (вірніше, з елементами проблемного навчання) – шляхом видозміни умов початкової проблемної ситуації.

Слід зазначити, що діяльність викладача і студентів в їх спільній взаємодії на кожному з цих етапів проблемного навчання може бути різною, відповідно до чого розрізняються рівні складності (у деяких дослідників – види) проблемного навчання. Можна виділити чотири таких рівні.

**Перший рівень, або проблемне викладення** являє собою проміжний метод, перехідний від пояснювально-ілюстративного типу до власне проблемного навчання. Тут педагог сам ставить і вирішує проблему, розкриваючи проблему як пошук наукової істини. Студенти стежать за процесом інтелектуального пошуку викладача, разом з ним міркують, підтримують одну версію і відкидають іншу як неспроможну в певному сенсі. Словом, ті, хто навчається, як активні і зацікавлені слухачі опиняються в ролі учасників (або, точніше, співучасників) пошуку істини, стають свідками її "відкриття".

**Другий рівень** складності проблемного навчання, або **частково-пошуковий** передбачає більш активну участь студентів у процесі пошуку. Викладач створює навчальну проблемну ситуацію, залучає учнів до її аналізу, формулювання проблеми і завдань її рішення. Власне розв'язання, обробку аналіз та перевірку отриманих результатів ті, хто навчається, здійснюють самостійно, спрямовуючи свою активність в пошуку різних варіантів вирішення проблемних завдань.

**Третій рівень** складності проблемного навчання називають **дослідницьким**. На цьому рівні навчання педагог створює навчальну проблемну ситуацію, а власне розв'язання проблемної ситуації досягається тими, хто навчається, уже самостійно (іноді з частковою допомогою педагога). Студенти самі проходять усі етапи вирішення проблемної ситуації, їхня самостійність і пізнавальна активність винятково висока.

**Четвертий рівень** складності проблемного навчання називають **проблемним баченням дисципліни**. Викладач так будує навчання навчальної дисципліни, що студенти самостійно бачать проблеми і вирішують їх без допомоги педагога (але, як правило, під його керівництвом). Усвідомивши проблему, вони самостійно формулюють проблемну задачу і самі її розв'язують, тобто самостійно і послідовно проходять всі етапи дослідження: висувають і обговорюють гіпотези, шукають способи їх перевірки. Це – найвищий, але витратний за часом і трудомісткий спосіб організації проблемного навчання, який по суті вже наближається до самостійного наукового пошуку.

Слід зазначити, що останній, четвертий (найвищий) рівень складності проблемного навчання визнається не всіма дослідниками, з чим можна частково погодитися, маючи на увазі загальноосвітню школу, але в практиці вищої школи та післядипломної підготовки фахівців цей рівень не тільки може, а й повинен бути присутнім.

Незалежно від змісту і способу створення навчальних проблемних ситуацій, ступеня їх проблемності та рівня складності всього процесу проблемного навчання можна виділити такі основні **умови його успішності**:

- забезпечення достатньої мотивації, пов'язаної з інтересом і позитивними емоціями тих, хто навчається, стосовно змісту навчальної проблемної ситуації;
- значущість, важливість у життєвому, навчальному та професійному плані для тих, хто навчається, інформації, що отримується при вирішенні проблемної ситуації;
- реалізація демократичного стилю спілкування між педагогом і тими, хто навчається, забезпечення діалогічного доброзичливого спілкування, коли з увагою і заохоченням ставляться до всіх висловлених думок;
- органічне поєднання цілей формування системи нових знань, умінь, навичок з розвитком творчих здібностей тих, хто навчається;
- доступність і посиленість для студентів навчальних проблемних ситуацій, які забезпечуються внаслідок раціонального співвідношення в проблемних ситуаціях відомого і невідомого;
- проблемні ситуації повинні спонукати до самостійної пізнавальної активності тих, хто навчається;
- зміст навчального матеріалу має містити причинно-наслідкові зв'язки і залежності, бути спрямованим на формування понять про закони і теорії;
- підготовленість тих, хто навчається, до проблемного вивчення теми;

- підготовленість викладача до впровадження ідей проблемного навчання, добре володіння ним відповідними методами навчання;
- наявність достатньої кількості навчального часу.

Проте слід уточнити, що проблемне навчання не є універсальним, не будь-яка навчальна інформація придатна для моделювання протиріч, у такому разі її слід давати репродуктивними методами. На повному незнанні створити проблемну ситуацію неможливо, тому, щоб викликати в тих, хто навчається, пізнавальний інтерес, необхідно щоб вони вже мали певний "стартовий" запас знань, який слід створити за допомогою репродуктивних методів.

На завершення слід зазначити як *переваги проблемного навчання* те, що воно:

- вчить мислити самостійно, логічно, науково, творчо діалектично;
- спонукає до самостійного творчого пошуку необхідних знань;
- вчить долати труднощі, які зустрічаються;
- забезпечує більшу доказовість навчального матеріалу;
- робить засвоєння навчального матеріалу більш усвідомленим й міцним;
- формує змістовні соціальні, моральні і пізнавальні потреби.
- сприяє перетворенню знань на переконання;
- викликає позитивне емоційне ставлення до навчання;
- формує і розвиває пізнавальні інтереси;
- формує активну творчу особистість;
- забезпечує засвоєння системи знань і способів розумової і практичної діяльності;
- розвиває навички творчого засвоєння та застосування знань;
- забезпечує накопичення досвіду творчої діяльності.

Саме ці багатопланові, інтегративні особливості проблемного навчання, що показують його безперечно високий освітній, виховний і розвивальний потенціал, дозволяють стверджувати, що використання ідей проблемної організації навчання є запорукою успіху як навчання психології так і психологічної просвіти в цілому.

Однак ураховуючи сучасні психолого-педагогічні ідеї, можна впевнено стверджувати, що такий потенціал проблемного навчання суттєво зростає за умов поєднання з ідеями інтерактивних методів навчання.

## **7. Інтерактивні методи навчання психології**

Як зазначалося в першому пункті даної теми, процес навчання розглядають як активну взаємодію між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, у ході якої

здійснюється стимуляція й управління пізнавальними процесами останніх. Виходячи з цього деякі дослідники-педагоги пропонують різні моделі навчання залежно від того, як здійснюється ця взаємодія [63], що представлено на рисунку 2.9.



Рис. 2.9. Моделі навчання залежно від взаємодії його учасників

Як бачимо, залежно від сутності навчальної взаємодії учасників процесу навчання, розрізняють навчання: 1) пасивне – той, хто навчається, є об'єктом навчання (слухає й дивиться); 2) активне – той, хто навчається, є суб'єктом навчання (самостійна робота, творчі завдання) та спілкується з педагогом; 3) інтерактивне – активність тих, хто навчається, посідає провідне місце, а основним завданням педагога стає створення умов для їх ініціативи, фасилітація і надання консультативної допомоги. (Не можна ще раз не зазначити, що з погляду психології поняття про "пасивне" навчання є досить умовним.)

У сучасній педагогічній психології [29; 40; 57; 61; 70; 77; 80; 83; 94; 114; 117 та ін.] педагогіці [23; 68; 76; 95; 97; 98; 128; 134 та ін.] та методиках навчання різних навчальних дисциплін, зокрема психології [7; 9; 10; 12; 13; 14; 15; 19; 21; 22; 31; 32; 33; 36; 86 та ін.] наголошується, що, **інтерактивне навчання здійснюється у формах спільної діяльності тих, хто навчається між собою, та з педагогом; всі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з вирішення проблем.** При цьому відбувається постійна зміна режимів діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах, невеликий теоретичний блок (міні-лекція) тощо. Створюється середовище освітнього спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їхніх аргументів, накопиченням спільного знання, можливістю взаємної оцінки і контролю. При інтерактивному



навчанні виключається домінування будь-якого учасника навчального процесу або будь-якої ідеї.

В інтерактивних методах навчання ті, хто навчається, не займають позицію "стороннього спостерігача" по відношенню до проблеми, що розглядається, а аналізують проблему та шукають шляхи її оптимального вирішення як учасники відповідних процесів та ситуацій. Саме таким чином формується не тільки розуміння, а й емоційне забарвлення особистої причетності до актуальних питань теоретичної та практичної психології. А досвід, отриманий внаслідок використання інтерактивних методів навчання дійсно стає особистісно значущим.

Інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, у ході якого відбувається взаємодія учнів між собою, а спілкування педагога здійснюється як з групою, так і з окремими учнями, студентами, слухачами. Навчальний процес організований таким чином, що практично всі, хто навчається, виявляються природно "втягнутими" в процес пізнання, вони мають можливість розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нове знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації і співробітництва. Проте в застосуванні інтерактивних методів передбачається й активізація духу змагання, випробування, який виявляється, коли люди колективно шукають істину. Крім того, діє такий психологічний феномен, як зараження (не наслідування, а саме зараження), і будь-яка висловлена сусідом думка здатна мимоволі викликати власну, аналогічну чи близьку до висловленої або, навпаки, зовсім протилежну.

Інтерактивні методи забезпечують не тільки значний навчальний, а й виховний ефект, унаслідок чого як педагог, так і ті, хто навчається, можуть впливати на обговорення не тільки висловленням науково аргументованої думки, а й вираженням свого особистісного ставлення до проблеми, своєю ініціативою й активністю, ствердженням своєї світоглядної і моральної позиції. Розглянуті особливості інтерактивного навчання привертають особливу увагу як педагогів [23; 68; 76; 95; 97; 98; 128; 134 та ін.], так і психологів-практиків [8; 9; 16; 17; 20; 24; 25; 27; 28; 33; 35; 137 та ін.], узагальнюючи напрацювання

яких можна виокремити основні методичні особливості таких методів навчання психології.

Так, **цільові орієнтації інтерактивного навчання** показують його значні потенційні можливості саме в навчанні психології в закладі вищої освіти:

- активізація індивідуальних розумових процесів студентів;
- створення внутрішнього діалогу студентів;
- забезпечення розуміння інформації, що є предметом обміну;
- індивідуалізація педагогічної взаємодії;
- створення позиції студента, як активного суб'єкта навчальної діяльності;
- досягнення двостороннього зв'язку студентів, між собою та з викладачем;
- виявлення різноманітних думок;
- звернення до особистого досвіду студентів;
- підтримка активності студентів;
- по'єднання теорії та практики;
- взаємозбагачення досвіду студентів;
- полегшення сприйняття, взаємодії, взаєморозуміння студентів;
- заохочення творчості студентів;
- контроль знань передбачає вміння застосовувати отримані знання на практиці.

В інтерактивних методах навчання педагог виконує особливі *функції*:

- *інформатора-експерта* – педагог викладає навчальний матеріал, демонструє відеоряд, відповідає на запитання студентів, слухачів, відстежує результати процесу навчання;

- *організатора-фасилітатора* – налагоджує взаємодію тих, хто навчається, з соціальним та фізичним оточенням;

- *консультанта* – звертається до професійного досвіду студентів, слухачів допомагає шукати вирішення вже поставлених завдань, самостійно ставити нові і т.п

Які ж основні **правила організації інтерактивного навчання**?

1. До роботи тією чи іншою мірою мають бути залучені всі, хто навчається.
2. Ті, хто навчається, повинні бути психологічно підготовлені, корисними є розминки, постійне заохочення тих, хто навчається, за активну участь в роботі.
3. В інтерактивному навчанні тих, хто навчається, не повинно бути багато. Оптимальна кількість учасників – 25 осіб.
4. Ретельно підготувати приміщення для роботи з таким розрахунком, щоб учасникам було легко пересідати для роботи у великих і малих групах.

5. Уважно продумати процедуру і регламент, домовитися про них на самому початку і намагатися не порушувати.

6. Поділ учасників навчання на групи спочатку краще побудувати на основі добровільності, потім доцільно скористатися принципом випадкового вибору.

Зазначені цільові орієнтації і специфіка організації по-різному виявляються в кожному конкретному інтерактивному методі, яких на сьогодні день існує велика кількість.

Інтерактивні методи навчання – порівняно нове явище в педагогіці й методиках навчання, і тому чітко класифікувати їх досить складно. По-перше, багато з цих методів є своєрідним переплетенням декількох прийомів, що залежать від різних причин: цілі та форми заняття, досвідченості учасників і викладача, їх ставлення до досліджуваних проблем. І, по-друге, існує неоднозначність назв інтерактивних методів, оскільки часто одна й та сама назва використовується для позначення різного змісту, і навпаки одні й ті самі методи мають різні назви. Інтерактивні методи навчання можуть класифікуватися за різними підставами: за кількістю учасників (індивідуальні, групові, колективні, робота в парах і трійках); за місцем проведення (аудиторні та позааудиторні, виїзні, екскурсійні); за використанням обчислювальної техніки (ручні та комп'ютерні). Однак, звичайно, найбільш значущою є класифікація, за ознакою особливостей навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається (учасників). У цілому, інтерактивні методи навчання можуть бути розділені на дві досить великі групи: це неігрові, які можуть бути ще названі дискусійними, та ігрові, до яких слід відносити різноманітні педагогічні ігри.

**Неігрові інтерактивні методи навчання** об'єднуються за однією спільною ознакою – основою взаємодії учасників педагогічного процесу; тут є різноманітні ситуації та завдання (переважно проблемного характеру), представлені в словесних формах. Ні педагог, ні ті, хто навчається, не виходять зі своїх власних ролей і тому працюють з представленим матеріалом дещо "відсторонено", ніби з боку. На відміну від неігрових, **ігрові інтерактивні методи навчання** ґрунтуються на широкому і різнобічному використанні ігрової діяльності. У цих методах інтерактивна взаємодія здійснюється не просто на підставі обговорення й вирішення деякої ситуації, а передбачає виконання певного ігрового завдання до неї. Це завдання може виконуватися як у власних ролях, так і в різноманітних ігрових ролях, і тому група ігрових інтерактивних методів (правда з певною часткою умовності) може поділятися на нерольові та рольові.

Виходячи з виключної ефективності та поширеності ігрових інтерактивних методів, необхідно зробити деякі загальні зауваження стосовно використання гри в педагогіці.

Роль гри в житті людини, особливо в її розвитку, важко переоцінити, оскільки без гри неможливе входження людини як свідомої особистості в цей світ. Досить згадати, що у двох найважливіших, початкових вікових періодах – ранньому дитинстві і дошкільному – провідним видом діяльності є саме гра, предметна і сюжетно-рольова, відповідно. У грі закладаються основи цілеспрямованої навчальної діяльності, і на початкових етапах навчання гра активно використовується в навчанні молодших школярів.

Нагадаємо, що *гра* – це вид діяльності, усвідомлюваної метою якої є сам процес її виконання, що задовольняє різноманітні потреби людини. Гра як метод навчання, використовується ще з давнини, а в сучасній освіті широко представлена в народній педагогіці, у дошкільних і позашкільних установах, а також досить великою групою методів і прийомів організації педагогічного процесу, які називають педагогічними іграми.

Термін "*педагогічна гра*" може відноситися до педагогічних явищ різного рангу: прийомів, ситуацій і цілісних ігор. Проте, всі вони відрізняються від ігор взагалі суттєвою ознакою – ***чітко поставленою навчальною метою і відповідним їй педагогічним результатом***. Ігрові прийоми і ситуації, хоч і являють собою ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, є все ж елементами, що органічно включаються в словесні, практичні, проблемні й інші методи навчання. Саме цілісна педагогічна гра, яка має свою структуру і достатню тривалість, є одним з найважливіших інтерактивних методів навчання, саме про такі ігри в контексті методики навчання психології ми і будемо вести мову далі.

Педагогічна гра – це колективна, цілеспрямована, активна діяльність із моделювання певних систем, явищ, процесів, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднані рішенням навчального завдання і орієнтують свою діяльність на перемогу або виграш. Технологія педагогічної гри, як правило, передбачає використання ідей проблемного навчання, тому в ній пізнавальна діяльність тих, хто навчається, є саморухливою, оскільки інформація не надходить ззовні, а є внутрішнім продуктом, результатом самої діяльності.

Головне завдання педагогічної гри – активізувати мислення тих, хто навчається, підвищити їх самостійність, внести дух творчості в навчання, наблизити його до життя і до професійної практичної діяльності. Цей метод розкриває особистісний потенціал: кожен учасник може проявити і

продіагностувати свої якості, отримати можливість для самоствердження та саморозвитку.

На занятті педагогічна гра задається за допомогою ігрових прийомів, які виконують функцію засобів спонукання та стимулювання тих, хто навчається до навчальної діяльності. Інакше кажучи, навчальна діяльність підкоряється правилам гри. Так, дидактична мета ставиться перед студентами, слухачами у формі ігрової задачі; навчальний матеріал використовується як її засіб, в ігрову діяльність вводиться елемент змагання, який переводить навчальну задачу в ігрову; виконання та оцінювання завдання пов'язується з ігровим результатом.

Як багато явищ, педагогічні ігри можуть бути охарактеризовані і, відповідно, класифіковані за самими різними підставами. Класифікація педагогічних ігор, запропонована Г.К. Селевко [30], дає досить широку і повну картину їх різноманітності і не вимагає докладних коментарів.

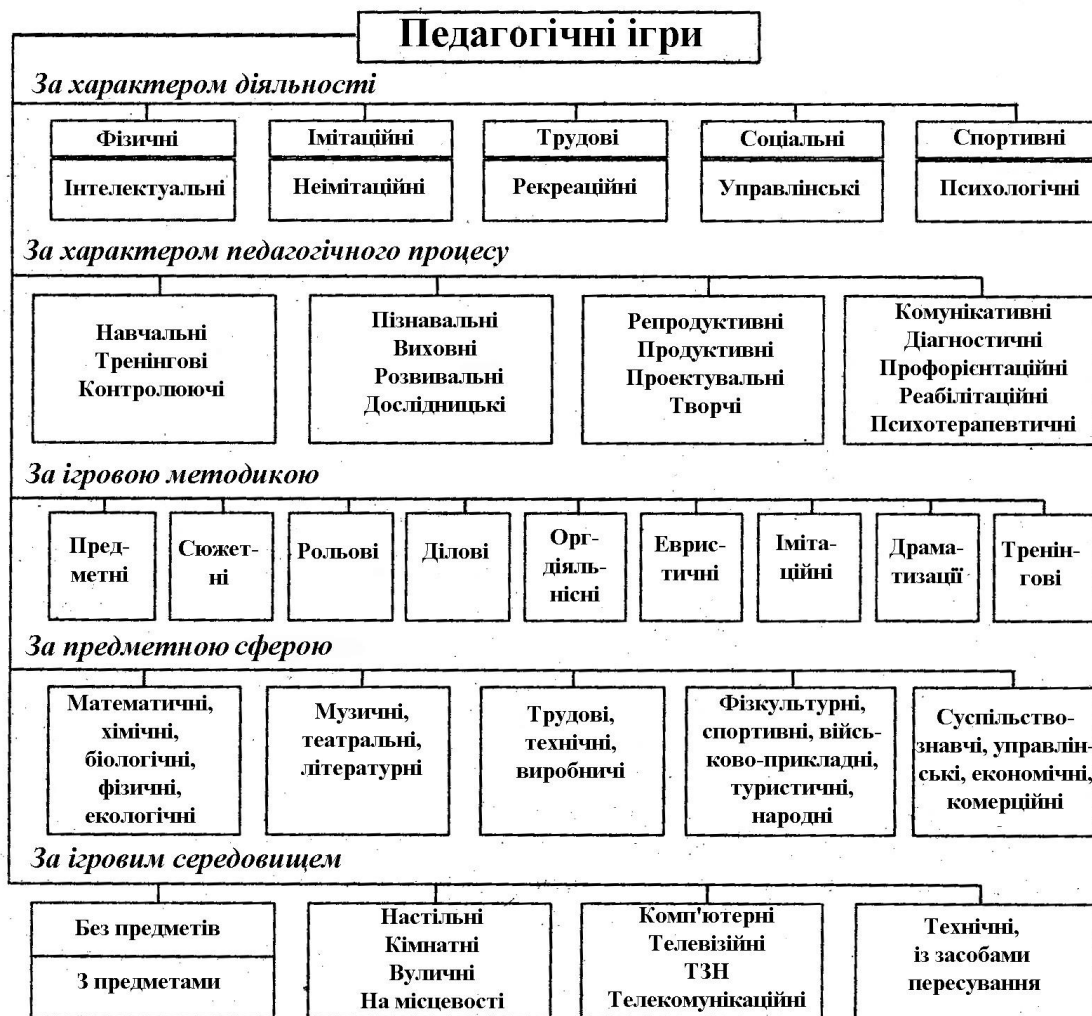


Рис. 2.10. Класифікація педагогічних ігор (за Г.К. Селевко)

Для підготовки та ефективного проведення педагогічної гри слід дотримуватися важливих **методичних вимог**:

- органічна включеність гри як елемента у вивчення конкретної теоретичної теми (розділу) навчальної дисципліни;
- максимальна наближеність до реальних життєвих і професійних умов;
- створення атмосфери інтелектуального пошуку та невимушеності;
- забезпечення високої емоційної насиченості і піднесеності, захопленості та ентузіазму;
- чітке формулювання завдань, умов і правил гри;
- виявлення можливих варіантів вирішення зазначеної проблеми;
- достатня інформаційна та матеріальна забезпеченість, наявність необхідного обладнання.

Застосування в навчанні педагогічних ігор забезпечує отримання безперечних *позитивних результатів*: створення високої мотивації та емоційної насиченості процесу навчання, усвідомлення належності її учасників до колективу; підготовки до професійної діяльності; оволодіння знаннями й уміннями; формування критичності, стриманості, поваги до думки інших; розвиток логічного мислення, здатності до пошуку відповідей на поставлені запитання; удосконалення мови, мовленевого етикету, уміння спілкуватися в процесі дискусії та багато іншого. Однак, слід зазначити й деякі недоліки педагогічної гри: високу трудомісткість, велику напруженість для викладача, часто психологічну неготовність студентів до роботи з використанням педагогічної гри.

Метод педагогічної гри можна успішно використовувати майже по всіх рівнях і напрямках навчального процесу: при засвоєнні нового матеріалу, його закріпленні, повторенні, розвитку всіх видів мислення, стимулювання здібностей і т. ін. Конкретні умови застосування педагогічних ігор пов'язані з їх окремими видами.

Виходячи з наведеного, визначимо систему провідних інтерактивних методів навчання психології, яку з певною мірою умовності можна подати у вигляді таблиці 2.5.

Розглянемо коротко основні з наведених методів.

**Неігрові інтерактивні методи** за змістом близькі до словесних методів, оскільки оперують різноманітним матеріалом, представленим у словесній формі, але за способом організації вони принципово відрізняються за показниками ступеня пізнавальної активності та особистісної позиції учасників.

## Класифікація інтерактивних методів навчання психології

Інтерактивні методи навчання психології		
Неігрові	Ігрові	
	нерольові	рольові
<ul style="list-style-type: none"> <li>Розв'язання ситуаційних завдань в малих групах</li> <li>Метод кейсів</li> <li>Групова дискусія</li> <li>Круглий стіл</li> <li>Диспут</li> <li>Дебати, ток-шоу</li> <li>Мозговий штурм</li> <li>Інтерв'ю, фокус-група</li> <li>Методи організації рефлексії</li> <li>Інтерактивна лекція, екскурсія</li> <li>Конференція, вебінар</li> <li>Технологія <i>Barcamp</i></li> <li>Технологія <i>Open Space</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Неімітаційні:               <ul style="list-style-type: none"> <li>інтелектуальні</li> <li>комунікативні</li> </ul> </li> <li>Імітаційні:               <ul style="list-style-type: none"> <li>"організаційні" (гра-знайомство, гра-підсумок)</li> <li>рухливі (гра-енерджайзер, гра-релаксація)</li> <li>театралізовані етюди</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Соціально-психологічні:               <ul style="list-style-type: none"> <li>особистісні, міжособистісні, конфліктологічні, змішані</li> <li>гра-дія, гра-ситуація, гра-сюжет</li> <li>драматизація, експромт, змішана</li> </ul> </li> <li>Ділові ігри</li> <li>Навчання за принципом "Рівний – рівному"</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Тренінгові методи</li> <li>Проектне навчання (метод навчальних проєктів)</li> </ul>		

**Розв'язання ситуаційних завдань у малих групах.** Ми не випадково починаємо короткий екскурс по інтерактивних методах навчання з цього методу, оскільки він дуже близький до вже описаних вище словесних і практичних методів. Проте в межах інтерактивних методик аналіз конкретних життєвих ситуацій, ситуацій морального вибору, моделювання практичних ситуацій та подібні прийоми вимагають обов'язкової участі всіх, хто навчається, з використання різноманітних прийомів активізації навчальної діяльності. Наприклад, такого як, "Метод шести капелюхів", запропонований Едвардом де Боно [53; 105]. У цьому прийомі кожному капелюху надається певний сенс, який визначає специфічний підхід до розгляду ситуації, вказує на певний тип мислення окремих учасників групи або мікрогруп. Червоний капелюх означає емоційне мислення, чорний – критичне, жовтий – оптимістичне, зелений капелюх – це творчість, синій капелюх відповідає за управління процесом мислення, а білий капелюх – за факти і цифри. Педагог

(модератор), пропонує студентам (окремим особам, або групам), "приміряти" кожен головний убір і навчитися думати різними способами, при цьому педагог може комбінувати "капелюхи" в потрібній послідовності.

Робота в групах дозволяє викладачу ефективно організовувати навчальне середовище, здійснювати підтримку студентів, забезпечувати поточну і кінцеву діагностику. Студентам, робота в групі забезпечує: розвиток навичок спілкування та взаємодії; заохочення до гнучкої зміни соціальних ролей залежно від ситуації, формування інтелектуальної та ціннісно-орієнтаційної єдності групи.

Розв'язання конкретних ситуацій, що передбачає аналіз матеріалів, які стосуються ситуації, останнім часом активно входить в методичний арсенал викладачів під назвою **кейс-методу** (*case study*). Розрізняють кейси "польові", засновані на реальному фактичному матеріалі, і "крісельні" вигадані. Ті, хто навчається, повинні проаналізувати ситуацію, зрозуміти суть проблем, запропонувати можливі рішення і вибрати краще з них. Кейси зазвичай готують виходячи з досвіду студентів і завдань їх підготовки, оформляють у письмовому вигляді та пропонують для обговорення. Тому, слово "кейс" позначає одночасно і особливий вид навчального матеріалу, і особливі способи використання цього матеріалу в навчальному процесі. Зміст діяльності викладача і студентів на різних етапах кейс-методу подано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

### Етапи роботи викладача і студентів в умовах кейс-методу

Фаза роботи	Дії викладача	Дії студента
До заняття	1. Підбирає кейс 2. Визначає основні та допоміжні матеріали для підготовки студентів 3. Розробляє сценарій заняття	1. Отримує кейс і список рекомендованої літератури 2. Індивідуально готується до заняття
Під час заняття	1. Організовує попереднє обговорення кейса 2. Ділить групу на підгрупи 3. Керує обговоренням кейсу в підгрупах, забезпечуючи їх додатковими відомостями	1. Ставить питання, що поглиблюють розуміння кейсу та проблеми 2. Розробляє варіанти рішень, слухає, що говорять інші 3. Бере участь у прийнятті рішень
Після заняття	1. Оцінює роботу студентів 2. Оцінює прийняті рішення та поставлені питання	1. Складає письмові звіт про заняття з даної теми



*Переваги кейс-методу:*

- студентам легко співвідносити отримані теоретичні знання з реальною практичною ситуацією;
- розглядається гіпотетична ситуація, не пов'язана з жодним особистим ризиком для жодного з учасників;
- вносить у навчання елемент загадки, таємниці.

Розгляд, аналіз і знаходження вирішення різних ситуацій можуть бути різного ступеня проблемності, викликати різні протиріччя і набувати в зв'язку з цим вигляду **дискусії**. Про дискусію як словесний метод навчання вже йшлося вище, але там дискусія розглядалася як елемент, "епізод" у різних організаційних формах навчання (лекції, практичного заняття, семінару). У групі інтерактивних методів навчання дискусія є самостійним методом, який стає способом проведення окремих, цілісних методів: круглих столів, диспутів і дебатів.

Слово дискусія походить від лат. *diskussio* – розгляд, дослідження. Дискусія – це різновид колективного обговорення, будь-якого питання, проблеми або зіставлення інформації, ідей, думок, пропозицій, у межах якого розглядається, досліджується, аналізується певна проблема з метою досягнення взаємоприйнятної, а, по можливості, і загальнозначущого її вирішення. Під час дискусії учасники можуть або доповнювати один одного, або протистояти один одному. У першому випадку виявляються риси діалогу, а в другому дискусія набуває характеру суперечки. Як правило, у дискусії наявні обидва ці елементи, тому неправильно зводити (як це часом робиться) поняття дискусії тільки до суперечки.

У професійній діяльності та виробничих відносинах учасниками дискусії, як правило, є особи, які мають необхідні знання з обговорюваних питань та повноважне право приймати рішення чи рекомендувати прийняти те чи інше рішення. У навчальній дискусії ця вимога не застосовується, однак це не зменшує значущості вимоги її практичної спрямованості. Цілі проведення навчальних дискусій можуть бути різноманітними: отримання нової інформації, формування навичок, діагностика, значущі перетворення, зміна установок, стимулювання творчості та ін.

Дискусію як розумову і мовну діяльність можна визначити в такий спосіб: мета дискусії – це вирішення проблеми; засіб – висунення гіпотез і перевірка їх у суперечці; результат – висновок, який задовольнить або всіх, або більшість учасників.

Викладачі при організації та проведенні дискусії повинні вирішити низку важливих питань [7]:

- як домогтися оптимального співвідношення між кількістю обговорюваних на занятті проблем і глибиною їх аналізу та засвоєння;
- як досягти від студентів не формального словесного звіту про прочитане, а роздумів над досліджуваними проблемами, щоб були висловлені власні роздуми і висновки;
- як розворушити неактивних учасників і, навпаки, як обмежувати любителів поговорити без серйозних роздумів;
- як діяти в разі неправильного міркування чи неправильного тлумачення матеріалу тими, хто навчається.

Відповіді на ці запитання значною мірою пов'язані з використанням в її ході різних організаційних прийомів. За своїми навчальними, виховними та розвивальними цілями і, відповідно, формами організації розрізняють такі види дискусії:

1. *Дискусія-експромт*. Ведучий оголошує тему і надає слово бажаним (іноді тим, хто спеціально підготувався). Хід такої дискусії визначається частково ведучим, але в основному непередбачуваний, часто має емоційний характер.

2. *Прогресивна дискусія*. Її мета – групове розв'язання проблеми одночасно з тренуванням учасників у відповідних комунікативних вміннях і навичках. Подібна форма дискусії допомагає виробляти вміння швидко та ефективно приймати групове рішення, тому вона складається з етапів, пов'язаних з груповим прийняттям рішення.

3. *Дискусія-змагання*. Усі учасники діляться на команди. Вибирається журі, яке визначає критерії оцінювання пропонованих рішень: глибина рішення, його доказовість, логічність, чіткість, адекватність поставленій мети. Узгоджується тема дискусії і система балів. Вести дискусію у даному випадку може сам педагог.

4. *Вільноплинна дискусія*. Сутність цього виду дискусії полягає в тому, що група до загальновизнаного результату не приходить, але пізнавальна активність триває вже у внутрішньому плані. В основі такої процедури групової роботи лежить "ефект Б.В. Зейгарник", що характеризується високою якістю запам'ятовування незавершених дій, тому учасники продовжують "домислювати" наодинці ідеї, які виявилися незавершеними.

У дискусії важливо ефективно та організовано провести підготовчий етап та етапи власне дискусії. На підготовчому етапі відбувається: визначення теми

дискусії, продумування мети дискусії, відбір і формулювання основних питань дискусії, формулювання додаткових питань для розгортання дискусії, формулювання практичних завдань для підготовки тих, хто навчається, до дискусії.

Правильно організована дискусія проходить *чотири стадії* розвитку: адаптація, орієнтація, оцінка, консолідація і рефлексивний аналіз. Значення стадії адаптації полягає в забезпеченні знайомства учасників один з одним, певного звикання з групою, створення позитивної установки на вирішення проблеми. На стадії орієнтації відбувається постановка основних питань і завдань перед групою, учасники дискусії орієнтуються в проблемі. Стадія оцінки зазвичай передбачає слухання виступів, запитань і реплік учасників, постановку ведучим чергового основного і додаткових питань для обговорення; виникає ситуація зіставлення, конфронтації і навіть конфлікту ідей, який у разі невмілого керівництва дискусією може перерости в конфлікт особистостей. Стадія консолідації передбачає вироблення певних єдиних чи компромісних думок, позицій, рішень. Стадія рефлексивного аналізу містить формулювання підсумків дискусії, оцінку ступеня досягнення мети дискусії, формулювання висновків та постановку завдань на майбутнє, підготовку до вивчення чергової теми.

У проведенні дискусії використовуються різні *організаційні прийоми*:

1) прийом "питання-відповідь" як різновид простої співбесіди;

2) прийом "обговорення напівголосно" передбачає попереднє обговорення проблеми в мікрогрупах, після чого доповідає її лідер, і воно обговорюється всіма учасниками;

3) прийом "клініки", в якому кожен з учасників розробляє свій "діагноз" представленої проблеми і варіант її вирішення – потім це рішення оцінюється як керівником, так і спеціально виділеною для цієї мети групою експертів як правило за системою "приймається – не приймається";

4) прийом "лабіринту". Цей вид дискусії називають також методом послідовного обговорення, він є своєрідною кроковою процедурою, у якій кожний наступний крок робиться іншим учасником. Обговоренню тут підлягають всі рішення, навіть помилкові (тупикові) ;

5) прийом естафети. Кожен учасник, що закінчує виступ, може передати слово тому, кому вважає потрібним, з пропозицією або продовжити думку, або їй заперечити;

6) прийом "ПОПН-формула", сутність якого полягає в тому, що у двох-чотирьох реченнях учасник висловлює: П – позицію (розкриває, в чому полягає

його точка зору), О – обґрунтування (пояснює і доводить свою позицію), П – приклад (наводиться конкретний приклад); Н – наслідок (робить висновок).

Найбільш поширені *помилки* в дискусії:

- монополія керівника заняття, який знає правильну відповідь, а інші повинні її "відгадати";
- беззастережна віра учасників у свого керівника. У такому разі істина ставиться в залежність від авторитету;
- витрати стимулювання: керівник, похваливши одного учасника, мимоволі засмучує іншого;
- захоплення обговоренням абстрактних проблем, відхилення від заданої теми;
- нерідко деякі учасники дискусії (2–4 людини) "забивають" інших, не даючи сказати їм жодного слова.

Загальні *принципи дискусії*:

- створювати рівноправні суб'єкт-суб'єктні відносини;
- стверджувати позицію "Я – гарний, ти – гарний";
- займати позицію "Зрозумійте мене правильно";
- пам'ятати, що "стислість – сестра таланту";
- демонструвати повагу й дружелюбність при висловлюваннях;
- критикувати ідеї, а не людей;
- мета не в тому, щоб "перемогти", а в тому, щоб віднайти найкраще рішення;
- спонукати кожного з учасників до того, щоб брати участь в обговоренні;
- вислуховувати міркування кожного, навіть якщо з ними не згоден;
- прагнути осмислити і зрозуміти різні погляди на проблему.
- чесно змінювати свою думку під впливом фактів і переконливих аргументів.

До конкретних організаційних форм дискусійного методу у викладанні психології слід віднести круглий стіл, диспут та дебати.

**"Круглий стіл"** – одна з найбільш актуальних і поширених у практиці дискусійних форм, що запозичена педагогікою зі сфери політики і науки. "Круглий стіл" – це розмова, у якій "на рівних" беруть участь до 10–20 фахівців різного профілю, і в ній відбувається обмін думками з певної проблеми шляхом звернення до її різних наукових і прикладних аспектів. Часто "круглий стіл" проводять на завершальному етапі іншого широкомасштабного заходу, наприклад конференції, для підбиття підсумків.

Слово "**диспут**" походить від лат. *disputare* – міркувати, сперечатися. У тих ситуаціях, коли мова йде про диспут, мається на увазі колективне обговорення моральних, політичних, літературних, наукових, професійних та інших проблем, які не мають загальноприйнятого, однозначного рішення. У процесі диспуту його учасники висловлюють різні судження, погляди, оцінки на ті чи інші події, проблеми.

Близьким до круглого столу і диспуту є метод навчальних **дебатів**, який, однак, відрізняється від них тим, що будується на підставі виділення двох груп (команд) опонентів. Команди залежно від формату дебатів складаються з двох або трьох учасників-спікерів, які повинні певну тезу або стверджувати (стверджувальна команда) або спростовувати (заперечувальна команда). Суть дебатів полягає в тому, щоб переконати нейтральну третю сторону (слухачів і суддів) в тому, що ваші аргументи кращі (більш переконливі), ніж аргументи вашого опонента. Наприкінці дебатів група суддів і слухачів може отримати право поставити учасникам запитання або висловити свою думку. Дебати – своєрідне інтелектуальне змагання, що розвиває вміння активно обстоювати свої погляди і судження. У наш час широковідомими є телевізійні дебати в стилі ток-шоу.

Близьким до дискусії, але істотно специфічним методом навчання є "**мозковий штурм**", основу якого становить ідея стимулювання творчої активності людської думки шляхом зняття часто підсвідомого побоювання оцінки. Класична техніка мозкового штурму виходить з двох основних взаємопов'язаних принципів: "з кількості народжується якість", що вимагає продукування учасниками штурму максимальної кількості ідей, і – "відстрочка винесення вироку ідеї", що пропонує висловлювати будь-які, навіть найфантастичніші ідеї. Широко відоме "гасло" мозкового штурму: "Головне – кількість ідей. Не робіть жодних обмежень!".

Здійснюється мозковий штурм в три етапи (фази), протягом досить нетривалого часу (етап генерації ідей – не більше 10 хвилин).

*Перший* етап (попередній). Постановка проблеми та усвідомлення її учасниками.

*Другий* етап. Генерація ідей ("фаза мрійника"). Основний етап, від якого значною мірою залежить успіх усього мозкового штурму. На цьому етапі учасники масово продукують ідеї, виконуючи головні правила:

- приймаються і записуються всі ідеї;
- повна заборона на критику навіть у формі жестів, іронічних поглядів і скептичних усмішок;

- заборона на будь-які (у тому числі позитивні) оцінки ідей;
- заохочуються будь-які висловлені думки.

Висловлювати ідеї слід без доказів і пояснень, коротко, у декількох словах. Тим не менш ведучий та група повинні зрозуміти суть пропозиції, і записати її.

*Третій етап.* Групування, відбір і оцінка ідей ("фаза реаліста"). Цей етап дозволяє виділити найбільш цінні ідеї і дати остаточний результат мозкового штурму. На цьому етапі оцінка вітається, але вона повинна стосуватися тільки самої ідеї, а не людини, яка її висловила. Хоча критика вже не забороняється, вона повинна бути конструктивною, необхідно постаратися знайти раціональне зерно в кожній ідеї. Якщо час дозволяє, на етапі оцінки краще не поспішати. Тут доцільно використовувати метод контрольних запитань. Як мінімум, кожен ідею бажано протестувати по короткому запитальнику наприклад: У рамках закону ідея? Реалізовується ідея в реально доступні для огляду терміни? Чи розумні передбачувані витрати? Що може завадити реалізації ідеї?

Останніми роками у зв'язку із залученням Інтернет-технологій значного поширення набув *електронний мозковий штурм (online brainstorming)*, який дозволяє практично майже повністю усунути "боязнь оцінки", оскільки забезпечує абсолютну анонімність учасників. Крім того, такий мозковий штурм вирішує одну з проблем традиційного мозкового штурму – так зване "блокування продуктивності", пов'язане з тим, що, очікуючи своєї черги для висловлювання в усній формі, учасники групи можуть передумати або посоромитися висловлювати свою ідею, чи просто її забути.

Наступні конкретні методи навчання, також передбачають використання слова як засобу пред'явлення навчального матеріалу і оперування з ним. Однак за характером навчально-пізнавальної діяльності, це, безперечно, методи інтерактивні.

*Інтерв'ю* як інтерактивний метод навчання будується на ідеях інтерв'ю як дослідницького методу і забезпечує тим, хто навчається у контексті інтерактивного навчання отримання інформації один про одного і про проблеми, що цікавлять. Особливою формою цього методу є фокус-група (*focus group*), у якій спеціально підготовлений ведучий організовує невимушене опитування невеличкої групи респондентів (неструктуроване інтерв'ю). Основна мета проведення фокус-груп – отримання уявлення про те, що думає група людей, думки якої потім обговорюються. Цінність цього методу полягає в тому, що вільний характер бесіди часто дозволяє отримати несподівану інформацію.

У зв'язку з тим що останнім часом стали говорити про особливу групу психічних процесів – *інтраактивних процесів* порівняно недавно почали виділяти й відповідні методи навчання психології – **методи організації рефлексії** [21; 26]. У навчанні психології ці методи привертають особливу увагу, оскільки максимально відповідають важливому завданню розвитку та збагачення самосвідомості особистості. Інтраактивні процеси трактуються як процеси самоаналізу, рефлексії, самосприйняття особистості, які можуть здійснюватися в такий спосіб:

1. Сприйняття себе через співвіднесення з іншою людиною.
2. Сприйняття себе через сприйняття себе іншими людьми, коли функціонує механізм "зворотного зв'язку" і людина дізнається, що про неї думають інші.
3. Сприйняття себе через результати власної діяльності, шляхом оцінювання того, що сам зробив.
4. Сприйняття себе через спостереження, шляхом осмислення власних внутрішніх станів: переживань, потреб, мрій, емоцій, відчуттів, думок і в разі необхідності обговорювання їх з оточуючими.
5. Сприйняття себе через сприйняття власного зовнішнього вигляду, уміння приймати свій зовнішній вигляд таким, яким він є, і, прийнявши його, удосконалювати себе і свої можливості.

Н.О. Лизь [21] пропонує до використання в навчанні психології метод організації рефлексивної діяльності на матеріалі художніх творів, реалізація якого передбачає чотири етапи:

1. Підготовчий етап – вибір педагогом залежно від цілей і теми заняття художнього твору, постановка конкретних завдань роботи з ним.
2. Ознайомчий етап – передбачає уважне прочитання обраного твору. Залежно від його величини й інших факторів ознайомлення з твором може бути організоване як домашнє завдання, індивідуальне прочитання на занятті або спільне читання вголос.
3. Уточнюючий етап – обговорення твору, його основних сюжетних ліній, що сприяє більш глибокому проникненню в проблематику.
4. Рефлексивно-діалогічний етап – організація уявної взаємодії з героєм, усвідомлення власної позиції у ставленні до ситуації, героя, його вибору, наслідків вибору. Вербалізація тими, хто навчається, різних думок сприяє більш глибокому розумінню ними власних особливостей. Можлива організація останнього етапу в індивідуальній формі – відповіді тих, хто навчається, на запитання у письмовій формі.

Згідно М.В. Попової [26], для рефлексивної роботи з художніми творами рекомендується використовувати такі запитання: "Що б я відчував, якби був ... (головним героєм, іншим героєм)?", "Що б я думав, якби був ...?", "Що б я зробив на місці ...?", "Що б я хотів, якби був ... ? ". При відповіді на серію поставлених запитань виникає феномен подвійної рефлексії: той, хто навчається, дивиться на ситуацію ніби зсередини, співвідносячи свою позицію реального "Я" з позицією дійової особи. Він проживає ситуацію двічі: спочатку за себе, який співпереживає герою, потім за себе, що міг би бути на місці героя і, будучи в заданій ситуації, міг би відчувати, вирішувати, робити вибір. Можлива ще й "третя рефлексія": який я, якщо я дію, проживаю долю, ситуацію героя? Вона запускається такими запитаннями: "Що б мені сподобалося в собі, якщо я був би на місці головного героя?", "Що б мені не сподобалося і чому?", "Хто мені не сподобався, хто сподобався і чому?". Таким чином, обговорення поглядів, почуттів, бажань персонажів літературних творів у групі однолітків чи колег сприяє усвідомленню учнями власних особливостей, установок, цінностей, моделей поведінки, розуміння розмаїття індивідуальних особливостей людей, формуванню позиції прийняття відносно іншої людини й самого себе. З методами організації рефлексії безпосередньо пов'язані і методи саморегуляції (самонавіювання, релаксація, аутогенне тренування та інші), яким теж можна і потрібно навчити людину, але це вже питання, які виходять за межі власне навчання психології і належать до компетенції, швидше, практичної психології.

**Інтерактивна лекція та екскурсія** є виступами ведучого навчального заходу перед аудиторією протягом 1–4 годин із застосуванням таких активних форм навчання: фасилітація, керована дискусія або бесіда, модерація, демонстрація слайдів або навчальних фільмів, мотиваційна мова.

**Конференція, вебінар.** Конференція – велика нарада для обговорення наукових та інших проблем. Проведення конференції передбачає кілька доповідей від різних учасників конференції, питання і коментарі інших учасників. Конференція зазвичай має одну загальну тему, в межах якої обговорюються конкретні питання. Раніше слово "конференції" вживалося в основному серед зборів вчених, політиків вищого рангу або на міжнародних з'їздах. Нині все більшої популярності набуває конференція як інтерактивний метод навчання, як спосіб спілкування тих, хто навчається, або професіоналів на спеціальні теми. Останнім часом значного поширення набувають вебінари, розповсюдження яких стримується лише проблемами технічного забезпечення. Слово "вебінар" – це калька з англ. *webinar*, утвореного зі слів *web* і *seminar*,



воно позначає семінар, конференцію фахівців, курси підвищення кваліфікації з допомогою комунікаційних каналів мережі Інтернет. Таким чином, вебінар – це не тільки спосіб дистанційного навчання, а в широкому розумінні формат віртуальної комунікації. Його особливостями є: наявність мети і предмета обговорення та інтерактивність взаємодії учасників.

Ще більш сучасним і досить популярним видом інтерактивного навчання можуть стати технологія *баркемп (barcamp)*, що становить міжнародну мережу конференцій, яка створюється її учасниками. Конференції відкриті для всіх, проходяться у форматі доповідей, тренінгів, презентацій, обговорень, а весь матеріал надається самими учасниками. Технологія підготовки та проведення баркемпа учнів і педагогів передбачає використання вікі-вікі, скайпу (відео-чату) і голосового чату, соціальних мереж та інших аналогічних засобів.

Технологія "*відкритий простір*" (*open space*) – досить потужний сучасний спосіб проведення високопродуктивних і надихаючих зборів, конференцій та інших навчальних заходів для груп від 10 до 1000 осіб і більше. Це метод, який дозволяє індивідам і групам ефективно взаємодіяти і приймати колективні рішення. Він досить простий і водночас дуже розумний, оскільки ґрунтується на природних законах взаємодії між людьми. Технологія "*відкритий простір*" найкраще працює, коли є: питання (тема), які дійсно хвилюють групу дуже різних, але зацікавлених людей, і вирішити це питання необхідно досить терміново. Метод відкритого простору досить специфічний, і для його проведення треба проходити спеціальну підготовку. Але тут ми його згадали, щоб привернути увагу до його дуже цікавих правил, що ілюструють справжню інтерактивність методу та можуть бути використані в інших аналогічних методах. Це чотири принципи:

1. Усі, хто прийшов – це правильні люди (єдині, хто міг прийти).
2. Що б не сталося – це єдине, що може статися.
3. Коли б це не почалося – це правильний час (нагадує людям, що процес творчості некерований).
4. Когда це закінчиться – тоді це закінчиться (заохочує людей продовжувати розмову так довго, як цього вимагає необхідність і присутня енергія. Сесія може завершитися швидше, ніж передбачалося, але може йти і довше відведеного часу).

Та "*Закон двох ніг*": Якщо ви зрозумієте, що опинилися в ситуаціях, де ви не можете чогось навчитися чи зробити якийсь внесок, ви відповідальні за те, щоб використовувати свої дві ноги, та перейти в інше місце, де ви можете зробити більший внесок [58].

**Ігрові інтерактивні методи.** Як зазначалося, ця група методів навчання психології побудована на актуалізації широких психолого-педагогічних можливостей гри як діяльності у вигляді різноманітних педагогічних ігор. Залежно від ролей, учасників педагогічного процесу ігрові методи можуть бути *нерольовими* та *рольовими*.

**Нерольові ігрові інтерактивні методи** навчання психології передбачають, що їх учасники або взагалі не виходять зі своїх життєвих ролей (неімітаційні ігри), або в нетривалих ігрових ситуаціях імітують неживі об'єкти чи тварин (імітаційні ігри). До *неімітаційних ігрових методів* слід віднести різноманітні інтелектуальні ігри, спрямовані як на актуалізацію уявлень і знань, так і на активізацію розумової діяльності. Це можуть бути, наприклад, різноманітні лото, вікторини (типу "Поле чудес"), кросворди, вгадування психологічних понять, складання ланцюжка понять, групування понять і т.ін. Комунікативні неімітаційні ігри побудовані на програванні учасниками освітнього процесу окремих елементів комунікативної діяльності. Це можуть бути, наприклад, гра на розвиток соціальної перцепції "Якби це був ...", в якій слід за можливо меншу кількість різноманітних аналогій відгадати, яку конкретну людину "задумав" ведучий чи інший гравець (це можуть бути, наприклад, такі аналогії: "Якби це була машина, то яка машина?", "Якби це була книга, то яка книга?", "Якби це була рослина, то яка рослина?" і т. д.). До комунікативних неімітаційних ігор належать і вправи на невербальні засоби спілкування, які повинні бути "прочитані" іншими гравцями.

**Імітаційні ігрові методи** передбачають, що гравці приймають на себе певні ролі, але це не соціальні ролі, а умовні ролі неживих речей, або ролі тварин. До таких методів можна віднести організаційні та рухливі ігри й театралізовані етюди. *Організаційні ігри* – назва умовна, але така, що досить точно відображає їхню суть; це дуже важливі ігри, призначені для забезпечення знайомства учнів, підвищення їх активності та створення сприятливої атмосфери заняття. До цієї групи методів належать, наприклад різноманітні "ігри-криголами" ("Будиночки", "Потяг", "Вгадай, хто я" та інші) та підсумкові ігри ("Струмочок побажань", "Пошта симпатій", "Малюнок на згадку" та ін.). *Рухливі ігри* в навчанні психології використовуються або для регуляції психофізичних станів ("гра-енерджайзер" і "гра-релаксація"), або у зв'язку з розгляданням деяких конкретних питань (наприклад, формування координації рухів або згуртованості ігрової команди).

**Театралізовані етюди** вимагають входження гравця в образ неживих предметів ("морозиво, що тане", "повітряна кулька", "печене яблуко" і т.д.) або

тварин ("ведмедик клишоногий", "їжачок без голови, без ніжок", "пес-безхатко" і т. д.). Як приклад варто згадати відому старовинну гру "Шаради". Подібні ігри не тільки розвивають комунікативні навички, а й сприяють психологічним механізмам емоційної ідентифікації та входження в образ. Недарма такі етюди широко використовуються в професійному навчанні акторів, яким особливо необхідне вміння проникати в психологічний світ інших людей і навіть речей. Часом такі етюди стають маленькими творами мистецтва, достатньо, наприклад, згадати знамените Курча-"табака" у виконанні Л. Ярмольника.

**Рольові ігрові інтерактивні методи** навчання психології вимагають від тих, хто навчається, "входження" в нові, не властиві для них соціальні ролі (як реалістичні, так і фантастичні) і, по можливості, відсунення на другий план своїх власних ролей. У першу чергу до рольових ігор належить потужна група *соціально-психологічних рольових ігор*, які мають за зміст різноманітні явища у сфері спілкування, динамічних процесів у групах та особистості в контексті соціальної взаємодії. Ці ігри характеризуються:

- об'єктом, який переважно моделюється в процесі гри. Ігри можуть бути особистісними, які моделюють індивідуальні особливості людини, міжособистісними, що моделюють особливості спілкування, конфліктологічними, які моделюють конфліктні ситуації та спрямовані на пошук їх вирішення, та змішаними, які включають в себе всі три згадані види;
- змістом вирішуваних завдань. Це можуть бути гра-дія, заснована на окремих вчинках однієї людини; гра-ситуація, що моделює деяку проблему що виникає між людьми, і гра-сюжет, що становить собою розгортання в часі певної послідовності взаємопов'язаних ситуацій.
- особливостями активності тих, хто грає: ігри можуть бути ігри-драматизації, ігри-експромти і змішані ігри.

Саме на останній класифікації доцільно зупинитися докладніше. *Ігри-драматизації* засновані на програванні заздалегідь підготовленого сценарію та проведення репетицій ролей у змодельованих ситуаціях. Це розігрування учасниками групи сценки із заздалегідь розподіленими ролями в інтересах демонстрації, унаочнювання та лише частково оволодіння певною поведінковою або емоційним аспектом життєвих ситуацій. Той, хто навчається повинен мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити обстановку і знайти правильну лінію представлення різних обставин. Основне завдання гри-драматизації – навчити учасників орієнтуватися в різних ситуаціях, давати об'єктивну оцінку поведінці

різних персонажів, урахувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси, потреби і діяльність. Для методу інсценування складається сценарій, де описуються конкретна ситуація, функції та обов'язки дійових осіб, їх завдання. Гра-драматизація, по-суті, являє собою невеличку театралізовану виставу, яка передбачає часом навіть елементи костюмів та театральної атрибутики.

*Гра-експромт* досить близька до гри-драматизації, оскільки передбачає розігрування цілісних ситуацій або сюжетів з використанням театральної атрибутики. Проте є суттєва відмінність, яка полягає в тому, що розподіл ролей відбувається практично безпосередньо перед грою і учасникам-гравцям для визначення лінії поведінки пропонується не більше 5 хвилин, або взагалі часу не виділяється. У грі можуть імітуватися різноманітні події та конкретна діяльність людей і ситуація, умови, в яких відбувається подія або здійснюється діяльність. Опис гри сценарію як такого не надає, а лише містить окремі елементи сюжету, подій, перерахування персонажів, що беруть участь у сюжеті, опис структури та призначення імітованих процесів і об'єктів. Учасники отримують завдання на картках (на дошці, аркушах паперу і т.д.), розподіляють ролі, обіграють ситуацію і демонструють (показують) всій групі. В умовах гри обов'язково має міститися протиріччя, тобто є елемент проблемності, тому такі ігри надають тим, хто навчається, можливість у творчій обстановці виробити правильну лінію поведінки і розв'язати поставлену проблему, закріпити ті чи інші навички, акцентувати увагу на певному важливому понятті, категорії, законі.

*Гра змішаного виду* полягає в тому, що до заняття педагог пропонує студентам деяку ситуацію або невеликий сюжет з тим, щоб в ній була можливість виникнення конфлікту. Студенти розподіляють ролі і готуються як до гри-драматизації, але в процесі "вистави-ситуації" на занятті педагог вводить додаткові умови, а іноді і гравців, у наслідок чого і виникає ситуація конфлікту, далі гра йде вже за зразком ігри-експромту, будучи спрямованою на вирішення цієї ситуації.

З урахуванням завдань навчання психології в межах професійної підготовки і підвищення кваліфікації фахівців професій типу "людина – людина" (за Є.О. Клімовим) особливу увагу слід звернути на *ділові ігри*, які відображають проблеми професійної діяльності і являють собою навчальну гру в умовній ситуації, що відтворює предметний і соціальний зміст професійної діяльності. Сутність ділової гри полягає в навчальному моделюванні ситуацій професійної діяльності, яку опановують або вдосконалюють ті, хто навчається,

щоб в умовній ситуації, на моделях виконувати відповідні професійні функції з їх подальшими аналізом і оцінкою. Якщо говорити про психологічну підготовку педагогів, то у викладанні психології в педагогічному ЗВО і в інститутах післядипломної педагогічної освіти, метод ділової гри необхідно активно застосовувати. Наприклад, розігрувати ситуації: "батьківські збори", "виступ на педраді", "аналіз контрольних робіт школярів" тощо з аналізом психологічних умов їх ефективності. Доцільно в ділових іграх відпрацьовувати і прийоми психологічного аналізу уроку, причин відставання учня в навчанні, причин міжособистісних конфліктів з школярами і т. д. При цьому ті, хто навчається, можуть виступати в різних ролях: вчителя, методиста, інспектора управління просвіти, студента-практиканта і навіть різних за поведінкою та успішністю учнів. Особливу форму ділової гри з педагогічною спрямованістю являє мікро-навчання як моделювання в ігровій ситуації окремих елементів навчально-виховного процесу.

Цікавим сучасним методом навчання, який може бути віднесений до рольових інтерактивних з професійною спрямованістю, але такий, що має свої специфічні риси є метод навчання за принципом *"рівний – рівному"*. Це специфічний метод навчання, за якого джерелом інформації і організатором діяльності з нею для того, хто навчається, служить не професійний педагог, а такий же учень, студент, слухач уже навчений предмету. Основну психологічну особливість цього методу пов'язують з тим, що "свого", "рівного" людині властиво легше почути, зрозуміти і повірити. Характерний приклад – студент допомагає своєму одногрупнику, який пропустив навчальний матеріал через хворобу. Зазначений метод має беззаперечні переваги:

- усуває бар'єр між "педагогом" і "учнем", робить навчання неформальним;
- часто дозволяє студентам, і викладачу краще розуміти потреби і мотивацію один одного;
- дає можливість задавати "нескромні" питання і з'ясовувати тонкі подробиці, а отже, глибоко інтегрувати знання або навички в особистість тих, хто навчається, зробити їх дуже практичними;
- дозволяє передавати особистий досвід, не формалізований у вигляді курсу навчання, а "від себе";
- мотивація того, хто навчає, може передаватися тому, хто навчається, ентузіазм, з яким "педагог" ділиться досвідом, робить знання емоційними і тому вони краще запам'ятовуються;

- у процесі підготовки та проведення заняття у сам "педагог" краще засвоює навчальний матеріал завдяки його узагальненню, більш чіткому структуруванню, та кращому осмисленню.

Однак не можна не сказати і про недоліки такого методу навчання:

- непрофесійний "вчитель" може недостатньо добре знати предмет або знати його однобоко;
- навчання в непрофесійного "вчителя" може бути гірше за якість;
- дипломів та атестатів не видається, оцінок не ставиться, а якість навчання залишається цілком на совісті "учня".

Продовжуючи аналіз ігрових інтерактивних методів навчання психології, слід ще раз наголосити на певній умовності їх поділу на нерольові та рольові. Так, наприклад, "організаційні ігри" подекуди можуть бути організовані і як рольові. Таку умовність посилює й існування суцільно інтегративних ігрових методів, до яких, на наш погляд, варто віднести "велику психологічну гру" (за М.Р. Бітяноюю) та тренінгові методи.

**"Велика психологічна гра"** – явище в методиці навчання психології та психологічній просвіті досить молоде і таке, що знаходиться на межі з корекційними та психопрофілактичними заходами в роботі практичного психолога. За думкою авторів [8], велика психологічна гра – це цілісна, закінчена діяльність, самостійна з погляду цілей і завдань, що має свою внутрішню систему умов і правил, висуває певні вимоги до системи відносин між учасниками, досить тривалих за часом. Це – "маленьке життя", яке проживається кожним учасником, і тому є для них цілісною і самоцінною діяльністю. У великій психологічній грі виокремлюють таке важливе поняття, як "ігровий простір", який має чотири різновиди: ігрові оболонки, ігри-проживання, ігри-драми та проектні (ділові) ігри.

Ігрові оболонки – найпростіший, звичний вид психологічної гри, що передбачає розгортання певного сюжету. Гра-проживання передбачає створення умов для спільного і водночас індивідуального, особистого засвоєння деяких міжособистісних відносин, створення та осмислення значущості особистого існування в запропонованому ігровому просторі. Ігри-драми передбачають моделювання переживань і наступних дій людини, що знаходиться в ситуації вибору, який необхідно усвідомити, здійснити і прийняти всі наслідки, які впливають з певного рішення. Четвертий вид великої психологічної гри в школі – це ділові ігри, спрямовані на осмислення і освоєння завдань, пов'язаних з побудовою власної діяльності, досягненням конкретних цілей, організацією та розвитком системи ділових відносин

учасників. Останній вид великої психологічної гри наближається до ділових ігор, що ще раз підтверджує наявність інтегративних процесів у сфері сучасних методів навчання.

Ці процеси зумовили виокремлення ще двох методів навчання психології – тренінгового методу та методу проєктів, які у нинішніх умовах науково-технічного розвитку, модернізації засобів навчання та комунікації стрімко набувають популярності. Як видно з табл. 2.5 у системі інтерактивних методів навчання психології ці методи знайшли своє місце, яке відбиває їхню глибинну інтегративну сутність.

Щодо *тренінгових методів*, як інтегративних ігрових інтерактивних методів навчання слід зазначити, що багато дослідників [10; 11; 16; 21; 27; 31; 36; 56; 66; 86; 104 та ін.], думку яких поділяємо і ми, вважає, що, незважаючи на їх тісний взаємозв'язок, необхідно чітко розмежовувати навчання психології як навчальної дисципліни і розвивальну тренінгову роботу та не підміняти другим першого. Тому слід говорити не про тренінг у процесі навчання психології, а лише про застосування в ньому *загальних теоретичних ідей та окремих методичних прийомів тренінгів* для реалізації специфічного інтерактивного методу навчання психології – *тренінгового методу*. Інакше кажучи, є тренінг як форма організації корекційної та розвивальної роботи практичного психолога з клієнтами, а є тренінгові методи навчання як способи взаємодії педагога і тих, хто навчається, у процесі навчання психології. Тренінгові методи навчання психології являють собою, по-перше, використання окремих ідей і прийомів тренінгу в поєднанні з іншими методами навчання; по-друге, організація в процесі навчання невеликих за часом, але концептуально цілісних тренінгів (мікротренінгів); по-третє, проведення цілісних інтегративних навчальних курсів у вигляді семінару-тренінгу.

Тренінг (від англ. *train* – виховувати, навчати, привчати) – це процес отримання навичок і умінь в певній галузі за допомогою виконання послідовних завдань, дій або ігор, спрямованих на оволодіння необхідною інформацією та розвитку відповідного досвіду.

З погляду організації тренінг – це групове заняття з психологічною тематикою під керівництвом ведучого, спрямоване на відпрацювання особистісних навичок, кращого розуміння себе та інших. Будь-який тренінг являє собою інтерактивну взаємодію учасників під керівництвом ведучого, яка розрахована на активну інтелектуальну, емоційну, дієво-практичну реакцію тих, хто навчається, на той чи інший на них вплив.

"Класичні" тренінги як способи розвивальної, профілактичної та корекційної роботи практичних психологів у різноманітних напрямках психологічної науки і сферах професійної діяльності – явище досить складне і багатогранне. Для підтвердження цього достатньо хоча б навести класифікацію сучасних тренінгових технологій, складену Г. К. Селевко [30], що представлена на рисунку 2.11.

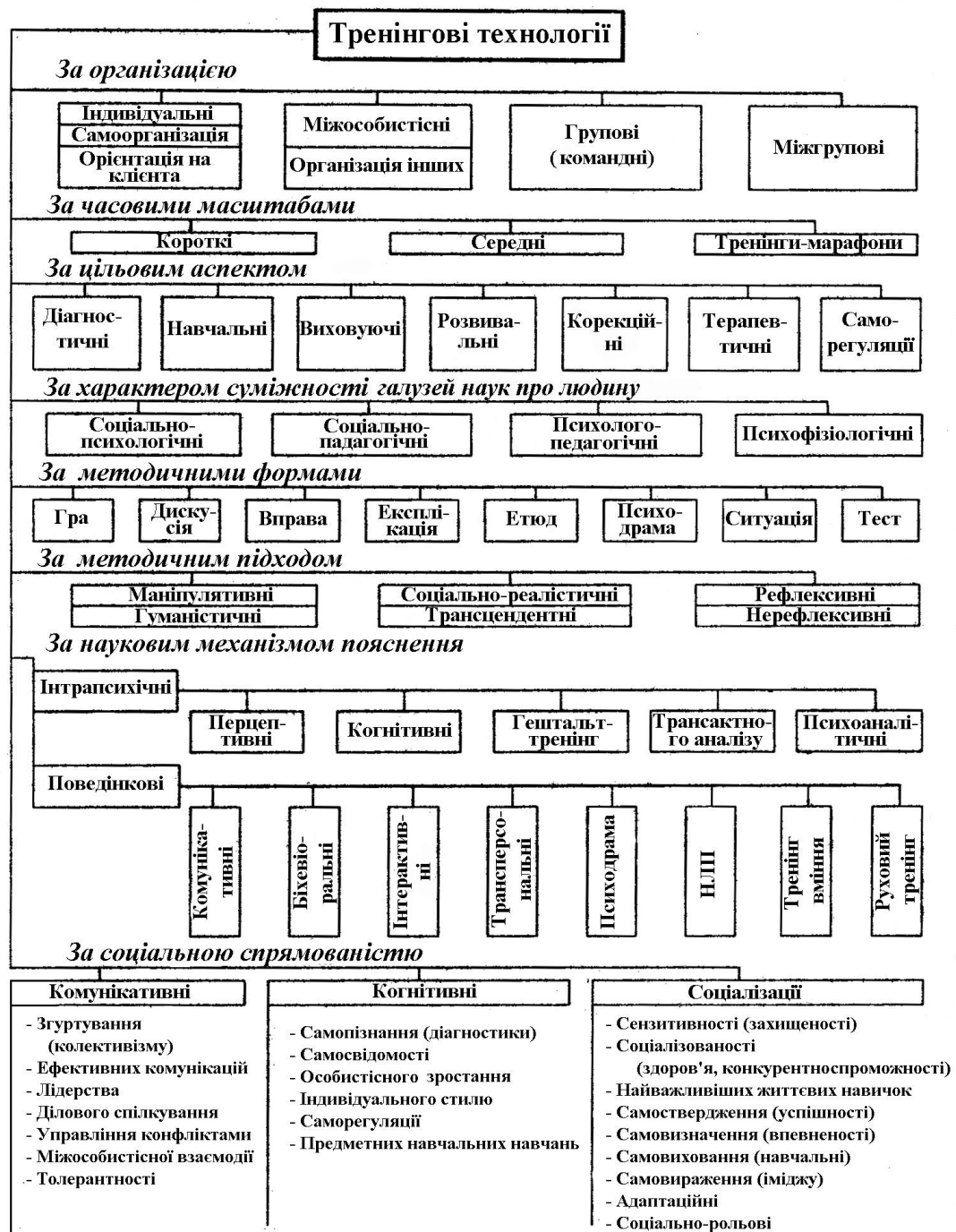


Рис. 2.11. Класифікація тренінгових технологій (за Селевко Г.К.)



Не вдаючись до подробиць цієї класифікації, слід ще раз зауважити, що у викладанні психології як навчальної дисципліни, на перше місце висуваються загальні психолого-педагогічні особливості тренінгів та їх навчальні, виховні й розвивальні резерви, на висвітленні яких ми і зупинимося далі.

Беззаперечною перевагою тренінгу є те, що він будується на активному залученні всіх учасників до процесу навчання, орієнтований не на засвоєння людиною якихось стандартів, а на розвиток самої себе. Привабливість і широка популярність тренінгів пояснюється тим, що відповідно до їх цільових орієнтацій в них більш ефективно вирішуються питання розвитку особистості [10; 11; 16; 21; 27; 31; 36; 56; 86; 104; 133 та ін.], тому що вони:

- дозволяють учасникам свідомо переглядати сформовані раніше стереотипи і вирішувати свої особистісні проблеми;
- закладають моральні та естетичні основи практичної поведінки;
- забезпечують зміну внутрішніх установок учасників;
- збагачують їхні психологічні знання;
- створюють в учасників певний досвід позитивного ставлення до себе, до оточуючих людей і до світу в цілому;
- допомагають розвитку особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, подолання стереотипів;
- розвивають здібності адекватного і найбільш повного пізнання, себе та інших людей;
- підвищують рівень психологічної культури;
- забезпечують опанування певної галузі знань, умінь і навичок з введенням їх у систему свого життєвого досвіду;
- виховують систему соціально-цінних якостей особистості;
- формують комунікативну компетентність, культуру спілкування, надають допомогу в спілкуванні з оточуючими людьми в різних соціальних сферах;
- діагностують і забезпечують корекцію особистісних якостей і умінь, забезпечують зняття бар'єрів, що заважають реальним і продуктивним діям;
- розвивають механізми самоорганізації особистості, забезпечують освоєння методів управління собою і своєю діяльністю;
- стимулюють мотивацію досягнення, активну життєву позицію учасників і розвивають їх спроможність здійснювати значущі зміни у своєму житті та житті оточуючих;
- допомагають в особистісному та професійному самовизначенні;
- формують згуртовану групу, створюють "зіграну команду";

- допомагають у вирішенні конкретних проблем, що виникають у навчальній діяльності, громадському та особистому житті людини;
- попереджають виникнення соціально-педагогічних і соціально-психологічних дисфункцій.

Очевидно, що забезпечення отримання таких багатогранних і цінних результатів передбачає виконання певних вимог до організації тренінгів. Найбільш загальна ідея тренінгу виражена у відомому слогані: "Тренінг – це маленьке життя". Причому життя це має відповідати певним умовам. Узагальнюючи багато робіт з теорії тренінгів необхідно виділити наступні, найбільш важливі умови тренінгу стосовно до завдань навчання психології та психологічної просвіти:

1. Чітко сформульована мета, що орієнтована не на ведучого, а на майбутніх учасників та передбачає їхній багатоплановий і продуктивний розвиток. Ключовим словом у формулюванні мети тренінгу вважають слово ЗМІНА, причому зміна в позитивний бік (нехай навіть суб'єктивно для учасників).

2. Комплектування групи учасників, так званої Т-групи, яка являє собою невелике тимчасове об'єднання з 5–25 осіб, які усвідомлюють спільну мету міжособистісної взаємодії, взаємо– і самодослідження, особистісного навчання, зростання і розкриття особистості і т.д. Тренінгова група працює найбільш продуктивно, якщо вона замкнута, тобто має постійний склад, тоді в ній виникають особливі процеси, що сприяють ефективності тренінгів, зокрема саморозкриттю учасників.

3. Жорстке дотримання певних правил проведення тренінгів, серед яких для тренінгових методів навчання психології найважливіші такі:

- повна рівноправність учасників як співрозмовників;
- будь-який учасник тренінгу є самоцінною особистістю і володіє внутрішніми джерелами саморозвитку;
- право всіх учасників і ведучого на особисту думку;
- довірчий стиль спілкування, відвертість і щирість у спілкуванні;
- спілкування за принципом "тут і тепер";
- повага до висловлювань (контроль поведінки, обов'язок не перебивати);
- принцип постійного зворотного зв'язку, тобто безперервне отримання учасником інформації від інших членів групи про результати його дій під час тренінгу;
- персоніфікація висловлювань, що вимагає висловлюватися від себе, а не від усіх;

- неприпустимість безпосередніх оцінок учасників групи і їх дій (відмова від навішування ярликів);
- конфіденційність усього, що відбувається в групі;
- активна участь в усьому, що відбувається;
- постійний самоаналіз;
- правило самозахисту (право "стоп").

4. Особлива організація простору й устаткування тренінгового заняття. Загальновизнано, що ідеальним розташуванням учасників тренінгу є коло як найпростіша можливість всім опинитися обличчям один до одного, що забезпечує найкращі умови спілкування і символізує рівність. Тому в приміщенні для занять необхідно забезпечити розташування учасників по колу і в водночас надати можливість їх вільного пересування для об'єднання в мікрогрупи, а також для усамітнення. Це можливо лише в тому разі, якщо меблі, які використовується для тренінгу, можуть легко переміщатися, а приміщення досить просторе. Важлива умова успішності роботи – забезпечення занять необхідним обладнанням: матеріалами (іграшками, картками, фарбами, клеєм, ножицями, папером), технічними засобами (фотоапарат, відеокамера, магнітофон, відеоманітофон, мультимедійний проектор, діaproектор), гарною навчальною дошкою і кольоровою крейдою (або фломастерами), різноманітною наочністю.

5. Наявність висококваліфікованого тренера, яким не обов'язково повинен бути професійний практичний психолог. У контексті проблем навчання психології, можливо, навіть краще досвідчений викладач, який орієнтований на вирішення завдань тренінгу та володіє необхідними знаннями й уміннями.

"Класичні" тренінги проходять блоками по кілька днів із заняттями по 8–10 годин на день (так зване "занурення"). Очевидно, що в умовах навчання, тобто в тренінгових методах, такий підхід зовсім неприйнятний. Тренінгові методи навчання, як правило, являють собою так звані "мікротренінги", мінімальний час яких може становити 20 хвилин, а максимальний у середній школі – 1,5 астрономічні години (тобто "спарені" уроки) і 4,5 астрономічні години (три академічні "пари") у вищій. У разі необхідності "мікротренінги" можуть бути скомпоновані в цілісну систему, утворюючи так званий "тренінг-марафон", у якому кожний наступний "мікротренінг" логічно впливає з попереднього, закріплює і розвиває досягнутий рівень як у змістовному плані, так і в плані виявлення здібностей учасників, створення умов для їх самореалізації.

Яким би за часом не був тренінг, у нашому випадку це тренінговий метод навчання, при його організації необхідно забезпечити в тією чи іншою мірою дотримання його структури, тобто організацію трьох основних етапів: підготовчого, основного (власне тренінгу, або навчального), рефлексивного.

*Підготовчий етап*, по суті, є введенням в тренінгову діяльність і як такий переслідує відповідні цілі забезпечення сприятливого психологічного клімату роботи групи і змістовної мотивації учасників на майбутню роботу. Це необхідний і дуже важливий етап, оскільки задає тон всій подальшій роботі, проте він може бути проведений в будь-якій зручній формі. У повному обсязі на цьому етапі ведучий тренінгу повинен забезпечити такі елементи: знайомство, виявлення очікувань учасників, ознайомлення учасників з порядком проведення тренінгів, прийняття правил роботи тренінгової групи ("угоди"), оцінка рівня інформованості групи, актуалізація проблеми.

Знайомство є необхідною процедурою першого заняття будь-якого тренінгу, тому що дозволяє активізувати групу, залучити її учасників до процесу навчання. Знайомство організується навіть у тому разі, якщо учасники знають один одного, оскільки вони входять в нову ситуацію спілкування – ситуацію тренінгу. На цьому етапі ефективно проведення ігор на знайомство ("Інтерв'ю", "Впізнай мене", "Обмін візитками" та ін).

На підготовчому етапі слід з'ясувати очікування учасників тренінгу з допомогою невігядливого запитання: "Що ви хочете отримати/дізнатися на цих заняттях?". Але відповідати на це запитання учасники можуть по-різному: або усно в чергу "по колу", або запропонувати кожному учаснику написати відповідь на листочках, що клеяться (стікерах) і наклеїти свій листок на заздалегідь намальоване на ватмані "дерево очікувань", або кожен учасник виходить і записує своє очікування на фліпчарті, або, з'єднавши це питання з завданням знайомства, запропонувати обговорити його в парах, а потім представити очікування свого співрозмовника.

Після того як всі учасники так чи інакше повідомлять про свої очікування, викладач-тренер обов'язково повідомляє їм порядок проведення тренінгу незалежно від його тривалості та кількості занять. Слід обов'язково з'ясувати, чи немає в учасників запитань. Для того щоб від початку заняття-тренінгу учасники відчували відповідальність за своє навчання, необхідно забезпечити відповідну робочу атмосферу, а також з метою підвищення ефективності роботи рекомендується знайомство з порядком проведення тренінгів органічно поєднати з прийняттям правил роботи групи. Бажано, щоб ці правила не були "спущені згори", з боку керівника, а вироблені разом із групою і оформлені у

вигляді своєрідної "угоди", пункти якої необхідно записати на аркуші ватману, (у крайньому разі – на ділянці шкільної дошки і не витирати). Слід звернути увагу учасників тренінгу на те, що кожен з них несе відповідальність за виконання даної "угоди". Ось один із прикладів подібної "угоди".

Ми одноголосно вирішили, що:

- не запізнюємося;
- прагнемо дізнатися і запам'ятати більше;
- дотримуємося правила "піднятої руки";
- висловлюємося відверто;
- говоримо по одному;
- говоримо по суті;
- слухаємо один одного;
- прагнемо зрозуміти один одного;
- зважаємо на почуття інших;
- дотримуємося конфіденційності;
- дотримуємося часових меж;
- заохочуємо один одного (словами, аплодисментами) і т.д.

Кінцевий успіх тренінгу багато в значною мірою від визначення "стартовою інформованості групи" з проблеми, що важливо не тільки для керівника групи, а й для її учасників для оцінки в фіналі отриманих результатів. Для цієї мети використовуються опитувальник або анкета, за темою тренінгу, що дозволяють виявити рівень знань, навичок, ставлення чи особистісних властивостей учасників. Анкети зберігаються до закінчення всього тренінгу, і потім або проводиться повторне дослідження, або стартові показники аналізуються в групі ще раз.

Фіналом вступного етапу тренінгу та переходом до його основного етапу служить момент актуалізації проблеми. Необхідно зробити цю проблему актуальною для кожного учасника тренінгу, пробудити них інтерес до обговорюваної проблеми і викликати ентузіазм у плані можливості її розв'язання, стимулювати їхню мотивацію до зміни поведінки.

Як бачимо, на підготовчому етапі тренінгу більш активний педагог, (ведучий), робота будується у формі бесіди, діалогу. Добре, якщо в мові педагога звучатимуть фрази, які виражають надію на успіх ("У нас все вийде...", "Якщо виникнуть труднощі, ми розберемося разом ... "і т. д.). Для створення атмосфери довіри і взаємоповаги, яка стимулює активність учасників використовуються різні способи: музичне оформлення, відповідний темі візуальний ряд, інтер'єр, знаки поваги і т.д.

*Основний етап тренінгів* часто називають навчанням, у якому ініціатива від педагога (ведучого) поступово переходить до учасників, тобто наростає інтерактивність навчання. Тренінгова програма може бути дуже варіативною за змістом, але психологічно вона повинна складатися з двох взаємопов'язаних блоків, елементи яких, однак, можуть чергуватися. Це: 1) інформаційний блок, або надання теоретичних знань; 2) блок вироблення практичних навичок.

Інформаційний блок містить необхідні теоретичні відомості, які можуть бути подані у вигляді міні-лекції, мультимедійної презентації, невеликої бесіди. Потім на вибір викладача (тренера) можуть бути використані різні методи інтерактивного навчання: рольові ігри, експериментальні завдання, дискусії, запрошення візитера, робота в малих групах, рефлексивні моменти з подальшим самозвітом і т.д. Блок вироблення практичних навичок покликаний сприяти отриманню учасниками практичного досвіду і рефлексивних знань з даної проблеми. З цією метою можна використовувати різні прийоми організації та активізації пізнавальної діяльності учасників та їх взаємодії у тренінговій групі.

На *завершальному етапі* (етапі рефлексії) педагог (ведучий) та учасники аналізують і оцінюють результати спільної роботи на тренінгу. Цей етап має виняткове значення, оскільки тренінговий процес, що надає учасникам масу позитивних емоцій і відкриває канали творчої ініціативи й спонтанності, цінний не сам по собі, а за умови його глибокого осмислення і критичної рефлексії того, що відбувалося. Як правило, процедура підбиття підсумків розрахована на те, щоб учасники і педагог (ведучий) поділилися своїми враженнями, почуттями, висловили свої побажання, проаналізували наскільки збулися попередні очікування, а якщо не збулися, то чому, і що отримано нового, несподіваного. Організаційно підбиття підсумків можна проводити аналогічно прийомам вступного етапу у вигляді усного висловлювання "по колу", парних інтерв'ю, заповнення "листів одкровення", опитувальників, анкет, творчих завдань (наприклад, складання в мікрогрупах "рефлексивного колажу") і т. ін. На цьому етапі бажано, щоб педагог (ведучий) заохотив учасників тренінгу різними доступними йому способами: вручив усім учасникам документ (нехай навіть ігровий) про проходження тренінгу, висловив усну або письмову подяку тим, хто відзначилися, роздав матеріали тренінгу, брошури, буклети, сувеніри і т.п. Проведення фінального етапу тренінгу не можна не тільки проігнорувати, а й навіть "зім'яти", оскільки від нього значною мірою залежить підсумкова результативність тренінгового методу навчання. Справді: "Кінець – справі вінець!".

Фінальний, рефлексивний етап тренінгу в контексті тренінгових методів навчання психології має особливе значення, оскільки вдосконалення сфери самосвідомості учнів, формування в них достатнього рівня рефлексивної діяльності становить чи не найголовніше завдання навчання психології і особливо психологічної просвіти.

Ще одним з інтегративних ігрових інтерактивних методів навчання є **метод проектів**. (До цього часу термінологія не усталилася і поки що близькі, але не тотожні поняття "метод проектів", "проектне навчання", "проектна освітня технологія" використовуються як синоніми).

Розгляд методу проектів у системі методів навчання психології необхідно розпочати з того, що останнім часом стали виділяти особливу властивість мислення – проектність як визначальну рису сучасного мислення і, відповідно, особливий вид мислення – проектне мислення [52]. Проектне мислення передбачає ставлення до справ як до проектів і відповідне їх планування та виконання. Основні риси проектного мислення:

- орієнтованість на результат – проект робиться не заради процесу, а заради чітко визначеного результату;.
- варіативність у виборі засобів – ми можемо вибирати різні шляхи досягнення результату, використовувати різні, а не тільки традиційні засоби;
- свобода перед проектом – будь-який проект ми можемо як починати, так і не починати, можемо продовжувати розпочатий проект, а можемо його закрити.

Виходячи з таких особливостей проектного мислення, метод проектів (деякі дослідники схильні відносити його до категорії педагогічних технологій) у педагогіці розглядають як *спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми*. Така розробка передбачає створення й реалізацію своєрідної сукупності дій тих, хто навчається, у їх певній послідовності для досягнення поставленого завдання, що є особисто значущим для тих, хто навчається, і має завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом у вигляді якогось кінцевого продукту, оформленим в той чи інший спосіб [30; 52]. Основна специфіка методу проектів полягає в наданні тим, хто навчається, можливості самостійного отримання знань в процесі вирішення практичних завдань або проблем, що вимагає інтеграції знань з різних предметних сфер.

Мета використання методу проектів полягає в інтенсифікації розвитку пізнавальних і загальнонавчальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвитку критичного і творчого мислення. Досягнення цієї значущої і багатопланової

мети вимагає інтеграції основних перспективних ідей сучасної дидактики. Тому проектне навчання передбачає сукупність дослідницьких, ігрових, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

Проектне навчання є інтеграцією і розвитком ідей в першу чергу проблемного навчання та інтерактивних методів, зокрема ділової гри. Воно орієнтоване на вирішення конкретної проблеми, зазначеної в розробці і створення тими, хто навчається, у творчій взаємодії і під контролем педагога нових практично-цінних продуктів, що мають суб'єктивну або об'єктивну новизну та практичне значення.

Вихідні теоретичні позиції проектного навчання:

- це спосіб організації самостійної діяльності тих, хто навчається, у процесі роботи над навчальним проектом, у результаті якої вони досягають реальні процеси, об'єкти і т.ін.;
- глибоке, усвідомлене засвоєння базових знань забезпечується внаслідок їх універсального використання в різних ситуаціях;
- передбачається проживання тими, хто навчається, конкретних ситуацій подолання труднощів; залучення їх до процесів конструювання;
- орієнтоване на розвиток інтелектуальних і фізичних можливостей тих, хто навчається, їх вольових та емоційних якостей і творчих здібностей;
- освітній процес будується не стільки на логіці навчального предмета, скільки на логіці діяльності, що має особистісний сенс для студента, завдяки чому підвищує його мотивацію в навчанні;
- індивідуальний темп роботи над проектом забезпечує вихід кожного з тих, хто навчається, на свій рівень розвитку;
- комплексний підхід до розробки навчальних проектів сприяє збалансованому розвитку основних фізіологічних і психічних функцій тих, хто навчається.

Зазначені особливості визначають і основні цільові орієнтації проектного навчання, які полягають у тому, щоб створити умови, за яких ті, хто навчається:

- самостійно і охоче набувають знання з різних джерел;
- вчать користуватися набутими знаннями для вирішення пізнавальних і практичних завдань;
- набувають комунікативні вміння, працюючи в різних групах;
- розвивають дослідницькі вміння (вміння виявлення проблем, збору інформації, спостереження, проведення експерименту, аналізу, побудови гіпотез, узагальнення);
- розвивають системне мислення.



Проектне навчання істотно змінює і позицію педагога, роблячи її більш сучасною і відповідною ідеям організації навчання як спільної діяльності, що конкретно полягає в тому, що педагог:

- володіє самою технологією проектної діяльності, здатний бути консультантом з методології та технології проектної діяльності;
- ініціює народження і розвиток проекту, підтримує вогонь допитливості та виховує "волю" проектувальника (наполегливість при реалізації проекту);
- є "провідником" тих, хто навчається, в інформаційних масивах, допомагає сформулювати проблеми та організувати роботу над ними;
- надає зразки самонавчання в освоєнні нового матеріалу (разом з тими, хто навчається "проживає" їхній проект);
- стає не тільки координатором проекту, а й "людиною, що ставить запитання", орієнтує в проекті;
- допомагає тим, хто навчається, здійснювати самостійні дослідницькі дії;
- бере участь в експертному оцінюванні ходу і результатів проектної діяльності.

Зазначені особливості проектного навчання зумовлюють і низку умов при використанні методу проектів:

- 1) наявність значущої в дослідницькому, творчому плані соціальної чи особистої проблеми/завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;
- 2) надання досить широкого вибору проектів для реалізації як індивідуальної, так і колективної (парної, групової) дослідницької діяльності;
- 3) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- 4) структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
- 5) використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність дій (етапів).

Проектне навчання вимагає і особливої організації освітнього простору навчального закладу, який повинен мати, крім традиційних кабінетів (де відбувається навчальна діяльність з навчальних предметів), місця для самостійної роботи, а також надавати виконавцям і керівникам проектів:

- достатню кількість довідкової літератури та матеріалів для самоперевірки в класах й інших робочих кімнатах;
- досить велику бібліотеку (інфотеку);
- лабораторії для вільних дослідів;

- комп'ютери з доступом до різноманітних баз даних;
- зручне для роботи в групах розташування меблів у класах;
- виділені всередині навчальних приміщень, у коридорах і рекреаціях куточки, де ті, хто навчається, можуть працювати індивідуально або в невеликих групах.

Успіх проектного навчання значною мірою визначається чіткістю організації його етапів: підготовки, планування, прийняття рішення, виконання, оцінки результатів, презентації. Зміст цих етапів і особливості діяльності тих, хто навчається, і педагога на кожному з них можна подати у вигляді таблиці 2.7.

Унаслідок своєї інтегративності й багатоплановості навчальні проекти класифікуються за цілою низкою різних критеріїв. Серед навчальних проектів можна виділити такі типи:

1) Залежно від домінуючої діяльності тих, хто навчається:

а. практико-орієнтований проект – передбачає розв'язання прикладних завдань та отримання цінного матеріального чи інтелектуального продукту;

б. дослідницький проект – дослідження певної проблеми за всіма правилами наукового дослідження;

в. соціально значущий проект – орієнтований на інтереси якоїсь групи людей;

г. інформаційний проект – збір та обробка інформації з значущої проблеми з метою її презентації широкій аудиторії;

д. творчий проект – максимально вільний авторський підхід у вирішенні проблеми з оформленням результату у вигляді альманаху, відеофільму, театралізації, твору образотворчого мистецтва тощо;

е. рольовий проект – літературні, історичні і подібні ділові рольові ігри, результат яких залишається відкритим до самого кінця;

2) за предметно-змістовною сферою:

а. монопроект – у межах однієї навчальної дисципліни або однієї галузі знання;

б. міжпредметний проект, що охоплює кілька навчальних дисциплін або галузей знання, часто виконуються під керівництвом фахівців з різних галузей знань;

Таблиця 2.7

**Діяльність тих, хто навчається, і педагога на різних етапах роботи над проектом**

Етап	Зміст	Діяльність тих, хто навчається	Діяльність педагога
1. Підготовка	Вибір теми проекту, визначення його мети та змісту, формування творчих груп, визначення форм вираження підсумків проектної діяльності	Уточнюють інформацію, обговорюють завдання, приймають спільне рішення по темі, формують творчі групи	Відбирає можливі теми і пропонує їх учням. Пояснює мету, мотивує до діяльності, організовує роботу з формування творчих груп
2. Планування	Аналіз проблеми, визначення завдань, вибір засобів реалізації проекту і критеріїв оцінки його результатів. Формулювання завдань для творчих груп і розподіл у них ролей	Виробляють план дій, збирають інформацію, здійснюють постановку конкретних завдань, визначають засоби реалізації проекту, уточнюють джерела інформації, розподіляють ролі в групі	Розробляє завдання, питання для пошукової діяльності, підбирає літературу, бере участь в обговоренні варіантів реалізації проекту
3. Прийняття рішення	Збір і уточнення інформації, обговорення різних гіпотез, вибір оптимального варіанту, уточнення плану діяльності	Працюють з інформацією, висувають і здійснюють відбір гіпотез, виконують дослідження, коригують план діяльності	Консультує, координує роботу учнів, стимулює їх діяльність
4. Виконання проекту	Реалізація плану проектної діяльності, її контроль і необхідне коригування	Працюють над проектом та його оформленням	Консультує, координує роботу учнів, стимулює їх діяльність, надає консультаційну допомогу, у разі необхідності – коригує проект
5. Оцінка результатів	Аналіз та оцінювання виконання проекту: поставлених цілей, досягнутих результатів, аналіз причин недоліків	Обговорюють отримані результати, виправляють можливі недоліки, формулюють висновки	Спостерігає за діяльністю учнів, бере участь в обговоренні, контролює застосування критеріїв оцінювання
6. Презентація	Захист проекту і його популяризація	Доповідають про результати спільної роботи	Допомагає підготуватися до презентації, надає підтримку при її проведенні

3) залежно від характеру контактів:

- а. усередині студентської групи;
- б. в структурному підрозділі ЗВО;
- в. в усьому ЗВО
- г. регіональний;
- д. внутрішньодержавний;
- е. міждержавний;

4) за тривалістю:

- а. міні–проекти – укладаються в один урок або навіть його частину;
- б. короткострокові – на 4–6 занять;
- в. тижневі, що вимагають 30–40 годин; передбачається поєднання класних і позакласних форм роботи; глибоке занурення в проект робить проектний тиждень оптимальною формою організації проектної роботи;
- г. довгострокові (річні) проекти – як індивідуальні, так і групові, виконуються, як правило, у позаурочний час.

5) залежно від характеру координації проекту:

- а. безпосередній (жорсткий, гнучкий) ;
- б. прихований (неявний, що імітує самостійність) ;

6) за кількістю учасників проекту:

- а. індивідуальний;
- б. парний;
- в. груповий.

Особливе місце серед навчальних проектів посідають телекомунікаційні (інформаційні) проекти, які можуть бути засобом реалізації будь-якого із зазначених вище типів. Очевидно, що вони стали можливі з появою і розвитком системи телекомунікацій і являють собою спільну навчально-пізнавальну, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, яка має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату. Специфіка телекомунікаційних проектів полягає в тому, що вони за своєю суттю завжди соціальні, міжпредметні і міжрегіональні.

Отже, інтерактивні методи в усьому різноманітті їх змісту та форм мають низку істотних переваг, що полягають у тому, що ці методи навчання:

- пробуджують в тих, хто навчається, інтерес;
- заохочують активну участь кожного в навчальному процесі;
- звертаються до почуттів кожного студента, слухача;
- сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу, міцності знань;
- здійснюють зворотний зв'язок (відповідна реакція аудиторії);

- формують в тих, хто навчається, власні думки і ставлення;
- формують і розвивають навички планування;
- сприяють зміни поведінки тих, хто навчається;
- забезпечують змістовну навчальну мотивацію;
- сприяють розвитку творчості та фантазії;
- розвивають комунікабельність і педагога і тих, хто навчається;
- стимулюють становлення активної життєвої позиції студентів, слухачів;
- формують командний, корпоративний дух;
- стверджують цінність індивідуальності особистості.
- забезпечують всім учасникам свободу самовираження.
- формують взаємоповагу між тими, хто навчається, та педагогом;
- забезпечують демократичність відносин і взаєморозуміння суб'єктів навчального процесу;
- формують і розвивають аналітичні здібності ;
- стимулюють педагога до професійної творчості.

Підбиваючи підсумки, можна стверджувати, що інтерактивні методи, у поєднанні з ідеями проблемного навчання є найбільш ефективними у навчанні психології та психологічній просвіті в цілому.

## **8. Інформатизація навчання психології**

Під час розглядання методів навчання психології ми практично постійно наголошували на перспективності використання сучасних інформаційних комп'ютерних можливостей в реалізації цих методів, що є можливим у досить широкому діапазоні – від демонстрації різних видів наочності до здійснення цілісних телекомунікаційних навчальних проектів. Очевидно, що ефективне навчання сучасної людини, "людини інформаційного суспільства", "людини епохи цифрових технологій" неможливе без широкої інформатизації освіти. Інформатизація освіти – комплексна глобальна мета, яка передбачає розв'язання системи завдань, в якій однією з центральних є застосування сучасних інформаційних методів і засобів у навчанні. Найбільш часто поняття "інформаційні методи навчання" відносять до всіх методів і технологій, які використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (аудіо, кіно, відео, комп'ютер). Г.К. Селевко вважає таке трактування цього поняття некоректним, оскільки сутність будь-якого процесу навчання становить рух і перетворення інформації, і пропонує називати такі методи комп'ютерними [30]. На основі цієї назви як відображення стрімкого прогресу інформаційних технологій останнім часом виник більш точний термін – ***інформаційно-комунікаційні технології***

(ІКТ), якому ми й надамо перевагу, розуміючи при цьому, що в недалекому майбутньому він також буде уточнюватися і змінюватися.

Історія сучасних ІКТ сягає корінням в ідеї програмованого навчання, що виникли ще початку 50-х років ХХ ст., коли американський психолог Б. Скіннер запропонував підвищити ефективність управління засвоєнням матеріалу, побудувавши його як послідовну програму подачі порцій інформації та їх контролю. Звичайно, сучасне програмоване навчання не мислиться інакше, як комп'ютерне, але воно може бути і безкомп'ютерним, паперовим, бо основні його ідеї пов'язані не зі способом подання навчального змісту, а з ідеями його організації. Нагадаємо ці ідеї, висвітлені в роботах В.П. Беспалько [44; 45] у вигляді таких принципів:

- 1) ієрархії керуючих пристроїв;
- 2) зворотного зв'язку;
- 3) покрокового викладення навчального матеріалу;
- 4) чіткої індивідуалізації;
- 5) використання спеціальних технічних пристроїв.

Ідеї програмованого навчання успішно реалізуються на всіх етапах навчання, істотно підвищуючи його ефективність. Однак сучасні ІКТ пішли далеко вперед і "вшир" від свого "предтечі" як за завданнями, так і за способами організації.

Застосування ІКТ зумовлює інтенсифікацію всіх рівнів навчально-виховного процесу і може здійснюватися в таких *трьох варіантах*:

- як "проникаюча" технологія (застосування з окремих тем, розділів для окремих дидактичних завдань);
- як основна, визначальна, найбільш значуща частина з використовуваних в даній технології;
- як монотехнологія (коли все навчання, все управління навчальним процесом, в тому числі всі види діагностики, моніторинг, спираються на застосування комп'ютера).

Очевидно, що в кожному варіанті застосування ІКТ виникають як переваги, так і певні психолого-педагогічні проблеми.

Психолого-педагогічна сутність ІКТ полягає у застосуванні комп'ютера в процесі навчання як засобу, який може використовуватися на всіх етапах процесу навчання: при поясненні (введенні) нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі. При цьому комп'ютер виконує різні функції: учителя, робочого інструменту, колективу, що співпрацює, дозвольного (ігрового)

середовища [30; 104; 140]. Кожна з цих функцій у процесі навчання психології відкриває багаті й різноманітні можливості.

У функції педагога комп'ютер для тих, хто навчається, може бути:

- джерелом навчальної інформації (частково або повністю замінює учителя і навчальну книгу);
- наочним посібником (якісно нового рівня з можливостями мультимедіа і телекомунікації);
- індивідуальним інформаційним простіром;
- тренажером;
- засобом діагностики і контролю.

У функції робочого інструменту комп'ютер може бути:

- засобом підготовки текстів, їх зберігання;
- текстовим редактором;
- графобудівником, графічним редактором;
- обчислювальною машиною великих можливостей (з оформленням результатів в різному вигляді);
- засобом моделювання.

Співпрацюючий колектив створюється комп'ютером як наслідок комунікації з широкою аудиторією в локальних мережах та мережі Інтернет.

Дозвільне середовище організовується за допомогою:

- ігрових програм;
- комп'ютерних ігор у мережі;
- комп'ютерного відео.

Сукупність усіх цих функцій у різних їх поєднаннях та варіантах і забезпечують основу того, що називають ІКТ.

Інформаційно-комунікаційні технології забезпечуються з допомогою системи різноманітних, але тісно взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих засобів, наведених у табл. 2.8.

Останнім часом стали окремо говорити про медіаосвіту (*media education*) як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації, метою якого є формування культури спілкування з медіа, розвиток творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки.

Відповідно, стали виокремлюватися особливі напрями сучасної психології та педагогіки: медіапсихологія (*media psychology*) і медіапедагогіки (*media*

*pedagogy*), що розкривають закономірності розвитку особистості в процесі медіаосвіти.

Таблиця 2.8

**Психолого-педагогічні функції засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні**

Засоби	Функції
Навчальні	повідомляють знання, формують навички та уміння навчальної або практичної діяльності, забезпечуючи необхідний рівень засвоєння
Тренажерні	призначені для повторення або закріплення пройденого матеріалу, відпрацювання різноманітних навичок
Інформаційно-пошукові та довідкові	повідомляють відомості, формують вміння та навички з систематизації та інформації
Демонстраційні	візуалізують досліджувані об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження та вивчення
Імітаційні	представляють певний аспект реальності для вивчення його структурних або функціональних характеристик
Лабораторні	дозволяють проводити віддалені експерименти на реальному обладнанні
Моделюючі	дозволяють моделювати об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження та вивчення
Навчально-ігрові	призначені для створення навчальних ситуацій, в яких діяльність учнів реалізується в ігровій формі
Розрахункові	автоматизують різні розрахунки й інші рутинні операції

Одним із сучасних, актуальних і перспективних напрямків реалізації ідей ІКТ в освіті є дистанційне навчання. *Дистанційне навчання* – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі [30; 100; 104; 126].

Психолого-педагогічні переваги дистанційного навчання полягають у наступному:



- високий розвивальний ефект, що полягає в опануванні студентами необхідними загальними та професійними компетентностями;

- мобільність – доступність навчальних матеріалів; навчання в спокійній обстановці;

- технологічність – зручність для викладача та його професійне зростання;

- індивідуалізація – можливість студентів навчатися в своєму темпі та на індивідуально обраному рівні завдяки викладенню матеріалу курсу з урахуванням підготовки, здібностей студентів;

- методична досконалість – забезпечення одержання студентами сучасної більш детальної або додаткової інформації з незрозумілих тем, а також низки питань-підказок, тощо;

- актуальність – можливість упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок;

- гнучкість – можливість навчання у зручний час, у будь-якому місці, здобуття освіти без відриву від основної роботи, відсутність обмежень у часі для засвоєння матеріалу, відсутність географічних кордонів для здобуття освіти.

- модульність – розбиття матеріалу на окремі функціонально завершені теми, які вивчаються у міру засвоєння і відповідають здібностям окремого студента або групи загалом;

- економічна ефективність – метод навчання дешевший, ніж традиційні, завдяки ефективному використанню навчальних приміщень, полегшеному коригуванню електронних навчальних матеріалів та мультидоступу до них;

- інформативна насиченість – можливість одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів;

- інтерактивність – активне спілкування між студентами групи і викладачем, що значно посилює мотивацію до навчання, поліпшує засвоєння матеріалу;

- діагностичність – більші можливості контролю якості навчання, які передбачають проведення дискусій, чатів, використання самоконтролю, відсутність психологічних бар'єрів;

У той же час необхідно виокремити й певні недоліки дистанційного навчання:

- обмеження можливостей безпосереднього спілкування студентів з педагогами. Цей недолік особливо відчутний в організації процесу навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, так як майбутні педагоги повинні

опанувати систему професійних компетенцій, серед яких однією з найважливіших є комунікативна компетентність.

- недостатньо сильна мотивація і студента і викладача;
- проблема ідентифікації користувача;
- недостатня комп'ютерна грамотність учасників освітнього процесу;
- недостатня матеріально-технічна оснащеність навчального закладу;
- створення дистанційного курсу – процес досить тривалий і трудомісткий;

Основним елементом дистанційного навчання є дистанційний курс (ДК).

Ще до початку навчання тьютори розробляють ДК за своїми предметами. У процесі навчання курси можуть змінюватися і доповнюватися. Кожний викладач має змогу сам вирішувати, як буде виглядати ДК і які мультимедійні елементи в ньому будуть застосовуватися. Міра і спосіб використання комп'ютерних технологій при підготовці ДК значно впливає на ефективність його засвоєння. Світовий досвід показує, що використання динамічних об'єктів для створення наочних моделей процесів, адаптивне моделювання діяльності студента в багатьох випадках значно підвищує навчальний ефект [30; 104; 120; 125; 126].

Курс розбивається на розділи, які потрібно проходити у визначений час. За матеріалом розділів тьютори створюють і призначають тести і завдання, які також потрібно вчасно проходити. Тьютор має можливість призначувати спеціальні перевірочні (граничні) тести за відповідними розділами курсу. Тьютор може призначувати завдання для підгруп студентів, тоді завдання вирішується колективно. Взаємодія між суб'єктами системи дистанційного навчання здійснюється за допомогою системи індивідуальних гостьових книг, форумів, чатів та електронної пошти [123; 126]. Для організації дійсно ефективного навчального процесу дистанційного навчання необхідна систематична робота з оболонкою як студента, так і тьютора майже кожного дня на впродовж всього терміну навчання.

Мабуть, немає, і не може бути однозначного рішення всіх проблем ІКТ, і дистанційного навчання зокрема, але одним із шляхів збереження і посилення його переваг і, одночасно, подолання ряду недоліків є модель змішаного навчання [123; 125; 126]. Змішане навчання – це освітня технологія, що передбачає органічне поєднання дидактичних форм дистанційного навчання з традиційними формами аудиторних занять. В таких умовах навчання істотно зростає особиста ініціатива і відповідальність студента за результативність його просування по навчальному маршруту в індивідуальному освітньому середовищі [126]. Крім цього, в змішаному навчанні суттєво зростає

ефективність навчальної взаємодії студентів в веб-просторі, об'єктивність їх взаємного контролю і самоконтролю. На сьогоднішній день існує кілька моделей використання елементів дистанційного навчання в системі змішаного навчання. До найбільш популярних з яких слід віднести: перевернутий клас, ротацію станцій, ротацію лабораторій, гнучку модель, автономну групу, міжшкільних групу. Можна з упевненістю стверджувати, що введення в процес професійної підготовки майбутнього педагога елементів дистанційного навчання цілком і повністю відповідає вимогам часу щодо формування професійної готовності вчителя до реалізації сучасних освітніх ІКТ технологій в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи [73].

Підводячи підсумок, треба зазначити, що використання сучасних ІКТ в навчально-виховному процесі в закладах освіти, та навчання психології зокрема, має як безсумнівні переваги, так і певні недоліки. Основна перевага сучасних ІКТ полягає в тому, що вони забезпечують інтенсифікацію всіх рівнів навчально-виховного процесу і, як результат інтенсифікацію розвитку особистості студентів, їх підготовку до вільного і комфортного життя в умовах інформаційного суспільства.

Серед найбільш значущих позитивних результатів застосування ІКТ необхідно назвати такі:

- процес навчання стає більш цікавим, різноманітним, інтенсивним;
- повноцінна і постійна індивідуалізація навчання;
- розвиток наочно-образного, наочно-дієвого, теоретичного, інтуїтивного, творчого видів мислення;
- естетичне виховання внаслідок використання можливостей комп'ютерної графіки, технології мультимедіа;
- розвиток комунікативних здібностей;
- інтенсифікація самостійної роботи студентів;
- формування умінь приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішень у складній ситуації;
- формування інформаційної культури, умінь здійснювати обробку інформації;
- зростання обсягу виконаних на занятті завдань;
- розширення інформаційних потоків при використанні Internet;
- підвищення мотивації та пізнавальної активності;
- допомагають педагогам краще оцінити здібності і знання тих, хто навчається, зрозуміти їх, спонукають шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання,

- стимулюють професійне зростання педагога;
- забезпечують педагогу отримання за короткий час об'єктивної інформації про хід та результати навчальної діяльності тих, хто навчається;
- тому, хто навчається, надають можливість отримання об'єктивної оцінки його результату з зазначенням помилок, що стимулює самооцінку;
- забезпечують тим, хто навчається, можливість проявити і розвинути свої творчі здібності.

Однак, крім перевага ІКТ, є й певні проблеми і труднощі в їх реалізації, що в основному полягає в такому:

- недостатнє забезпечення комп'ютерами в домашньому користуванні педагогів та тих, хто навчається;
- недостатня комплектація комп'ютерної та мультимедійною технікою багатьох середніх та закладів вищої освіти;
- час самостійних занять у комп'ютерних класах відведений далеко не в усіх навчальних закладах;
- недостатня комп'ютерна грамотність педагогів;
- у педагогів недостатньо часу для підготовки до занять, на якому використовуються комп'ютери;
- недостатні контакти з викладачами інформатики;
- у робочому графіку педагогів не відведено час для дослідження можливостей Інтернет;
- подекуди складно інтегрувати комп'ютер у структуру аудиторних занять;
- комп'ютерного часу не вистачає на всіх;
- у навчальному розкладі не передбачений час для використання Інтернет на заняттях;
- за недостатньої навчальної мотивації ті, хто навчається часто відволікаються на ігри, музику, перевірку характеристик ПК і т.п.;
- є небезпека, що, захопившись застосуванням ІКТ, педагог перейде від розвивального навчання до наочно-ілюстративних методів.

Не можна не відмітити, що немає швидкого та однозначного рішення всіх проблем ІКТ, але одним із шляхів приєднання українських закладів освіти до сучасної світової інновації – дистанційної освіти, є впровадження і активне використання технологій дистанційного та змішаного навчання.

Таким чином, незважаючи на певні труднощі, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі формує нову педагогічну технологію навчання психології, яке на сьогодні перебуває тільки на початку свого становлення.

### **Запитання та завдання до теми**

1. Складіть тези виступу на тему "Психологія процесу навчання"
2. Складіть блок-схему відповіді на запитання про співвідношення навчання і розвитку.
3. Що б ви відповіли на твердження, що "навчання – це процес передачі знань від викладача до студента"? Відповідь обґрунтуйте.
4. Проаналізуйте проблеми і труднощі, які можуть виникати при побудові навчання в межах "зони найближчого розвитку".
5. Розкрийте основну ідею розглядання процесу навчання як спільної діяльності педагога і тих, хто навчається.
6. Поясніть, чому існує кілька підходів до класифікації методів навчання.
7. Доведіть органічний взаємозв'язок таких понять, як методологія, метод і методика на конкретному прикладі навчання психології у ЗВО.
8. Згадайте, які методи і прийоми навчання психологічних дисциплін у ЗВО викликали у вас інтерес і позитивні переживання, а які, навпаки, були нудні і нецікаві.
9. Як ви ставитеся до готових конспектів навчальних занять, поза навчальних заходів, що розповсюджуються в Інтернеті?
10. Чи згодні ви з тим, що в кожного педагога має бути власний "банк педагогічних методик"? Відповідь обґрунтуйте.
11. Які труднощі ви відчували при виборі методів навчання під час педагогічних практик (або професійної педагогічної діяльності, якщо така була)?
12. Запропонуйте дві конкретні теми навчальної бесіди або дискусії для студентів з урахуванням спеціальності їх підготовки. Пропозицію обґрунтуйте.
13. Розробіть пояснення для студентів теоретичних психологічних понять (наприклад, особистість, локус контролю, емпатія, каузальна атрибуція тощо).
14. Запропонуйте 3–4 теми есе з психології для студентів з урахуванням спеціальності їх підготовки. Пропозицію обґрунтуйте.
15. Запропонуйте 3–4 назви науково-теоретичної літератури з психології для конспектування студентами (з урахуванням спеціальності підготовки). Пропозицію обґрунтуйте.
16. Запропонуйте 3–4 назви науково-популярної літератури з психології для додаткового читання студентами (з урахуванням спеціальності підготовки).

Пропозицію обґрунтуйте. Охарактеризуйте стисло подальшу роботу з прочитаним матеріалом.

17. Підготуйте по два конкретних приклади використання предметної, словесної та зображувальної наочності в організації навчання психології у ЗВО (з урахуванням спеціальності підготовки студентів).
18. Підготуйте по одному конкретному прикладу використання художньої зображувальної наочності (картини, малюнки, плакати) в організації навчання психології у ЗВО (з урахуванням спеціальності підготовки студентів).
19. Підготуйте по 1 конкретному прикладу використання художньої аудіонаочності (музика, пісні, аудіо книги) в організації навчання психології у ЗВО (з урахуванням спеціальності підготовки студентів).
20. Підготуйте по одному конкретному прикладу використання художньої відеонаочності (кінофрагменти, мультимедійні презентації) в організації навчання психології у ЗВО (з урахуванням спеціальності підготовки студентів).
21. Підготуйте по одному конкретному прикладу використання символічної наочності (таблиці, схеми, графіки) в організації навчання психології у ЗВО (з урахуванням спеціальності підготовки студентів).
22. Запропонуйте дві психологічні задачі з урахуванням спеціальності підготовки студентів. Проаналізуйте навчальний, виховний та розвивальний потенціал використання цих задач.
23. Які вимоги висуваються до використання психодіагностичних методик на практичних заняттях з психологічних дисциплін у ЗВО?
24. Запропонуйте конкретну методику психологічного дослідження на практичному занятті з психології у ЗВО (з урахуванням спеціальності підготовки студентів). Проаналізуйте навчальний, виховний та розвивальний потенціал використання цієї методики.
25. Проаналізуйте на конкретному прикладі методичні особливості використання демонстраційного експерименту на лекційних заняттях з психології у ЗВО (з урахуванням спеціальності підготовки студентів).
26. Охарактеризуйте основні етапи розв'язання навчальної проблемної ситуації.
27. Розробіть з урахуванням спеціальності підготовки студентів проблемні ситуації різних психологічних типів. Проаналізуйте навчальний, виховний та розвивальний потенціал використання цих проблемних ситуацій.
28. Запропонуйте теми "круглого столу" студентів ЗВО (з урахуванням спеціальності підготовки). Пропозицію обґрунтуйте.

29. Запропонуйте теми "круглого столу" для "змішаної" аудиторії: "викладачі та студенти", "студенти та керівництво ЗВО", "викладачі та батьки студентів". Пропозицію обґрунтуйте.
30. Підготуйте по одному конкретному прикладу використання гри "криголама" та "енерджайзера" в процесі навчання психології у вищій школі (з урахуванням спеціальності підготовки студентів).
31. Підготуйте конкретний приклад використання інтелектуальної гри в процесі навчання психології у вищій школі (з урахуванням спеціальності підготовки студентів).
32. Підготуйте конкретний приклад використання рольової гри в процесі навчання психології у вищій школі (з урахуванням спеціальності підготовки студентів).
33. Підготуйте по одному конкретному прикладу використання елементів тренінгу в процесі навчання психології у вищій школі (з урахуванням спеціальності підготовки студентів).
34. Розробіть по дві теми проектної діяльності з психологічним змістом для студентів (з урахуванням спеціальності підготовки).
35. Розробіть п'ять програмованих запитань з певної психологічної проблеми з урахуванням вікових особливостей школярів та студентів
36. Розробіть п'ять програмованих питань з певної психологічної проблеми з урахуванням спеціальності підготовки студентів.
37. Запропонуйте з урахуванням спеціальності підготовки студентів тему та стислий сценарій рольової (ділової) гри. Проаналізуйте навчальний, виховний та розвивальний потенціал використання цієї гри.
38. Запропонуйте з урахуванням спеціальності підготовки студентів тему та стислий сценарій елементів психологічного тренінгу на занятті з психології у ЗВО. Проаналізуйте навчальний, виховний та розвивальний потенціал використання такого тренінгу.
39. На конкретному прикладі доведіть органічний зв'язок декількох методів навчання психології у вищій школі. Розкрийте навчальний, виховний та розвивальний потенціал такої інтеграції.
40. Відвідайте практичне заняття з психології (або перегляньте відео-заняття) та зробіть його аналіз за схемою:
  1. Загальна характеристика заняття.
    - 1.1. Факультет.
    - 1.2. Тема.
    - 1.3. Структура заняття.

- 1.4. Психологічна характеристика змісту заняття.
- 1.5. Загальна стратегія організації навчання.
2. Характеристика діяльності викладача.
  - 2.1. Організація пізнавальної діяльності студентів.
    - 2.1.1. Організація уваги.
    - 2.1.2. Організація сприймання.
    - 2.1.3. Активізація пам'яті та її розвиток.
    - 2.1.4. Активізація мислення та уяви.
    - 2.1.5. Вплив на формування навчальної діяльності студентів.
  - 2.2. Мова викладача.
    - 2.2.1. Особливості змісту мови.
    - 2.2.2. Особливості форми мови.
  - 2.3. Організація "зворотного зв'язку".
    - 2.3.1. Зміст "зворотного зв'язку"
    - 2.3.2. Засоби отримання "зворотної інформації".
    - 2.3.3. Реакція викладача на зворотну інформацію.
  - 2.4. Особистість викладача як педагогічний фактор.
    - 2.4.1. Прояви ставлення викладача до питань, що розглядаються.
    - 2.4.2. Загальний емоційний тон заняття.
    - 2.4.3. Характеристика "невербальних засобів спілкування викладача.
3. Характеристика діяльності студентів.
  - 3.1. Особливості пізнавальної діяльності студентів.
  - 3.2. Зміст та форми взаємодії з викладачем.
  - 3.3. Прояви ставлення студентів до заняття.
  - 3.4. Взаємодія з однокурсниками під час заняття.
4. Загальні висновки про психологічні особливості та наслідки заняття.

## **Тема 2.3. Контроль та оцінювання навчальної роботи з психології**

### **План**

1. Загальні проблеми зворотного зв'язку в управлінні процесом навчання
2. Функції і принципи контролю та оцінювання в процесі навчання психології у ЗВО.
3. Види контролю та оцінювання в процесі навчання психології у ЗВО
4. Форми та засоби контролю знань в процесі навчання психології у ЗВО та умови їхньої ефективності



**Основні поняття:** управління, змістовний та емоційний зворотний зв'язок; оцінювання, оціночний висновок, оціночне судження, рівні засвоєння навчальної інформації, проблема помилок; функції контролю та оцінювання, принципи контролю та оцінювання, види контролю та оцінювання, психолого-педагогічні особливості контролю та оцінювання в процесі навчання психології, рівні засвоєння знань (В.П. Беспалько), таксономія результатів навчання (Б.Блум).

## **1. Загальні проблеми зворотного зв'язку в управлінні процесом навчання**

У сучасній науці "управління" є одним із найважливіших понять, яке розглядається як функція систем різної природи та рівня організації, що забезпечує збереження їхньої структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їхніх програм. Стосовно процесу навчання **управління** передбачає **цілеспрямований, систематичний вплив педагога на колектив учнів та окремого учня для досягнення запланованих педагогом результатів навчання.**

У навчанні управління – це безперервний і послідовний процес, який триває протягом всього часу навчання і являє собою замкнений цикл руху інформації. Починається він з визначення цілей і завдань навчання, а завершується діагностикою їх досягнення, в залежності від результатів якої ставиться нова мета, і управлінський цикл повторюється. Як стверджує переважна більшість психологів [27; 29; 41; 57; 61; 65; 70; 84; 102; 109; 108; 114; 117; 130; 131; 135] та педагогів [23; 97; 98; 104; 116; 129; 134] ефективно управління процесом навчання можливе лише за виконання певних *вимог*: формулювання цілей навчання; встановлення вихідного рівня (стану) керованого процесу, розробка програми дій, що передбачає основні перехідні стани процесу навчання, отримання за певними параметрами інформації про стан процесу навчання, її переробка, вироблення і внесення в навчальний процес коригувальних впливів. Звідси випливає, що своєчасне й оптимальне управління значною мірою залежить від повноцінного функціонування "каналу зворотного зв'язку", що несе інформацію про стан керованої системи, про проміжні та кінцеві результати.

Організація зворотного зв'язку в процесі навчання базується на підставі його цілей та базової психологічної теорії навчання. Відповідно до сучасних гуманістичних й особистісних орієнтацій навчально-виховного процесу важливим моментом його управління є організація не тільки **змістовного**, а й

**емоційного зворотного зв'язку.** Змістовний зворотний зв'язок дає інформацію про рівень засвоєння тими, хто навчається, навчального матеріалу. Він здійснюється за допомогою фронтального і оперативного індивідуального опитування, періодичної постановки питань на з'ясування розуміння і аналізу виконаних завдань. Емоційний зворотний зв'язок встановлюється педагогом через відчуття настрою групи, зрозуміти який можна тільки в поведінці учнів, за виразами їхніх облич і очей, за окремими репліками й емоційними реакціями. Змістовний зворотний зв'язок разом з емоційним дає педагогу інформацію про рівень сприйняття матеріалу і пізнавально-емоційну атмосферу проведеного заняття.

Виходячи з цього, стосовно і до змістовного і до емоційного зворотного зв'язку визначаються три взаємопов'язані **параметри каналу зворотного зв'язку**: 1) зміст – виділення сукупності контрольованих характеристик; 2) форма – способи отримання цих характеристик; 3) частота – часові інтервали проведення контролюючих заходів. Тому, при розробці програми навчання педагог повинен оцінити, які знання, з якою метою і якою мірою він передбачає сформувати в тих, хто навчається, у результаті вивчення ними конкретного матеріалу, для чого необхідно врахувати особливості окремих видів діяльності. Не повинні залишатися поза увагою викладача емоційно-особистісні компоненти навчальної діяльності студентів, слухачів.

Конкретною організаційною формою встановлення зворотного зв'язку в процесі навчання є **контроль** як сукупність прийомів діагностики проміжних і кінцевих показників навчально-виховного процесу з метою визначення його результатів та діагностики ефективності. У процесі організації та проведення контролю перед педагогом постає необхідність вирішення низки важливих проблем:

- виявлення того, що підлягає оцінці (об'єкт контролю);
- вимірювання цієї якості (ознаки, властивості);
- форми позначення ступеня відповідності цієї якості очікуваному, бажаному рівню;
- забезпечення об'єктивності в оцінюванні;
- ставлення до помилок, що здійснюються тими, хто навчається, у процесі контролю і його форми прояву.

Як форма встановлення зворотного зв'язку контроль нерозривно пов'язаний з оцінюванням, яке стосовно навчально-виховних завдань набуває особливого навчального, виховного і розвивального значення. У цілому, контроль навчально-виховного процесу складається з двох взаємопов'язаних етапів –

певним чином організованої діяльності тих, хто навчається, і оцінювання результатів та/або характеристик цієї діяльності педагогом.

Слід зазначити, що і в психології [27; 29; 41; 57; 61; 65; 70; 84; 102; 109; 114; 117; 130; 131] і в педагогіці [23; 97; 98; 104; 116; 129; 134] на сьогоднішній день, на жаль, немає єдиного підходу до основних понять, що належать до процесу контролю та оцінювання. Достатньо, наприклад, вказати, що поняття "оцінка" розглядають як: пізнавальну активність, процес оцінювання, вид діяльності, окрему дію, оцінне ставлення, нормативно-оцінне спілкування, розумовий процес, судження педагога, тощо. Стосовно навчально-виховного процесу, і вивчення психології в вищій школі зокрема, нерідко в психологічній і особливо педагогічній літературі поняття "оцінка" та "оцінювання" ототожнюються. Однак розмежування цих понять є досить важливим для більш глибокого розуміння психолого-педагогічних, дидактичних і виховних аспектів оцінювальної діяльності викладачів. Не вдаючись у деталі розбіжностей у позиціях дослідників, але узагальнюючи напрацьовані ними підходи, психолого-педагогічну логіку контролю та оцінювання в процесі навчання можна описати наступним чином.

**Оцінювання** – це процес, діяльність (або дія), що здійснюється людиною по зіставленню запланованих і отриманих результатів з метою формулювання висновку про рівень їхньої відповідності. Оцінювання передбачає кількісну і якісну кваліфікацію дій або результатів діяльності оцінюваної особи, а також ступеня розвиненості в неї певних властивостей. Стосовно навчально-виховного процесу отриманий внаслідок оцінювання висновок (оціночний висновок) може бути представленим, у відповідності до змістовного та емоційного зворотнього зв'язку, або у стандартизованому (фіксованому), або нестандартизованому (нефіксованому) вигляді [29; 57; 131]. В першому випадку це **оцінка**, що виражена у певних кількісних показниках, балах, а у другому – це більш-менш розгорнуте **оціночне судження** у вигляді певної вербальної (короткої або розгорнутої змістовної характеристики якості та результатів роботи та особливостей діяльності тими, хто навчається,) та невербально-емоційної реакції, (міміка, погляд, інтонація, жести, мовчання тощо).

Таким чином, оцінка є символічною формою вираження і фіксації результатів оцінювання успішності тих, хто навчається, (або цифрову – в балах або в інших умовних показниках). В такому сенсі поняття "оцінка" аналогічне російськомовному поняттю "отметка", яке подекуди неправильно перекладається українською як "відмітка", що ще більш посилює

термінологічну неточність. Оціночне судження – це стисла анотація результатів навчання, їх позитивних моментів і недоліків, яке часто пов'язане з емоційним вираженням ставлення того, хто оцінює, до цих результатів. Педагог фіксує не просто факт засвоєння матеріалу, а й показує його позитивні якості, або коментує причини його незасвоєння. Оціночне судження виражається в діапазоні між двома крайніми значеннями – позитивним і негативним. Оцінка виражається в певних рангових значеннях, прийнятих у відповідній навчальній програмі: від традиційної 5-бальної шкали, знайомої 12-бальної шкали оцінювання у середній школі до 100-бальної, що характерна для закладів вищої освіти. У оцінці, як правило, виражається рівень засвоєння тими, хто навчається знань, умінь і навичок, в той час як оціночне судження містить констатацію активності, ініціативи, самостійності, інтересу, працьовитості, відповідальності та інших важливих, але таких, що не формалізуються, особистісних якостей тих, хто навчається. Узв'язку з цим необхідно нагадати про сучасну модель освіти, що спрямована на формування різних компетентностей, які передбачають не тільки інтелектуальний, а й особистісний компоненти. Оцінка часто виконує важливу офіційну організаційно-управлінську функцію. На її основі можуть визначатися рейтинги студентів, що служить однією з підстав для вирішення питання про призначення стипендії і її розміри, переведення з курсу на курс, видачі диплому; в післядипломній освіті оцінки стають підставою для видачі відповідних документів, проходження атестаційних процедур і т.д.

Важливою і неоднозначною проблемою контролю та оцінювання в процесі навчання психології ЗВО є проблема форми винесення оціночного висновку, що характеризує контрольовані результати. Як свідчить практика, дуже часто замість розгорнутої характеристики результатів тому, хто навчається, цей висновок дається у досить формалізованій згорнутій формі – як оцінка в балах, що часом сприяє "зрушенню" цілей студента, слухача з задоволення пізнавальних і навчальних інтересів на отримання гарних оцінок. У навчанні психології особливо важливе розуміння учнями реальної мети навчання, що складається в продуктивному самозмінненні, а не просто в накопиченні бальних оцінок. Тому, визнаючи необхідність і важливість оперування в процесі навчання психології різноманітними бальними оцінками, необхідно максимально задіяти неформалізовані, особистісно-орієнтовані, емоційно забарвлені, такі, що несуть розвивальний потенціал оціночні судження. Однак, форма подання та співвідношення цих компонентів оціночного судження,

природно, безпосередньої залежить від цілей навчання психології різних категорій (учні різного віку, студенти, батьки, педагоги, змішана аудиторія).

Методисти зазначають, що у процесі навчання психології проблеми контролю та оцінювання набувають особливої гостроти ще й у зв'язку зі специфікою досліджуваного об'єкта – психіки людини [7; 9; 12; 13; 14; 15; 19; 21; 22; 31; 32; 33; 36; 86]. Так Н.О. Лизь стверджує, що "Результати психологічної освіти мають "внутрішній" характер – це зміни в знаннях та інших елементах досвіду людини, особистісних якостях, самосвідомості, відносин, цінностей. Для того щоб виявити ці результати, необхідно "матеріалізувати" або "зовнішніти" їх, тобто організувати таку діяльність учнів, результати якої достатньо повно йоднозначно свідчили б про набутий досвід й особистісні "збільшення". Очевидно, що якщо мова йде не тільки про знання і уміння, то зробити це досить важко, а щодо низки внутрішніх "збільшень", узагалі неможливо" [21 с. 268]. У зв'язку з цим ряд авторів [19; 21; 86; 134], при визначенні критеріїв оцінки освітніх результатів навчання психології пропонує використовувати показники фундаментальних освітніх об'єктів (психічні явища, процеси, властивості). Крім того, для повного контролю результатів вивчення психології необхідно ввести до числа об'єктів контролю творчі та практичні психологічні вміння, ставлення до досліджуваного матеріалу і різноманітних ціннісних об'єктів, показники психологічної культури [21; 86].

Виходячи з таких позицій у процесі навчання психології ми вважаємо за необхідне виділяти **дві взаємопов'язані складові контролю й оцінювання результативності навчання психології:**

- 1) показники рівня засвоєння психологічних знань, що підлягають кількісному опису (змістовне оцінювання);
- 2) показники розвитку емоційного й поведінкового компонентів психологічної культури особистості, які виявляються опосередковано (емоційне оцінювання) і кількісному опису не підлягають.

**Перша** складова відповідно до вимог щодо інтелектуального компоненту психологічної культури найбільш ефективно, на наш погляд, діагностується з використанням відомого показника "рівень засвоєння знань" за В.П. Беспалько, який описується характеристиками діяльності, що здатний здійснювати учень на основі наявних у нього знань [44; 45], що представлено у таблиці 2.9. У процедурі контролю та оцінювання відповідно до кожного рівня формуються запитання та завдання, які подаються учням по черзі у відповідності до ускладнення інтелектуальної діяльності, яка необхідна.

У залежності від того, завдання якого рівня складності учень може самостійно виконати визначається і його рівень засвоєння знань.

Таблиця 2.9

**Характеристика рівнів засвоєння навчальної інформації  
(за В. П. Беспалько)**

Рівень засвоєння	Назва рівня	Характеристика діяльності
0	Розуміння	Розуміння тим, хто навчається, нової інформації за відсутності досвіду (знань) в конкретному виді діяльності свідчить про його здатність до навчання
I	Упізнавання	Той, хто навчається відтворює інформацію або виконує операції діяльності, спираючись на опис дії, наочний образ, підказку, натяк
II	Відтворення	Той, хто навчається, самостійно відтворює інформацію або способи дій, не використовуючи їх для вирішення конкретних задач
III	Застосування	Той, хто навчається, самостійно відтворює і застосовує інформацію в раніше розглянутих типових ситуаціях (задачах)
IV	Творчості	Той, хто навчається, використовує наявні знання й навички в нетипових ситуаціях, створюючи при цьому нові правила, алгоритми дій

Як говорилося в темі 2.2 одним з підходів до визначення мети навчання є таксономія навчальних цілей Б.Блума, в якій виокремлюються шість рівнів (елементів) таксономії: знання, розуміння, застосування, аналіз, оцінка і синтез (створення).

Ці ж рівні створюють основу і для діагностики результативності навчальної діяльності, як з її когнітивної так и з рефлексивної складової, що представлено у таблиці 2.10. (Вважаємо, що аналогічні рівні могли б бути використаними і для оцінювання сфери потреб та мотивів, емоційних та вольових проявів, рис характеру, тощо. Але для цього потрібні спеціальні теоретичні та практичні розробки). Технічно процедура контролю та оцінювання результатів навчальної

діяльності за таксономією Б.Блума аналогічна представлений вище процедурі оцінювання рівня знань за В.П. Безпалько.

Таблиця 2.10

**Орієнтовний зміст когнітивної та рефлексивної складової елементів таксономії результатів навчальної діяльності за Б.Блумом**

Елемент засвоєння	Когнітивна група	Рефлексивна група
<u>Знання.</u> <u>Пригадування</u>	Відтворення матеріалу, який вивчається: термінів, конкретних фактів, методів і процедур, основних понять, правил, принципів, цілісних теорій.	Що ж я зробив?
<u>Розуміння.</u>	Усвідомлення значення вивченого, встановлення зв'язків даного матеріалу з іншим, перетворення його із одної форми вираження в іншу, інтерпретація матеріалу, прогнозування можливих наслідків.	Що важливо? Я досяг мети?
<u>Застосування.</u>	Уміння використовувати наявні знання у конкретних умовах і нових ситуаціях, застосування правил, методів, понять, законів, принципів, теорій.	Де я можу використовувати це знову?
<u>Аналіз.</u>	Виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язку між ними, осмислення принципів організації цілого, осмислення внутрішньої структури навчального матеріалу.	Які я бачу форми і відносини в тому, що я зробив?
<u>Оцінка.</u>	Вміння оцінювати значення певного матеріалу для конкретної мети, засновуючися на чітких критеріях.	Як добре я виконав роботу? Що вийшло? Що мені потрібно поліпшити?
<u>Синтез</u> <u>Створення.</u>	Вміння комбінувати елементи, щоб одержати ціле з новою системною властивістю.	Що робити далі? Який мій план / проект?

Відповідно до елементів когнітивної групи пропонується і формулювання завдань, виконання яких буде свідчити про досягнення відповідного рівня навчальних результатів. Так, в умовах інтегративного навчання та розвитку критичного мислення пропонуються способи вимірювання знань (за <http://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/> ), що представлені на рисунку 2.11

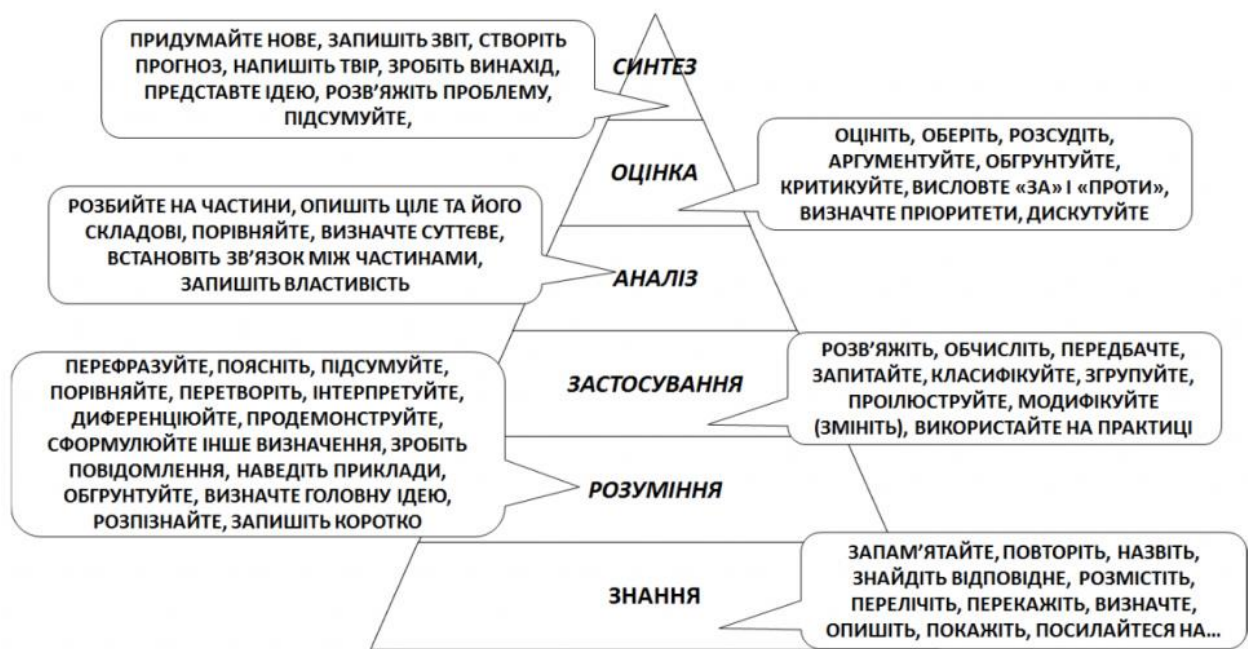


Рис 2.11 Співвідношення елементів таксономії цілей та результатів навчання Б.Блума, Л. Андерсона та Д.Кратволь з завданнями для їх діагностики

*Друга*, власне особистісна, складова контролю ефективності вивчення психології, як зазначалося, піддається діагностиці суттєво складніше та передбачає максимальну самостійність й ініціативу педагога. Однак тут можна звернути увагу на підходи, запропоновані Н.О. Лизь [21; 86], яка пропонує враховувати показники практичних психологічних умінь і показники особистісно-сміслових відносин тих, хто навчається. Практичні психологічні вміння самопізнання, самоврядування, комунікативні вміння можуть оцінюватися побічно за матеріалізованими результатами розв'язання тими, хто навчається, певних навчальних завдань. Однак формалізувати таку оцінку досить важко, тому для діагностики зазвичай використовується суб'єктивна думка тих, хто навчається, у комплексі з суб'єктивною оцінкою педагога без виставлення оцінки, а в разі необхідності реалізації атестаційної функції контролю – експертне опитування.



Діагностика ставлення в процесі вивчення психології також пов'язана із значними труднощами: складністю й неоднозначністю виявлення справжнього ставлення людини до об'єкта дійсності, слабкою розробленістю параметрів оцінки ставлення і необхідністю особливого діагностичного інструментарію. Реальні дії, вчинки тих, хто навчається, звичайно, дозволяють зробити висновки про характер сформованого емоційно-ціннісного ставлення до себе, інших людей, психологічної культури, здоров'ю, але формалізувати цей результат спостережень досить важко. Тому він виражається в якісних оцінках, що містять суб'єктивну складову. Тут доцільно використовувати спеціальні опитувальники, які дозволяють на основі системи показників оцінити параметри ставлення до певних об'єктів дійсності.

Наприклад, М.В. Попова розрізняє такі показники особистісно-смислового ставлення учнів до досліджуваного матеріалу і процесу власної пізнавальної діяльності [26]:

- безпосередній інтерес/байдужість до предмета в цілому;
- оцінка тими, хто навчається, соціальної значущості досліджуваного предмета;
- оцінка тими, хто навчається, ролі досліджуваної дисципліни в його планах на майбутнє;
- емоційний комфорт/дискомфорт, пережитий тим, хто навчається, при пред'явленні йому нового для нього, нестандартного завдання або виду роботи, при виникненні сумнівів, труднощів і т.п.;
- наявність/відсутність "помилкобоязні" при вираженні власної думки, позиції, що викликає сумніви;
- потреба в подоланні звичних шаблонів репродуктивного відтворення матеріалу;
- потреба у використанні і позитивному перетворенні власного досвіду пізнавальної діяльності: способів навчальної роботи, знань, відносин.

У зв'язку з проблемою контролю та оцінювання в процесі навчання психології стає зрозумілою і така часткова, але виключно важлива проблема як **ставлення** педагога і тих, хто навчається, **до помилок**. Загальновідомо, що досить поширеним ставленням є однозначне засудження помилок як "зла" у процесі навчання. Така позиція, особливо стосовно до навчання психології не може бути розцінена як оптимальна, оскільки помилки несуть не тільки інформацію про недоліки знань учнів, але можуть вирішувати важливі психолого-педагогічні завдання. Унаслідок цього цікаві позиції Д.О. Толлінгерової [127], яка вважає, що помилка повинна не тільки

орієнтувати викладача на зовнішній контроль стосовно студента, а й звертати його до самоконтролю власних педагогічних впливів, а також сприяти формуванню самоконтролю учнів. У запропонованій Д. Толлінгеровою **типології помилок** виділяються помилки: величезна і одинична, допустима і неприпустима, необхідна і випадкова, "розумна" помилка. **Величезною** називається помилка, що допускається більшістю тих, хто навчається, на відміну від **одиничної** помилки, що зустрічається тільки в окремих учнів, студентів. Величезна помилка виникає, як правило, від помилкової методичної діяльності педагогів, у той час як одинична помилка виникає, як правило, від неправильної діяльності учня. **Допустимою** називається помилка, що не стосується предмета засвоєння, тільки супроводжує його хід і не може розглядатися як суттєва, у той час як **неприпустима** помилка є симптомом неправильного розуміння цілей і предмета дій при роботі з навчальним матеріалом, і свідчить про неповноту засвоєння. **Необхідна** помилка – та, яка законно визначена логікою навчальної дії на відміну від **випадкової** помилки, поява якої має невисоку ймовірність. Диференціація необхідної і випадкової помилок корисна тим, що усунення необхідних помилок можна наперед планувати, звільняючи тим самим учня від можливості зустрічі з ними. **Розумною** називається помилка, яка відбувається не від незнання чи невміння, а обумовлена пошуковою інтелектуальною діяльністю тих, хто навчається, наявністю творчих процесів мислення. Це і є саме та помилка, на якій можна – за прислів'ям – багато чому навчитися, тому педагог може навіть допомагати появі такого роду помилки, використовуючи так званий коригвальний прийом навчання, сутність якого і полягає в навчанні на основі пізнання і причинного осмислення помилок.

І ще одна проблема, безпосередньо пов'язана з оцінюванням – проблема **суб'єктивізму педагога**. Вона настільки складна і багатогранна, що заслуговує окремого і глибокого розгляду. Тут же ми обмежимося лише вказівкою на найбільш поширені типові тенденції суб'єктивного оцінювання, до яких відносять помилки:

- **великодушності** або "поблажливості" – виявляється у виставленні педагогом свідомо завищених оцінок;
- **ореолу** – пов'язана з упередженістю педагогів і впливом на оцінку позитивних чи негативних установок педагога;
- **центральної тенденції** – проявляється в педагогів у прагненні уникнути крайніх оцінок – як високих, так і низьких;

- **контрасту** – виражається в тому, що педагогу важко відразу після дуже низької оцінки ставити дуже високу, і навпаки;

- **близькості** – виявляється в тому, що педагог схильний вище оцінювати ті якості, які є в нього самого і сприймаються ним як чесноти.

Таким чином, контроль та оцінювання в процесі навчання пов'язані з низкою різноманітних проблем, які стосовно до навчання психології ускладнюються специфікою досліджуваного матеріалу. Адекватне вирішення зазначених проблем забезпечує повноцінну реалізацію в процесі навчання функцій контролю, які в свою чергу безпосередньо визначають його ефективність.

## **2. Функції і принципи контролю та оцінювання в процесі навчання психології у ЗВО.**

Контроль і пов'язане з ним оцінювання – органічний елемент цілісного навчально-виховного процесу і як такий, підпорядковуючись ідеї розвивального ефекту навчання, являє собою єдність трьох граней-завдань – навчальної, розвивальної і виховної. Тому в цілому контроль має виняткове значення як для учнів, так і для педагога. Своєчасний і повноцінний контроль забезпечує тим, хто навчається, якість засвоєння знань, дає можливість зрозуміти помилки, неточності, вчасно їх виправити і краще зрозуміти наступний навчальний матеріал, а також сформувати здібність до самоконтролю. Щодо педагога такий контроль дає інформацію про хід та якість засвоєння матеріалу, типові помилки, увагу та інтереси тих, хто навчається, що дозволяє бачити свої дидактичні промахи і своєчасно вносити корективи в процес навчання. Усі ці можливості реалізуються в **системі взаємопов'язаних та взаємообумовлених функцій контролю та оцінювання**. До найбільш важливих функцій відносять: атестаційну, діагностичну, орієнтувальну, навчальну, виховну, розвивальну, стимулювальну, організаційну, прогностичну. Зупинимося стисло на кожній з них.

**Атестаційна (контролююча) функція** є найбільш давньою і очевидною. Вона полягає у виявленні стану наявних знань і вмінь тих, хто навчається, засвоєних ними на певному етапі навчання, виявленні рівня їхнього розумового розвитку, вивченні рівня засвоєння ними прийомів пізнавальної діяльності, навичок раціональної навчальної праці. Це необхідно для визначення їх готовності до подальшого навчання чи виконання трудової діяльності. Важливим аспектом атестаційної функції є чітке визначення конкретних і зрозумілих для тих, хто навчається, критеріїв контролювання й оцінювання,

орієнтованих не тільки на просту репродуктивну діяльність. Однак наявність цієї функції в деяких випадках надає оцінці більшу цінність, ніж дійсним результатами освіти, що вимагає від педагога особливої уваги до відповідності між оцінкою і загальними критеріями ефективності навчання.

**Діагностична функція** спрямована на виявлення психологічних причин певного стану контрольованого об'єкта і формулювання висновків щодо шляхів і способів подальшої роботи з ним. Так, наприклад, отримання інформації про помилки, недоліки і прогалини в знаннях і вміннях тих, хто навчається, про їх причини труднощів в оволодінні навчальним матеріалом, про кількість і характер помилок допомагають вибрати найбільш інтенсивну методику навчання, а також уточнити напрям подальшого вдосконалення змісту методів і засобів навчання.

**Орієнтувальна функція** полягає в отриманні тими, хто навчається, "зворотного зв'язку" від педагога про успішність їхньої навчально-пізнавальної діяльності, про ступінь досягнення мети навчання як окремим учням, так і групою в цілому; ступінь засвоєння та глибини вивченого навчального матеріалу. Оцінка педагога, особливо якщо це не просто оцінка, а розгорнута змістовна характеристика досягнутих результатів, ступеня "просування" тих, хто навчається, допомагає їм корегувати та вдосконалювати навчальну діяльність. Необхідною умовою реалізації орієнтувальної функції контролю виступає єдність вимог педагога до всіх, хто навчається.

**Навчальна функція** пов'язана з додатковими поясненнями на етапі контролю, показом способів дій, інструктажем, набуттям нових і вдосконаленням наявних навичок та вмінь, самостійною роботою. У процесі перевірки ті, хто навчається, повторюють і закріплюють вивчений матеріал; вони не тільки відтворюють раніше вивчене, а й застосовують знання і вміння в новій ситуації. Але, мабуть, найважливіший аспект цієї функції полягає в навчанні учнів самоконтролю. Тому контроль з боку педагога повинен здійснюватися так, щоб ті, хто навчається, мали чіткі уявлення про критерії оцінювання, були залучені до оцінювання своєї роботи, розуміли свої переваги і недоробки.

**Виховна функція** стимулює свідоме ставлення тих, хто навчається, до навчання, формування моральних якостей і духовних цінностей, сприяє вихованню відповідальності, дисципліни, акуратності, чесності, підвищує культуру праці і т.д. Перевірка спонукає їх більш серйозно і регулярно контролювати себе при виконанні завдань; вона є умовою виховання твердої волі, наполегливості, звички до регулярної праці. Процес публічного виступу,

відповіді на запитання або виконання контрольної роботи вимагає і розвиває такі якості, як зібраність, відповідальність, акуратність. Виховне значення також має стиль спілкування педагога з тими, хто навчається. Віра в можливості тих, хто навчається, підтримка їх у спілкуванні, акцентування уваги на успіхах створюють спокійну, психологічно комфортну атмосферу під час контролю, яка сприяє формуванню в тих, хто навчається, упевненості в собі, розкриття їхніх можливостей, що підвищує мотивацію до вивчення навчальної дисципліни та навчання в цілому.

**Розвивальна функція** реалізується в процесі включення тих, хто навчається, у вирішення продуктивних і творчих завдань, сприяють розвитку пам'яті, уваги, мислення. Найменші можливості в реалізації розвивальної функції контролю мають типові контрольні роботи та опитування, що вимагають відтворення знань і вмінь діяти за зразком. У процесі контролю не тільки розвиваються мова, пам'ять, увага, уява, воля і мислення тих, хто навчається, а й формуються такі якості особистості, як здібності, нахили, інтереси і потреби.

**Стимулювальна функція** виявляється в заохоченні та стимулюванні навчальної діяльності тих, хто навчається. Контроль має забезпечувати їм інтелектуальний "прорив" мислення, формувати пізнавальний інтерес, підвищувати активність і самостійність. Добре відомо, що перевірка й оцінювання в багатьох випадках є необхідним стимулом до вивчення навчального матеріалу тими, хто навчається. У зв'язку з цим мають значення критерії і систематичність проведення перевірочних процедур. Від того, що саме і як часто контролюється педагогом, може залежати якість і регулярність їхньої навчальної роботи.

**Організаційна функція** забезпечує: розвиток комунікабельності, здатності аналізувати свої дії з погляду їх значущості, уміння вести спостереження за досліджуваними явищами, використання конкретних ситуацій, уміння системно сприймати і накопичувати інформацію, швидко в ній орієнтуватися, передбачати різні варіанти вирішення завдань, уміння прогнозувати результати вирішення завдань, уміння швидко переключатися з одного виду робіт на інший і т.д.

**Прогностична функція** контролю є своєрідним його інтегративним підсумком. Ця функція служить отриманню випереджальної інформації про навчально-виховний процес. У результаті перевірки отримують підстави для прогнозу про перебіг певного відрізка навчального процесу, тобто достатньо сформовані конкретні знання, уміння і навички для засвоєння наступної порції

навчального матеріалу (розділу, теми), формуються нові освітні, виховні і розвивальні цілі.

Реалізація на практиці даних функцій з одного боку робить контроль та оцінювання більш ефективним, з іншого – підвищується результативність самого навчального процесу, проте для цього контроль повинен бути цілеспрямованим, об'єктивним, всебічним, регулярним й індивідуальним. Інакше кажучи, ефективний контроль – це такий контроль, який підпорядковується певним психолого-педагогічним принципам.

Багато викладачів, як "початківців", так і досвідчених справедливо вважають контроль і оцінку знань тих, хто навчається, одним з найбільш складних педагогічних завдань у процесі навчання психології у вищій школі. Причиною такої складності є необхідність реалізації певних принципів, які зрештою визначають ефективність контролю і оцінювання. Основні принципи перевірки та оцінки, на які слід орієнтуватися викладачеві психології, незалежно від того, у якому типі навчального закладу і в межах якої освітньої програми він працює, це **принципи**: об'єктивності, валідності, надійності, справедливості, диференційованості, системності, систематичності, зв'язку з життям, індивідуального підходу, гласності, конфіденційності.

**Об'єктивність** контролю та оцінювання полягає в необхідності оцінювати знання тих, хто навчається, незалежно від суб'єктивної думки того, хто оцінює. Об'єктивність оцінки – це її відповідність фактичним знанням учня, студента, слухача, тому необхідне створення умов, за яких би максимально точно виявлялися дійсні знання тих, хто навчається. Об'єктивність полягає в науково обґрунтованому змісті контрольних завдань, питань, рівному, дружньому ставленні педагога до всіх хто навчається, точному оцінюванню знань, умінь. Природно, об'єктивна оцінка може бути результатом лише об'єктивного контролю. В.М. Карандашев показав, що різні перевірочні процедури забезпечують об'єктивність різною мірою:

- чітко сформульовані завдання краще, ніж завдання загального і невизначеного характеру;
- письмові краще, ніж усні;
- з чіткими критеріями правильності відповіді краще, ніж з туманно вираженими критеріями;
- проведені незалежними експертами краще, ніж одним екзаменатором [19].

Педагогічні установки викладача щодо того, хто навчається, що сформувалися під впливом певних попередніх факторів, впливають на оціночні судження та на оцінку. Тому важливе завдання педагога полягає в тому, щоб,

усвідомлюючи це, мінімізувати вплив свого суб'єктивного ставлення і установок. Об'єктивність контролю та оцінювання значною мірою пов'язана з його валідністю і надійністю.

**Валідність** контролю та оцінювання передбачає отримання достовірної інформації про знання, уміння і навички тих, хто навчається, для чого педагогу важливо бути впевненим у тому, що контрольне завдання виконано учнем, студентом самостійно (без сторонньої допомоги), що воно характеризує знання саме цього учня. Запобігання списування, підказок і плагіату – серйозна педагогічна проблема [12; 19; 21; 31]. Не можна забувати, що сучасні можливості комп'ютерної техніки та засобів комунікації підвищують небезпеку несамотійності виконання різноманітних контролюючих завдань.

**Надійність** контролю та оцінювання полягає в необхідності гарантувати, що знання учня, які отримали певну оцінку, збережуться в нього на тривалий термін. Реалізація цього принципу досить складна, оскільки процедури оцінки знань проводяться, як правило, одноразово. У зв'язку з цим необхідно передбачати неодноразовий контроль певного навчального змісту із застосуванням різних за формою контролюючих прийомів і завдань.

**Справедливість** контролю та оцінювання передбачає забезпечення всім студентам, слухачам рівних можливостей отримання або поліпшення оцінки. Однак справедливість – це не тільки вимога жорстко дотримуватися встановлених норм та критеріїв оцінки, а й характерна риса діяльності педагога, що вимагає від нього однаково доброзичливо ставитися до всіх хто навчається, висуває до них єдині вимоги, витримує рівну манеру поведінки у відносинах з кожним.

**Диференційованість** контролю та оцінювання полягає в необхідності використовувати в їх організації таких шкал, які переконливо показували б їх рівень і якість знань, умінь, навичок та особистісних якостей тих, хто навчається. Ступінь диференційованості, зрозуміло, залежить від її необхідності і доцільності. У ряді випадків оцінок "залік-незалік" буває достатньо, якщо оцінюється виконання або невиконання певних завдань. В інших випадках необхідна більш диференційована система, що містить оцінки в балах, наприклад прийнята в загальноосвітній школі 12-бальна шкала. Часом виникає необхідність у більшій диференційованості оцінок що виставляються. Для цього застосовуються інші шкали. Така, наприклад, прийнята у вищій школі 100-бальна шкала. Однак, необхідно зазначити, що надмірна диференційованість відміток призводить до того, що часом і

педагоги і ті, хто навчається, не знаходять надійних критеріїв для їх розрізнення в практиці оцінювання.

**Системність** контролю та оцінювання полягає в оцінці повноти знання учнями, студентами змісту всіх розділів і тем курсу, а також всіх діяльнісних компонентів навчального матеріалу. Недотримання цього принципу призводить до того, що екзамен перетворюється на "лотерею", а успішне його складання набуває ймовірнісного характеру тим самим оцінка позбавляється об'єктивності. Для досягнення системності необхідно використовувати комплекси оцінювальних процедур, різні типи формулювання запитань та постановки перевірочних завдань. У результаті вони не тільки можуть виявити всі основні складові знань, а й охарактеризувати знання як окремих тем і понять, так і розуміння зв'язків змісту окремих тем.

**Систематичність** контролю та оцінювання передбачає необхідність регулярно проводити оцінювальні процедури в ході вивчення навчальної дисципліни. Це забезпечує стимулювання регулярної самостійної навчальної діяльності тих, хто навчається, і систематичне накопичення ними знань з предмета. Доцільно проводити перевірочні роботи після вивчення кожної чергової теми, завершення розділу програми, а також наприкінці всього курсу. Вимога принципу систематичності полягає в необхідності проведення діагностичного контролю на всіх етапах дидактичного процесу – від початкового сприйняття знань і до їх практичного застосування. Систематичність контролю та оцінювання також полягає і в тому, що регулярному діагностуванню піддаються всі, хто навчається, з першого і до останнього дня перебування в навчальному закладі. Систематичність є важливим психологічним фактором, який організовує тих, хто навчається, створює трудову атмосферу, формує наполегливість і спрямованість у досягненні мети. Принцип систематичності вимагає комплексного підходу до проведення діагностування, за якому різні форми, методи і засоби контролю, перевірки, оцінювання використовуються в тісному взаємозв'язку і єдності, підпорядковуються одній меті.

**Зв'язок із життям** як принцип контролю і оцінювання в процесі навчання психології має виняткове значення, тому що психологія – наука, орієнтована на людину. Її цікавлять не тільки психічні особливості окремої людини, а й проблеми, пов'язані з особистістю і соціумом, культурними і національними психологічними особливостями людини, її взаємодією з найближчим оточенням і ширшими соціальними структурами, відносинами між групами і т.п. Цікавлять не тільки в плані вивчення закономірностей психічного життя, а й значною



мірою – у плані орієнтації на розвиток в тих, хто навчається умінь і навичок застосовувати психологічні знання для вирішення життєвих проблем. Однією з таких проблем є професійна орієнтація, професійна підготовка і професійна діяльність. Тому, в ставленні до навчання психології студентів закладів вищої освіти та в післядипломній освіті спеціалістів відповідних професій, цей принцип трансформується в принцип професійної спрямованості.

**Індивідуальний підхід** у контролі та оцінюванні викликаний необхідністю максимального врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається. У першу чергу, звичайно, в аспекті урахування рівня їх знань, підготовленості або показників інтелектуального розвитку, що виливається у вимогу виявляти й оцінювати знання, навички та вміння кожного студента, здійснювати контроль над їх роботою. Однак у процесі навчання цей принцип передбачає, по можливості, повне врахування індивідуальних особливостей особистості тих, хто навчається: ставлення до досліджуваних питань, зміст Я-образу, специфіку комунікативних якостей, особливості характеру, прийоми і способи пізнавальної діяльності, мотивація навчання і т. д. Принцип індивідуального підходу до тих, хто навчається, у процесі контролю передбачає вибір таких дидактичних умов, прийомів і методів, за яких знімається психологічне напруження, і педагог може об'єктивно, повно і правильно виявити і оцінити знання кожного. При цьому індивідуалізація повинна ґрунтуватися на єдності загальних вимог і критеріїв до оцінки, які висуваються до всіх, хто навчається, та індивідуальних передумов, які дозволяють кожному з них розкрити більш повно і широко свої знання, навички та вміння, проявити рівень розвитку.

**Оптимістичність** контролю та оцінювання, по суті, є продовженням попереднього принципу і полягає в тому, щоб підтримувати у оцінюваного позитивну спрямованість у навчальній діяльності, орієнтувати його на подальші досягнення. Навіть за умови негативних оціночних суджень або низьких оцінок, вкрай необхідно знайти таку форму оцінювання і пред'явлення оціночних висновків, які несли б у собі стимулюючий, розвиваючий і виховний потенціал, що особливо необхідно саме в навчанні психології. Даний принцип безпосередньо пов'язаний з вимогою створення ненапруженої, вільної, емоційно-позитивної атмосфери самої процедури контролю та оцінювання, а також стимулює позитивне ставлення тих, хто навчається, до самої процедури контролю та оцінювання, збуджує бажання її пройти з погляду самопізнання, самоконтролю та самовдосконалення.

**Гласність** контролю та оцінювання проявляється, насамперед, у проведенні відкритих випробувань усіх, хто навчається, в однакових умовах, за одними й

тими самими методичними процедурами, з чіткими критеріями і з оголошенням мотивації оцінок. Таким способом створюється орієнтир, за яким ті, хто навчається, судять про еталони вимог до них, а також про об'єктивність педагога. Однак, у процесі навчання психології гласність стосовно оголошенню отриманих учнями оцінок має бути реалізована з найбільшою обережністю. Наприклад, відносно до результатів психодіагностичних експериментальних методик вона, навпаки, неприпустима і тут швидше повинен бути визначальним принцип конфіденційності. Оцінки, що стосуються власне рівня засвоєння знань відмітки можуть оголошуватися, але з максимальною коректністю в коментарях.

**Конфіденційність** контролю та оцінювання полягає в тому, що педагог повинен вживати необхідних заходів для того, щоб результати оцінки були відомі лише йому самому, тому, хто навчається, та керівнику освітньої програми. Особлива увага цьому аспекту оцінювання приділяються в американських університетах. Публічне оголошення оцінок вважається порушенням права особистості на конфіденційність. Однак у вітчизняній освітній системі цьому питанню не приділяється великої уваги. Навпаки, часом інформування товаришів по навчанню і колег про успіхи або недоліки конкретного учня чи студента розглядається як спосіб стимулювання навчальної діяльності. Щодо традиційних навчальних предметів у загальноосвітній школі такий принцип виглядає досить сумнівним, а щодо до навчання психології його доцільність є очевидною. Тим більше, що мета вивчення психології в середній школі не стільки навчальна, скільки розвиваюча. У вищих навчальних закладах та в післядипломній освіті цей принцип втрачає свою актуальність.

У повному обсязі зазначені принципи застосовні до навчальних занять з психології предметно-орієнтованого типу, що відносяться до циклу професійної підготовки та передбачають чітко окреслене коло знань, що підлягають засвоєнню. Доцільність і здійснимість цих принципів може стати предметом для дискусій між викладачами або викладачами та студентами. Тим не менш, проводити оцінку знань у рамках такого курсу необхідно, як і при вивченні інших предметів. На заняттях з психології особистісно-орієнтованого типу, які переважно представлені в циклі загальної підготовки, дотримуватися багатьох з перерахованих принципів просто неможливо, оскільки часто не існує достатньо об'єктивних, валідних, диференційованих критеріїв розвитку психологічних умінь чи особистісного зростання. На таких заняттях, як і на багатьох психологічних тренінгах, дотримується принцип

безоцінювального навчання і оцінки не виставляються. Проте це абсолютно не виключає роль і значимість емоційної реакції викладача на хід і результати навчальної роботи тих, хто навчається.

Конкретне співвідношення і ступінь значимості цих принципів багато в чому залежить від застосовуваних видів контролю та оцінювання.

### 3. Види контролю та оцінювання в процесі навчання психології у ЗВО

Як зазначалося, у навчально-виховному процесі контроль являє собою діагностику його перебігу (проміжні результати) та ефективності (кінцеві результати), а оцінювання є процедурою отримання певних якісних та кількісних показників. Різноманіття функцій контролю в процесі навчання психології, специфіка дії його принципів, особливості здійснення в ньому оцінювання, визначає існування різних форм і видів його проведення, основні з яких наведені в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

#### Основні види контролю та оцінювання у навчанні психології

Критерій	Вид контролю та оцінювання
Об'єкт	індивідуальний, груповий, фронтальний
Суб'єкт	персональний, експертний, комп'ютерний
Спосіб проведення	усний, письмовий
Форма завдань	вільний, програмований
Частота проведення	одноразовий, розподілений
Місце в навчальному процесі	попередній, поточний (оперативний, тренувальний, проміжний), підсумковий
Методи	традиційний, комплексний, інноваційний (психологічний)
Засіб співставлення даних	нормативний, порівняльний, особистісний, за розподілом результатів

Розглянемо коротко кожен з цих видів.

Залежно від *об'єкта* тобто контингента тих, хто перевіряється, розрізняють контроль індивідуальний, груповий і фронтальний. При індивідуальному контролі кожен, хто навчається, отримує своє завдання, яке він повинен виконувати без сторонньої допомоги. Індивідуальний контроль, природно, застосовується в тому разі, якщо необхідно отримати інформацію тільки про

одного конкретного студента. При груповому контролі група тих, хто навчається тимчасово ділиться на кілька мікрогруп (від 2 до 10 осіб) і кожній групі даються однакові або диференційовані перевірочні завдання. Групову форму організації контролю застосовують при повторенні з метою узагальнення та систематизації навчального матеріалу, при виділенні прийомів і методів вирішення завдань, при акцентуванні уваги тих, хто навчається на найбільш раціональних способах виконання завдань і т. п. За умови фронтального контролю завдання пропонуються всій групі. У процесі цієї перевірки вивчається правильність сприйняття і розуміння навчального матеріалу, якість словесного, графічного предметного оформлення, ступінь закріплення в пам'яті.

Залежно від *суб'єкта*, який здійснює перевірку, можна виділити персональний та експертний контроль та оцінювання. Персональна перевірка проводиться одним педагогом, а експертна – групою педагогів або студентів. Очевидно, що експертна перевірка додасть оцінці більшу об'єктивність. Тому вона використовується в тому разі, якщо вимоги до об'єктивності особливо важливі, наприклад, в ситуації захисту курсової роботи, державного екзамену або екзамену в режимі екстернату.

Спосіб проведення контролю може передбачати отримання від тих, хто навчається, або усної інформації (відповідь, розповідь, пояснення, диспут і т.д.), або письмової (контрольна робота, есе, анотація книги і т.д.).

За *формою* контролюючі завдання можуть бути вільними, тобто ті, хто навчається, мають свободу вибору змісту відповіді, способу виконання завдання або програмованими, які вимагають від них вибору варіанта відповіді з ряду запропонованих, тобто тестування. Перевірка та оцінювання із застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) є на сьогодні найбільш сучасними і прогресивними й тому потребують особливої уваги. Тут же ми зупинимося лише на її основних *перевагах* і *недоліках*. До перших, безперечно, слід віднести:

- абсолютно особливі можливості для створення і модифікацій банку різноманітних завдань і питань, використання якого дозволяє максимально індивідуалізувати контрольні заходи з урахуванням рівня підготовленості й професійної спрямованості тих, хто навчається;
- уніфікація вимог, що висуваються до знань, і підвищення об'єктивності контролю та оцінювання;
- економія часу на проведення контролю та оцінювання.

Основними недоліками ІКТ у контролі та оцінюванні можна назвати такі:

- відсутність живого зв'язку з контролюючим суб'єктом, у якому суттєвими моментами є розуміння тими, хто навчається, питання або завдання і можливість поставити коригувальні уточнюючі запитання;

- переважання, як правило, репродуктивного рівня відтворення знань, завдання творчого рівня, що вимагають неоднозначної відповіді формалізуються погано.

**Частота** проведення контролюючих заходів дозволяє розрізняти одноразову і розподілену перевірку знань. Екзамен з навчальної дисципліни під час сесії, захист курсової або кваліфікаційної роботи представляють собою типовий приклад одноразової перевірки. Можливість перевірити знання великого обсягу навчального матеріалу в обмежений проміжок часу досить ускладнена, тому така перевірка здійснюється вибірково (на основі екзаменаційних білетів або тільки тієї теми, за якою виконана робота). Розподілена перевірка має на увазі, що весь обсяг інформації, засвоєння якої підлягає перевірці, поділяється на певні порції, відповідно до яких розбивається і можлива сумарна оцінка в балах. Таким чином, знання перевіряються "покроково" протягом усього періоду вивчення дисципліни за допомогою ряду перевірочних процедур, які можуть містити різні типи запитань і завдань. Оцінка знань з навчальної дисципліни в цілому здійснюється у вигляді накопичувального бала. Якщо в подальшому такі суми балів розміщуються в міру спадання, а ті, хто їх отримали, набувають якісь нових можливостей (наприклад, безплатного вивчення спеціалізованої дисципліни, проходження практики в престижній організації, працевлаштування, просування по службі і т.п.), то таку форму оцінки називають рейтинговою. Головна її перевага полягає в тому, що вона забезпечує комплексну і диференційовану оцінку кількості та якості діяльності тих, хто навчається, підвищує їхню мотивацію до занять, стимулює регулярну самостійну навчальну діяльність. Рейтингове оцінювання останніми роками досить часто використовується у вищих навчальних закладах.

Залежно від **місця**, контролю та оцінювання в цілісному навчально-виховному процесі традиційно розрізняють попередній, поточний, (оперативний, тренувальний, проміжний) та підсумковий контроль.

**Попередній**, або "вхідний" контроль, як правило, здійснюється перед початком вивчення великого розділу матеріалу (на початку навчального року, семестру, проведення тематичних курсів чи тренінгів і т.д.). Його мета, по-перше, зафіксувати початковий рівень підготовки тих, хто навчається, визначити наявні знання та вміння, а, по-друге, виявити їхні суб'єктивні

уподобання, ставлення, інтереси у даній сфері. Сенс такого контролю полягає в необхідності врахування цих факторів при оперативному конструюванні педагогічного процесу, а також для визначення характеру і рівня збагачення досвіду тих, хто навчається, за певний період часу.

*Поточний* контроль є обов'язковим елементом повсякденної навчальної роботи, і головне його призначення – постійне отримання об'єктивних даних про рівень знань тих, хто навчається і, відповідно, про якість навчально-виховного процесу. Поточний контроль здійснюється в трьох основних формах: оперативний, тренувальний і проміжний. *Оперативний* контроль в найпростішій формі – це постійне спостереження педагога за тими, хто навчається, під час різноманітних занять. Таке спостереження дає цінний матеріал про особливості навчальної діяльності тих, хто навчається, але не формалізується в бальні оцінки (що може мати і певну цінність, оскільки усувається ряд ефектів "діяльності заради оцінки"). Оперативний контроль може передбачати й одержання тими, хто навчається, оцінок, якщо він проходить як окремий етап навчального заняття. Це можуть бути, наприклад: опитування на початку заняття, самостійна робота, тестовий контроль з теми заняття, бліц-опитування на лекції, перевірка виконання завдання в робочому зошиті і т.п. *Тренувальний* (пробний) контроль, як правило, становить підготовчий етап для проведення проміжного або підсумкового контролю та має на меті, по-перше, ознайомити тих, хто навчається, з типологією контрольних завдань, адаптуватися до них, а, по-друге, заздалегідь перевірити свій рівень підготовленості, "випробувати сили". Тренувальний контроль повинен повністю відповідати вимогам відповідної форми контролю, але оцінки за нього тільки повідомляються тим, хто навчається, і офіційно не виставляються. *Проміжний* контроль здійснюється періодично по завершенню вивчення великої теми (розділу), тому його часто називають тематичним контролем. У психологічній просвіті він здійснюється у формі розгорнутого тесту, контрольної роботи, реферату, презентації, захисту творчої роботи, наприклад есе, і т.д.

*Підсумковий* контроль – це перевірка кінцевого результату, яка здійснюється наприкінці серії тематичних занять (проблемний семінар, тренінг, курси підвищення кваліфікації тощо) або в кінці часового відрізка навчання – чверті, семестру, навчального року. Мета його – встановити систему і структуру знань тих, хто навчається. Зрозуміло, підсумковий контроль враховує результати поточного та тематичного контролю.

Залежно від **методів** контролю результатів психологічного освіти можна виділити контроль традиційний, комплексний і інноваційний [20]. *Традиційний* контроль знань передбачає виділення його в окремий етап педагогічного процесу і використання спеціальних методів організації (опитування, контрольна робота, екзамен, залік і т.д.). *Комплексний* контроль передбачає використання таких методів, які забезпечують здійснення контролюючих функцій разом з вирішенням інших педагогічних завдань та, по суті, являють собою організацію розв'язання тими, хто навчається, навчальних завдань (зокрема творчих і практичних) з наглядом за процесом і оцінкою результату. *Інноваційний* (психологічний) контроль будується на використанні методів виявлення інтегральних та слабо формалізованих результатів шляхом застосування психодіагностичних процедур. Останній вид контролю несе в собі значні можливості, але на сьогодні застосовується нечасто.

Залежно від **психологічної сутності** оцінювання, яка полягає в зіставленні результатів, показаних тими, хто навчається, з чимось то іншим, розрізняють контроль нормативний, особистісний, співвідносний. *Нормативний* контроль та оцінювання передбачають визначення ступеня відповідності знань та вмінь тих, хто навчається, заздалегідь визначеним нормам, які представлені в програмах та/або визначені перевіряючими. За такої стратегії контролю та оцінювання існують певні еталони знань, яких можуть досягти ті, хто навчається, (і до яких повинні прагнути!). А контролюється те, наскільки вони цього еталону досягли, та оцінюється, наскільки повні, точні, глибокі знання і вміння вони продемонстрували. *Особистісний* контроль та оцінювання полягають у тому, що результати показані тим, хто навчається зіставляються з його ж власними, але ранніми за часом. Такий контроль найкращим способом показує динаміку оволодіння знаннями, вміннями, навичками, а також змін особистісних характеристик. *Співвідносний* контроль та оцінювання передбачають зіставлення наявних результатів того, хто навчається з аналогічними в інших членів навчальної групи. Ця форма контролю та оцінювання може бути досить ефективною, але лише за умови неухильного дотримання педагогом вимог педагогічного такту, або (що краще) в умовах неявного подання, наприклад через "екрани успіхів".

Особливе місце в системі контролю і оцінювання посідає так зване **оцінювання на основі розподілу результатів**, яке являє собою щось середнє між нормативним і порівняльним контролем. В американській освіті таку стратегію оцінювання називають "оцінкою на кривій" [14]. Під кривою розуміють криву нормального розподілу оцінок, які отримали всі учні, студенти

даного навчального курсу. Відповідно до такої кривої невелика частка тих, хто навчається, отримує оцінки нижче середнього рівня, інша невеличка частка – оцінки вище середньої, більша ж частина – потрапляє в центральну частину кривої й отримує середні оцінки. Таким чином, оцінка одного з тих, хто навчається, залежить від оцінок інших. За такої стратегії оцінювання немає чітко фіксованих еталонів знань, вони змінюються залежно від результатів, показаних усією групою тих, хто навчається.

Таким чином, форми контролю та оцінювання дуже різні і несуть специфічний навчально-розвивальний потенціал. Однак останнім часом в умовах гуманізації освіти, пріоритетності ідей особистісно-орієнтованого навчання [46] окреслюється тенденції трансформації контролю та оцінювання у навчанні. Основна ідея такої трансформації полягає в зміні функції оцінювання – від оцінювання для контролю до оцінювання для розвитку, що представлено в таблиці 2.12.

*Таблиця 2.12.*

**Тенденції трансформації контролю та оцінювання в сучасній освіті**

<b>Від</b>	<b>До</b>
<b><i>Оцінювання для контролю</i></b>	<b><i>Оцінювання для розвитку</i></b>
Індивідуальний закритий іспит, роботи	Кооперативний відкритий іспит, проекти
Оцінювання викладачем, тьютором	Оцінювання за участю тих, хто навчається,
Імплицитні (неявні) критерії оцінки	Експліцитні (явні) критерії оцінки
Конкуренція тих, кого оцінюють	Співпраця тих, кого оцінюють
Оцінювання результату	Оцінювання процесу
Пріоритетність цілей і завдань викладача	Пріоритетність навчальних результатів учнів і студентів
Оцінювання знань	Оцінювання умінь, здібностей
Тестування пам'яті	Оцінювання якостей мислення
Оцінювання курсу	Оцінювання модуля
Констатувальне оцінювання	Розвивальне оцінювання
Пріоритетність оцінки	Пріоритетність навчання

Сьогодні функція оцінювання не обмежується лише виявленням недоліків, а перш за все, розглядається як критичний аналіз, що передбачає більш точне визначення напрямів поліпшення. Важливо, що мова йде не стільки про зміну



засобів оцінювання (хоча інструменти та процедури оцінювання теж можуть змінюватися), скільки про зміну цілей оцінювання і філософії оцінки. Оцінювання – це не фіксація підсумків, а "точка", за якою слідує новий виток розвитку, а отже, і підвищення якості освіти. Багато педагогів і психологів (В.О. Якунін, І.О. Зимня, А.В. Петровський, В.Л. Шатуновський та ін.) наголошують на необхідності переходу від зовнішніх форм контролю до самоконтролю, тих, хто навчається, й самооцінки результатів своєї навчальної роботи. Розвиток оцінювально-результативного компонента навчальної діяльності вимагає організації спеціальної роботи тих, хто навчається, з оволодіння відповідними вміннями. Для цього по завершенні роботи над будь-яким розділом курсу доцільно коротко роз'яснювати способи самостійної перевірки й оцінки якості навчальної роботи, за допомогою спеціальних запитань допомагати тим, хто навчається здійснювати самоперевірку рівня розуміння навчального матеріалу. На занятті можна запропонувати тим, хто навчається, перевірити і оцінити роботу свого товариша, колеги. Як відомо, взаємоконтроль являє собою засіб навчання самоконтролю.

#### **4. Форми та засоби контролю знань в процесі навчання психології у ЗВО та умови їхньої ефективності**

За аналогією з формами та методами навчальних занять, доцільно виділяти форми і методи проведення контролю та оцінювання в процесі навчання психології. З деякою часткою умовності до основних *форм контролю* слід віднести: поурочний контроль, колоквіум, залік, екзамен. Способами реалізації цих форм є усні, письмові, практичні та тестові завдання. Зупинимось коротко на характеристиці цих форм і способів контролю та їх специфіці в процесі навчання психології.

**"Поурочний" контроль** застосовується як у вищій школі, так і в післядипломній освіті, і дає комплексну оцінку різних видів пізнавальної діяльності студентів, слухачів на кожному занятті. Підставою для оцінювання при такому контролі можуть бути відповіді на запитання педагога, доповнення до відповідей інших учнів, виконання письмових і практичних завдань. У результаті комплексної перевірки може виставлятися поурочна оцінка в балах, однак, виходячи із специфіки психології як науки і навчальної дисципліни, в процесі її навчання такий підхід вкрай небажаний. Тут набагато краще використання загальних емоційно забарвлених оцінювальних суджень про роботу тих, хто навчається, на занятті. Однак багато викладачів схильні активно використовувати поурочне оцінювання на семінарах, практичних

заняттях і уроках, оскільки бачать в ньому потужний спосіб стимулювання регулярної навчальної активності. Тому в процесі навчання психології особливого значення набуває правильна організація і чітке визначення критеріїв поурочного контролю та оцінювання, яка передбачає вирішення низки важливих взаємопов'язаних питань:

1. Яка кількість, обсяг і якість активності дозволяє поставити оцінку на занятті (наповнюваність оцінки)?
2. Наскільки рівноцінні оцінки, отримані тими, хто навчається на заняттях?
3. Який внесок цих оцінок у підсумкову оцінку з навчальної дисципліни?
4. Чи буде цей внесок справедливим стосовно всіх, хто навчається?

Справедливий поурочний контроль та оцінювання полягають в тому, що різні учні отримують зіставні оцінки за зіставні відповіді та завдання. Досягти цього при поурочному оцінюванні дуже важко, тому поурочні бали виконують стимулювальну функцію, але недостатньо об'єктивні в атестаційній функції. Вважаємо за необхідне ще раз наголосити, що на уроках психології в школі така форма оцінки видається недоцільною, оскільки вона відволікає увагу тих, хто навчається, від пізнавальної мотивації [18; 20; 26].

**Колоквіум**, як і поурочний контроль, є формою поточного контролю та оцінювання. Його основні функції – атестаційна і навчальна. Колоквіум – це бесіда з тими, хто навчається, метою якої є не тільки виявлення рівня оволодіння знаннями, скільки їх систематизація. Ця форма, як правило, застосовується у вищій школі і в післядипломній освіті. Колоквіум може проводитися з питань, що обговорювалися на поточних заняттях, а може й за іншими, орієнтованими на узагальнення і систематизацію знань. Конкретні запитання для колоквіуму тим, хто навчається, як правило, не повідомляються, проте заздалегідь формулюються проблеми (або теми), які будуть обговорюватися. Для отримання позитивної оцінки кожен, хто навчається повинен відповісти на 2-3 запитання, а орієнтовний обсяг відповіді, не повинен бути більшим (приблизно 1,5-2 хвилини). На колоквіумі, як правило, не запитують за бажанням, а відповідь коментується коротко. Наприкінці тим, хто навчається, повідомляються оцінки, які обов'язково коментуються.

Ще однією формою поточного контролю є **залік**, який, як правило, проводиться після вивчення теми або розділу, хоча в окремих випадках залік стає і формою підсумкового контролю. Запитання до заліку рекомендують робити максимально дробовими щоб ті, хто навчається, охопили всі елементи навчального змісту.

У процесі навчання психології можуть застосовуватися різні *види заліку*:

- індивідуальна запитально-відповідна форма за білетами з повним вислуховуванням розгорнутої відповіді кожного;
- опитування-інтерв'ю по тезаурусу, що передбачає коротку відповідь у присутності всієї групи (або її частини) по черзі;
- "диктант" по тезаурусу – експрес-опитування у письмовій формі (визначення основних понять);
- мозковий штурм як групова форма, в якій група розбивається на робочі підгрупи по 3-5 чоловік, кожна група отримує картку з 2-3 запитаннями проблемного характеру, які пропонується обговорити з використанням будь-яких джерел (конспекти лекцій, підручники);
- ділова гра, у якій група розбивається на 2-3 підгрупи за кількістю обговорюваних питань, розробляє план, розподіляє обов'язки і представляє свою відповідь на запитання, інші групи при цьому виконують ролі коментаторів і опонентів. В процесі гри виступають представники кожної групи, які оцінюються групою експертів, складеною з тих, хто навчається, як за показниками виступів, так і за показниками опонування;
- гра-драматизація – дуже специфічна групова форма заліку, особливо вдала при навчанні психології в середній школі, яка полягає в розробці групою (або кількома робочими бригадами) та поданням у вигляді невеликого спектаклю певної актуальної проблеми психології, наприклад "Сімейні конфлікти", "Мої друзі і я", "Як ми обираємо професію" і т. д. Завершується гра колективним обговоренням, підбиттям підсумків, оцінюванням і визначенням найкращих гравців.

Дуже часто, особливо в практиці вищої освіти, залік використовується для оцінки виконання завдань практичного характеру – лабораторного практикуму, курсу практичних занять. Тому він може використовуватися для зарахування факту складання певних тем курсу, лабораторних і практичних робіт. У цьому разі викладач повинен чітко визначити, яким має бути мінімальна кількість виконаних завдань або лабораторних робіт.

Найважливішою формою контролю й оцінювання, особливо у вищій школі, споконвіку вважалися **екзамени**, що передбачають диференційовану оцінку і відповідно оцінку, що має кілька градацій. Екзамен найчастіше являв собою одноразову процедуру перевірки теоретичних і практичних знань студента в спеціально відведений для цього час, зазвичай під час екзаменаційної сесії. Недарма колись студенти радісно виспівували: "Від сесії до сесії живуть студенти весело, а сесія лише два рази на рік!". Останнім часом у зв'язку з переходом вищої освіти на європейську кредитно-трансферну систему поняття

"екзамен" і "залік" поступово замінюються єдиним поняттям "підсумковий контроль", результати якого виставляються за 100-бальною шкалою. Дуже часто виставлення оцінок відбувається за кількістю набраних поточних балів, і тому "сесія" перетворюється на "тиждень підсумкового контролю". Тим не менш форми і методи підсумкового контролю значною мірою орієнтовані на звичні екзамени і заліки, розгляд яких і продовжимо.

Екзамен передбачає перевірку як знання тими, хто навчається, основних теоретичних питань, так і володіння ними деякими практичними навичками і вміннями. Як правило, вибір форми проведення екзамену визначається цілями навчальної дисципліни, а зміст екзаменаційних завдань – співвідношенням теоретичної та практичної частин курсу. Протягом усієї історії вищої школи панувала форма екзамену, яку сьогодні називають традиційною, що являє собою усні відповіді на питання білету. Останнім часом стали з'являтися нові, досить нетрадиційні способи проведення екзаменів. Тому в цілому можна виділити такі **форми проведення екзаменів**:

- **традиційний усний екзамен** (*oral exam*) – є найбільш "звичайною" формою співбесіди з питань білета, що вимагають усної відповіді, тобто відповіді, не занесеної на папір;
- **письмовий екзамен "із закритою книгою"** (*closed book exam*), коли учень або студент протягом екзамену пише відповіді на питання білета;
- **екзамен-тестування** (*Multiple-choice exam* або *Shot-question exam*) – екзамен, що проводиться як виконання тими, хто навчається, тесту навчальних досягнень, що передбачає вибір правильної відповіді з ряду запропонованих.
- **екзамен "з розкритою книгою"** (*open-book exam* або *open paper exam*), на якому тим, хто навчається, дозволяється користуватися підручниками, іншими книгами або власними конспективним записами. Однак кількість і тип "підсобних матеріалів" обмежується. Незважаючи на те що такий екзамен може здатися легкою формою, скласти його насправді досить складно, тому що основний акцент робиться не на те, "що студент запам'ятав", а на те, "як він може використовувати матеріал", який учив;
- **екзамен – "міркування"** (*"thinking" exam*), що передбачає написання тими, хто навчається одного великого тексту з певної проблеми, наприклад, протягом трьох годин написати одне велике есе. Цей формат екзамену вимагає зібрати воєдино разом різних елементів курсу, використовуючи свої знання, і свої аналітичні здібності;
- **"екзаменаційна робота, яка береться додому"** (*"take-home" exam*). Ті, хто навчається забирають додому свої екзаменаційні завдання і отримують

деякий час (від кількох годин до кількох тижнів) для того щоб виконати і здати роботу. Відповіді на запропоновані на цьому типі екзамену питання не можна напряму знайти в підручниках.

- **практичний екзамен** (*practical exam*), який передбачає виконання певних практичних завдань чи проектів. У цьому hfrs ті, хто навчається? повинні продемонструвати свої вміння застосування отриманих знань (це можуть бути завдання з конструювання якоїсь речі чи предмета, з розробки навчального заняття, за демонстрації певних навичок і т. д.).

Розглядаючи методику екзаменаційного контролю навчальної діяльності, Б.Ц. Бадмаєв [7] зупиняється на одвічній проблемі шпаргалок. Він вважає, що умова викорінення цього сумного явища полягає в рішучій відмові від перевірки знань у формі відтворення завчених (часто механічно зазубрених) теоретичних положень і визначень понять. Якщо педагог очікує на екзамені не озвучування того, що написано в книгах, а відповіді, що показує власне розуміння учнем, студентом теоретичного питання стосовно реальної дійсності, його роздуми у зв'язку з цим з приводу практичного значення теорії, жодна шпаргалка не допоможе. Є думка, що шпаргалка ніби допомагає запам'ятовуванню, оскільки записуючи людина вже щось розуміє і запам'ятовує. Однак, якщо відносно рукописних шпаргалок якоюсь дуже незначною мірою з цим можна погодитися, то, в разі шпаргалок "сучасних", механічно скопійованих з цифрових джерел і розмножених навіть не читаючи їх, явне зло очевидно.

Виходячи з того що екзамен покликаний виконувати не тільки атестаційну, а й навчальну, розвивальну і виховну функції, ідеальний екзамен – це така форма взаємодії педагога і тих, хто навчається, яка характеризується як співробітництво, забезпечує актуалізацію накопиченого досвіду і його збагачення, сприяє прояву кращих особистісних якостей суб'єктів взаємодії [19].

Як зазначалося, способами реалізації форм контролю і оцінювання є усні, письмові, практичні та тестові завдання. Зупинимось на них докладніше.

Найбільш поширеним у практиці навчання є усне опитування, сутність якого полягає в тому, що педагог ставить запитання з вивченого матеріалу і, оцінюючи відповіді, визначає ступінь його засвоєння. *Усне опитування* має ті переваги, що:

- 1) дозволяє екзаменатору ставити уточнюючі запитання за змістом викладеного матеріалу, які виявляють осмисленість його розуміння тим, хто навчається;

- 2) дає можливість попередити випадкові недоліки у відтворенні матеріалу;

3) перевіряє вміння тих, хто навчається, будувати зв'язний монолог.

Звичайно, ці переваги реалізуються лише в тому разі, якщо той, хто навчається, буде розповідь на поставлене запитання, а не зачитує заздалегідь написаний текст. Недоліком усного опитування є утрудненість його використання для регулярного контролю та корекції знань і навчальної роботи учнів через дефіцит навчального часу і складнощів фронтального використання.

Н.О. Лизь зазначає, що опитування може успішно застосовуватися і для виявлення слабо формалізованих результатів навчання психології, але не з метою визначення рівня засвоєння навчального матеріалу, а з метою виявлення суб'єктивної думки тих, хто навчається, або думки експертів. Об'єктами рефлексії, оцінки з боку учнів можуть стати: якість навчання, психологічна комфортність на занятті, суб'єктивні очікування, інтерес до конкретних тем, питань, завдань, ставлення до певних форм роботи на занятті, зміни у відносинах з товаришами, ступінь задоволення потреб у самопізнанні і багато іншого. Такий контроль може бути названий психологічним, оскільки є близьким до психологічних методів дослідження і повинен відповідати всім вимогам, що висуваються до його проведення: вимоги до формулювання питань і розробки анкет, принцип конфіденційності, а також неприпустимість аналізу думок учнів з погляду їх правильності [21].

У найбільш розгорнутому вигляді усне опитування проводиться на традиційних екзаменах. Незважаючи на досить "давнє" походження традиційного усного екзамену в процесі навчання психології, на наш погляд, він зберігає свою цінність, тому що дозволяє ефективно вирішувати не тільки атестаційні, а й розвиваюльні, стимулювальні і навчальні завдання.

При оцінюванні відповідей на усному екзамені доцільно враховувати, перш за все, узагальненість, логічність, знання теоретичних законів і фактів, персоналій, культуру мови.

Методисти [7; 12; 14; 15; 19; 21; 22; 32; 36]. вважають, що питань до екзаменів має бути небагато, але узагальненого теоретичного характеру. Найкращим варіантом складання білета є два або три теоретичні питання, що мають інтегральний характер, і задачі, які потребує знання з кількох тем, а також практичні завдання, орієнтовані на різні практичні вміння і знання першоджерел. Кожен білет необхідно будувати так, щоб він охоплював приблизно однаковий обсяг навчального матеріалу і вимагав приблизно однакового часу для відповіді. Як питання, так і критерії оцінки відповідей (результатів виконання завдань) повідомляються тим, хто навчається

заздалегідь. Особливо наголошується, що традиційна форма екзаменаційного контролю сприяє узагальненню і систематизації знань, стимулює розвиток важливих комунікативних якостей, однак вона, як правило, пов'язана з істотними психологічними навантаженнями як тих, хто навчається, так і педагога. Тому предметом уваги і турботи педагога повинна стати психологічна атмосфера екзамену, створювана, перш за все, особистісно розвиваючими відносинами педагога і тих, хто навчається.

В.М. Карандашев визначає низку **критеріїв**, на які в першу чергу повинен орієнтуватися екзаменатор при проведенні традиційного екзамену [19]:

- 1) повнота і змістовність відповідей на запитання;
- 2) уміння відібрати істотний матеріал для розкриття поставлених питань;
- 3) логічність і послідовність у розкритті питань;
- 4) точність в описі фактів, викладі теорій і формулюванні понять;
- 5) уміння навести приклади, що ілюструють висловлюваний матеріал (особливо цінуються самостійно підібрані приклади);
- 6) уміння робити висновки;
- 7) уміння стилістично і граматично правильно оформити відповідь;
- 8) уміння вкластися у відведений час;
- 9) уміння відповідати на поставлені екзаменатором запитання.

Природно, традиційний усний екзамен в сучасних умовах інформатизації та комп'ютеризації навчання обов'язково повинен поєднуватися з іншими формами і методами проведення екзаменів.

**Письмове опитування** значною мірою позбавлене зазначених вище недоліків усного опитування, воно більш економічне в часі, дає можливість одночасно виявити знання великої групи тих, хто навчається. Основними його формами є: 1) контрольна письмова робота, що проводиться на занятті; 2) домашня письмова робота (реферат, конспект). Письмове опитування дозволяє оцінювати знання більш об'єктивно, оскільки в разі незгоди тих, хто навчається, з оцінкою педагога робота може бути розглянутою повторно групою експертів.

Контрольна робота – це письмова робота, яка виконується тими, хто навчається, на занятті і передбачає відповіді на поставлені запитання або виконання певних практичних завдань. У контрольних роботах можуть використовуватися різні запитання і завдання, однак вони завжди вимагають наявності критеріїв оцінювання. Контрольні роботи можуть мати різний обсяг, але вони повинні бути розраховані на виконання протягом певного періоду часу, який має враховувати як особливості контрольованого матеріалу, так і

особливості навчальної діяльності тих, хто навчається, слухачив. Запитання в контрольних роботах, як правило, формуються у відкритій формі, що передбачає розгорнуту і вільну за стилем відповідь. Контрольна робота може містити запитання репродуктивного або логічного характеру, а також завдання, які перевіряють уміння застосовувати знання для вирішення навчальних чи практичних завдань. Часто контрольна робота проводиться у вигляді тестування.

**Практичні завдання** також можуть бути вільними або програмованими. У першому випадку вони передбачають творчий підхід до їх виконання, наприклад, написання реферату, конспекту, резюме, есе. У другому випадку необхідна реалізація певного алгоритму, наприклад, пропонується визначити, до якого психологічного поняття належить описане психічне явище, або обчислити коефіцієнт кореляції в запропонованій навчальній задачі.

І усне, і письмове опитування може бути вільним або програмованим. Вільне опитування передбачає відповідь на широко поставлене запитання, що перевіряє вміння студента побудувати зв'язну логічну розповідь в усній чи письмовій формі, використовуючи при цьому наукову аргументацію. Програмоване опитування передбачає постановку конкретних питань, відповіді на які можуть бути однозначно оцінені як правильні чи неправильні. Типовим прикладом такого опитування є тести.

У наш час одним із найпопулярніших методів контролю якості знань став **тестовий контроль**, що являє собою стандартизовану форму перевірки знань. Завдання тесту передбачають наявність однозначних критеріїв правильності чи неправильності їх вирішення, унаслідок чого вони забезпечують об'єктивність, валідність і диференційованість в оцінці знань. При різноманітній побудові питань і завдань та їх необхідній кількості тести дозволяють досягти системності в оцінці. Однак, будучи стандартизованими за процедурою, вони не дозволяють перевірити знання з нечіткими формулюваннями, що припускають значну багатозначність, а також деякі складні вміння.

Правильно складені тести виконують не тільки контрольну, а й навчальну функцію. Тому до тестів висувається низка важливих *вимог*:

- валідність, тобто завдання тесту повинні відповідати досліджуваному матеріалу за змістом, обсягом та рівнями засвоєння;
- надійність – здатність вимірювати саме ступінь засвоєння матеріалу;
- зрозумілість – означає, що той, хто навчається, повинен розуміти, які завдання і в якому обсязі він повинен виконати; завдання, твердження,



запитання повинні бути сформульовані чітко і конкретно, щоб усі, хто відповідає, розуміли їх однаково;

- простота – полягає в тому, що завдання формулюються якомога коротко і чітко, лексика, терміни, ступінь доступності понять повинні відповідати рівню тих, хто навчається;

- однозначність – означає, що при оцінці якості його виконання різними експертами не повинно бути суперечностей;

- чіткість – полягає в тому, що жодне завдання не повинно служити підказкою для відповіді на інше і має бути виключена можливість простої здогадки або відкидання свідомо невідповідної відповіді;

- повнота – передбачає охоплення всіх елементів вимірюваного знання, у тесті повинні бути однаково і досить широко представлені різні навчальні теми, поняття, дії, функції, властивості.

До структури будь-якого тесту повинні входити такі елементи:

- вказівки, які знання тест повинен виявити, до якої теми або розділу він проводиться;

- опис умов завдання, розкриття структури завдань;

- інструкції тому, хто відповідає: як він повинен подати результат (обрати з кількох, позначити рішення, самому сконструювати і т. д.);

- іноді пропонуються пробні запитання або показується зразок оформлення відповіді.

Існують різні **способи формулювання завдань тесту**.

**Завдання з вибором альтернативних відповідей.** Найбільш поширений тип завдань, що вимагає від тих, хто навчається, вибрати відповідь із запропонованих варіантів. У цьому разі має значення кількість варіантів, з яких доводиться вибрати відповідь. Завдання з двома альтернативними відповідями методично нераціональні, тому що занадто високою є ймовірність випадкового вибору правильної відповіді (50%). Підвищення кількості варіантів відповіді знижує ймовірність випадково правильної відповіді, наприклад п'ять альтернатив дає 20% вгадування. Однак при цьому всі варіанти відповідей повинні бути правдоподібними, близькими до правильного і точного, щоб уникнути підказки в самому тесті. Іноді при побудові тестових завдань може передбачатися кілька правильних відповідей, але в цьому разі така можливість обов'язково повинна обговорюватися в інструкції до тесту.

**Завдання з комбінування одиниць інформації.** Цей тип завдань вимагає співвіднесення один з одним понять або ознак, наведених у двох списках.

Можливий і такий варіант, коли правильною відповіддю на поставлене запитання є комбінація пунктів, запропонованих у завданні.

**Завдання з пропусками.** Тестовими завданнями можуть служити невеликі фрагменти тексту, надруковані з пропуском певній частині, а від того, хто навчається, потрібно заповнити ці прогалини відсутньої інформацією. Пропущене слово чи словосполучення позначається пробілами.

**Завдання практичного характеру.** Тест може містити також практичні завдання і навчальні завдання. Відповідь на завдання і буде відповіддю на завдання тесту.

Окремо слід назвати тести, складені для визначення рівня засвоєння знань (за В.П. Беспалько). У таких тестах тим, хто навчається, послідовно пред'являють запитання/завдання різного рівня складності, починаючи з першого. При цьому наступне запитання/завдання дається тільки після успішного рішення попереднього (тест-сходи).

**1-й рівень** – завдання вимагають впізнавання, пригадування, без перетворень.

**2-й рівень** – завдання вимагають використання засвоєної інформації в типових ситуаціях, при вирішенні типових завдань.

**3-й рівень** – завдання вимагають перенесення знань у нетипову ситуацію.

**4-й рівень** – завдання вимагають уміння самостійно знаходити рішення, створюючи нові для випробуваного правила та алгоритми рішення.

Незважаючи на виняткову ефективність і значне поширення, тестовий контроль не позбавлений недоліків і тому має обмеження в застосуванні. До недоліків тестового контролю слід віднести таке:

- не можна перевірити всі аспекти знань і вмінь тих, хто навчається ;
- тест не дає можливості перевірити вміння тих, хто навчається послідовно викладати навчальний матеріал, не можна перевірити мовні вміння;
- тест дає лише кінцевий результат і не зрозуміло, як він отриманий, не дозволяє педагогу простежити логіку розв'язання задачі, виконання завдання;
- у цілому при тестовому контролі знання мають "точковий" характер;
- тестовий контроль передбачає і особливий, програмований метод навчання;
- при виборі відповіді на поставлене запитання учень не створює свій варіант, що породжує шаблони;
- тестовий контроль придатний не для будь-якого матеріалу, а для такого, який легко формалізується, або який просто необхідно запам'ятати;

- за допомогою тесту неможливо з'ясувати позицію тих, хто навчається, щодо досліджуваного матеріалу;
- відсутність особистого контакту викладача з учнем, елемента спілкування знижує можливості реалізації виховної функції контролю ;
- тест не розкриває змін в особистісному розвитку тих, хто навчається.

У процесі навчання психології багато методистів [7; 9; 10; 12; 14; 19; 21; 22; 31; 32; 33; 36] застосування тестового контролю вважають доцільним лише як допоміжного засобу, що використовується, наприклад, на етапах попереднього, поточного контролю для визначення відповідності початкового рівня знань рівню, необхідному для обговорення проблем, вирішення творчих навчальних завдань і т.п.

На завершення слід зазначити, що зрештою проведення традиційного екзамену та тестового контролю не суперечать один одному, а взаємно доповнюють. Можна провести оперативний тестовий контроль, а після нього – екзамену в добрій старій формі співбесіди, що розкриває особливості наукових шкіл, творчих підходів й індивідуальності тих, хто навчається. Як при навчанні автомобіліста: спочатку знання правил дорожнього руху – потім практика водіння.

### **Запитання та завдання до теми**

1. Які психологічні ефекти (механізми) лежать в основі суб'єктивізму педагога? Які, на ваш погляд, шляхи подолання суб'єктивізму?
2. Що б ви відповіли на заяву, що контролю та оцінювання підлягає тільки змістовна складова результативності процесу навчання психології, а емоційна – це прояв суб'єктивної позиції викладача?
3. Яка ваша позиція щодо можливості оцінювання в процесі навчання досягнень не тільки тих, хто навчається, а й педагогів (оцінювання студентами викладачів)? Відповідь обґрунтуйте.
4. Якщо відповідь на попереднє запитання позитивна, запропонуйте можливі процедури такого оцінювання.
5. Зобразіть у вигляді схеми, як ви уявляєте співвідношення рівнів засвоєння знань за В.П.Беспалько та розкрийте їх взаємозв'язок.
6. Чи згодні ви, що такі принципи контролю та оцінювання як об'єктивність та індивідуальний підхід суперечать один одному і не можуть реалізовуватися в комплексі. Відповідь обґрунтуйте.
7. Якому з принципів контролю та оцінювання ви віддаєте перевагу: гласності чи конфіденційності і чому? Чи є, на ваш погляд, можливості

поєднувати ці принципи в реальній практиці оцінювання результатів навчання психології у ЗВО?

8. Оцініть за 5-бальною шкалою ступінь вираженості функцій контролю в різних його видах. Які рекомендації викладачу психології ви запропонували б у цьому зв'язку?

Вид контролю	Функція контролю					
	тестацийна	орієнтувальна	стимулювальна	навчальна	виховна	розвивальна
Вхідний						
Тренувальний						
Поточний						
Проміжний						
Підсумковий						

9. Охарактеризуйте психолого-педагогічний потенціал нормативного, співвідносного та особистісного оцінювання. Якому з цих видів оцінювання в процесі навчання психології в вищій школі ви б віддали перевагу і чому?

10. Які методичні проблеми можуть виникати при використанні "оцінювання на кривій" в процесі навчання психології у ЗВО?

11. Які переживання (і позитивні, і негативні) викликали у Вас прийоми і способи контролю та оцінювання у ваші студентські роки?

12. Які методичні прийоми ви б запропонували як найбільш вдалі для "поурочного" контролю в процесі навчання психології? Відповідь обґрунтуйте.

13. Яким конкретним прийомом проведення заліку (питання-відповідь, опитування по тезаурусу, "диктант" по тезаурусу, мозковий штурм, ділова гра, гра-драматизація) ви б віддали перевагу в процесі навчання студентів психології в вищій школі та в післядипломній освіті педагогів?

14. Як би ви, будучи викладачем психології у ЗВО вчинили, виявивши в студента на екзамені шпаргалку (або аналогічні "цифрові" засоби списування)? Відповідь обґрунтуйте.

15. Проаналізуйте переваги та недоліки тестового контролю в процесі навчання психології в вищій школі.

16. Розробіть по три тестових завдання різних типів з навчальної дисципліни "Загальна психологія" та "Соціальна психологія" для студентів.

17. Розробіть по три тестових завдання різних типів з навчальної дисципліни "Вікова психологія" та "Педагогічна психологія" для післядипломної освіти педагогів.

18. Запропонуйте конкретну ситуацію для аналізу в складі екзаменаційного білета з певної психологічної дисципліни для студентів педагогічних спеціальностей. Які критерії оцінювання виконання студентом такого завдання?

19. Розробіть по одному завданню для виявлення рівня засвоєння знань (за В.П. Безпалько) з певної теми для студентів неpsychологічних спеціальностей.

20. Розробіть по одному завданню для виявлення рівня засвоєння знань (за таксономією Б.Блума) з певної теми для студентів неpsychологічних спеціальностей.

21. Розробіть по одному завданню для виявлення рівня засвоєння знань (за В.П. Безпалько) з певної теми для студентів спеціальності "психологія".

22. Розробіть по одному завданню для виявлення рівня засвоєння знань (за таксономією Б.Блума) з певної теми для студентів спеціальності "психологія"

### Розділ 3. Організаційні форми навчання психології у вищій школі

#### Тема 3.1 Аудиторні форми організації навчання психології студентів ЗВО.

##### План

1. Лекція: сутність, функції, види та дидактичні особливості.
2. Психолого-педагогічні особливості, функції, цілі та види семінарів.
3. Практично-лабораторне заняття: функції, дидактичні засоби та форми.

**Основні поняття:** лекція як словесний метод; функції лекційної форми навчання психології, види лекцій залежно від їх місця в структурі дисципліни, від способу їх проведення, підготовча робота над лекцією; вимоги до читання лекції, семінар як словесний метод; види семінарських занять, навчально-виховні та розвивальні можливості семінару, структура семінарського заняття; лабораторні та практичні заняття; види лабораторних та практичних занять; типові завдання для лабораторних і практичних занять;

##### 1. Лекція: сутність, функції, види та дидактичні особливості

Слово "*лекція*" одночасно означає і один з словесних методів навчання, і одну з форм його організації. Як словесний метод навчання лекція передбачає систематичний усний виклад навчального матеріалу, що відрізняється порівняно з розповіддю більшою ємністю, більшою складністю логічних побудов, концентрованістю розумових операцій, доказів і узагальнень. У той час як розповідь становить лише частину навчального заняття, лекція, як правило, займає його повністю і тому стає специфічною організаційною формою.

Лекція є провідним методом і найпоширенішою формою навчального заняття впродовж всієї історії вищої школи, що визнають практично всі педагоги [41; 68; 80; 103; 116 та ін.] та методисти [7; 9; 12; 19; 21; 22; 31; 32; 36]. Слово "лекція" походить від лат. *lectio* що означає "читання", оскільки вона з'явилася в середньовічних університетах, коли інформація повідомлялася студентам шляхом її "зчитування" професором з рідкісних тоді книг або готових письмових текстів. У вітчизняній школі лекцію як усний виклад навчального матеріалу, що супроводжується різними демонстраціями, почали використовувати з часів М.В. Ломоносова, який високо цінував живе слово викладача.

У сучасній освіті в лекційної форми навчання є як прихильники, так і противники. Останні стверджують, що лекція привчає студентів до пасивного некритичного сприйняття чужих думок, вбиваючи тим самим прагнення до самостійних занять; що багато студентів лише механічно записують слова лектора, не встигаючи їх осмислити; що відвідування лекцій забирає багато часу, тоді як є необхідні підручники, методичні посібники та численні джерела Інтернет; що лекція привчає до школярства. На підставі таких тверджень робиться висновок про те, що ні за формою, ні за змістом лекція не може витримати конкуренції з сучасними інформаційно-комунікаційними методами та можливостями комп'ютеризації навчання, а отже, і про її невідповідність умовам сучасного інформаційного суспільства. У наведених аргументах є частка істини, але разом з тим, як показує весь досвід вищої школи, відмова від лекцій призводить до зниження наукового рівня підготовки студентів, порушення системності й рівномірності в їх роботі протягом семестру, зменшення навчально-виховного потенціалу спілкування з викладачем. Це пояснюється наявністю низки беззаперечних *переваг лекційної форми організації навчання*, найбільш значущими з-поміж яких є:

- творча, емоційна взаємодія викладача з аудиторією;
- економний спосіб подання слухачам інформації в узагальненому вигляді;
- забезпечення завершеності та цілісності сприйняття учнями, студентами, слухачами навчального матеріалу;
- активізація розумової діяльності тих, хто навчається, спонукання до пошуку, більш поглибленого опрацювання навчального матеріалу;
- різнобічне розкриття об'єктивних закономірностей дійсності, що підводить тих, хто навчається, до світоглядних висновків.

У ряді випадків лекція взагалі стає незамінною, що найчастіше пов'язано з такими обставинами:

- відсутністю стандартних підручників з нових навчальних дисциплін, що знаходяться в процесі становлення;
- новий навчальний матеріал з конкретної теми не знайшов ще відображення в існуючих підручниках;
- окремі теми підручника особливо важкі для самостійного вивчення і потребують методичної переробки лектором;
- за основними проблемами дисципліни існують суперечливі концепції, які необхідно об'єктивно проаналізувати й зіставити;
- особливого значення набуває особистий емоційний вплив лектора на студентів з метою формування їхніх наукових та професійних переконань.

Звичайно, актуалізація всіх потенційних переваг лекційної форми організації навчання в першу чергу залежить від педагогічної майстерності викладача, і, зокрема, від розуміння ним ролі і завдань лекції в сучасній системі освіти. Сучасна лекція розглядається як центральна ланка всього дидактичного циклу навчання у вищій школі, призначення якого полягає в підготовці студентів до самостійної роботи з різноманітними джерелами навчальної інформації. Її мета – **формування орієнтовної основи для подальшого самостійного засвоєння студентами навчального матеріалу**. Процес навчання, починаючись на лекції, продовжується на семінарських та практичних заняттях і поглиблюється самостійною роботою. Актуальність використання лекції в сучасних умовах зростає у зв'язку із застосуванням блокового вивчення нового навчального матеріалу за великими структурним одиницям (модулями).

Розвиток вітчизняної освітньої системи, її гуманізація, тенденція до орієнтації на окрему людину, на реалізацію її творчих здібностей, зумовили розробку і появу нових лекційних форм, на яких на відміну від традиційної лекції де студентам вводиться і пояснюється "готова" навчальна інформація, що підлягає запам'ятовуванню, нове знання вводиться як невідоме, яке необхідно самостійно та у взаємодії з іншими студентами "відкрити".

Зазначені вище окремі недоліки лекційної форми можуть бути успішно подолані в разі правильної методики та раціональної побудови всього лекційного курсу. Тому лекція і далі залишається провідною формою організації навчального процесу у закладах вищої освіти й виконує цілий комплекс взаємопов'язаних винятково важливих **функцій**.

Мабуть, історично першою була **інформаційна** (пізнавальна) **функція**, оскільки її головна мета полягала в наданні професором студентам повного обсягу нової інформації, яку вони повинні були сприйняти і засвоїти. У наш час у зв'язку з появою великої кількості різноманітних джерел навчальної інформації ця функція лекцій істотно трансформувалася. Вона залишається актуальною в тому разі, якщо, викладач на лекціях повідомляє навчальний матеріал, що відсутній в навчальних посібниках, але на його думку, є необхідним, а також при читанні спецкурсів з дисциплін, за якими ще не видані навчальні посібники. Лекція – досить гнучка організаційна форма навчання, що дозволяє одну й ту саму навчальну інформацію надавати в різному вигляді: від стислої, конспективної до розгорнутої, з ознаками педагогічного артистизму. В умовах сучасного навчання, особливо у вищій школі, інформаційна функція



лекції не тільки істотно трансформувалася, а й органічно злилася з роз'яснювальною функцією.

**Роз'яснювальна** (пояснювальна) **функція**, пов'язана з тим, що окремі питання програми можуть бути досить складними або розділи стандартного підручника викладені мовою, важкою для розуміння студентів. Метою викладача в такому разі є роз'яснення найбільш складних питань, понять, розділів навчального курсу, для чого необхідно викласти окремі фрагменти навчальної інформації в іншій, більш зрозумілій і доступній формі (не знижуючи при цьому рівня науковості), супроводжувати їх яскравими прикладами. Важливою умовою успішності цієї функції є вміння лектора правильно орієнтуватися на безпосередні реакції аудиторії при сприйнятті навчальної інформації. В умовах сучасного інформаційного суспільства роз'яснення чого б то не було часто пов'язане із завданням систематизації матеріалу, що має розглядатися, як основи для подальшої самостійної роботи з ним студентів.

**Систематизуюча** (орієнтувальна) **функція** полягає в послідовному і структурованому викладенні викладачем навчального матеріалу з дисципліни та є особливо цінною для тих, хто навчається. При цьому викладач дає на лекціях загальний огляд навчальної теми (або дисципліни в цілому), показує її структуру і розкриває глибинні змістовні зв'язки, повідомляє при цьому на які теми, розділи, фрагменти, поняття їм слід звернути особливу увагу при роботі з різними джерелами навчальної інформації, які додаткові джерела доцільно використовувати.

Інформаційна, роз'яснювальна і систематизуюча функції сучасної лекції нерозривно пов'язані з функціями розвивальною і мотивуючою і, з одного боку, значною мірою від них залежать, а з іншого – їх же і стимулюють.

**Розвивальна функція** лекції полягає в тому, що вона орієнтована не стільки на просте запам'ятовування навчального матеріалу, скільки на активізацію пізнавальної, і в першу чергу розумової діяльності тих, хто навчається. Цьому сприяють, по-перше, стиль і форма викладення змісту, коли лектор знайомить слухачів з процесом наукового мислення, показує його зразки, розкриває складні і суперечливі факти, а, по-друге, використовуються прийоми активізації розумової діяльності слухачів, залучаючи їх до пошукових дискусійних форм роботи над проблемними питаннями, поставленими на лекції. У результаті лекція набуває вигляду своєрідного "колективного мислення вголос", у якому навчальний матеріал стає більш зрозумілим, легше сприймається і засвоюється "тут і зараз". Однак організація і продуктивність

активного інтелектуального пошуку взагалі і на лекції зокрема значною мірою залежить і від наявності відповідної пізнавальної мотивації.

**Мотивуюча функція** орієнтована як на стимуляцію пізнавальної потреби тих, хто навчається, так і на активізацію емоційної складової пізнавальної діяльності. Тому цю функцію часто називають функцією переконуючою, доказовою, надихаючою, захоплюючою, зацікавлюючою. Дійсно, по-справжньому цікава лекція – це та лекція, яка має особистісний сенс, справляє емоційний вплив, спонукає і стимулює роботу мислення, формує інтерес до навчальної дисципліни, позначається на поглядах і переконаннях студентів.

Усі наведені функції сучасної лекції, безперечно, однаково важливі і цінні, однак можуть бути по-різному представлені в різних конкретних видах лекцій.

**Види лекцій** можуть виділятися залежно від різних підстав. По-перше, це – *місце в цілісному навчальному процесі*. На цій підставі розрізняють лекції вступні, поточні, заключні, оглядові та настановчі.

**Вступна лекція** орієнтує тих, хто навчається, у змісті навчального матеріалу і методах роботи з ним. У змістовному аспекті у вступній лекції наводяться мета і призначення навчальної дисципліни (або великого її розділу), розкривається її роль і місце в системі дисциплін, ставляться основні наукові проблеми, висувуються гіпотези й окреслюються перспективи їх вирішення; обґрунтовується зв'язок теоретичного матеріалу з практикою. В організаційному аспекті важливо охарактеризувати загальну методику навчально-пізнавальної діяльності з навчальною дисципліною, дати характеристику підручників, навчальних посібників та інших джерел навчальної інформації, ознайомити студентів з обов'язковим списком літератури, а за наявності контролю охарактеризувати форми його проведення та розкрити критерії оцінювання.

Очевидно, що **поточні лекції** є основними в системі лекційної роботи над навчальною дисципліною і орієнтовані на розкриття її навчального змісту. Основна особливість поточної лекції – це спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, про що більш докладно йтиметься далі.

**Заключна лекція**, що читається наприкінці навчальної дисципліни або великого її розділу, повинна будуватися як "дзеркальне відображення" вступної лекції і тому містити в собі підбиття підсумків і формулювання висновків за її основними положеннями, узагальнювати основні теоретичні поняття, наголошувати на їх науковій і практичній цінності.

**Оглядова лекція** орієнтована на систематизацію знань на більш високому рівні і читається, як правило, при підготовці до підсумкової державної атестації з кількох суміжних навчальних дисциплін. Основне завдання таких лекцій – дати системний огляд структури навчального матеріалу, що підлягає контролю та оцінюванню, нагадати найбільш складні його теоретичні положення, розглянути особливо важкі питання і завдання екзаменаційних білетів.

**Установча лекція** використовується переважно в системі заочного навчання з метою загальної орієнтації тих, хто навчається, у навчальному змісті, що підлягає вивченню та ознайомленні їх з методичними прийомами організації навчання.

Як зазначалося, основними у вивченні навчальної дисципліни є лекції поточні, які можуть бути різними *залежно від способу їх проведення*. За цим критерієм розрізняють лекції: інформаційні, проблемні, лекції-візуалізації, бінарні лекції, лекції-провокації, лекції-конференції, лекції-прес-конференції, лекції-консультації.

**Інформаційна лекція** – це традиційний тип лекцій, лекція-повідомлення, на якій матеріал для запам'ятовування слухачами надається в готовому вигляді і яка проводиться з використанням пояснювально-ілюстративного методу. Якщо в ній провідним пізнавальним процесом тих, хто навчається, є сприйняття матеріалу, його запис і запам'ятовування, то таку лекцію називають описовою. Подібні лекції в наш час зустрічаються досить рідко, у психології, наприклад, у деяких темах з психодіагностики. Якщо інформаційна лекція містить не тільки опис навчального матеріалу, а й розкриває причинно-наслідкові зв'язки явищ, понять, законів, тобто поряд з процесами сприймання і запам'ятовування слухачі включаються в процес осмислення й розуміння знань, що повідомляються, то таку лекцію називають *пояснювальною*. У наш час пояснювальна лекція – найбільш поширений тип традиційної лекції.

**Проблемна лекція** – це така лекція, на якій при викладенні матеріалу використовуються ідеї проблемного навчання, коли нове знання вводиться як невідоме, що необхідно "відкрити". Процес пізнання тих, хто навчається, відбувається шляхом наукового пошуку, діалогу, аналізу питань і ситуацій, розв'язання задач, порівняння різних думок і т.д. Завдання викладача – подати новий теоретичний матеріал у формі проблемної ситуації, спонукати слухачів до пошуків розв'язання проблеми, крок за кроком підводячи їх до шуканої мети. Як наслідок, студенти набувають у співпраці з педагогом нове потрібне знання, забезпечуються розвиток у студентів теоретичного мислення,

пізнавального інтересу до змісту предмета, професійна мотивація, корпоративність. Проблемна лекція – найбільш плідний тип лекції, що забезпечує ефективне засвоєння знань і формування творчих здібностей та наукового мислення.

**Лекція-візуалізація** містить словесну інформацію, перетворену на візуальну форму і подану за допомогою технічних засобів навчання, аудіо- та відеотехніки, мультимедійних технологій, з коротким коментуванням демонстрованих матеріалів. Підготовка такої лекції полягає в перекодуванні змісту лекції або її частини у візуальну форму для подання слухачам через ТЗН або вручну (слайди, плівки, схеми, малюнки та інші види наочності). Читання такої лекції передбачає розгорнуте коментування візуальних матеріалів, у якому винятково важливі певна візуальна логіка і ритм подання матеріалу, його дозування, майстерність і стиль спілкування викладача з аудиторією.

**Бінарна лекція** (лекція-діалог) передбачає проблемне викладення матеріалу у формі діалогу двох викладачів (наприклад, представників двох наукових напрямів, теоретика і практика, психолога і педагога і т. д.). Важливо, щоб на лекції відбувалася актуалізація знань, наявних у слухачів, і вони втягувалися в обговорення, ставили запитання, а також виявлявся професіоналізм педагогів, щоб була продемонстрована культура дискусії, швидка реакція і здатність до імпровізації.

**Лекція-провокація**, тобто лекція із заздалегідь запланованими помилками змістовного, методичного, поведінкового характеру з розрахунком на те, щоб стимулювати слухачів до постійного контролю пропонованої їм інформації і пошуку неточностей в ній. Така лекція дозволяє активізувати увагу тих, хто навчається, розвиває їхню розумову діяльність, формує вміння виступати в ролі експертів, а також виконує стимулювальну, контрольну та діагностичну функцію, допомагаючи діагностувати труднощі засвоєння попереднього матеріалу.

**Лекція-конференція** являє собою науково-практичне заняття із заслуховуванням доповідей та виступів учнів, студентів за заздалегідь поставленою проблемою в межах навчальної програми. А викладач підбиває підсумки, доповнює й уточнює інформацію, формулює основні навчальні висновки.

На **лекції-прес-конференції** викладач просить тих, хто навчається, ставити йому письмово запитання з визначеної теми, які він сортує за змістом і на їх основі будує лекцію, але не як відповіді на питання, а як зв'язний текст, у процесі викладу якого формуються відповіді на запитання.

**Лекція-консультація** (лекція-бесіда, розмовна лекція) застосовується в тих випадках, коли ті, хто навчається, володіють певною інформацією з проблеми і готові включитися в її обговорення. Лекція будується як чергування фрагментів традиційної лекції із запитаннями і відповідями (обговореннями).

Лекції можуть класифікуватися й за іншими критеріями:

- *за загальними цілями*: навчальні, агітаційні, пропагандистські, розвивальні, виховні;
- *за змістом*: академічні та науково-популярні лекції;
- *за способом впливу на слухачів*: лекції, що діють на рівні емоцій, розуміння, переконань.

Однак, незалежно від типології лекції їхньою спільною особливістю є необхідність ретельної розробки і підготовленості, оскільки лекція була й залишається найвідповідальнішою формою навчання.

При читанні лекції викладач повинен успішно виступити в різних, хоча й нерозривно пов'язаних ролях:

- ученого, який аналізує явища і факти;
- оратора, який переконує слухачів;
- педагога, який виховує світогляд і моральне ставлення до справи;
- психолога, який встановлює контакт з усіма студентами в цілому і з кожним окремо.

Очевидно, що успіх лекції значною мірою залежить від її ретельного попереднього продумування і методичної розробки. Підготовча робота над лекцією складається з кількох етапів [18; 22]:

I. Визначення теми лекції, її місця і значення в системі цілісної навчальної дисципліни. Вивчення ступеня розробленості теми в наявних навчальних і додаткових джерелах інформації.

II. Моделювання організаційної форми лекції залежно від: аудиторії (характеру і рівня підготовленості тих, хто навчається) і мети лекції (задум, основна ідея лекції, яка об'єднує весь предметний зміст). Конкретизація змодельованої форми у характері, складі і послідовності завдань лекції; засобах, необхідних для їх вирішення; емоційних позиціях і відносинах, що забезпечують вирішення поставлених завдань.

III. Розроблення змісту лекції. Складання її плану і конспекту, визначення навчальних засобів і дидактичних прийомів, що забезпечують цілісність, систематичність, послідовність, доступність, наочність, доказовість та ін. Продумування і підготовка різноманітних засобів наочності, використовуваної на лекції.

IV. Продумування та моделювання цілісного образу викладача в процесі лекції. Визначення форм співпраці викладача зі студентами в процесі вирішення завдань. Вибір мовної форми і емоційно-виразних невербальних засобів спілкування викладача з аудиторією.

Важливою проблемою підготовки до лекції є питання про оформлення результатів: написання її повного і розгорнутого тексту, складання докладного плану-конспекту або тільки плану лекції. Її вирішення в остаточному підсумку залежить від досвіду викладача. Викладачі, які починають працювати, відчуючи значну тривожність, надають перевагу розгорнутим текстам лекцій, що зрозуміло, але далеко не завжди оптимально. Так, багато педагогів та методистів [7; 9; 12; 19; 21; 22; 31; 32; 33; 36 та ін.] вважає, що повний текст лекції негативно впливає на процес її проведення. Такий текст дуже часто сковує викладача, орієнтує його саме на ті формулювання, які записані, але ж сутність лекції полягає не просто в "словах", а в ідеях, які вона несе, і тому навіть доцільно для кращого розуміння слухачами суті лекції основні її ідеї повторити кілька разів у різних формулюваннях. Крім того, конспект з повним текстом лекції спонукає викладача саме читати її, що дуже часто буває нудно, утомливо і, як правило, створює в студентів сприйняття лектора як некомпетентного, що боїться відірватися від папірця.

**Найбільш корисний конспект** – це складний план, із зазначенням основних пунктів і підпунктів, з додаванням коротких тез за основним матеріалом, визначень найважливіших понять, схем, діаграм, графіків і фраз, які забезпечують перехід від одного пункту плану до іншого, а також резюмують основні ідеї лекції. Як відомо, важливою умовою ефективності лекції є наведення педагогом наочних прикладів, зміст яких потрібно ретельно продумати при підготовці лекції, але в плані-конспекті зазначити (можна на полях) лише кілька опорних слів. Кількість таких деталей подібного тезового плану-конспекту залежить від особливостей самого матеріалу і від того, наскільки він знайомий викладачеві, з часом такий конспект міститиме все менше і менше деталей.

Перед проведенням лекції корисно напередодні подумки "прорепетирувати" її, не в буквальному сенсі заучуючи текст, а продумуючи загальну логіку лекції, послідовність її основних пунктів. А безпосередньо перед лекцією (за 10–15 хвилин) слід налаштуватися на її загальний емоційний фон, який значною мірою залежить від мети і аудиторії, визначити свою педагогічну позицію в ній.

Попередня підготовка та відповідний емоційний "настрій" є важливими умовами успішності її проведення, але врешті-решт ефективність лекції (як і інших видів занять) залежить від уміння педагога реалізовувати заплановане.

Вимоги до власне читання лекції досить численні і можуть бути умовно поділені на дві групи – вимоги до змісту і вимоги до форми. Серед **вимог до змісту лекції** необхідно виділити найбільш важливі: науковість, доступність, цікавість.

**Науковість лекції** полягає в тому, що вона знайомить тих, хто навчається, із сучасним станом наукових знань, розглядає, аналізує і зіставляє різні погляди на сутність теоретичних і практичних проблем, теорій, закономірностей. Її зміст повинен спиратися на життєві уявлення і власний досвід слухачів, але через доказовість і аргументованість надавати справді наукові знання. У лекції необхідно наводити результати наукових експериментів, посилаючись на наукові авторитети, цитувати їхні висловлювання, вказувати літературні джерела, розглядати новітні ідеї та концепції, описувати сучасні методи дослідження. Лекція повинна бути не тільки джерелом інформації, а й засобом формування в слухачів наукового мислення.

**Доступність лекції** забезпечується завдяки зв'язку з особливостями аудиторії, її підготовленістю, віковими і професійними особливостями, забезпечує розуміння тими, хто навчається, основних понять науки, закономірностей, методів дослідження. Особливу увагу слід звернути на систему термінів – тезаурус, тому при підготовці лекції слід передбачити спеціальну роботу з термінологією. Доступність будь-якої лекції значною мірою залежить від мистецтва лектора підбирати відповідні яскраві, зрозумілі й доказові приклади. При цьому необхідно, щоб наведені приклади відповідали низці важливих вимог:

- стосувалися суті викладеного матеріалу;
- мали практичну (життєву або професійну спрямованість);
- не були занадто громіздкими;
- не видавалися наївними і незрілими;
- не були випадковими;
- не були застарілими;
- не були надто персоніфікованими.

Доступність навчального матеріалу, безперечно, залежить і від форми навчання, але про це йтиметься далі.

**Цікавість лекції** означає, що зміст має викликати інтерес, який залежить, звичайно, від особливостей аудиторії, але значущість навчального матеріалу

безпосередньо для особистості або її професії, а також новизна та історичність є достатньо надійними умовами інтересу слухачів. Значущість матеріалу для тих, хто навчається, досягається підбором відповідної інформації, цікавих ілюстрацій теоретичних положень, життєвих прикладів, що особливо дієво в поєднанні з орієнтацією на вирішення важливих життєвих і професійних проблем. Кумедні історії та пояснення також важливі, тому що вони надають лекції ігрового характеру і роблять її цікавою, допомагають слухачам зрозуміти ідею, продемонструвати її спроможність, побачити, яким чином цю ідею можна застосовувати в конкретних ситуаціях, сприяють запам'ятовуванню сутності питання. Але, зловживати такими елементами лекції не варто!

Науковість, доступність і цікавість змісту лекції, з одного боку, мають самостійну цінність, а з іншого – повинні бути підпорядковані стрижневому завданню розвивального і, зокрема, виховного впливу на слухачів.

Зовнішній бік лекції здебільшого є відображенням її змісту: очевидно, що сірий, рутинний, застарілий і перенасичений абстрактною теорією матеріал практично неможливо викладати емоційно й виразно. Однак очевидним є й інше, що маловиразний, монотонний і неемоційний виклад може "занапастити" і найцікавіший та захоплюючий за змістом матеріал. Тому коротко вкажемо на **основні вимоги до зовнішньої сторони лекції**, які, по суті, спрямовані на вирішення головного психолого-педагогічного завдання лекції – привернути увагу тих, хто навчається, захопити її і утримувати впродовж всієї лекції, спрямовуючи на усвідомлене сприймання та розуміння матеріалу. Це:

- використання дидактичних засобів активізації розумової діяльності тих, хто навчається, (постановка проблемних і риторичних запитань, використання можливості техніки мови, прикладів, фактів, порівнянь, висновків), епізодичні обговорення питань, що розглядаються, залучення наочних засобів;
- дотримання логічних зв'язків, що забезпечують цілісну єдність окремих частин лекції, чітку структуру та логіку викладу питань, формулювання висновків і узагальнень;
- використання прийомів активізації та підтримки уваги (риторичні запитання, жарт-розрядка, ораторські прийоми: жест, зміна пози, модуляції голосу та ін.);
- використання аудіовізуальних, технічних засобів і дидактичного матеріалу, зокрема, роздаткового;
- привітне і доброзичливе обличчя, елегантний зовнішній вигляд, гарні манери, уміння триматися, встановлювати діловий та емоційний контакт;



- підготовка тих, хто навчається, до сприйняття інформації, що повідомляється, (психологічна установка, повідомлення плану, цілей і завдань лекцій);

- володіння навичками ораторського мистецтва (виразна і звучна вимова, емоційна форма викладення, гарна дикція);

- підбір оптимальної швидкості подачі матеріалу, що викладається яка забезпечує осмислення й конспектування змісту, виділення інтонацією головних ідей, положень;

- контролювання ведення студентами конспекту (лектор навчає методиці запису і надає допомогу в цьому).

Важливим питанням проведення лекції є питання про доцільність *конспектування* слухачами її змісту. Чи обов'язково тим, хто навчається, писати конспект часто вважають питанням спірним, особливо в сучасних умовах інформатизації та комп'ютеризації навчання й освіти. Однак, на наш погляд, особливо стосовно навчальної лекції у вищій школі, конспектування допомагає краще зберегти інформацію для подальшого використання і може сприяти її активній переробці, тим більше в тому разі, якщо лекція викладача не є простим переказуванням підручника. Конспект не тільки допомагає уважно слухати, краще запам'ятовувати в процесі запису, забезпечує наявність опорних матеріалів при підготовці до семінару або екзамену, конспектування – це активна розумова робота, яка становить основу розуміння нового матеріалу. Тому лектор, навіть за наявності найсучасніших технічних засобів навчання, повинен орієнтувати тих, хто навчається, на написання конспектів лекції. І не тільки орієнтувати, а й показати, що *конспектування – це фіксація основних ідей, а не диктант*. Для цього лектору *необхідно*:

- вибрати і витримувати оптимальну для даної аудиторії швидкість викладення – не дуже швидко і не дуже повільно;
- акцентувати темпом, голосом, інтонацією, повторенням найбільш важливу, істотну інформацію;
- записувати на дошці основні поняття, ідеї, тези, навіть при використанні проекційних засобів;
- визначення ключових понять необхідно записувати під диктовку;
- чітко дотримуватися плану і регламенту лекції, вказувати на перехід від одного пункту до іншого.

Зрештою, саме мистецтво лектора допомагає гарній організації роботи слухачів на лекції. Змістовність, чіткість структури лекції, застосування прийомів підтримки уваги – усе це активізує мислення і працездатність, сприяє

встановленню педагогічного контакту, викликає в слухачів емоційний відзив, виховує навички працьовитості, формує інтерес до проблем, що розглядаються.

Важливою умовою ефективності будь-якого навчання є різноманітні форми застосування набутих знань, що в першу чергу відбувається на семінарських, практичних та лабораторних заняттях, між якими в умовах сучасної інтеграції методів навчання чіткі межі певною мірою стираються.

## **2. Психолого-педагогічні особливості, функції, цілі та види семінарів**

Слово "семінар" походить від лат. *seminarium* – "розсадник". Подібні заняття проводилися в римських школах як поєднання повідомлень і обміну думками учасників, коментарів та висновків викладачів. У сучасній вищій школі семінар є однією з основних організаційних форм навчальних занять і являє собою засіб розвитку в студентів культури наукового мислення [7; 9; 12; 18; 19; 21; 22; 23; 31; 32; 33; 36; 65; 80; 86; 119; 141 та ін.]. На семінарах вирішуються такі *педагогічні завдання*:

- закріплення отриманих знань як у процесі самостійної підготовки до заняття, так і при обговоренні отриманих знань на занятті;
- використання знань у навчальних професійно-орієнтованих ситуаціях, на основі яких розвиваються професійно -значущі якості особистості;
- поглиблене вивчення теоретичного матеріалу, стимулювання на цій основі теоретичного мислення;
- формування досвіду переробки наукових текстів, узагальнення матеріалу, розвиток критичності мислення ;
- активізація пізнавальної мотивації, творчої ініціативи і творчих здібностей;
- формування досвіду публічних виступів, здатності до міркувань перед аудиторією і захисту своєї думки;
- розвиток у процесі підготовки до занять умінь самостійної роботи з пошуку, відбору та переробки інформації, чому сприяють різні форми постановки завдань і питань до заняття;
- стимулювання мнемічної та розумової діяльності тих, хто навчається, що залежить від форми організації занять, від типу постановки завдань і питань;
- організація змістовного педагогічного спілкування.

Проведення семінару є більш ефективним в тому разі, якщо розв'язання завдань здійснюється не індивідуально, а передбачає колективні зусилля. Тому в організації семінарських занять реалізується принцип спільної діяльності, співтворчості, організовується спільний пошук відповідей

навчальної групою, забезпечується можливість розкриття та обґрунтування різних позицій тих, хто навчається,.

Незважаючи на уявну традиційність і звичність семінарської форми організації навчальних занять, у сучасних умовах інформаційного освітнього простору вони можуть бути дуже різними за ступенем активізації пізнавальної діяльності слухачів, за змістом та за організаційними прийомами. Розглянемо їх основні особливості.

Залежно від того, яку пізнавальну діяльність тих, хто навчається, можуть стимулювати семінарські заняття, вони поділяються на два типи: 1) репродуктивний, орієнтований на необхідність запам'ятати і точно відтворити певний матеріал і 2) продуктивний, що передбачає аналітичну та узагальнюючу розумову діяльність учасників, їх критичне мислення при засвоєнні і використанні знань.

**Репродуктивний тип семінарського заняття** передбачає, передусім, активізацію мнемічних здібностей студентів, які повинні переказати певний навчальний матеріал підручників, лекцій або першоджерел. Репродуктивного характеру заняттю надає постановка відповідних запитань на кшталт: "Дайте визначення...?", "Назвіть види...?", "В якому році....?" і т. ін. Проведення семінарського заняття репродуктивного типу досить традиційне і у своїй послідовності, яка передбачає: організаційний момент, почергове формулювання запитань і надання тим, хто навчається, можливості усно розкрити їх зміст, після чого викладач надає іншим можливість доповнити, виправити, прокоментувати відповідь, висловити власну думку. Важливими для викладача в цьому разі є вміння *керувати процесом обговорення*:

- дотримуватися часового регламенту;
- не обмежувати при цьому свободу обговорення та висловлювання думок;
- активізувати на занятті якомога більшу кількість учасників;
- за необхідності поставити більш конкретні, навідні запитання;
- стимулювати вільну мову студентів при відповідях на запитання (а не читання конспекту);
- зробити переконливі висновки з розглянутого питання.

Деякі методисти [7; 9; 12; 19; 21; 22; 31; 32; 33; 36] вважають за необхідне розділяти два основні підходи до організації та проведення репродуктивних семінарських занять. *Перший* полягає в тому, що зміст навчального матеріалу поданого в лекційній формі, самостійно опрацьовується студентами й обговорюється на семінарському занятті. Такий підхід є оптимальним у разі вивчення складного, теоретичного, насиченого новими термінами матеріалу з

метою поглиблення, повторення й узагальнення знань з конкретного питання або цілої теми. А *другий* підхід передбачає, що в процесі підготовки до семінару ті, хто навчається, самостійно вивчають доступний для осмислення матеріал, з яким вони не були раніше знайомі. Провідним дидактичним завданням такого семінару є розвиток навичок самостійної навчальної діяльності, вивчення та введення нового матеріалу в систему вже наявних знань.

**Продуктивний тип семінарського заняття** передбачає активізацію розумових здібностей тих, хто навчається, які на основі наявних знань повинні порівняти, проаналізувати, узагальнити, критично оцінити, зробити умовиводи. Такий характер заняттю надає постановка запитань, відповіді на які в явному вигляді в підручнику або лекції не наводяться. Семінари продуктивного типу будуються на запитаннях: "Порівняйте....", "Проаналізуйте зв'язок...", "Поясніть чому...", "Доведіть переваги..." і так далі. (Тут доречно нагадати про таксономію навчальних цілей та результатів Б.Блума.)

За змістом семінари поділяють: міждисциплінарні, тематичні (проблемні), орієнтаційні, системні, спецсемінари.

На **міждисциплінарні семінари** виноситься тема, що вимагає розгляду в різних аспектах, наприклад: психологічному, історичному, юридичному, педагогічному. Між студентами розподіляються завдання для підготовки повідомлень, які відповідають різним аспектам теми, також можуть бути запрошені фахівці відповідних професій.

**Тематичний семінар** готується і проводиться з метою акцентування уваги слухачів на певній актуальній темі або на найбільш важливих й істотних її аспектах. Перед початком семінару студентам дається завдання виділити істотні складові теми, простежити їх зв'язок з практикою громадської чи трудової діяльності, у тому разі, якщо в слухачів виникають складності, викладач може це зробити сам. Якщо тематичний семінар будується відповідно до ідей проблемного навчання, то можна говорити про його особливий вид – проблемний семінар. Перед вивченням теми (іноді розділу) курсу викладач створює навчальну проблемну ситуацію і пропонує тим, хто навчається, її обговорити, разом шукати шляхи і способи її вирішення. Іноді перед семінаром слухачі отримують завдання відібрати і сформулювати проблеми, пов'язані з розглянутою темою, а під час семінару в умовах групової дискусії проводиться їх обговорення та аналіз. Тематичний і особливо проблемний семінар поглиблює знання студентів, орієнтує їх на активний пошук шляхів і способів вирішення даної теми, дозволяє активізувати пізнавальну діяльність тих,

хто навчається, виявити рівень їх знань у даній сфері та активізувати стійкий інтерес до досліджуваних проблем.

**Орієнтаційні семінари** – специфічна форма семінарських занять, змістом яких стає виявлення нових аспектів відомих тем або нових способів вирішення вже поставлених і вивчених проблем. Студентам пропонується висловити свої міркування, власну думку, свою думку з певної теми, запропонувати можливі варіанти її вирішення. Метод орієнтаційних семінарів допомагає підготувати до активного і продуктивного вивчення нового матеріалу, аспекту або проблеми.

**Системні семінари** проводяться для більш глибокого знайомства з різними проблемами, які мають пряме або побічне відношення до досліджуваної теми. Наприклад: "Система управління в сучасному навчальному закладі". Метод системних семінарів розширює межі знань слухачів, не дозволяє замкнутися у вузькому колі теми або навчального курсу, допомагає виявити причинно-наслідкові зв'язки явищ, формує інтегративне системне бачення проблем, викликає інтерес до вивчення їх різних сторін і аспектів.

**Спецсемінари** проводяться зазвичай в межах досить вузької спеціалізації і зорієнтовані на оволодіння спеціальними засобами професійної діяльності в обраній для спеціалізації галузі науки або практики.

З погляду організаційних прийомів у практиці навчання використовуються різні види семінарів. Це такі основні види семінарських занять:

- **семінар-конференція**, де ті, хто навчається, виступають з доповідями, які тут же й обговорюються всіма учасниками під керівництвом викладача. Це найпоширеніша, традиційна форма семінару. Для підвищення її продуктивності необхідно будувати семінар в контексті життєвих і професійних питань. Тоді теоретичні знання стануть зрозумілими для студентів і міцно увійдуть в арсенал їх особистісного та професійного багажу;

- **форма "питання-відповідь"** використовується для узагальнення вивченого матеріалу. Тут спрацьовує проста процедура: викладач задає аудиторії питання, студенти відповідають (або за власним бажанням, або за викликом викладача), а викладач коментує. Таким чином матеріал актуалізується тими, хто навчається, і контролюється педагогом;

- **розгорнута бесіда** на основі плану використовується при освоєнні більш складного матеріалу. Тут ініціатива належить викладачу, а ті, хто навчається, необхідно висловлювати власну думку, реагувати на думку інших учасників, виступати з підготовленими повідомленнями;

- **семінар-дискусія**, який проходить у більш гострій формі наукової суперечки, будується на ініціативі тих, хто навчається, у пошуку матеріалів до

семінару і підвищення їх активності в ході семінару. Важливо, щоб джерела інформації були різноманітними, презентували різні позиції щодо проблеми, а дискусія керувалася викладачем;

- **семінар-обговорення** передбачає застосування наявних знань для аналізу різного конкретного матеріалу – кінофільмів, дослідів, експериментів, текстового матеріалу, поданого в таблицях, схемах та ін.;

- **семінар як навчально-рольова гра** полягає в тому, що навчальна група поділяється на кілька мікрогруп залежно від характеру матеріалу. У кожній мікро-групі розподіляються ролі: основного доповідача (теоретика), співдоповідача (практика), критика (можна двох), дефініста (тлумача слів), за необхідності й оформлювача (організатора наочності, демонстрацій). Обирається журі яке оголошує критерії та оцінює виступи мікрогрупи (по кожній із ролей), оцінюється також організованість мікрогрупи та оформлення виступу.

У цілому слід констатувати, що навчально-виховні та розвивальні можливості семінару значно більші, ніж лекції. На семінарі:

- відбувається зняття психологічного бар'єру, у студентів знижується сором'язливість, ніяковість, невпевненість при безпосередньому спілкуванні з викладачем і колегами;

- ті, хто навчається, стають більш активними, що не тільки сприяє закріпленню знань, а й формує вміння доносити думку до слухача, розвиває навички дискусії та публічного виступу, ділового та особистісного спілкування;

- викладач має можливість детальніше і глибше донести навчальний матеріал до студентів, поповнити його новою інформацією;

- викладач отримує можливість отримати зворотний зв'язок не тільки про особливості знань та інтелектуальних умінь тих, хто навчається, а й про власні помилки і недоліки, що дає йому можливість своєчасно внести зміни до змісту навчальної дисципліни та методів проведення навчальних занять.

**Підготовка викладача до семінару** полягає в такому:

- 1) вибір теми, яка може повторювати тему лекцій, може розглядати тему, що не вивчалася на лекціях, і може являти собою конкретні аспекти окремої теми або розділу;

- 2) визначення форми і завдань семінарського заняття виходячи з уявлень про єдність освітніх, виховних і розвивальних цілей;

- 3) складання плану проведення семінару, у якому зазначаються питання для обговорення, літературні джерела із зазначенням сторінок;

- 4) вибір методів і прийомів проведення заняття, підготовка відповідних їм завдань і тем для повідомлень;
- 5) організація попередньої роботи, консультації;
- 6) визначення критеріїв оцінки виступів разом із часовим показником;
- 7) підбір додаткової літератури з урахуванням новизни, обсягу, складності тексту та доступності при пошуку;
- 8) підбір засобів наочності.

**Підготовка тих, хто навчається, до семінарського заняття** безпосередньо визначається тим, наскільки конкретно сформульоване завдання. Традиційно ця підготовка полягає в пошуку літератури, її читанні і, як правило, її конспектуванні. Питання про те, чи слід вказувати джерела навчального матеріалу і рекомендувати сторінки джерела, де можна знайти відповідні дані, є дискусійним. На це питання важко дати однозначну відповідь. Так, В.М. Карандашев [19] вважає, що студенти молодших курсів, можливо, потребують вказівки на сторінки джерел, на наступних етапах роботи сторінки можна не вказувати, а в межах спецсемінарів для старшокурсників література для вивчення може не рекомендуватися взагалі. Таким чином, студенти будуть поступово привчатися до різних форм самостійної роботи з літературою.

Однак доцільність конспектування книг і статей не завжди очевидна, оскільки досвід показує, що ті, хто навчається, часто просто переписують значні фрагменти першоджерел без достатнього їх осмислення (а в сучасних умовах навіть і не переписують, а копіюють в електронному вигляді). Щоб конспектування було корисним, тих, хто навчається, потрібно навчити конспектуванню, зокрема, потрібно навчити:

- відбору істотної інформації та відділенню її від другорядної;
- лексичній і синтаксичній переробці тексту;
- схематизації і структуруванню прочитаного матеріалу;
- формулюванню висновків з прочитаного матеріалу.

Тільки в такому разі конспектування буде не простим переписуванням тексту, а інтелектуальною переробкою інформації, на що й розраховує більшість викладачів, спонукаючи студентів конспектувати першоджерела [19].

**Структура** семінарського заняття може бути різною і залежить від типу семінару, складності обговорюваних питань, дидактичних завдань, рівня підготовленості тих, хто навчається, до самостійної роботи.

Останнім часом окреслилися інтенсивні тенденції інтеграції такої класичної організаційної форми навчання психології, як семінар, із сучасними ідеями інтенсифікації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, і, зокрема,

застосування інформаційно-комунікаційних методів. У результаті виникають певні "перехідні форми" наприклад, семінарсько-практичні заняття. Тим не менш у практичних заняттях є свої специфічні психолого-педагогічні особливості.

### **3. Практичні та лабораторні заняття: функції, дидактичні засоби та форми**

Якщо семінарські заняття в основному спрямовані на оволодіння тими, хто навчається, теоретичними положеннями психологічної науки, то їхнє експериментальне підтвердження й оволодіння прикладними практичними навичками відбувається в процесі *практичних та лабораторних робіт*. Принципове положення педагогічної психології про роль і значення практично орієнтованого компонента процесу навчання [27; 29; 40; 50; 57; 65; 70; 80; 83; 104; 109; 117; 130] підтримується більшістю педагогів [18; 23; 41; 98; 99 та ін.] і знайшло відображення в конкретних методиках навчання, зокрема навчання психології [7; 9; 12; 19; 21; 22; 31; 32; 33; 36; 86; та ін.].

Лабораторні та практичні заняття передбачені при вивченні багатьох математичних, природничих і фахових дисциплін і спрямовані на досягнення важливих *дидактичних цілей*:

- 1) узагальнення, систематизація, поглиблення, закріплення наявних теоретичних знань з конкретних тем;
- 2) формування умінь застосовувати отримані знання на практиці;
- 3) розвиток у майбутніх фахівців інтелектуальних умінь: аналітичних, проєктувальних та ін.;
- 4) вироблення таких професійно значущих якостей, як самостійність, відповідальність, точність, творча ініціатива.

У цілому, основна відмінність практичних занять і лабораторних робіт полягає в різному співвідношенні наведених дидактичних цілей. Провідною дидактичною метою лабораторних робіт є експериментальне підтвердження й перевірка певних теоретичних положень (закономірностей, залежностей), як правило, з використанням спеціальної лабораторної апаратури. Провідною дидактичною метою практичних занять є формування професійних, навчальних чи життєвих практичних умінь. Але за своїми навчально-методичним характеристикам ці організаційні форми навчальних занять у процесі навчання психології настільки близькі (за винятком специфічних навчальних дисциплін при підготовці студентів університетів за спеціальністю "Психологія"), що про них часто говорять як про *лабораторно-практичні заняття*.



Практичні та лабораторні заняття з психології є необхідною ланкою навчального процесу як організаційні форми навчання, що інтегрують теоретико-методологічні знання та практичні вміння студентів у процесі навчально-дослідницької діяльності.

Загальні **цілі практичних та лабораторних занять** полягають у такому:

- допомогти тим, хто навчається, осмислити досліджуваний матеріал, сприяти більш повному і глибокому засвоєнню психології;
- надати тим, хто навчається, підтвердження теоретичних положень, переконати їх у наявності певних закономірностей і залежностей;
- практично познайомити з основами експериментальної психології, прищепити інтерес до психологічного експерименту, формувати практичні вміння організації та проведення психологічного дослідження;
- розвинути навички й уміння навчальної діяльності, навчити переносити знання в нові ситуації;
- допомогти тим, хто навчається, усвідомити зв'язок наукових психологічних знань з професійною діяльністю і повсякденним спілкуванням;
- стимулювати самопізнання і саморозвиток тих, хто навчається, забезпечуючи їх новою інформацією про самих себе.

Подібні завдання ставляться викладачем при плануванні кожної практичної або лабораторної роботи, але в різних освітніх програмах і окремих заняттях вони можуть по-різному поєднуватися один з одним й окремі завдання можуть висуватися на перший план.

Залежно від особливостей організації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, лабораторні роботи та практичні заняття можуть бути репродуктивними, частково-пошуковими та пошуковими.

**Репродуктивні** заняття відрізняються тим, що при їх проведенні ті, хто навчається, користуються докладними інструкціями. Наприклад, можна використовувати інструктивну карту, яка містить такі розділи:

- 1) Тема роботи.
- 2) Основні теоретичні позиції.
- 3) Мета роботи.
- 4) Матеріали та обладнання.
- 5) Хід роботи.
- 6) Результати, подані у вигляді графіків, схем, зведених таблиць, діаграм.
- 7) Висновки.

У **частково-пошукових** роботах ті, хто навчається, не отримують докладних інструкцій, і їм необхідно самостійно обрати спосіб виконання роботи,

підібрати відповідні методики, у разі необхідності створити роздатковий матеріал.

У роботах, що мають *пошуковий* характер, ті, хто навчається, повинні вирішити нову для них проблему, спираючись на наявні в них теоретичні знання і використовуючи наявні практичні вміння.

Організація роботи тих, хто навчається, на практичних та лабораторних заняттях може бути: 1) фронтальною; 2) груповою; 3) індивідуальною.

За умови *фронтальної форми* організації занять усі студенти виконують одночасно одне й те саме завдання, наприклад, виконують тест з метою самопізнання. За *груповою форми* організації занять одна й та сама робота виконується в малих навчальних групах з кількох осіб (як правило, парах або трійках). Прикладом може бути виконання експериментальних завдань з виявлення властивостей уваги. За *індивідуальної форми* організації занять ті, хто навчаються, виконують різні завдання, результати яких потім подаються і обговорюються в групах. Такими, наприклад, можуть бути завдання з вивчення різних психічних особливостей дітей окремого вікового періоду.

*Типовими завданнями* для лабораторних і практичних занять з психології є:

- розв'язання текстових психологічних завдань (логічних, прямих, непрямих, професійних і т.п.);
- індивідуальні та групові навчальні завдання на складання таблиць, схем, на інтерпретацію результатів діагностики та ін.;
- проведення діагностичних методик і їх аналіз, у якому основну увагу приділено осмисленню співвідношення: мета дослідження – процедура проведення – обробка результатів – інтерпретація – висновки. Одночасно в студентів відпрацьовуються початкові навички проведення психологічних досліджень;
- демонстраційні експерименти – навчальні демонстрації, перегляд фрагментів навчального фільму, театралізація і досліди. Демонстрація – це показ невеликих експериментів, що ілюструють психологічні закономірності і зв'язки між явищами, наприклад, виникнення установок або роль перцептивних дій у сприйнятті. Дослід передбачає виконання певної дії самими студентами з метою переконатися в достовірності явища. Наприклад, розгляд "подвійних зображень", дослід з виявлення шкірної чутливості або розподілу уваги;
- групова дискусія з актуальних проблем, що мають життєве і професійне значення;

- ділова гра, що моделює особистісні та професійні завдання, наприклад, вирішення конфлікту між учнями-підлітками і педагогами або робота в парах, техніки "порожній стілець", "груповий портрет" і т. д.

При виборі змісту, обсягу й методів проведення лабораторних і практичних занять слід виходити зі:

- 1) складності навчального матеріалу для засвоєння;
- 2) внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків;
- 3) значущості лабораторних і практичних занять для формування цілісного уявлення про зміст навчальної дисципліни;
- 4) можливостей формування та розвитку на заняттях загальнонавчальних навичок і вмінь;
- 5) практичної життєвої значущості матеріалу в плані формування психологічної культури тих, хто навчається;
- 6) значущості досліджуваних теоретичних положень для професійної діяльності;
- 7) місця, яке займає конкретна робота в сукупності навчальних робіт.

Б.Ц. Бадмаєв [7] вказує на два можливі підходи до розробки навчальних завдань для практичних занять з психології в вищій школі. Перший – "від теорії до практики", коли підбираються питання і задачі з числа теоретичних проблем, а слухачам пропонується самим знайти відповідні приклади в практичному житті, у побуті, навчальній, трудовій, спортивній та іншій діяльності. Другий – "від життя – до теорії", коли в задачах пропонуються різні практичні ситуації, які слухачі повинні проаналізувати з позиції відомої теорії.

Зупинимось на **методичних вимогах** щодо проведення лабораторних і практичних занять:

- 1) ретельне попереднє ознайомлення тих, хто навчається, з необхідними теоретичними питаннями, з методикою майбутнього експерименту, технічним обладнанням і апаратом математичної обробки;
- 2) чітке формулювання завдання, яке б забезпечило поглиблену самостійну роботу, активізувало розумову діяльність тих, хто навчається, й озброювало методами практичної роботи;
- 3) обговорення в навчальній групі теоретичного обґрунтування способів, прийомів і методів вирішення навчальних завдань;
- 4) теоретична інтерпретація отриманих результатів психодіагностичних досліджень та інших фактів;

5) чіткість організації та проведення занять, зокрема підготовка до заняття, інструктаж, виконання завдань, оформлення роботи, що значно спрощується, коли існують письмові методичні вказівки щодо їх проведення;

6) заняття не повинні бути громіздкими, ті, хто навчається, мають чітко знати й виконувати свої робочі обов'язки;

7) при оформленні та аналізі лабораторних робіт слід звернути особливу увагу на формулювання й аргументацію підсумкових висновків та оформлення звіту про виконану роботу, які визначаються типом завдання і провідною дидактичною метою;

8) використання наявних збірників задач, вправ, завдань, психодіагностичних методик, що супроводжуються методичними вказівками (у разі необхідності – розробка аналогічних збірок);

9) розробка завдань для експрес–контролю підготовленості тих, хто навчається, до занять, наприклад, програмований або навіть автоматизований тестовий контроль, постановка коротких та лаконічних запитань для усної або письмової перевірки;

10) чітке педагогічне керівництво при постановці пізнавальних завдань, зазначених для виконання роботи; перевірка теоретичної готовності слухачів до заняття, здійснення необхідної корекції дій при виконанні завдань, при перевірці проміжних і кінцевих результатів.

Отже, різні форми лабораторних робіт і практичних занять передбачають виконання навчальних задач (завдань, запитань), які націлюють розумову діяльність тих, хто навчається, на обдумування найбільш важливих теоретичних положень теми, на розуміння їх соціального, практичного значення та конкретного особистісного сенсу.

### **Запитання та завдання до теми**

1. Складіть розгорнутий план навчальної лекції для студентів ЗВО за темою "Пам'ять" (Загальна психологія)
2. Складіть розгорнутий план навчальної лекції для студентів ЗВО на тему "Конфлікти" (Соціальна психологія).
3. Складіть розгорнутий план популярної лекції для батьків на тему "Підлітки? Підлітки .... Підлітки!!".
4. Що, на ваш погляд, може бути причиною відмови студентів від конспектування лекцій?

5. У чому переваги і недоліки використання мультимедійних презентацій при проведенні лекцій?
6. Що б ви відповіли на твердження, що в сучасній вищій школі слід відмовитися від лекційної форми організації навчання, зокрема психології? Відповідь обґрунтуйте.
7. Згадайте, що для вас було особливо неприємним при відвідуванні лекцій? Чи можна було це подолати або виправити?
8. Запропонуйте тематику можливої "лекції-провокації" з урахуванням специфіки аудиторії. Пропозицію обґрунтуйте.
9. Чому семінари часто вважають найбільш непродуктивними формами організації занять у ЗВО? Відповідь обґрунтуйте.
10. Охарактеризуйте основні типи запитань, які доцільно використовувати при проведенні семінарів з психології у вищій школі.
11. Які з інтерактивних методів навчання ви б запропонували для проведення семінарських занять з психології зі студентами? Пропозицію обґрунтуйте.
12. Підберіть матеріал для семінару з студентів спеціальності "Початкова освіта" з проблеми "Адаптація першокласників". Пропозицію обґрунтуйте.
13. Запропонуйте тематику спецсемінарів для студентів педагогічних спеціальностей та спеціальності "Психологія". Пропозицію обґрунтуйте.
14. Сформулюйте мету проведення конкретного практичного заняття з психології у вищій школі зі студентами- майбутніми педагогами та студентами спеціальності "Психологія".
15. Що, на ваш погляд, може бути недоліками (складнощами) практичних занять з психології у вищій школі? Відповідь обґрунтуйте.
16. Визначте подібності та відмінності лабораторних і практичних форм організації навчання психології у вищій школі.
17. Складіть розгорнутий план практичного заняття для студентів ЗВО на тему "Спілкування".
18. Як слід діяти якщо на практичних заняттях студенти не хочуть брати участь у проведенні психодіагностичної методики? Відповідь обґрунтуйте.
19. Чи згодні ви з тим, що зошити з записами практичних занять із психології не можуть бути затребувані для обов'язкової перевірки викладачем? Відповідь обґрунтуйте.

## Тема 3.2 Поза-аудиторні форми організації навчання психології студентів ЗВО

### План

1. Науково-дослідна робота студентів вищої школи з психології.
2. Психологічні практики студентів ЗВО
3. Самостійна робота студентів над психологічними навчальними дисциплінами.

**Основні поняття:** науково-дослідна робота з психології; психолого-педагогічні дослідження студентів, наукова робота студентів закладів вищої освіти над психологічною тематикою, психологічні гуртки, проблемні групи, молодіжні секції психологічного товариства, психологічні практики студентів ЗВО; навчальна та виробнича психологічні практики, самостійна робота студентів над психологічними дисциплінами.

### 1. Науково-дослідна робота з психології

Загальновизнано, що у сучасній освіті неможливо досягнути якісних результатів без залучення тих, хто навчається, до самостійної пошукової, науково-дослідної діяльності [1; 4; 12; 18; 22; 32; 55; 63; 65; 67; 68; 80; 91; 104; 129 та ін.]. Наукові лабораторії і гуртки, студентські наукові товариства і конференції – усе це дозволяє студенту почати повноцінну наукову роботу, знайти однодумців, з якими можна порадитися і поділитися результатами своїх досліджень. Тому вже давно більшість викладачів схиляється до думки, що їхньою метою є не стільки примусити студентів запам'ятати лекцію, а потім розповісти її на практичному занятті або екзамені, а в першу чергу навчити їх вчитися, щоб протягом усього життя і професійної діяльності вони оновлювали власний запас знань.

Зазвичай розрізняють два основні види дослідної роботи студентів – навчально-дослідну та науково-дослідну, поділ між якими досить умовний, оскільки багато їх форм органічно взаємопов'язані і взаємно доповнюють одна одну.

**Навчально-дослідна робота студентів** передбачає виконання обов'язкових видів навчальних робіт, що представлені в діючих навчальних планах та мають дослідні завдання. До цього виду можна віднести різноманітні індивідуальні навчально-дослідні завдання, курсові роботи, що виконуються протягом усього терміну навчання у ЗВО, а також кваліфікаційну роботу, виконувану на випускному курсі. Навчально-дослідна робота студентів виконується у

відведений розкладом занять навчальний час кожним студентом за спеціальним завданням під керівництвом наукового керівника (викладача кафедри). Основним завданням навчально-дослідної роботи студентів є оволодіння студентами основними навичкам самостійної наукової роботи, ознайомлення з реальними умовами праці в лабораторіях, у наукових колективах. У процесі виконання навчальних досліджень майбутні фахівці вчаться самостійно проводити експерименти, обробляти їх результати, застосовувати свої знання при вирішенні конкретних завдань.

Найчастіше навчально-дослідній роботі передую спеціальний курс з основ організації та методики наукових досліджень (у дисциплінах "Вступ до спеціальності", "Основи наукових досліджень" та ін.). Завершальним етапом навчально-дослідної роботи студентів є оформлення звіту, в якому студент викладає результати своєї наукової роботи. Важливою формою навчально-дослідної роботи студентів є впровадження елементів наукових досліджень у практичні та лабораторні роботи.

Навчально-дослідна робота студентів з психології, як правило, представлена у вигляді різноманітних форм: написання реферату, виконання індивідуального навчально-дослідного завдання, написання курсової та кваліфікаційної робіт. При цьому студентами освоюються вміння трьох основних типів:

- 1) пошуку інформації та оформлення наукової думки реферативного типу;
- 2) планування, проведення емпіричного дослідження та оформлення його результатів;
- 3) планування, проведення інноваційної роботи в галузі практичної психології та оформлення її результатів.

Зупинимося детальніше на цих видах навчально-дослідної роботи студентів. **Реферат** є формою самостійної роботи з навчальної дисципліни спрямованою на детальне знайомство з певною темою в межах даної навчальної дисципліни. Основне завдання роботи над рефератом з навчальної дисципліни – поглиблене вивчення певної проблеми навчального курсу, отримання більш повної інформації за будь-яких його розділів. Однак, як показує практика, на жаль, студенти або не розуміють реальних завдань реферативної роботи, або вважають її незначними. Тому часто "реферат" є в кращому разі переписаною а в гіршому – механічно скопійованою в електронному вигляді та роздрукованою статтею, чи розділом якогось підручника. Назвати це науковою роботою можна з великим сумнівом. У той час як гарні реферати, написані на основі самостійного осмисленого аналізу студентом кількох десятків статей і джерел, не тільки по праву можна назвати науковими працями, а й визнати їх

беззаперечну значущість як підготовчого етапу для проведення власних оригінальних дослідних робіт.

При підготовці реферату необхідно використовувати достатню для розкриття теми та аналізу літератури кількість джерел, що безпосередньо стосуються досліджуваної теми. Джерелами можуть бути публікації у вигляді книг і статей. Вимоги до обсягу і якості виконання реферату з психології залежать від спеціальності, якій навчається студент. Для студентів–психологів вимоги до реферату, звичайно, інші, ніж для студентів педагогічної або технічної спеціальності.

При виконанні реферативної навчально-дослідницької роботи студент повинен освоїти такі основні вміння:

- самостійний пошук інформації на задану тему;
- відбір суттєвої інформації, необхідної для повного висвітлення досліджуваної проблеми, відділення цієї інформації від другорядної (в межах даної теми);
- аналіз і синтез знань і досліджень з проблеми;
- узагальнення і класифікація інформації з дослідним проблем;
- логічне і послідовне розкриття теми;
- узагальнення психологічних знань з проблеми і формулювання висновків на основі огляду літератури;
- стилістично правильне оформлення наукової думки реферативного типу;
- грамотне оформлення наукового реферативного тексту;
- правильне оформлення наукової роботи.

**Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ)** є формою самостійної навчально-дослідної роботи, що передбачає більш активну пошуково-творчу діяльність студентів. ІНДЗ з психології являють собою проблемні запитання (або ситуації-завдання), які потребують не тільки опанування новою інформацією, а й користування цієї інформації для вирішення конкретних проблем.

Накопичений студентом досвід виконання реферативної роботи з літературою і самостійного пошукового аналізу окремих ситуацій або завдань стає основним під час виконання **курскових робіт**, у яких студент робить перші кроки до самостійної наукової творчості. Він вчиться працювати з науковою літературою (якщо це необхідно, то й із іноземною), набуває навичок критичного відбору й аналізу необхідної інформації. Якщо на другому курсі вимоги до курсової роботи мінімальні і написання її не складає великої праці для студента, то вже наступного року вимоги помітно підвищуються, і написання



роботи перетворюється на дійсно творчий процес. Так, підвищуючи з кожним роком вимоги до курсової роботи, ЗВО сприяє розвитку студента як дослідника, роблячи це практично непомітно і ненав'язливо для нього самого.

При виконанні курсової роботи необхідно забезпечити поєднання реферативних, емпіричних і практичних форм навчальної та наукової діяльності студента [7; 12; 19; 21; 33; 81]. Тут повинні вирішуватися завдання поглиблення та якісного вдосконалення умінь студентів з виконання реферативних форм наукової роботи. При цьому студенти повинні засвоїти не тільки способи відбору, групування та узагальнення інформації, але перш за все оволодіти вмінням знаходити невирішені проблеми, що вивчаються, спірні питання і підходи до окремих проблем, визначити ступінь достовірності інформації, що міститься в досліджуваній літературі, доказовість. Другим завданням курсової роботи має бути освоєння студентами вмінь виконання емпіричної науково-дослідної діяльності. При цьому повинна бути вирішена конкретна проблема наукової психології, пов'язана з досліджуваною практичною проблемою, і в письмовому вигляді подані обґрунтування мети, гіпотези і методів, використаних у роботі, опис ходу роботи та її результатів.

При виконанні курсової роботи студент, крім умінь проведення реферативного аналізу проблеми, повинен опанувати такі вміння емпіричного дослідження:

- обґрунтування актуальності й новизни емпіричного дослідження;
- визначення предмета та об'єкта емпіричного дослідження;
- формулювання мети і завдань емпіричного дослідження;
- формулювання гіпотези емпіричного дослідження;
- планування емпіричного дослідження та прогнозування вірогідності очікуваних результатів;
- вибір методів і підбір методик для перевірки гіпотези емпіричного дослідження;
- практичне освоєння методики емпіричного дослідження як засобу вирішення науково-дослідного завдання;
- кількісна обробка даних емпіричного дослідження;
- якісна обробка даних емпіричного дослідження;
- повний, стилістично правильний і грамотний опис процесу і результатів емпіричного дослідження, переконливість аргументації;
- інтерпретація результатів емпіричного дослідження;
- формулювання висновків, отриманих у результаті емпіричного дослідження, рекомендацій з їх використання;

- правильне оформлення наукової роботи.

Третє завдання виконання курсової роботи з психології пов'язане з її практичною спрямованістю, і тому воно є різним для студентів неpsychологічних спеціальностей (педагоги, юристи, медики і т.д.) та студентів спеціальності "Психологія". У першому випадку тут повинні бути конкретні практичні висновки та рекомендації, що випливають із проведеного емпіричного дослідження певної психологічної проблеми. А для студентів психологічних спеціальностей завданням курсової роботи має бути опанування вмінь у галузі практичної психології. Курсова робота цього типу може полягати в розробці або адаптації методик психодіагностики або психологічного консультування, в розробці програм психотерапії, психокорекції, розвиваючої роботи, психологічної профілактики або просвіти. При цьому повинне бути вирішене конкретне завдання практичної психології і в письмовому вигляді представлені обґрунтування й опис мети, завдань, використаних форм, методів і методик практичної роботи, її ходу і результатів. Відповідна розробка повинна характеризуватися новизною. У такій курсовій роботі також повинна міститися реферативна частина, у якій на основі аналізу вивченої літератури характеризується стан досліджуваної проблеми.

При підготовці розробки в галузі практичної психології студентом повинні бути освоєні такі вміння:

- обґрунтування актуальності завдання, на вирішення якого спрямована робота;
- визначення предмета та об'єкта практичної психологічної роботи;
- формулювання мети і завдань, на вирішення яких спрямована методика, що розробляється;
- характеристика новизни розробленої або адаптованої методики;
- планування основних етапів розробки (або адаптації) методики практичної психологічної роботи та розуміння завдань, які вирішуються на кожному з них;
- підбір методів і методик для вирішення поставленого завдання практичної психології;
- практичне освоєння методик психодіагностики, консультування, психотерапії, корекційної, розвивальної психологічної роботи або роботи з психопрофілактики та психологічної просвіти, розуміння їх місця у вирішенні поставленого завдання практичної психології;
- кількісна обробка результатів проведеної роботи;
- якісна обробка результатів проведеної роботи;

- повний, стилістично правильний і грамотний опис процесу і результатів практичної психологічної роботи, переконливість аргументації;
- якісний і кількісний аналіз ефективності проведеної практичної психологічної роботи, її інтерпретація;
- характеристика новизни і специфіки розробленої методики практичної психологічної роботи, висновків з її апробації, опис можливостей і обмежень у її застосуванні, рекомендацій з використання;
- грамотне оформлення роботи.

Виконання *кваліфікаційної роботи* має за мету подальший розвиток творчих і пізнавальних здібностей студента, і як завершальний етап навчання студента у ЗВО спрямоване на закріплення й розширення теоретичних знань, відпрацьовування професійно-значущих вмінь та навичок та поглиблене вивчення вибраної теми. На старших курсах багато студентів вже працює за фахом, і при виборі теми для кваліфікаційної роботи це найчастіше ними враховується. У такому разі, крім аналізу літератури, у кваліфікаційну роботу може бути включений власний практичний досвід з обраної проблеми, що тільки збільшує наукову цінність роботи. У ході виконання кваліфікаційної роботи студент спирається на вміння, засвоєні ним при виконанні курсових робіт на попередніх курсах, з наукового аналізу літератури з теми дослідження, з виконання емпіричної науково-дослідної роботи та розв'язання проблем в галузі практичної психології. Як правило, тема кваліфікаційної роботи є продовженням досліджень, що здійснюються в процесі написання курсових робіт. Основна особливість кваліфікаційної роботи (порівнянно з курсовою) – її комплексний теоретико-експериментальний характер.

Під час виконання кваліфікаційної роботи з психології студент повинен продемонструвати достатній рівень обізнаності з курсу психологічних дисциплін, а також актуальних проблем сучасної наукової психологічної думки. Студент має не лише засвоїти засоби відбору, групування та узагальнення інформації, але, перш за все, навчитися знаходити невирішені проблеми теми, що вивчається, спірні питання та підходи до окремих проблем, визначати ступінь достовірності інформації, що міститься в науковій літературі, її доказовість.

Виконання студентами кваліфікаційної роботи є таким видом діяльності, що органічно поєднує навчальну та науково-дослідну роботу й передбачає самостійну діяльність студента над темою дослідження. Метою виконання кваліфікаційної роботи з психології є поглиблення наукової психологічної компетентності студентів у певній сфері професійної діяльності внаслідок

набуття практичних навичок організації та виконання наукової роботи. Як форма самостійної навчальної діяльності студентів виконання кваліфікаційної роботи з психології спрямоване на:

- 1) поглиблення психологічних знань за окремими темами;
- 2) розвиток активного, творчого, критичного мислення.
- 3) формування вмінь та навичок психологічного дослідження.
- 4) набуття навичок застосування отриманих знань для вирішення конкретних завдань.
- 5) розвиток інтересу до психологічних проблем професійної діяльності.

Кваліфікаційна робота з психології виконується, як правило, тільки студентами спеціальності "психологія". Ця форма підсумкової атестації студентів за весь період навчання має як навчальну, так і оцінювальну функцію. Тема кваліфікаційної роботи повинна бути спрямована на розв'язання актуальної дослідницької проблеми, прикладного або практичного завдання в галузі наукової або практичної психології.

Кваліфікаційна робота – це одна з форм навчально-дослідної роботи студента, яка виконується як окрема самостійна робота на завершальному етапі навчання студента за освітньо-професійною програмою підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" або "магістр".

Кваліфікаційна робота є науково-практичною роботою студента-випускника, яка містить актуальні, науково обґрунтовані теоретичні або експериментальні результати та наукові положення і свідчить про спроможність дипломника самостійно здійснювати наукові дослідження в обраній галузі знань.

**Мета** кваліфікаційної роботи полягає у вивченні проблеми, сутність якої відображена в назві дослідження.

Основними **завданнями** кваліфікаційної роботи є:

- 1) закріплення, систематизація й поглиблення набутих знань;
- 2) розвиток умінь знаходити невирішені проблеми обраної теми дослідження;
- 3) засвоєння реферативних форм наукової діяльності;
- 4) розвиток навичок практичного застосування теоретичних знань;
- 5) формування способів відбору, групування та узагальнення інформації;
- 6) формування умінь самостійно проводити наукове дослідження, аналізувати й узагальнювати отримані теоретичні та практичні результати;
- 7) ознайомлення з методами та методикою проведення наукового дослідження;

8) формування навичок виконання емпіричної науково-дослідницької діяльності;

9) набуття досвіду проведення наукового дослідження та обробки його результатів;

Дипломна робота студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "спеціаліст" є науковим дослідженням. Обрана тема роботи узгоджується з керівником і затверджується на засіданні кафедри.

**Вимоги до кваліфікаційної роботи.** Студент, який виконує роботу, повинен дотримуватися таких вимог:

1. Обґрунтованість актуальності теми, відповідність її сучасному стану розвитку психологічної та педагогічної науки, перспективам розвитку й практичним завданням діяльності вчителя та практичного психолога.

2. Обґрунтованість методологічної бази дослідження.

3. Ґрунтовний аналіз спеціальної літератури, монографічних і періодичних видань з теми наукової роботи.

4. Вивчення та характеристика досліджуваної проблеми в історичному розвитку та на сучасному етапі розвитку психологічної та педагогічної науки.

5. Проведення емпіричного дослідження, статистичний та якісний аналіз отриманих результатів.

6. Узагальнення результатів, їх обґрунтування.

7. Оформлення згідно з вимогами до кваліфікаційних робіт.

8. Автор роботи несе відповідальність за вірогідність і об'єктивність використовуваного в роботі фактичного матеріалу.

Вибір теми – досить важливий (а, може, вирішальний) етап виконання кваліфікаційної роботи з психології. При цьому автору майбутньої роботи необхідно враховувати:

1) зв'язок теми з пріоритетними напрямками сучасної наукової думки.

2) зв'язок теми з актуальними потребами практики.

3) наявність можливостей проведення в ході написання роботи експериментального дослідження.

4) відповідність теми науковим інтересам студента.

Вибір теми кваліфікаційної роботи з психології – справа творчо-пошукова, має свою специфіку стосовно дипломних робіт та проходить у два етапи.

На першому етапі вибору теми роботи необхідно усвідомити, які питання психології є для студента пріоритетними. Кваліфікаційні роботи повинні обов'язково бути експериментальними, тому тут необхідно вирішити питання,

які проблеми психології привертають увагу майбутнього автора кваліфікаційної роботи з психології.

Другий етап визначення теми кваліфікаційної роботи з психології полягає в її уточненні та потребує певного ознайомлення з джерелами інформації й обмірковування деяких практичних моментів, на підставі чого відповідно до інтересів студента та конкретного контингенту респондентів, з якими студент буде проводити дослідження, тема кваліфікаційної роботи з психології набуває остаточного формулювання в певному напрямі сучасної психології. Подальша робота над кваліфікаційними дослідженнями висвітлена у відповідних публікаціях [7; 9; 12; 19; 21; 22; 33; 64].

Навчально-дослідна робота студентів організовується також під час виробничої (педагогічної) практики шляхом виконання індивідуальних завдань з тематикою відповідної курсової чи дипломної роботи.

**Науково-дослідна робота студентів** (НДРС), що виконується в позанавчальний час, реалізується шляхом участі студентів у роботі різноманітних наукових гуртків, проблемних груп, а також у дослідженнях за тематикою планових держбюджетних та госпдоговірної науково-дослідної роботи кафедр. При виконанні таких робіт студент самостійно складає план виконання роботи, підбирає необхідну літературу, здійснює математичну обробку та аналіз результатів, оформлює звіт.

Основними формами науково-дослідної роботи студентів, що виконується у поза навчальний час, є:

- предметні гуртки;
- проблемні групи;
- проблемні студентські лабораторії;
- студентські наукові семінари;
- участь у виконанні держбюджетної і договірної тематики кафедр.

**Предметні гуртки** як форма організації науково-дослідної роботи студентів найчастіше використовується при роботі зі студентами молодших курсів. Тематика роботи гуртка повинна бути скоріше науково-популярною, ніж власне дослідницькою. Наприклад, успішно можуть проходити заняття гуртка з проблем "Унікальні можливості мозку", "Як нам зрозуміти один одного?", "Психологія в сучасному світі", "Психологія і педагогіка (медицина, торгівля, спорт і т.д.)". Науковий гурток є лише найпершим кроком студентів у науково-дослідній роботі, і цілі перед його учасниками ставляться нескладні. По-перше, це залучення студентів до наукової проблематики, "прищеплення" їм інтересу і смаку до наукових досліджень. І, по-друге, формування перших початкових

навичок у науково-дослідній роботі. Тому найчастіше формами роботи студентів у науковому гуртку є підготовка доповідей і рефератів, які потім заслуховуються на засіданнях гуртка або на науковій конференції. Крім заслуховування і обговорення виступів студентів, у роботі гуртка слід передбачати проведення загальних тематичних засідань з актуальних проблем психології. Науковий гурток може об'єднувати студентів різних факультетів і курсів, а також, якщо при ЗВОі є такі, коледжів і ліцеїв.

На організаційних зборах, що проходять приблизно в жовтні, відбувається розподіл тем доповідей та рефератів шляхом вибору самими студентами, після чого викладач вказує на наявність для кожної теми основної й додаткової літератури і рекомендує найближчим часом продумати план роботи. Після розподілу тем розпочинається головна і основна робота гуртка. На перших порах основну роль відіграє його керівник. Саме від його досвіду, таланту і терпіння залежить, чи змінить початковий запал юних дослідників вдумлива робота, чи все так і залишиться в зародковій стадії. Необхідно спостерігати за кожним студентом, намагатися передбачити проблеми, які можуть виникнути в нього в процесі роботи. Тому буде не зайвим прочитати студентам дві-три лекції про методи і способи наукового дослідження, про збір матеріалу, про роботу над літературою, про користування науковим апаратом, а так само ознайомить студентів з науковими напрямками викладачів кафедри, щоб студенти знали, до кого можна звернутися для більш детальної консультації з певних питань.

Якщо початковий період роботи гуртка пройшов успішно і студенти розпочали опрацьовувати індивідуальні теми, то складається графік виступів, і починається заслуховування готових доповідей. Як правило, на одному засіданні гуртка заслуховується не більше двох виступів, тому що тільки в такому разі можна детально обговорити кожну доповідь, поставити запитання та отримати розгорнуті відповіді на них. Крім того, велика кількість доповідей важка для сприйняття, і може знизитися активність і зацікавленість членів гуртка.

Формами підвбиття підсумків роботи гуртка можуть стати конкурс доповідей, участь у наукових конференціях і предметних олімпіадах, проведення круглих столів, зустрічі з ученими, а також публікація тез кращих робіт у наукових збірниках ЗВО.

Наукові гуртки є "полегшеною" формою науково-дослідної роботи студентів, і тому на їх базі можлива організація зустрічей з людьми, які

практично мають справу з проблемами, обраними гуртком для розгляду, на роботі і в побуті, проведення різних вікторин і КВК.

Багато з сказаного про наукові гуртки можна віднести й до *проблемних груп*, але існують певні відмінності. Тематика проблемних груп більш вузька, пов'язана з актуальними проблемами психології і передбачає проведення емпіричного дослідження. Центальною може бути висунута проблема, якою займається науковий керівник гуртка, або якась інша за його вибором. Великою перевагою цієї форми науково-дослідної роботи студентів є можливість розгляду обраної теми найбільш глибоко і з різних ракурсів. Так, наприклад, тема "Проблеми підліткового віку" може бути розглянута з психологічного, педагогічного, валеологічного, економічного, історичного і навіть літературного погляду. Це надає засіданням гуртка більшу різнобічність і привертає до нього нових членів. Крім того, що важливо, це сприяє зміцненню зв'язків між студентами різного віку і спеціальностей, підтримує відчуття єдиного колективу.

Перспективним напрямом є створення у вищих навчальних закладах *студентських науково-дослідних лабораторій*, в яких здійснюються наукові дослідження й одночасно організується навчально-дослідна робота студентів. Зазвичай група, що займається вирішенням певного науково-дослідного завдання, складається декількох студентів, як правило, різних курсів. Це дозволяє забезпечити спадкоємність, безперервність і чітку організацію їх роботи. Студенти, які успішно виконали завдання за своїм розділом, включаються до авторів звіту як співвиконавці. У навчанні психології можуть бути, наприклад, такі проблеми студентських науково-дослідних лабораторій: "Формування психологічної культури особистості", "Розвиток комунікативних якостей майбутніх педагогів", "Способи активізації пізнавальної діяльності учнів" та ін.

Студентські науково-дослідні лабораторії належать до наступного рівня складності НДРС. У них беруть участь студенти другого курсу і старше. Лабораторія є школою наукової роботи, заняття в ній потребують певного запасу знань і навичок. Робота в такій лабораторії передбачає вивчення та аналіз літератури, постановку експерименту, створення нового практично значимого продукту. Істотною відмінністю студентських науково-дослідних лабораторій від гуртка та проблемної групи є більше значення колективної дослідницької роботи. Якщо в гуртку кожен студент відповідає, як правило, тільки за себе, то в студентській науково-дослідній лабораторії, де теми досліджень набагато більш глобальні, однією самотійною роботою обійтися



практично неможливо. Керівник лабораторії повинен допомогти студентам розділити тему на окремі питання, вирішення яких забезпечить вирішення головної проблеми. Важлива увага до інтересів кожного студента, його схильностей і можливостей. Досвід колективної роботи приходить не відразу, і вирішення спорів та конфліктів, що виникають у процесі роботи, значною мірою покладено на викладача. У процесі роботи в студентських науково-дослідних лабораторіях студенти можуть знання, отримані за час навчання і роботи в гуртках, реалізувати в дослідженнях, які мають практичне значення.

Презентація результатів роботи студентів у наукових гуртках, проблемних групах та студентських науково-дослідних лабораторіях відбувається у вигляді виступів на різноманітних конференціях і в різного виду публікаціях. На конференції молоді дослідники отримують можливість виступити зі своєю роботою перед широкою аудиторією. Це змушує студентів більш ретельно опрацьовувати майбутній виступ, відточує їхні ораторські здібності. Крім того, кожен може порівняти, як його робота виглядає на загальному рівні, і зробити відповідні висновки. Це є дуже корисним результатом наукової конференції, оскільки на ранньому етапі багато студентів вважають власні судження непогрішними, а свою роботу найглибшою і найціннішою в науковому плані. Часто навіть зауваження викладача сприймаються як прості причіпки, але, слухаючи доповіді інших студентів, кожен не може не помітити недоліків своєї роботи, якщо такі є, а також виділити для себе свої сильні сторони. Крім того, якщо в рамках конференції проводиться творче обговорення прослуханих доповідей, то із запитань і виступів кожен доповідач може почерпнути оригінальні ідеї, про розвиток яких у межах обраної ним теми він навіть не замислювався. Включається своєрідний механізм, коли одна думка породжує кілька нових. Науково-практичні конференції, вже виходячи з самої назви, передбачають не тільки і не стільки теоретичні наукові доповіді, скільки обговорення шляхів вирішення практичних завдань.

Багатьма кафедрами закладів вищої освіти організуються **студентські наукові семінари**, які проводяться регулярно протягом семестру, щоб кожен студент міг виступити з доповіддю чи повідомленням про результати проведеної роботи, а за найбільш цікавими і значущими результатами досліджень студентів один–два рази на рік між семестрами або наприкінці кожного семестру організуються студентські наукові конференції.

Для студентів старших курсів, особливо тих, хто вже почав професійну діяльність та виконує дипломну роботу, продуктивною формою виконання наукових досліджень, зокрема з психології, є **участь у виконанні**

*держбюджетної і договірної тематики кафедр.* Така робота забезпечує поглиблення теоретичної підготовки професіонала в аспекті її інтеграції з практичними проблемами, формування початкових умінь у професійній діяльності, зміцнення в молодого професіонала позиції дослідника, залучення молодих людей (особливо тих, хто орієнтований на подальшу наукову діяльність) до дослідження серйозних науково-дослідних проблем, створення особливих умов спілкування студентів з викладачами, яке відповідає ідеям організації навчання як спільної діяльності, де обидві сторони є соратниками, однодумцями і співавторами.

## **2. Психологічні практики студентів ЗВО**

Психологія – не тільки теоретична, але й прикладна дисципліна, яка дозволяє вдосконалювати роботу з людьми і професійно допомагати їм, що однакостайно визнається дослідниками у сфері практичної психології [11; 17; 20; 24; 25; 27; 33; 34; 35 та ін.]. Тому ***практичні завдання з психології є важливою складовою основних освітніх програм вищої професійної освіти.*** Під час практики в студентів формуються навички природної поведінки і спілкування в різних вікових і професійних групах, уміння працювати з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей інших людей, специфіки власного Я-образу, життєвої позиції і системи значущих цінностей.

Обсяги практики визначаються відповідними освітніми стандартами та навчальними планами. Положення про практику розробляється і затверджується ЗВО на основі відповідних документів з урахуванням специфіки підготовки фахівців. Терміни проведення практики встановлюються вищим навчальним закладом відповідно до навчального плану і річним календарним графіком. Для керівництва практикою призначається керівники практики від ЗВО і від організації, де вона проходить, які складають робочу програму проведення практики, розробляють тематику індивідуальних завдань, надають методичну допомогу студентам у виконанні ними індивідуальних завдань, оцінюють результати виконання практикантами програми практики. Форма і вид звітності студентів про проходження практики, форма проміжного та підсумкового контролю проходження практики визначаються вищим навчальним закладом. Оцінка за практику або залік прирівнюється до оцінок з теоретичного навчання і враховується при підбитті підсумків загальної успішності студентів.

У найбільш повному і розгорнутому вигляді практика з психології, природно, представлена в навчанні студентів з спеціальності "психологія".

Практика як найважливіша частина освітньої та професійної підготовки психологів передбачає різні види практики: навчальну, виробничу, науково-дослідницьку (переддипломну).

**Навчальну практику** з психології часто називають ознайомлювальною, наголошуючи тим самим на її основному завданні. Навчальна практика, як правило, проходить у два етапи (2 і 3-й курси). Наприклад, на першому етапі це може бути ознайомлювальна практика в організаціях і установах, а на другому – практика з отримання окремих первинних професійних умінь. На першому етапі майбутні психологи знайомляться з організацією професійної діяльності в масових навчальних закладах (дитячий садок, загальноосвітня школа, виробниче підприємство, комерційна фірма і т.д.), а на другому – з роботою в спеціалізованих організаціях (кризовий центр, школи для дітей з обмеженими можливостями, будинки інвалідів і т.ін.).

**Виробнича практика** проводиться на передвипускному і випускному курсах і є однією з основних складових практичної підготовки студентів-психологів. Це один із найскладніших видів навчальної діяльності студентів, їх підготовки до самостійної, професійної, практичної і науково-дослідної роботи. Виробнича психологічна практика вимагає сформованого професійного мислення, розвитку професійно важливих здібностей, високого рівня психодіагностичної, психокорекційної, психопрофілактичної, психолого-консультативної та психолого-просвітницької роботи.

Виробничу психологічну практику студенти проходять під керівництвом досвідченого викладача і психолога-методиста відповідної установи (бази практики). Практика повинна показати рівень оволодіння студентами теоретичними знаннями з фундаментальних фахових дисциплін (загальної, вікової, соціальної, педагогічної психології та ін.) і прикладних галузей практичної психології (психодіагностики, консультування, психокорекції, психотерапії, психологічної просвіти, психології конфлікту, профілактики відхилень у поведінці та ін.). Практика демонструє рівень оволодіння студентами методами і технологіями роботи практичного психолога, а також сприяє поглибленню і збагаченню цих умінь. Як правило, виробнича психологічна практика організується в два етапи. На першому етапі (4-й курс) практика присвячується конкретним напрямкам роботи практичного психолога з особистістю, наприклад, психодіагностиці та психокорекції. А на другому етапі (ОР "магістр") практика набуває комплексного характеру і орієнтована на виконання повного комплексу основних робіт практичного психолога як з особистістю, так і з групами.

**Науково-дослідна** (переддипломна) **практика** як частина основної освітньої програми є завершальним етапом навчання і проводиться після засвоєння студентами програм теоретичного та практичного навчання і орієнтована на виконання дипломної роботи як комплексного теоретико-прикладного дослідження в галузі психології.

У цілому, різні види психологічних практик передбачають досягнення таких цілей:

- початкове знайомство з організацією і видами діяльності психолога;
- закріплення теоретичних знань і набуття навичок з їх практичного застосування;
- освоєння вмінь ставити цілі, формулювати завдання індивідуальної та спільної діяльності, співпрацювати з колегами;
- оволодіння навичками вирішення практичних завдань;
- формування професійної позиції психолога, світогляду, стилю поведінки, освоєння професійної етики;
- знайомство зі специфікою діяльності психолога в установах різного профілю;
- освоєння певних науково-дослідницьких умінь;
- освоєння психодіагностичних умінь;
- освоєння консультаційних умінь;
- освоєння умінь психопрофілактичної роботи;
- освоєння умінь психологічної просвіти і навчання психології;
- збір емпіричних даних в межах підготовки курсової чи дипломної роботи.

Психологічна практика як вид навчальної діяльності з психології – типова для освітніх програм, спрямованих на підготовку психологів. У той самий час у програми професійних практик фахівців в групі професій типу "людина-людина" (юристів, менеджерів, медсестер і т.п.) обов'язково повинні входити окремі завдання з відповідним психологічним змістом.

При цьому особливого значення набуває **психологічна складова в програмах педагогічних практик майбутніх педагогів**. У цьому випадку одним із завдань практики є формування психологічних умінь, професійно значущих для даної категорії студентів. Педагогічна практика в освітній установі по праву вважається однією з провідних форм підготовки майбутнього педагога, що вимагає від студентів усвідомлення сутності процесів навчання і виховання, їх зв'язку з психічним розвитком дитини, високого рівня загальної психолого-педагогічної культури, знань спеціальних дисциплін, конкретних методичних технологій та методик пізнання особистості і шкільного колективу,

а також навичок співпраці з колегами, зокрема з шкільним психологом. Педагогічна практика покликана допомогти формуванню особистісного і діяльного підходу до педагогічного процесу, накопиченню професійного досвіду. Студенту педагогічного ЗВО, який виконує в ході педагогічної практики функції педагога, доводиться в повному обсязі вирішувати ті проблеми і долати труднощі, які мають місце в реальних умовах і ситуаціях сучасної освіти.

Педагогічна практика в педагогічних вищих навчальних закладах зазвичай проходить як безперервна, що здійснюється протягом усього навчання майбутніх педагогів та охоплює два етапи. На *першому етапі* (1–3 курси) – відбувається поступове занурення студентів у реальний процес навчання сучасної школи, спілкування зі школярами, вчительським колективом, безпосереднє ознайомлення зі специфікою педагогічної діяльності. На цьому етапі педагогічна практика, як правило, проходить без відриву від аудиторних занять, пролонговано в другій половині дня. Психолого-педагогічна практика на першому етапі дає можливість студентам поступово й поетапно ознайомитися з особливостями професійної педагогічної діяльності і на цьому тлі пізнати особливості свого характеру, свого внутрішнього світу, своїх діяльнісних здібностей, зокрема комунікативних. Позитивною рисою даної форми підготовки майбутніх вчителів є живе споглядання процесу навчання і виховання, педагогічного спілкування, безпосереднє досягнення основ педагогічної професії. Крім того, відбувається вивчення студентами окремих індивідуальних особливостей особистості і деяких соціально-психологічних проблем колективу в реальних умовах навчання.

Сутність *першого етапу* педагогічної практики полягає в такому.

Група студентів відвідує (разом із викладачем психології) будь-який урок у школі (різного типу навчання) і спостерігає за індивідуальними особливостями поведінки й навчання школярів, манерою та специфікою навчання вчителя, ходом уроку і формами роботи на ньому і т. п.

Усі спостереження фіксуються в зошитах за встановленим зразком і схемою. Потім здійснюється аналіз та обговорення побаченого, тим самим забезпечується зв'язок теоретичного вивчення курсів загальної, вікової, педагогічної та соціальної психології з практичним застосуванням знань, умінь і навичок.

Студентам надається можливість самостійно провести пробний урок, брати участь у різних колективних та масових виховних заходах з учнівським колективом. Практика 1–3 курсів дозволяє практично оволодіти окремими

методами вивчення індивідуальних особливостей особистості учнів і соціально-психологічних показників класу як групи школярів, ознайомитися з прийомами педагогічної майстерності, які їм доведеться опановувати на 4–5 курсах.

*Другий етап* педагогічної практики (4–й курс та ОР "магістр") потребує активної участі майбутніх педагогів у професійній діяльності, тому вона здійснюється з відривом від навчальних занять і називається виробничою практикою. На цьому етапі освоєння професійних навичок здійснюється за допомогою виконання всіх функцій вчителів, вихователів і викладачів, що передбачає активну участь у житті сучасної школи.

Цілі і завдання виробничої педагогічної практики:

1. Формування навичок професійної рефлексії (спостереження і самоспостереження).
2. Розвиток професійної спрямованості особистості студента.
3. Формування професійних комунікативних навичок.
4. Освоєння навичок психологічного аналізу уроку.
5. Освоєння методів дослідження індивідуально-психологічних особливостей особистості учнів, учнівських колективів, стилю міжособистісних відносин (учень – учень, учитель – учень, учитель – учитель, учитель – батько, батько – дитина), особливостей особистості вчителя.
6. Формування навичок психолого-педагогічної допомоги, діагностики та профілактики учнівської неуспішності.
7. Освоєння навичок роботи з учнями різного рівня навченості.
8. Розвиток професійної самосвідомості студента.
9. Розвиток вміння виявляти, аналізувати й долати власні педагогічні труднощі.
10. Формування особистого стилю професійної діяльності.

У своїй змістовній частині психологічна робота в умовах педагогічної практики повинна бути спрямована на зниження бар'єрів психологічного захисту, усунення особистої нещирості, що утруднює спілкування, усвідомлення студентом того, як він виглядає, як сприймають його оточуючі (учні, педагоги, батьки), які ситуації його більше турбують, яка існує розбіжність між самосприйманням та баченням його з боку інших.

Психологічна складова педагогічних практик може бути представлена завданнями з:

- психологічного вивчення та складання психолого-педагогічної характеристики учня;

- психологічного вивчення та складання психолого-педагогічної характеристики класного колективу;
- психологічного аналізу уроку;
- психологічного аналізу позакласного заняття;
- виявлення, дослідження та практичного вирішення (як мінімум визначення шляхів та умов вирішення) різноманітних психолого-педагогічних проблем.

Виконання цих завдань, безперечно сприятиме вирішенню головного завдання психологічної складової педагогічної практики – *розвитку професійної самосвідомості майбутніх педагогів.*

### **3. Самостійна робота студентів над психологічними навчальними дисциплінами**

Важливою складовою процесу навчання студентів була і є **самостійна робота**. Однак сучасний стан і перспективи розвитку загальноосвітніх та особливо закладів вищої освіти у плані підготовки висококваліфікованих фахівців передбачають, у першу чергу, підвищення значущості свідомої, цілеспрямованої, самостійної пізнавальної діяльності кожного студента [7; 9; 12; 13; 14; 15; 18; 19; 21; 22; 23; 31; 32; 36; 41; 67; 68; 91; 104; 135; 141 та ін.]. Наукова інформованість, компетентність сучасної людини – це її інтелектуальний потенціал, орієнтований на пізнавальну активність, систему певних дослідницьких умінь, без яких неможлива творча діяльність. Фахівець не склад наукової інформації, а творець на її основі нових знань, нових ефективних творчих технологій професійної діяльності. Набуття таких якостей майбутнього фахівця потребує постійної, наполегливої, творчої самостійної роботи студентів починаючи з першого курсу.

Самостійна робота студентів із психології спрямована на досягнення таких цілей:

- закріплення психологічних знань і вмінь, отриманих під час аудиторної роботи;
- розширення і поглиблення знань з дисципліни;
- підготовка до аудиторної навчально-дослідної та самостійної науково-дослідної роботи;
- формування навичок роботи з навчальною і науковою літературою,
- розвиток уміння аналізувати текст, виділяти в ньому головне, конспектувати;
- розвиток уміння структурувати знання за темами, розділами, курсом у цілому;

- формування вмінь використовувати теоретичні знання для характеристики, аналізу й пояснення життєвих явищ і фактів;
- освоєння вмінь психологічного дослідження;
- формування інтересу до психологічної науки, психічних проявів людини, майбутньої професійної діяльності;
- розвиток таких особистісних якостей, як організованість, самостійність, творчість;
- освоєння вмінь самопізнання й саморозвитку.

Самостійна робота студентів з психології може здійснюватися в різноманітних *формах*, які можуть бути досить умовно розділені на дві групи: *базова* та *додаткова* робота. Розглянемо ці групи окремо, зазначивши з початку, що в цілісній навчальній діяльності ці форми органічно взаємопов'язані, взаємодоповнюють та взаєморозвивають один одного, а засоби, з допомогою яких вони реалізуються, є поліфункціональними.

До ***базової самостійної роботи студентів*** (БСРС) належать форми, які є умовою виконання навчального плану та складають основу для комплексного оцінювання результатів їхньої навчальної діяльності. До такої роботи, *по-перше*, слід віднести:

- підготовку до поточних аудиторних занять (лекцій, семінарів і практичних),
- самостійне вивчення окремих тем, або питань теми.

Самостійна підготовка студента до лекції полягає, насамперед, у перечитуванні конспекту попередньої лекції. Самостійна підготовка до семінарів і практичних занять полягає в опрацюванні конспекту відповідної лекції (якщо вона читалася з даної теми), читанні відповідного розділу підручника й першоджерела, підбір прикладів, ситуацій, виконання практичних домашніх завдань, якщо такі передбачені планом заняття.

Самостійне вивчення окремих тем або питань теми передбачає в першу чергу опанування студентами новою навчальною інформацією. Для цього необхідне опрацювання відповідних розділів підручників, ознайомлення з першоджерелами, робота з ресурсами *Internet*, виконання необхідних тренувальних завдань, здійснення заходів із самоконтролю. Форми звітування про результати цієї роботи визначаються кафедрою (викладачем) та можуть бути усними, письмовими або програмованими. Оцінювання як правило відбувається в комплексі із загальними результатами опрацювання студентом відповідного змістового модуля.



*По-друге*, до базової самостійної роботи належить виконання окремих завдань, які підлягають спеціальному контролю та оцінюванню викладачем і роблять певний внесок у сумарну кількість балів, отриманих студентом за вивчення навчального предмета. До таких форм належать:

- підготовка до поточного (модульний контроль, письмова робота) та підсумкового контролю (екзамен, залік);
- виконання індивідуального навчально-дослідного завдання (ІНДЗ);

Самостійна підготовка до поточного та підсумкового контролю полягає в повторенні теоретичного матеріалу, відтворенні необхідних умінь та навичок і самоконтролю їх результативності.

Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) є формою самостійної роботи, що передбачає більш активну пошуково-творчу діяльність студентів. ІНДЗ являють собою проблемні питання (або ситуації-завдання), які потребують не тільки опанування новою інформацією, а й використання цієї інформації для вирішення конкретних проблем. Якість виконання ІНДЗ оцінюється в межах загального розподілу балів за відповідний модуль, що визначаються кафедрою та можуть бути в межах 15–20 балів. Виконання ІНДЗ є обов'язковим, і студент не може мати можливості отримати найвищу оцінку без виконання цього завдання.

До *додаткової самостійної роботи студентів* (ДСРС) належать форми, які виконуються за бажанням окремих студентів та спеціально викладачами не оцінюються. Таку роботу можна умовно поділити на додаткову навчальну та додаткову позанавчальну. Додаткова навчальна самостійна робота передбачає використання студентами окремих прийомів організації навчальної діяльності, що забезпечують підвищення якості опанування змістом програми навчального предмета (наприклад, створення опорних конспектів теми). Позанавчальна самостійна робота виходить за межі затверджених навчальних програм й має за мету розширення та поглиблення знань студентів з психологічних предметів. Така робота здійснюється у формі опрацювання спеціальної, монографічної літератури, матеріалів спеціалізованих журналів та спеціальних *Internet*–ресурсів. Ця робота органічно поєднується з різноманітними формами науково-дослідної роботи студентів з психології (участь у студентському психологічному товаристві, робота в проблемних групах та гуртках, участь у студентській олімпіаді та конференціях тощо).

Таким чином вважаємо за необхідне ще раз наголосити, що в різних формах самостійної роботи студентів можуть бути застосованими різноманітні конкретні засоби, до яких зазвичай відносять:

- 1) читання навчальної та наукової літератури;
- 2) конспектування першоджерел;
- 3) складання структурно-логічних схем, таблиць за окремими розділами, темами, питаннями навчальної дисципліни;
- 4) робота з *Internet*–ресурсами;
- 5) складання глосарію теми, розділу, навчальної дисципліни;
- 6) складання кросвордів;
- 7) складання різного роду завдань за навчальною дисципліною;
- 8) складання картотеки літератури за окремими розділами, темами, питаннями навчальної дисципліни;
- 9) підготовка картотеки діагностичних методик за окремими розділами, темами, питаннями навчальної дисципліни;
- 10) практичне вивчення психічних процесів, станів, властивостей;
- 11) підготовка доповідей, повідомлень;

Далі дамо стислу характеристику цих засобів виконання самостійної роботи студентами.

### **1. Читання навчальної та наукової літератури**

Самостійне читання навчальних посібників, монографій, додаткової популярної літератури та конспектів може використовуватися в різних ситуаціях навчальної роботи студентів і школярів:

- 1) на уроках, семінарах, практичних заняттях;
- 2) при підготовці до лекцій, семінарів, практичних занять;
- 3) при підготовці рефератів, курсових та дипломних робіт;
- 4) при підготовці до екзаменів і заліків.

У наш час є велика кількість підручників з психології, які не завжди повністю відповідають затвердженим програмам та навчальним планам підготовки фахівців різної спеціалізації. Крім того, у кожному з них виражається певна філософська позиція автора, його розуміння щодо рівня і специфіки викладу окремих розділів, тем. Це зумовлює те, що певні питання можуть бути розглянутими з різним ступенем докладності: занадто широко або взагалі не включені в підручник. Щоб уникнути небажаних пробілів у засвоєнні курсу, необхідно орієнтуватися на вимоги державних стандартів до підготовки фахівця відповідної спеціальності та використовувати не один–єдиний підручник, а працювати з різними джерелами (як підручниками, так і монографіями).

Однією з актуальних методичних проблем читання навчальної та наукової літератури як форми самостійної роботи школярів та студентів є формування в

них умінь осмисленого читання, розвиток навичок розуміння психологічних текстів. Нагадаємо, що найбільшу складність для студентів являє читання наукових монографій і статей. На відміну від навчальних посібників вони не адаптовані для навчальних цілей і для відповідної категорії студентів і учнів. Стикаючись зі складним для сприйняття стилем наукового тексту, деякі студенти відчують значні труднощі в його розумінні і тому обмежуються механічним заучуванням формулювань.

У цьому зв'язку важливим завданням викладача є використання завдань, що сприяють розвитку в школярів та студентів відповідних умінь читання. Це можуть бути, наприклад:

- завдання зі складання докладного структурованого плану розділу;
- завдання по вільному (без опори на конспект) переказу розділу тексту;
- пошук відповіді на заздалегідь поставлені до тексту питання;
- відповіді на конкретні питання по розділу, спрямовані на виявлення розуміння основних понять, уміння порівнювати, аналізувати, синтезувати, узагальнювати;
- завдання щодо формулювання окремих думок тексту в іншій стилістичній і синтаксичній формі;
- складання стислого конспекту тексту;
- складання опорної графічної схеми розділу з текстовими поясненнями;
- складання резюме прочитаного тексту.

Нагадаємо, що залежно від мети, а, відповідно, і докладності опанування текстом читання може бути *ознайомлювальним і вивчаючим*. Метою *ознайомлювального читання* є швидкий перегляд книги, з'ясування того, чи потрібна вона, які саме частини можна буде використати.

#### Алгоритм ознайомлювального читання

1. Вивчення змісту титульного листа, визначення точної назви роботи, її автора й призначення.
2. Знайомство з анотацією або передмовою.
3. Знайомство зі змістом, виявлення питань, що цікавлять.
4. Неквапливе перегортання сторінок з метою "схоплення" загального змісту й характеру викладу.
5. Уважне читання потрібних фрагментів.

*Вивчаюче читання* має на меті детальне засвоєння всього змісту роботи або якоїсь її частини. Його рекомендується починати після ознайомлювального

читання. Воно повільне, неквапливе, передбачає повернення до тексту, повторення та зіставлення матеріалу. Якщо зустрічається слово, значення якого неясно, слід уточнити його в словнику. Робота зі словником полегшує засвоєння матеріалу, сприяє усвідомленню його змісту, оволодінню професійною лексикою.

У процесі вивчаючого читання зовсім необхідні робочі записи й виписки. Якщо студент працює з власною книгою, то позначки, записи, підкреслення можна робити безпосередньо в ній. При цьому бажано користуватися економною системою умовних позначок:

- знаки схвалення (підкреслення, "!", NB – Nota Bene (звернути увагу) й т.д.) ;
- знаки заперечення ("?", питальні слова й т.ін.) ;
- знаки доповнення (стрілки, запису типу: "див. також ..." і т.ін.).

У бібліотечній книзі це не дозволено, тому варто робити виписки окремих цитат, тез або конспектування.

## **2. Конспектування першоджерел**

Вивчення наукової літератури має бути органічно пов'язане з вивченням матеріалу лекцій, читанням підручників і наступною роботою (написанням реферату, курсової або дипломної роботи, підготовкою до екзамену). При читанні наукових праць необхідно докладніше розібратися в тих питаннях, які були заплановані, але не розкриті на лекціях, звернути увагу на нюанси й особливості, які були згадані в лекціях. При самостійному вивченні наукової літератури дуже важливо зіставляти теоретичні положення з реальними психологічними явищами, спостережуваними в собі й навколо. Це дозволить краще зрозуміти, що означають досліджувані по книгах явища в житті.

Конспект – це стислий виклад усього істотного в змісті досліджуваного матеріалу. Основні ідеї, положення і докази викладаються в порядку їхнього висвітлення в досліджуваному джерелі. Перед конспектуванням відбувається первинне читання джерела і лише після того, як текст зрозумілий, його варто конспектувати. Рекомендується писати конспект лише на одному боці аркуша. Конспект необхідно доповнити власними думками й прикладами з життя, що забезпечує підкріплення й поглиблене розуміння досліджуваного змісту.

Для того щоб конспектування першоджерел виконувало пізнавальну функцію, сприяло осмисленому засвоєнню знань, студентів потрібно навчати відповідним умінням, зокрема:

- відбору істотної інформації та відділенню її від другорядної;

- лексичної і синтаксичної переробки тексту;
- схематизації і структуруванню прочитаного матеріалу;
- формулюванню резюме прочитаного матеріалу.

### ***3. Складання структурно-логічних схем, ментальних карт за окремими розділами, темами, питаннями навчальної дисципліни***

Сутність цього прийому полягає у формуванні цілісності, логічності й системності знань студентів.

#### Алгоритм складання схеми

1. Читання теми (розділу).

2. Аналіз тексту, виділення головних і другорядних думок і понять. Виписування основних понять і категорій.

3. Повторний перегляд тексту з метою визначення зв'язків між поняттями й категоріями.

4. Виділення найбільш загальних понять і категорій.

5. Побудова структурної схеми з урахуванням виділених взаємозв'язків.

6. Заключний перегляд тексту з метою зіставлення його з отриманою схемою.

7. Остаточне уточнення схеми.

Може бути виділено кілька варіантів структурних схем: теми, розділу, усього курсу.

Основні вимоги до складання схеми:

1. Схема повинна бути досить простою, лаконічною й міститися на одній сторінці.

2. Як елементи схеми повинні бути виділені основні й достатні поняття по теми (розділу).

3. Елементи схеми (поняття) повинні бути розташовані так, щоб була зрозумілою їхня ієрархія (наприклад, родові й видові поняття, загальні й конкретні – у центрі, на периферії – допоміжні).

4. Між елементами схеми повинні бути встановлені логічні зв'язки (усередині схеми й зовнішні, тобто взаємозв'язок із суміжними схемами).

5. Схема повинна бути наочною, для чого можна використовувати символи, графічний матеріал, колірні відтінки, таблиці, ілюстрований матеріал.

У разі необхідності схему можна додати визначенням основних теоретичних понять. Приклад структурно-логічної схеми теми представлений на рисунку 3.1

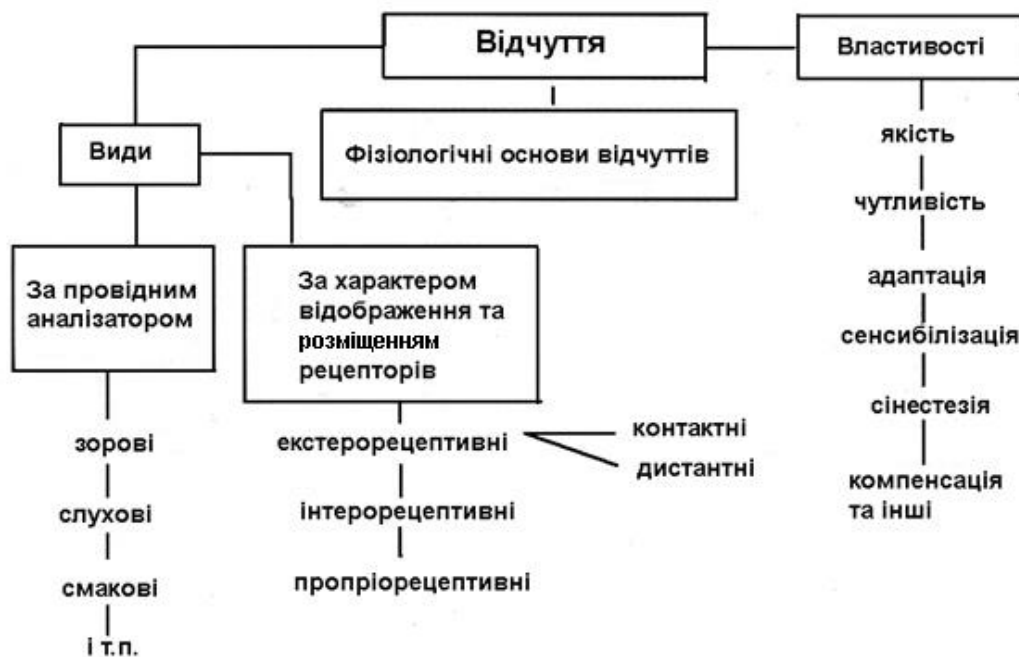


Рис. 3.1 Приклад найпростішої структурно-логічної схеми теми "Відчуття"

Ментальні карти (*Mind Maps, mindmapping*) – це зручна і ефективна техніка візуалізації мислення та альтернативного запису. Її можна застосовувати для аналізу та впорядкування отриманої інформації, полегшення її запам'ятовування, для створення нових ідей, прийняття рішень і багато чого ще. Це не дуже традиційний, але дуже природний спосіб організації мислення, що має кілька незаперечних переваг перед звичайними способами запису.

Автор техніки ментальних карт Тоні Бьюзен пропонує допомагати своєму мисленню, шляхом виявлення зв'язку між ефективним мисленням і пам'яттю і виявлення того ЩО саме сприяє запам'ятовуванню. Для цього Т. Бьюзен пропонує замість лінійного запису використовувати радіальний. Це означає, що головна тема, на якій буде сфокусовано увагу, розміщується в центрі листа. Від центральної теми розходяться "гілки", що демонструють найважливіші її зв'язки. Зв'язки (гілки) повинні бути швидше асоціативними, ніж ієрархічними і можуть підкріплюватися символічними малюнками. На гілках поміщуються ключові слова-асоціації, які сприяють організації матеріалу і його запам'ятовуванню.

Поради Т. Бьюзена з техніки створення ментальних карт  
(<http://www.mnemonica.ru/mindmap/intellektualnye-karty-ot-toni-byuzena>)

1. Головна тема розміщується в центрі листа.

2. Структура карти радіальна: від основної теми в центрі до периферії розходяться гілки, на яких записуються ключові слова, що несуть основне смислове навантаження.

3. Важливо розміщувати слова НА гілках зверху, не збоку, не під гілкою, не у всіляких міхурах і паралелепіпедах, що на цих гілках висять.

4. Гілки повинні бути "живими", гнучкими, органічними. Малювання ментальної карти в стилі традиційної схеми сильно ускладнить рух погляду по гілках.

5. Обов'язкове використання різного кольору для основних гілок. Це допомагає цілісному і структурованому сприйняттю.

6. На кожній лінії слід писати тільки одне, максимум два ключових слова, не потрібно писати ціле речення. Наше мислення асоціативно – одне ключове слово допомагає згадати великий блок інформації.

7. Довжина гілки повинна дорівнювати довжині слова. Це економніше, чистіше і карта буде більш наочною.

8. Писати необхідно друкованими літерами, як можна ясніше і чіткіше. Це заощадить час на прочитання.

9. Необхідно варіювати розмір букв і товщину ліній залежно від ступеня важливості ключових слів.

10. Бажано використовувати якомога більше картинок: до центральної теми і головних гілок вони обов'язкові! В принципі ментальна карта взагалі може цілком складатися з рисунків.

11. Гілки, що розрослися, можна укладати в контури, щоб вони не змішувалися з сусідніми гілками.

12. Важливо організовувати простір, не залишати порожнього місця і не розміщувати гілки дуже щільно. Для невеликої ментальної карти використовується лист А4, для великої теми – А3.

13. Папір краще брати білий, нелінований.

14. Лист бажано розташовувати горизонтально. Таку карту зручніше читати.

Наприкінці створення ментальної карти слід звертати увагу і на її форму – вона багато що виражає. Цілісна, міцна, жива форма показує, що ви добре розібралися в темі. Буває і так, що всі гілки карти вийшли красиві, а одна – якась кострубата і плутана. Це вірна ознака того, що цій частині слід приділити додаткову увагу – вона може бути ключем до теми або слабким місцем в її розумінні.

Останнім часом можна швидко створити якісні ментальні карти за допомогою різноманітних веб-ресурсів. Наприклад:

<http://www.mapul.com/>

<http://www.xmind.net/>

<https://bubbl.us/>

<https://coggle.it/>

<https://imindmap.com/>

<https://mind42.com/>

<https://www.mindmeister.com/ru>

<https://www.mindmup.com/>

В якості ілюстрації на рисунку 3.2 наведемо ментальну карту, що розкриває переваги ментальних карт (на жаль, тавтології уникнути неможливо 😊)

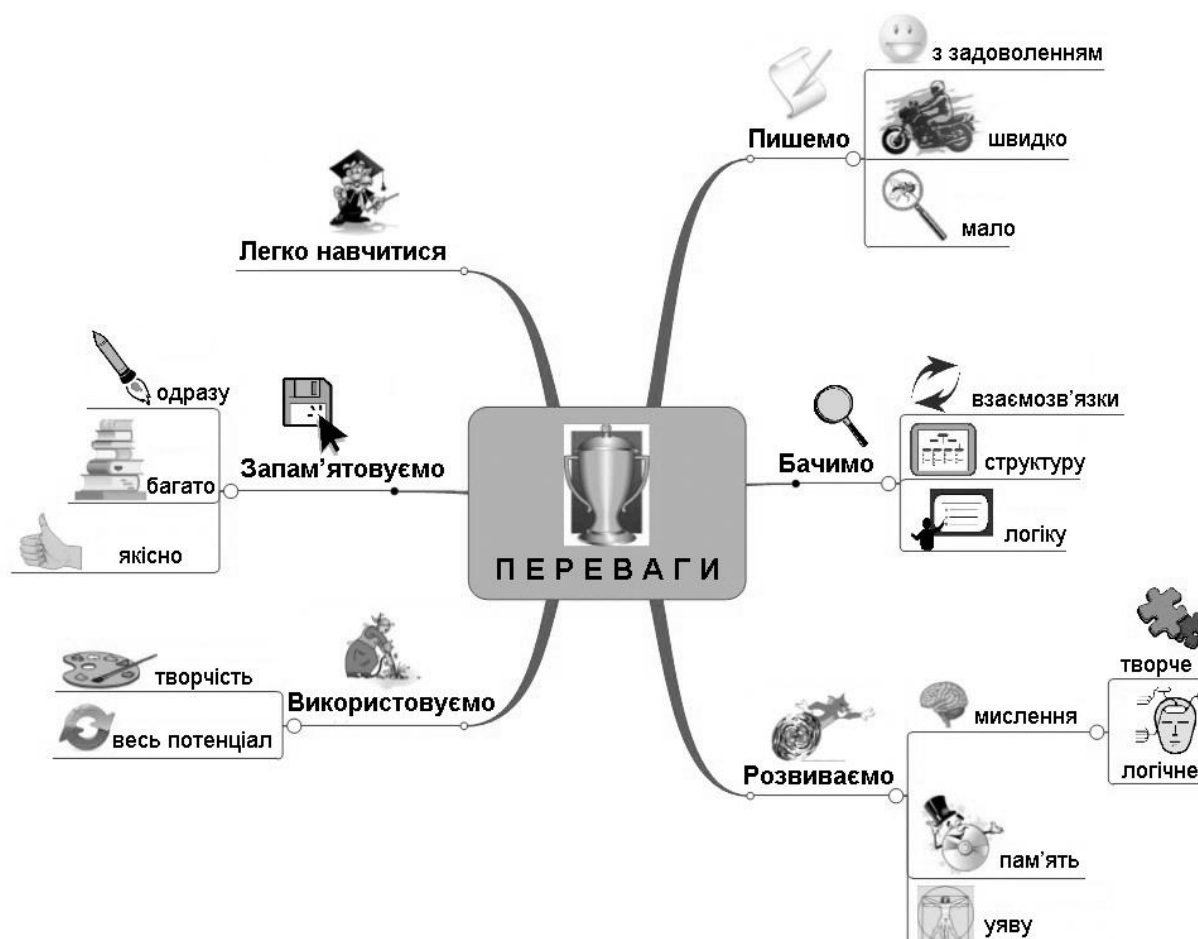


Рис. 3.2 Переваги використання ментальних карт в навчальному процесі (за [https://sofia-kiev.io.ua/s81540/mentalnye\\_karty\\_protiv\\_konspektov](https://sofia-kiev.io.ua/s81540/mentalnye_karty_protiv_konspektov))

#### 4. Робота з Internet-ресурсами

Студентам не завжди вдається знайти необхідну літературу, що може бути пов'язане з її відсутністю в бібліотеках і книгарнях. Крім того, інформація може бути розкидана по різних джерелах, що утруднює доступ до неї. У такому разі може допомогти Всесвітня мережа. Студент одержує унікальну можливість для самоосвіти, оскільки освітні інтернет-ресурси активізують пізнавальну діяльність, формують інформаційну культуру, навички дослідницької й аналітичної діяльності, а також формують уміння самостійно приймати рішення.



Необхідно, однак, урахувувати й істотні недоліки ресурсів мережі, зокрема, недостовірність розміщеної на сайтах інформації. Як правило, добір матеріалу для Інтернету здійснюється зацікавленими людьми, які можуть викладати факти, дотримуючись тільки якоїсь однієї позиції щодо певного питання. А оскільки серед відвідувачів ресурсу далеко не всі фахівці, здатні відразу ж визначити достовірність інформації, студенти можуть просто прийняти будь-які установки на віру, піддавшись на переконливість автора. У той самий час цей недолік активізує самостійну роботу студентів, змушуючи аналізувати та переосмислювати отриманий матеріал для визначення рівня його достовірності.

Крім того, явним недоліком не стільки самих ресурсів мережі, скільки практики роботи з ним студентів, є сумна звичка значної частини студентів механічно використовувати готові тексти не тільки не обмірковуючи, але й часом навіть не читаючи їх. (Прямо як у відомому анекдоті. Викладач: "Якими методами Ви користувалися при написанні курсової роботи?" Студент: "*Ctrl+C* – *Ctrl+V*").

Назвемо можливі форми самостійної роботи з використанням ресурсів *Internet*.

*Пошук і обробка інформації:*

- написання і захист реферату-огляду;
- аналіз існуючих рефератів у Мережі і їх оцінювання;
- складання бібліографічного списку;
- рецензія на освітні сайти по предмету і її презентація;
- підготовка фрагмента практичного заняття;
- робота з web-квестом, підготовленим викладачем;
- складання тематичного каталогу освітніх сайтів;
- аналізи планів розділів і тем, розміщених у Мережі;
- аналіз методичних розробок по різних предметах.

*Організація інформаційної взаємодії:*

- ознайомлення з професійними інтерактивними конференціями, аналіз обговорення розглянутих питань;
- консультації з методистами з допомогою електронної пошти;
- участь у студентських інтернет-конференціях;
- реєстрація і взаємодія в освітніх порталах.

Реалізація інтернет-проектів полягає в розробленні комп'ютерних проектів на теми, запропоновані викладачем.

СРС з Інтернет-ресурсами дозволяє активізувати самостійну діяльність студентів. До того ж сучасні ресурси Мережі привабливі не тільки наявністю

різноманітного текстового, а й мультимедійного матеріалу, що підвищує зацікавленість студента в освітньому процесі й самостійному пошуку інформації.

Інформація, розміщена в мережі, досить складно піддається кваліфікації, але все-таки виділяються найбільш істотні групи ресурсів, що охопили таку сферу, як освіта.

Виділимо такі *групи ресурсів*:

- науково-популярна інформація (різні видання, газети, журнали) ;
- довідкова інформація (мережні словники, довідники, енциклопедії, "віртуальні бібліотеки");
- освітня інформація (методичні розробки, дистанційні курси і т.д.) ;
- Пізнавальна інформація ("віртуальні музеї", тематичні сайти, присвячені проблемам в освіті).

При роботі з Інтернет– ресурсами необхідно враховувати таке:

- а) оцінити *web*-сайт, визначити по можливості, якість і правдоподібність інформації;
- б) використовувати довідкові видання;
- в) зрівняти ті самі теми за різними джерелами;
- г) застосувати різну дослідницьку стратегію, систему пошуку інформації згідно із завданнями;
- д) дати коректні посилання на використані джерела.

### **5. Складання глосарію теми, розділу, навчальної дисципліни**

Глосарій (від лат. *glossarium* – словник,) – це тлумачний (пояснюючий) словник понять і термінів, що складають термінологічну базу за певною темою або проблемою. Глосарій складається зі статей, у яких дається визначення термінів. Кожна стаття містить точне формулювання терміна та змістовну частину, що розкриває зміст терміна.

Складання глосарія забезпечує студентові більше глибоке оволодіння психологічною науковою термінологією, сприяє виробленню вміння доцільно застосовувати і правильно розкривати її зміст, показує ступінь включеності в сферу професії й готовність до професійної і наукової діяльності. Глосарій містить основні професійні терміни (а також їхні англійські або латинські аналоги, у разі необхідності аналоги на інших мовах), факти, персоналії, найважливіші дати. Формулювання понять глосарію повинні відповідати формулюванням у різних словниках, енциклопедіях, довідниках і в документах законодавчого характеру. Кількісне і якісне наповнення глосарія враховується при оцінюванні навчальних і наукових праць студентів. Наприклад, глосарій

курсової роботи повинен містити не менш ніж 10 основних понять і термінів, використуваних у контексті досліджуваної проблеми.

Засоби самостійної роботи студентів, викладені під пунктами 1–5 є основними та найбільш поширеними. Дали ми дуже стисло зупинимося на цікавих, ефективних, але не традиційних прийомах СРС з психології

#### **6. *Складання кросвордів***

Сутність цього прийому полягає в тому, що студент (може бути й групова робота) відбирає ряд понять, зашифровує їхні початкові букви в кросворд, чайнворд, ребус і пропонує точне визначення кожного поняття. Розгадування може відбуватися на практичних заняттях, або заняттях проблемної групи, гуртка, на тематичному психологічному заході або взагалі вдома у дружній компанії. Цей ігровий прийом захоплює студентів, розвиває їхню творчість.

#### **7. *Складання різних завдань за навчальною дисципліною***

Приклади завдань:

- Підбор студентами уривків з художньої літератури, статей із журналів і газет, прислів'їв, приказок, афоризмів, висловлень, притч, анекдотів до того чи іншого розділу (теми). Із цією метою можна завести на групу окремий зошит, у якій кожний студент може фіксувати ту інформацію, що він підібрав, і познайомитися з уже наявною.

- "Це цікаво" – студент готує і озвучує на семінарі або практичному занятті невелику інформацію, факт по окремому питанню, проблемі (яка вивчається на даний момент). Інформація повинна відповідати вимогам новизни, теоретичної й практичної значущості.

- Складання невеликих логічних ланцюжків з термінів по 1–2 темам або розділу.

- Формулювання завдань, де необхідно виявити те чи інше психічне явище або властивість, розкрити його сутність, виявити закономірність і т.п.

- Складання практичних ситуацій, що вимагають застосування психологічних знань при аналізі й оцінці психологічних особливостей людини.

- Створення "галереї психологів". Підготовка "галереї" може здійснюватися індивідуально, у парах, групах. Необхідно підготувати матеріал про певного вченого-психолога: портрет, короткий опис біографії, перелік основних робіт, опис основних досягнень у різних галузях психології, більш докладне розкриття одного з питань психології, досліджуваних ученим, аналіз значення поглядів ученого в наш час.

Прийоми, що розглянуті далі, на початку вивчення психології є відносно самостійними та широко не розповсюдженими. Але ми переконані, що вже з

першого курсу навчання необхідно виробляти у себе вміння використовувати ці прийоми, тому що вони складають важливі підвалини для розгорнутої науково-дослідної роботи студентів.

#### **8. *Складання картотеки літератури за окремими розділами, темами, питаннями навчальної дисципліни***

Студент за окремими темами і розділами навчальної дисципліни створює список літературних джерел з їхньою анотацією. Тут виключно важливе обов'язкове дотримання правил складання бібліографічних списків!

#### **9. *Підготовка картотеки діагностичних методик за окремими розділами, темами, питаннями навчальної дисципліни***

Також по окремими темами і розділами навчальної дисципліни створюється перелік психодіагностичних методик. Тут необхідно зазначити точну назву методики, автора, мету, стимкльний матеріал, коротко описати проведення й обробку результатів, дати посилання на джерело.

**10. *Практичне вивчення психічних процесів, станів, властивостей.*** Цей засіб самостійної роботи студентів передбачає їхні окремі спроби самостійного проведення нескладних психодіагностичних процедур із подальшим обговоренням результатів на практичних заняттях.

#### **11. *Підготовка доповідей, повідомлень***

При підготовці доповіді необхідно: обрати тему, підібрати необхідну літературу за темою і глибоко вивчити її, добре продумати і скласти докладний план, виділити основні положення в досліджуваних джерелах, підтвердити висунуті положення прикладами з тексту, подумати над правильністю та доказовістю висунутих у джерелах положень, зіставити розглянуті в літературі факти, виділити в них загальне і особливе, узагальнити вивчений матеріал відповідно до складеного плану, зробити висновки, підготувати необхідні до роботи особисті спостереження, приклади, ілюстрації.

На окрему увагу заслуговує така інтегративна форма самостійної роботи школярів і студентів як підготовка до екзаменів.

***Підготовка студентів до заліків і екзаменів*** являє собою важливий вид самостійної навчальної діяльності, перш за все тому, що вона дозволяє систематизувати отримані знання та вміння. Тому викладацька практика виставлення заліків та екзаменів без узагальнюючих контрольних, тестових, залікових або екзаменаційних робіт недоцільна, оскільки позбавляє студентів можливості повторити, узагальнити й систематизувати свої знання з розділу курсу або дисципліни в цілому.

Ось деякі найбільш типові поради, які даються студентам при підготовці до екзаменів [101]:

1. Розпочинаючи підготовку до екзаменів, корисно скласти план. Складаючи план на кожен день, необхідно чітко визначити, які, саме розділи ви будете опрацьовувати сьогодні. При цьому слід уникати узагальнених формулювань: "Трохи попрацюю", "Подивлюся взагалі" і т.ін.

2. Корисно визначити, хто ви – "сова" чи "жайворонок", і залежно від цього максимально завантажити ранкові чи, навпаки, вечірні години,

3. Звичайно, добре починати з найважчого матеріалу, та з того, який ви знаєте найгірше. Але буває й так, що займатися не хочеться, в голову нічого не йде – як кажуть, "немає настрою". У такому разі корисно розпочати з того, що ви знаєте краще, з того матеріалу, який вам найбільше цікавий і приємний. Можливо, поступово ви ввійдете в потрібний ритм роботи і зможете перейти до більш важких розділів.

4. Корисно чергувати роботу і відпочинок. Перерви краще робити по завершенні вивчення будь-якої частини навчального матеріалу, приблизно щогодини. Перерви краще не затягувати, але намагатися зробити їх активними. Можна в цей час вимити посуд, полити квіти, зробити зарядку.

5. Готуючись до екзамену, не треба прагнути до того, щоб прочитати й запам'ятати напам'ять весь підручник. Корисно повторювати матеріал за запитаннями. Прочитавши запитання, згадайте і обов'язково коротко запишіть все, що ви знаєте з нього, і лише потім перевірте себе за підручником. Особливу увагу зверніть на підзаголовки глави або розділу підручника, на правила і виділений текст. Перевірте правильність дат, основних фактів. Тільки після цього уважно, повільно прочитайте підручник, виділяючи головні думки, – це опорні пункти відповіді. Слід завжди пам'ятати, що ваше завдання не визубрити, а зрозуміти матеріал. Тому концентруйте увагу на ключових думках.

6. При підготовці до екзаменів корисно структурувати матеріал, складаючи план, схеми, причому обов'язково робити це не подумки, а на папері. Така фіксація дуже важлива. Плани корисні і тому, що їх легко використовувати при короткому повторенні матеріалу і навіть інколи безпосередньо при відповіді на екзаменах.

7. Наприкінці кожного дня підготовки слід перевірити, як ви засвоїли матеріал: знову коротко запишіть плани відповідей на всі запитання, які були опрацьовані цього дня.

8. Відповіді на найбільш важкі питання повністю, розгорнуто викладіть мамі, другу – будь-кому, хто захоче слухати, причому намагайтеся це робити так, як потрібно на екзаменах. Дуже добре записати відповідь на магнітофон, а потім послухати себе ніби з боку. Перед усним екзаменом добре спробувати викласти відповіді на найбільш важкі питання, стоячи перед дзеркалом (бажано таким, щоб можна було бачити себе в повний зріст), звертаючи увагу на позу, жести, вираз обличчя. Чому це треба робити? У психології встановлено, що чим більшими є відмінності в станах людини в той момент, коли вона отримує інформацію (готується до екзамену) і відтворює її (складає екзамен), тим важче їй витягувати інформацію з пам'яті. Готуватися зазвичай доводиться вдома, сидячи, а то й лежачи, у спокійній обстановці, розслабившись, а відповідаючи на екзамені, людина відчуває напруження, хвилювання. У разі, якщо ви викладаєте відповідь або записуєте її на магнітофон, ви зближує ці два стани. Важливо й те, що внутрішня мова "про себе" відрізняється від мови вголос: вона коротка, стисла. Коли ви переказуєте відповідь, ви включаєте пам'ять, допомагає вам відповідати не внутрішньою, а загальнодоступною мовою. Тільки тут і з'ясовується, які аспекти матеріалу ви засвоїли твердо.

9. Якщо в якийсь момент підготовки до екзаменів вам здається, що це вивчити неможливо і ви ніколи не зможете запам'ятати все, що потрібно, подумайте про те, скільки інформації з цієї навчальної дисципліни ви вже засвоїли, дайте собі звіт в тому, де ви знаходитесь і скільки вам ще належить пройти, щоб засвоїти весь матеріал. Тільки робити це треба якомога конкретніше. Не: "Ой, мамочки, я нічого не знаю" або "Я все одно нічого не встигну, так чи не краще все це кинути", а відокремивши легкі або порівняно легкі для вас питання і теми від тих, які ви вважаєте своєю основною проблемою. А потім зосередьтеся на тому, що вам потрібно вивчити, ніби перекидаючи місток між тим, що ви вже знаєте і тим, чого ще не знаєте.

### **Запитання та завдання до теми**

1. Запропонуйте 2-3 теми з психологічною проблематикою для дослідження студентами-першокурсниками, що вивчають психологію в межах циклу загальної підготовки. Пропозицію обґрунтуйте.
2. Запропонуйте 2-3 теми з психологічною проблематикою для дослідження студентами-першокурсниками, що вивчають психологію в межах циклу професійної підготовки. Пропозицію обґрунтуйте.

3. Які теми курсових (кваліфікаційних) робіт з психології, на ваш погляд, є на сьогодні найбільш актуальними для підготовки педагогів? Відповідь обґрунтуйте.
4. Які теми курсових (кваліфікаційних) робіт з психології, на ваш погляд, є на сьогодні найбільш актуальними для підготовки юристів? Відповідь обґрунтуйте.
5. Які теми курсових (кваліфікаційних) робіт з психології, на ваш погляд, є на сьогодні найбільш актуальними для підготовки медиків? Відповідь обґрунтуйте.
6. Які переживання (позитивні і негативні) викликали у вас завдання для самостійної роботи над психологічними навчальними дисциплінами?
7. Проілюструйте на конкретних прикладах органічний зв'язок аудиторної навчальної роботи з психології, самостійної дослідницької роботи та змісту психологічної складової професійних практик студентів.
8. Спираючись на досвід Вашого власного професійного навчання проаналізуйте переваги та недоліки, виокремте проблеми участі студентів у наукових конференціях, зокрема з психологічною проблематикою.
9. Запропонуйте конкретні індивідуальні навчально-дослідні завдання (питання) для студентів педагогічних спеціальностей. Пропозицію обґрунтуйте.
10. Проаналізуйте переваги спільного виконання викладачами і студентами держбюджетної і госпдоговірної тематики наукових досліджень.
11. Покажіть на конкретному прикладі роль і значення наукових досліджень із проблем психології в професійному вдосконаленні педагогів загальноосвітніх шкіл.

### **Тема 3.3 Додаткові форми навчально-виховної роботи з психології у ЗВО**

#### **План**

1. Мета та форми додаткової навчально-виховної роботи з психології у ЗВО.
2. Індивідуальні та групові форми додаткової навчально-виховної роботи психології.
3. Масові форми додаткової навчально-виховної роботи з психології
4. Завдання психологічної просвіти в юнацькому віці. Психологічна просвіта студентів в ЗВО.

**Основні поняття:** додаткова навчально-виховна робота з психології; індивідуальна: бесіди, консультації, волонтерська робота; групова: факультативи, гуртки, проблемні наукові групи, молодіжні секції психологічних товариств; масова: лекції, бесіди, тематичні вечори, конференції, конкурси, олімпіади, екскурсії; "тиждень психології", психологічний журнал, психологічна газета, юнацький вік, рання юність, зріла юність, навчально-професійна діяльність, життєве самовизначення, "відкриття Я", автономізація від дорослих, види автономізації від дорослих (поведінкова, емоційна, нормативна), адаптація студентів до навчання у ЗВО, навчання психології в загальноосвітній школі, навчання психології у ЗВО.

### **1. Мета та форми додаткової навчально-виховної роботи з психології**

У процесі навчання будь-якій навчальній дисципліні основні форми (лекція, семінарське чи практичне заняття, консультація, екзамен і т.д.) часто доповнюються допоміжними формами, метою яких є розширення та поглиблення підготовленості тих, хто навчається, з відповідних галузей науки. Додаткові форми навчально-виховного процесу можуть бути спрямовані, по-перше, на розширення знань у галузі наукової та практичної психології, по-друге, підвищувати потенціал саморозвитку, по-третє, ефективно стимулювати пізнавальні інтереси аудиторії та, по-четверте, ставати специфічною формою психологічного супроводу особистісного розвитку. Саме ці форми навчання психології дозволяють істотно підвищити виховний потенціал педагогічного процесу, створюючи можливість заповнити духовний світ тих, хто навчається психології, цінними захопленнями, сприяти їх особистісному самоствердженню, забезпечити розвиток здібностей шляхом залучення до різноманітних, видів діяльності, що вільно обираються [7; 9; 12; 13; 14; 15; 18; 19; 21; 22; 23; 31; 32; 36; 41; 68; 104; 135 та ін.].

Додаткова навчально-виховна робота з психології сприяє розширенню і поглибленню психологічних знань студентів, допомагає їм краще зрозуміти якості особистості, що необхідні сучасній людині, викликає потребу самостійно шукати відповіді на питання, які ставить життя, стимулює рефлексивну діяльність та саморозвиток. Під час додаткових занять ті, хто навчається, удосконалюють уміння та навички серйозної роботи з книгою та іншими джерелами інформації, вони вчаться проводити спостереження та нескладні експерименти; у професійному навчанні та в умовах підвищення кваліфікації встановлюється більш міцний і змістовний зв'язок психології з розв'язанням професійних проблем. Альтернативні форми навчальної роботи з усіх



дисциплін, а тим більше з психології, обов'язково повинні проходити в "безоцінювальному" режимі, що знімає прояви тривожності і розкриває потенційні можливості студентів.

Додаткова навчально-виховна робота з психології найчастіше має не стільки "академічний", суто навчальний характер, скільки популярний, такий що наближається до стилю "цікава психологія" [13; 19; 21; 26; 31; 32; 36].

**Форм додаткової навчально-виховної роботи з вивчення психології** величезна кількість, що створює складності в їх класифікації, тим більше, що більшість з цих форм за своєю суттю інтегративні. Форми такої роботи, що представлені на рисунку 3.3, розрізняються за охопленням кількості учасників і у зв'язку з цим можуть бути: індивідуальними, груповими та масовими.

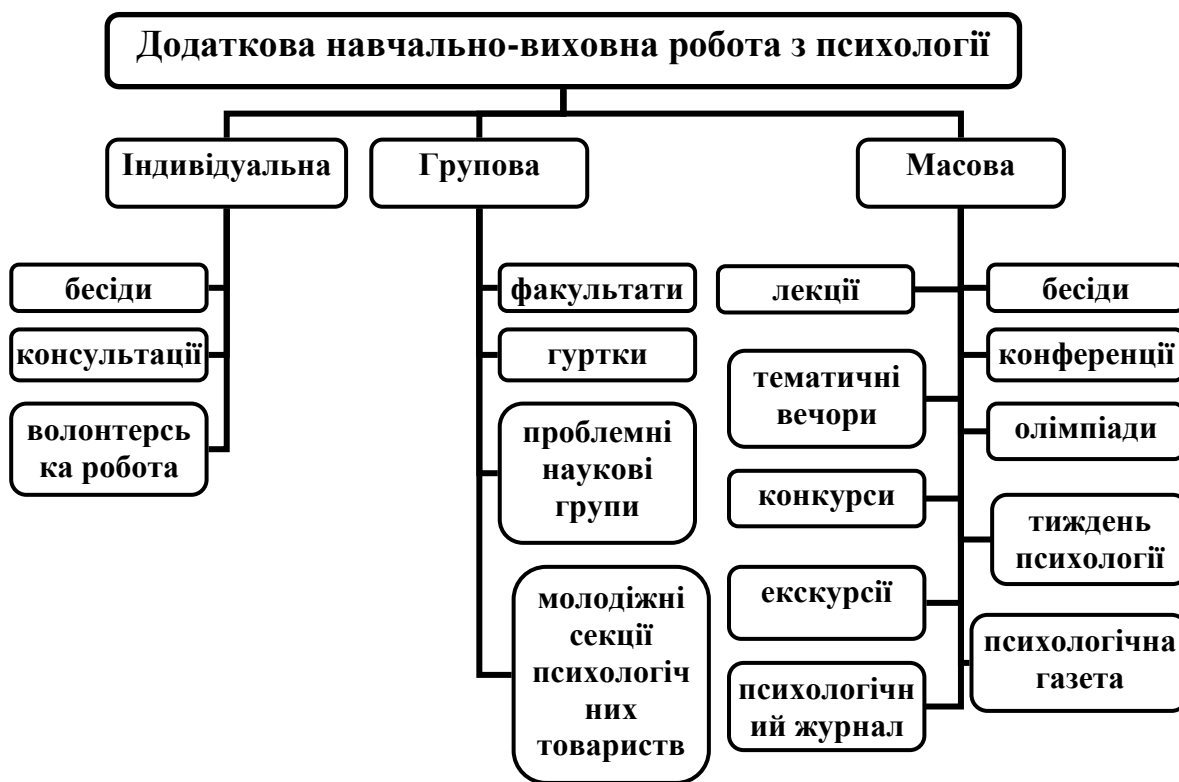


Рис. 3.3. Основні форми додаткової навчально-виховної роботи з психології

За тривалістю форми додаткової навчально-виховної роботи з вивчення психології поділяються на систематичні, які проводяться протягом усього навчального року або навіть протягом кількох років (гуртки, позакласні читання), і епізодичні (зустрічі з цікавими людьми, екскурсії, випуск психологічної газети).

Як додаткові форми навчально-виховної роботи з психології можуть бути заняття, орієнтовані на особисті проблеми студентів, які націлені на

психологічну допомогу в їх вирішенні, а також на психологічний супровід особистісного розвитку [19]. Основним завданням таких занять є формування практичних психологічних умінь і особистісний розвиток студентів, тому тут широко використовуються практичні методи навчання: обговорення, практичні вправи та ігри. Зміст і види діяльності на цих заняттях значною мірою орієнтовані на індивідуальні особливості та проблеми студентів, а також ситуацію, яка складається в групі на цей момент. Одна з поширених форм проведення таких додаткових занять – психологічні тренінги. Методика їх проведення досить докладно описується в численних посібниках і довідниках з практичної психології.

Характерною особливістю додаткової навчально-виховної роботи з навчання психології у вищій школі є те, що в ній найбільш повно реалізується принцип *взаємного навчання*, коли старші, більш досвідчені студенти, колеги передають свій досвід молодшим. У цьому полягає один з ефективних способів реалізації розвивальної і виховної функцій колективу.

Попереднє планування форм додаткових занять здійснюється на рівні перспективного конструювання педагогічного процесу. Відповідно до цілей і завдань навчання психології у вищій школі, та особливостей студентів викладач вибирає конкретні форми позаурочних заходів, тематику факультативних курсів, наукових гуртків тощо. і передбачає можливості їх співвідношення з обов'язковими заняттями й основними формами навчання. Однак на відміну від обов'язкових навчальних занять уже на етапі планування додаткової навчально-виховної роботи з навчання психології у вищій школі необхідно активна творча участь студентів.

Як при плануванні, так і при проведенні різноманітних форм додаткової навчально-виховної роботи з психології необхідно мати на увазі, що поділ цих форм на індивідуальні, групові та масові дещо умовний, тому що в реальному навчально-виховному процесі вони органічно взаємопов'язані [12; 13; 19; 21; 33]. Так, індивідуальні форми додаткової роботи з психології можуть бути зумовлені участю в якихось групових і масових формах. Наприклад, необхідність індивідуальної консультації студента з викладачем може бути викликана підготовкою до виступу на засіданні гуртка, який, у свою чергу, проводиться в рамках "тижня психології" в навчальному закладі.

## **2. Індивідуальні та групові форми додаткової навчально-виховної роботи з психології**

### ***Індивідуальні форми додаткової навчально-виховної роботи з психології***

становить собою керівництво самостійною діяльністю окремих студентів, яка дозволяє кожному знайти своє місце в загальній справі [12; 13; 19; 21; 33]. Здійснюється така робота зазвичай у вигляді індивідуальних навчальних консультацій, бесід, головна перевага яких полягає в тому, що студенти та слухачі отримують можливість неформального ділового спілкування з викладачем. Часто навчальні бесіди та консультації поєднуються з елементами психокорекційної або психопрофілактичної роботи, тому ця діяльність вимагає від педагогів відмінного знання індивідуальних особливостей студентів.

Ті, хто навчається, потребують подібних індивідуальних форм взаємодії з викладачем, якщо вони готуються до виступу з теоретичного питання або виконують певні експериментальні психологічні дослідження. Про результати таких самостійних (як теоретичних, так і експериментальних досліджень) студенти можуть доповісти на засіданнях гуртка, на спеціально організованих для цього зборах, конференціях, кураторських годинах, присвячених певній темі. Іноді це можуть бути діагностичні дослідження на допомогу практичному психологу. Наприклад, студентам під безпосереднім керівництвом психолога ЗВО можна доручити діагностику самооцінки, пізнавальних процесів, міжособистісних відносин та ін. При цьому педагог (психолог) повинен допомогти виконавцям скласти список відповідної літератури, переглянути підготовлені ними плани, обговорити обрані методики діагностичного дослідження, проконсультувати, а за необхідності й прорепетирувати його проведення.

До індивідуальних робіт з психології можна також віднести підготовку студентами демонстраційних експериментів і дослідів для лекційних та практичних занять, для різноманітних групових і масових форм додаткової навчально-виховної роботи.

Особливою формою індивідуальної додаткової навчально-виховної роботи з психології є допомога студентів у проведенні різноманітної волонтерської роботи, що містить завдання і проблеми психологічного плану. Це може бути, наприклад, робота в дитячих садках, школах, дитячих позашкільних закладах, дитячих соціально-педагогічних центрах, закладах з реабілітації хворих та інвалідів, тощо.

Наприклад, студенти-волонтери, які працюють в дитячому садку, можуть зайнятися вивченням психологічних особливостей дітей дошкільного віку.

Складена в результаті такого вивчення психологічна характеристика дошкільнят, у якій аналізуються вчинки дітей, рівень самостійності та активності дітей, різні відносини, що виникають в дитячому колективі, і багато інших питань, пов'язаних із формуванням особистості і умовами її розвитку, може бути обговорена на засіданнях психологічного гуртка.

Ще одним прикладом можливостей поглиблення знань з психології та відпрацювання психолого-педагогічних умінь студентів ЗВО є волонтерська діяльність в Дитячому соціально-педагогічному центрі (ДСПЦ) "Сигнал", який з 1980 року працює на громадських засадах при кафедрі психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка під керівництвом Анохіна Є.В. Центр "Сигнал" реалізує концепцію соціальної педагогіки, громадської освіти, суспільної організації дітей та дорослих у місті Суми та Сумській області, та визначає мету своєї діяльності як виховання громадянина, навчання студентів роботі з дитячими громадськими організаціями, в неформальному середовищі дітей та підлітків. Щорічно в ДСПЦ "Сигнал" займається біля 100 дітей і підлітків з шкіл міста. Свої програми реалізують зареєстровані дитячі громадські організації: Сумське міське скаутське об'єднання (ЕСКО), Сумська міська дитячо-молодіжна громадська організація ліцей "Сузір'я", Сумська міська громадська організація "Юні футболісти-аматори Сумщини" (ЮФАС). Центр "Сигнал" плідно здійснював мультиплікативну частину європейських соціальних проектів, гранти, які отримав в 2004 р (Євросоюз – "Європа-вектор") і в 2005 р (Нідерланди, МАТРА-КАП, "Громадська освіта"). Щорічно у ДСПЦ "Сигнал" працюють біля 20 студентів-волонтерів (а ще й волонтери батьки, викладачі університету, тренера). Цікаво, що більшість студентів у минулому вихованці ДСПЦ "Сигнал", які обрали педагогічні професії. Вони викладають в громадському ліцеї "Сузір'я", допомагають в роботі літніх оздоровчих наметових таборів, проводять ігри, вікторини, змагання, походи, беруть участь в екскурсіях і поїздках. Всі студенти-волонтери здійснюють індивідуальне шефство над дітьми, які потребують особливої уваги. Студенти-волонтери ведуть документацію ДСПЦ "Сигнал", беруть участь у випуску газет, організації фотовиставок. Волонтери-викладачі університету проводять тренінги, розробляють програми досліджень, соціальні проекти. Волонтери ДСПЦ "Сигнал" щорічно організовують роботу студентів різних інститутів та факультетів університету, які проходять практику на базі Центру. З узагальненням досвіду роботи Центру студентами написані і успішно захищені 25 курсових та 6 кваліфікаційних робіт. ДСПЦ "Сигнал" видає

однойменну щомісячну газету, підтримує три постійні фотовиставки про свою роботу, робочий сайт в Інтернеті.

*Групова додаткова навчально-виховна робота з психології* – це систематична робота, що проводиться з невеликим постійним колективом студентів та спрямована на поглиблення їхніх знань і практичних умінь. Проводиться вона зазвичай у формі *факультативів, гуртків, проблемних наукових груп, молодіжних секцій психологічних товариств*. Така робота передбачає гнучкі організаційні форми, дає можливість варіювати зміст занять і здійснювати індивідуальний підхід до учнів, студентів [19; 21]. Програми таких форм роботи не повинні дублювати нормативні психологічні курси, а виділяти найцікавіші і недостатньо представлені в традиційних курсах теми. Зміст і завдання факультативу відрізняються залежно від його спрямованості, яка може бути теоретичною, практичною чи комбінованою. Так, Н.О. Лизь виділяє факультативи предметно-орієнтовані, практико-орієнтовані, дослідницько-орієнтовані [21].

Факультативи *предметно-орієнтованого типу* (теоретичні) ставлять основним завданням розширення кругозору студентів, задоволення та розвиток їхніх пізнавальних інтересів у сфері психології. Як правило, це нетривалі навчальні курси, що реалізуються в рамках традиційних форм навчання. Їх зміст формується в руслі певної "вузької" психологічної тематики з урахуванням інтересів студентів. Наприклад, для студентів молодших курсів, які вивчають психологію в циклі загальної підготовки це можуть бути теми: "Навіювання, самонавіювання і гіпноз"; "Особистість і інтелект", "Таємничі явища психіки". У психологічній підготовці студентів старших курсів, або студентів спеціальності "Психологія" переважають факультативи, орієнтовані на поглиблення психологічної складової професійних компетенцій майбутнього фахівця.

*Практико-орієнтовані факультативи* спрямовані на підтримку особистісного зростання і розвиток практичних психологічних умінь студентів. Заняття такого факультативу вимагають особливої організації і методики проведення, які суттєво відрізняються від традиційних форм навчання. У них використовуються активні методи соціального тренінгу, групової психокорекційної роботи, психологічні ігри і вправи. Для проведення таких занять, як правило, необхідна тренінгова кімната, різноманітні матеріали, а іноді мультимедійне та інше обладнання. Специфіка таких факультативів повинна відображатися навіть у назвах, наприклад: "Вчимося спілкуватися", "Як зрозуміти себе?", "Психологія успішного менеджера", тощо.

Очевидно, що *комбіновані факультативи* об'єднують у своїй організації завдання поглиблення теоретичної підготовки і вироблення значущих практичних навичок та особистісних якостей.

До дослідницько-орієнтованих факультативів Н.О. Лизь відносить наукові гуртки, навчально-дослідні лабораторії, творчі наукові об'єднання, молодіжні секції психологічних товариств [21]. Усі ці форми організації додаткової навчально-виховної роботи з психології мають на меті залучення студентів до дослідницької роботи у сфері психології, освоєння ними методів наукового пізнання психологічної реальності, інтелектуальний розвиток молоді, формування культури наукового пошуку. Вирішення цих завдань є виключно актуальним у закладах вищої освіти, де навчальна і науково-дослідна діяльність студентів тісно взаємопов'язані.

*Гурток* є додатковою формою навчально-виховної роботи з психології, яка сприяє виявленню та розвитку інтересів і творчих здібностей в галузі психологічної науки та її практичного застосування. У гуртках проводяться заняття різного типу; це доповіді, обговорення творів літератури, екскурсії, виготовлення наочних посібників, лабораторні заняття, зустрічі з цікавими людьми та ін.

У процесі навчання психології гурткова робота найбільш характерна для студентів перших-других курсів, оскільки тематика психологічних гуртків наближається до популярного викладу цікавих проблем психології [18; 20; 33]. Члени гуртка можуть вивчати і робити доповіді та реферативні повідомлення на теми, які не повинні дублювати програмні теми курсу психології. У них потрібно висвітлювати ті питання, які не входять у програму, але виникають в студентів при зіткненні з різними життєвими фактами, або не отримали ще точного наукового пояснення і тому часто викликають неоднозначні тлумачення. Керівник гуртка вибирає захоплюючу тему і будує роботу таким чином, щоб студенти, розробляючи її, стикаючись з ланцюжком труднощів, проблем і теоретично чи практично вирішуючи їх, здійснювали творчу діяльність. Такі, наприклад, теми "Сон і сновидіння", "Резерви людського мозку", "Проблема норми і патології в психології", "Чи думають тварини?" тощо. При обговоренні доповідей на подібні теми в членів гуртка можуть виникати жваві дискусії і нові запитання, які будуть висвітлені на чергових заняттях гуртка. Дискусія сприяє розвитку критичності і гнучкості розуму, спонукає знову і знову звертатися до книг, шукати відповідь на поставлене запитання, доводити, порівнювати і обговорювати проблему. Керівнику гуртка необхідно так керувати дискусією, щоб, не нав'язуючи свої думки,

не користуючись своїм авторитетом, підвести учнів до правильної відповіді на запитання.

Заняття гуртка проводяться один або два рази на місяць і тривають 45-60 хвилин. Кількість членів кожного гуртка не повинно перевищувати 12-15 осіб. Практична робота організовується у творчих групах по 2-3 особи. Заняття психологічного гуртка можна зробити відкритими для відвідування всіма бажаними.

У закладах вищої освіти групова додаткова навчально-виховна робота з психології частіше пов'язана з науково-дослідницькою діяльністю. Під науковим керівництвом викладача працюють творчі проблемні групи, які розробляють актуальні дослідницькі теми. Традиційними формами організації наукового студентського життя є проблемні групи, студентські наукові товариства, молодіжні секції психологічних товариств. Спільна дослідницька робота в межах такого об'єднання дозволяє глибше досягнути досліджувану проблему, сприяють їй різнобічному розгляду, активізують й інтенсифікують процес наукового пошуку, закладають основи культури наукового спілкування. Залучення студентів у наукові гуртки, лабораторії і товариства забезпечує включення обов'язкової для студентів дослідницької діяльності не тільки в навчальний, а й у специфічний соціальний контекст, який стимулює усвідомлення важливості та значущості такої роботи, формування її мотивації, а також розвиток особистісних якостей, властивих ученому-досліднику.

Результати діяльності різноманітних форм додаткової навчально-виховної роботи з психології можуть бути подані на навчальних заняттях, студентських конференціях, у межах інших масових заходів, наприклад, у вигляді вечору, конференції, виставки, огляду. Крім того, ці результати можуть бути "матеріалізовані" у вигляді певної наочної чи друкованої продукції: психологічного журналу, психологічної газети чи тематичних буклетів. Усі подібні видання можуть мати самостійний сенс, а можуть супроводжувати проведення будь-якої масової форми додаткової навчально-виховної роботи з психології, наприклад, "Тижня психології" у закладі вищої освіти.

*Психологічний журнал, психологічна газета (або бюлетень)* є самодіяльним друкованим органом психологічного факультативу, гуртка або наукового студентського товариства. Вони можуть містити обговорення певної проблеми, відповіді на запитання читачів, різні психологічні завдання, нові цікаві психологічні факти, що не пояснені в підручнику психології. Можна використовувати й публікації з інших журналів, де в популярній формі розповідається про цікаві психологічні дослідження. Викладач психології,

знайомлячись зі змістом психологічних статей у періодичній пресі, допомагає студентам у виборі актуальних тем і проблем, а доповіді готують самі студенти. Для залучення інтересу читачів доцільно в одному з номерів журналу навести факти, не пояснюючи їх, і запропонувати читачам подумати над ними, самотійно пояснити їх. Необхідно назвати літературу, якою можна скористатися для пояснення цих фактів. У наступних номерах журналу навести найбільш цікаві і правильні відповіді, знайдені самими учнями.

Психологічна газета може бути і стінною, при оформленні якої слід враховувати психологічні особливості стіннівок у навчальному закладі. Рубрики повинні бути різноманітні, але короткими за змістом, які бажано відокремлювати одна від одної просторово і супроводжувати яскравими та захоплюючими ілюстраціями.

### **3. Масові форми додаткової навчально-виховної роботи з психології**

У цілому масова додаткова навчально-виховна робота належить до найбільш поширених в освітніх установах, оскільки їй властиві барвистість, урочистість, яскравість, великий емоційний вплив на багатьох учасників. У той самий час масова робота містить в собі великі можливості активізації учасників, забезпечення виховного і розвивального впливу на них.

У процесі навчання психології масова форма додаткової навчально-виховної роботи може бути представлена епізодичними заходами в межах великої аудиторії, які можуть бути у вигляді лекцій, бесід, вечорів, конференцій, конкурсів, олімпіад, екскурсій. Головною *метою* таких заходів є *активізація інтересу студентів до психологічних знань, стимулювання їх до більш глибокого і всебічного вивчення психології*.

Найбільш простими масовими формами додаткової навчально-виховної роботи з психології, що наближаються до традиційних академічних занять, є *лекції та бесіди*, на які запрошуються для виступу авторитетні фахівці, які працюють у певній галузі науки або практичної психології. Вимоги до таких форм аналогічні вимогам до академічних занять, лише з посиленням їх розвивального і пізнавального аспектів.

У вищій школі з успіхом можуть проводитися різноманітні *вечори з психологічною тематикою*. Це можуть бути тематичні вечори, вечори-зустрічі та вечори запитань і відповідей, між якими значних відмінностей, проте, не існує. При проведенні тематичних вечорів частина учнів виступає як організатори і виконавці, а інші учасники стають глядачами. Такі вечори організовуються і ефективно проводяться, наприклад, силами психологічного



гуртка. Співпереживання, що виникло від участі в спільній справі як організаторів, так і глядачів, служить важливим засобом підвищення інтересу до психологічних проблем і умовою згуртування колективу. На вечір-зустріч можна запросити практикуючого психолога, який розповість слухачам про особливості своєї професії, її значимість і проблеми, про її позитивні і негативні риси. Запрошеними можуть бути і фахівці найрізноманітніших професій (лікарі, менеджери, працівники прокуратури, слідчі, учителі, письменники, журналісти та ін.), які розкажуть про те, як психологічні знання допомагають їм у їхній професійній діяльності. З вечора запитань і відповідей, головною дійовою особою якого є викладач психології, корисно починати додаткову роботу з психології зі студентами, що вивчають психологію в циклі загальної підготовки. По-перше, це надасть викладачеві важливу інформацію про інтереси його студентів в галузі психології, а, по-друге, відповідаючи на запитання студентів, викладач психології тим самим вказує на необхідність більш поглибленої роботи в галузі психології і може запропонувати для цієї мети організувати гурток. Запитання студентів, що подані в письмовому вигляді, краще заздалегідь згрупувати, а деякі відповіді на ці запитання за дорученням і з допомогою викладача можуть підготувати й студенти старших курсів, що сприятиме наступності у вивченні психології. На вечори запитань і відповідей також можуть запрошуватися фахівці з різних сфер, що вимагають гарної підготовки з психології.

Вечір, як будь-який масовий захід готується заздалегідь, і вимагає чіткої організації. Важливо визначити запитання, які можуть зацікавити учнів і водночас розкрити в чіткій послідовності і цікавій формі цілу тему. Тому порядок виступів має бути добре продуманий, а самі виступи повинні бути короткими і чіткими. Якщо цього не зробити, то вечір може затягнутися і замість пробудження інтересу справити зворотний ефект: він може здатися нудним. Тривалість вечора не повинна перевищувати 1,5-2 години. Методики підготовки та проведення вечора можуть бути різними залежно від теми та поставленої мети.

*Конференції* як масова форма додаткової навчально-виховної роботи з психології звичайно проводяться як підсумок певної навчально-дослідницької роботи групи студентів (гуртка, проблемної групи, секції наукового товариства). Головна їхня відмінність від вечорів – більш серйозна психологічна тематика. Конференції наближають навчання до наукових форм діяльності, сприяють залученню студентів до дослідницької діяльності, усвідомлення значущості наукової роботи, підвищення впевненості в собі,

формують культуру наукового спілкування. За умови вмілої організації конференції дають можливість не тільки доповідачам, а й усім учасникам зіставляти різні думки, обстоювати свої позиції у вільній дискусії. Реалізація завдань конференції залежить від багатьох факторів: ретельності організації, рівня наукового керівництва, ступеня залученості учасників у процес обговорення доповідей. Важливо, щоб тематика навчально- або науково-дослідних робіт та форми їх подання викликали інтерес аудиторії. Для цього слід виносити на обговорення проблеми, особливо актуальні в науці та близькі життєдіяльності учасників, а також допомагати доповідачам науково коректно і водночас проблемно і захоплююче подавати результати своїх досліджень.

Студентські наукові конференції можуть бути кафедрального, факультетського, рівня всього ЗВО, регіонального і більш високого рівня. За всієї відмінності рівнів внутрішня структура конференції інваріантна. На етапі підготовки здійснюється інформування всіх потенційних учасників про тематику, терміни проведення та форми заявок на участь у конференції. Потім здійснюється аналіз заявок і вибудовується програма конференції. Як правило, у програмі конференції виділяються загальне пленарне засідання і засідання секцій. Типовою формою проведення наукових конференцій є усні виступи, на які зазвичай відводиться 10-15 хвилин, після чого доповідачу ставлять запитання. Цікавим варіантом проведення конференцій може бути також організація стендових повідомлень, які забезпечують ефективну презентацію інформації, зміщуючи при цьому акцент роботи наукової конференції на інтерактивне спілкування та обговорення результатів і проблем.

Важливою і перспективною формою додаткової навчально-виховної роботи з психології у вищій школі може стати участь студентів у роботі наукових та практичних конференцій викладачів психології і практичних психологів. Тут студенти, слухаючи виступи досвідчених психологів чи виступаючи на молодіжних секціях, отримують реальну можливість долучитися до світу наукової психології і до сфери професійних проблем практичної психології.

Серед масових форм додаткової навчально-виховної роботи з психології у ЗВО особливе місце займають такі, в яких наявний елемент змагання: *огляди, конкурси, турніри, олімпіади*. Саме ці форми максимально відповідають віковим особливостям юнацького віку, коли потреби в самовипробування, самоствердження, досягненні значимих результатів дуже високі.

*Огляд* – найбільш загальна змагальна форма масової роботи, основним завданням якої є підбиття підсумків певної виконаної роботи та поширення кращого досвіду. Це може бути, наприклад, участь психологічного гуртка в

огляді діяльності з профорієнтації структурного підрозділу ЗВО. За умови правильної організації таких оглядів, зокрема виділення чітких критеріїв і робота компетентного журі можна уникнути небезпеки формалізму і зробити їх дієвим фактором поглиблення психологічних знань та розвитку відповідних навичок студентів.

У межах оглядів можуть проходити й інші змагальні види масових форм додаткової навчально-виховної роботи з психології, однією з цікавих форм якої є психологічна олімпіада студентів. Такі олімпіади вже давно стали традиційними для вищої школи, де щорічно проводяться міські, районні та обласні олімпіади, переможці та призери яких отримують право брати участь у Всеукраїнській олімпіаді з психології. Як завдання на олімпіаді з психології може пропонуватися психологічний аналіз конкретних ситуацій, розгадування психологічних кросвордів, розробка програми дослідження, складання тезауруса з певної теми, захист творчих робіт, а також інші завдання. Безперечно, така олімпіада дає студентам гарну можливість для продуктивного спілкування з психологічної тематики, стимулює й активізує діяльність студентів, які цікавляться психологією, розвиває їх творчі здібності і формує здоровий дух змагальності.

Особливий інтерес і високу активність студентів зазвичай викликають *конкурси, вечори-турніри, ігри "Що? Де? Коли?"* або КВК з психологічної тематикою. Молодь бере в них участь з великим ентузіазмом внаслідок того, що вони їх є одночасно змаганням, грою і веселою виставою. Такі форми додаткової навчально-виховної роботи з психології проводяться зазвичай у вигляді змагань двох-трьох команд, які складаються з 10-12 осіб. У ході заходу учасники команд змагаються у відповідях на запитання, у постановці психологічних дослідів, розігруванні інсценівок і рольових ігор, виконанні психологічних завдань. В окремих конкурсах можуть брати участь і вболівальники команд.

Програма таких масових форм додаткової навчально-виховної роботи з психології повинна бути добре продумана, щоб запропоновані запитання і завдання не мали безладного, випадкового характеру, а були пов'язані єдиним сценарієм. Щоб змагання пройшло вдало, потрібно заздалегідь визначити його тематику і скласти докладний план, що містить усі деталі. Теми подібних заходів можуть бути з різним ступенем деталізації, але обов'язково з захоплюючою назвою, яка стимулює інтерес і активність. Наприклад, "Легенда про Психею", "Про професію психолога", "Розкіш людського спілкування", "Велика Мнемозіна", "Які ми всі різні" та ін. Необхідно підготувати

відповідний матеріал, основний принцип відбору якого – його змістовність. Це повинні бути історичні факти, біографії вчених, їхні висловлювання, афоризми, вірші, конкурси, вікторини, жартівливі тести, театралізовані сценки, ігри, каламбури і т.п.

У сценарії слід передбачити різноманітні конкурси як для учасників команд, так і для глядачів. Наприклад, конкурс інтонацій, конкурс на знання основних понять психологічної науки, конкурс невербальних здібностей, конкурс на розгляд оптичних ілюзій, конкурс на вірші, прозу, афоризми з психологічним змістом і т. ін. Успіх таких змагань значною мірою залежить від оформлення приміщення, у якому вони відбуваються. Потрібно прагнути зробити його яскравим і цікавим. Яскраві факти з висловлюваннями психологів, газети, стенди, добре оформлена сцена – усе це важливі атрибути оформлення приміщення. Слід підбити підсумки вечора, нагородити переможців, випустити газету з висвітленням цієї події.

Такий підвищений емоційний тон змагальних форм додаткової навчально-виховної роботи з психології наближає їх до свята, яке теж є традиційною формою масової роботи в навчальних закладах різного рангу. Масові свята не тільки радують і розважають, вони розширюють кругозір, стимулюють активність, розвивають ініціативу, викликають почуття залучення до серйозних проблем. Вони можуть охоплювати різну кількість учасників – від академічної групи студентів до ЗВО у цілому. Масові свята можуть організуватися у вигляді вечорів, днів, тижнів, місячників, і, як правило, передбачають цілий спектр різних заходів, пов'язаних єдиним задумом і тематикою. Це можуть бути, наприклад, конкурси творчих робіт, творів, стіннівок, виставки книг, малюнків, зустрічі з відомими людьми, диспути, виставки, конкурси, колективні справи і т.д. Конкретними темами можуть бути, наприклад ювілейні дати великих психологів, "День психолога", "Тиждень культури спілкування", "Операція "Вчимося вчитися", "Подорож у країну "Я" тощо. Подібні свята дозволяють ефективно, в захоплюючій формі вирішувати завдання, пов'язані з розвитком творчих здібностей, розширенням кругозору, формуванням психологічної культури, розвитком згуртованості навчального колективу. Одна з важливих функцій масових свят – надання можливості учням і студентам виявити себе, особистісно самореалізуватися. Це саме те, що важко реалізується в традиційних формах педагогічного процесу.

Н.О. Лизь у зв'язку з цим зазначає, що завдання психологічної просвіти можуть органічно входити в проведення і більш широких святкових заходів. Наприклад, у святі "Посвята в студенти" можна передбачити виставку стінгазет

"Поради бувалого студента першокурснику" або конкурс "Що таке студентське життя?" У рамках святкування Дня вчителя можна успішно і результативно провести конкурс робіт "Внутрішній світ вчителя" і т. д. [21].

Організація масового свята здійснюється в чотири етапи: планування, підготовка, проведення, підбиття підсумків і визначення перспектив. Планування свята починається з творчої ідеї, яка не тільки пов'язана з бажанням педагога погодити додаткову навчально-виховну роботу з психології з планом виховної роботи у структурному підрозділі ЗВО, а і з його професійними та особистими інтересами, ювілейними датами, а також з інтересами і потребами студентів. Уміле залучення студентів не тільки до участі, а й до розробки сценарію та організації заходу дозволяє зробити його підготовку колективною творчою справою, яка за силою виховного впливу може бути набагато більш значуща, ніж сам захід. План заходу повинен відображати його цілі, етапи (справи) і завдання кожного з них, час і місце проведення, характеристику учасників. При підготовці необхідно ретельно продумати змістовне наповнення заходу, оцінити доцільність використовуваних підходів до організації діяльності студентів, передбачити можливі труднощі. При підготовці масового заходу не повинно бути "дрібниць", що не заслуговують на увагу. Предметом особливої турботи педагога при підготовці та проведенні заходу повинні бути інтереси, мотиви, цінності учасників, що актуалізуються і розвиваються в пропонованій ним діяльності. Тому слід передбачити спеціальне оформлення приміщення, підбір музики для психологічного настрою та інші чинники успішності заходу.

Специфічною інтегративною формою масової додаткової навчально-виховної роботи з психології в вищій школі є "Тиждень психології", яка останнім часом набуває все більшої популярності. Тиждень психології може бути ефективною формою популяризації як самої науки, так і професії психолога. У цей тиждень в усіх групах проводяться популярні лекції, бесіди, демонстрації, наукові конференції, зустрічі, вечори, конкурс стінних газет з психологічної тематикою, психологічний КВК або "Що? Де? Коли?". На наш погляд, у рамках "Тижня психології" можна організувати й проведення такої абсолютно незвичною для навчання психології форми, як екскурсія. Це може бути екскурсія в краєзнавчий або художній музей з тематикою вивчення психологічної складової культурної спадщини народу, екскурсія на підприємство або в офіс, присвячена проблемам психологічно обґрунтованої організації сучасного виробництва чи роботи менеджера. Цікавою і досить

корисною, особливо в плані професійної орієнтації, може бути екскурсія на робоче місце шкільного практичного психолога.

Завершуючи аналіз додаткової навчально-виховної роботи з психології, не можна не згадати і про деякі форми такої роботи, що виходять за рамки закладів вищої освіти та встановлюють зв'язки з загальноосвітніми закладами та психологічною просвітою школярів [33]. До таких форм слід віднести, наприклад, "*Школу юного психолога*", що реалізує завдання розвитку психологічної культури школярів, а також поглибленої психологічної підготовки старшокласників, орієнтованих на отримання професій, що належать до гуманітарної сфери. Така школа може створюватися при психологічних факультетах, кафедрах університетів та виконувати низку додаткових функцій, пов'язаних з організацією педагогічної практики студентів-психологів, роботою з абітурієнтами та ін. До такого типу масової додаткової навчально-виховної роботи з психології можна віднести і "*Психологічний клуб*", що поєднує старшокласників загальноосвітніх шкіл, студентів відповідних спеціальностей різних закладів вищої освіти, молодих учених і викладачів.

Чим більше та глибше ми розглядаємо різноманітні додаткові форми організації навчально-виховного процесу з психології в закладах вищої освіти тим яскравіше та впевненіше переконуємося в їх інтеграції та взаємодії. Тому на завершення проведеного огляду необхідно, повернувшись подумки до розділу 1, виокремити та розглянути специфічну проблему психологічної просвіти студентів вищої школи. Цей напрямок психолого-педагогічної роботи передбачає взаємодію та об'єднання зусиль працівників психологічної та соціальної служб ЗВО, викладачів психології, студентського самоврядування та адміністрації структурних підрозділів.

#### **4. Завдання психологічної просвіти в юнацькому віці. Психологічна просвіта студентів в ЗВО.**

За позицією, що ствердилася у віковій психології (особливо в роботах І.С. Кона), юнацький вік, як перший етап дорослості необхідно поділяти на ранню юність – від 15 до 17–18 років, та зрілу юність – від 17–18 до 23–25 років. Основні особливості *соціальної ситуації розвитку* юнацтва полягають у тому, що це *перший період епохи дорослості* [60; 65; 76; 104; 114; 131 та ін.], а тому винятково складний та відповідальний. Більшість вітчизняних психологів вважають, що найважливішою проблемою, суттю соціальної

ситуації розвитку в юнацькому віці є необхідність оптимального життєвого (особистісного і професійного) самовизначення. Недарма Л.І. Божович дуже влучно образно назвала юнацтво "людьми, що націлені в майбутнє", які і самих себе, і все, що відбувається навколо, усвідомлюють, осмислюють та оцінюють з погляду перспектив подальшого самостійного життя. Така спрямованість особистості в майбутнє висуває на перший план проблему самопізнання, тому І.С. Кон характеризує юність як період "відкриття Я", усвідомлення свого внутрішнього світу, своїх психологічних якостей і можливостей.

Психологічна орієнтація молодих людей на майбутнє самостійне життя та активне самопізнання сприяють тому, що в юнацький період **провідною діяльністю** стає **навчально-професійна**, яка являє собою цілеспрямовану навчальну діяльність з орієнтацією на майбутнє і в першу чергу на набуття обраної професії. Однак, за даними сучасних досліджень, ця діяльність стає провідним видом тільки для тих юнаків і дівчат, які вважають для себе за необхідне продовження навчання з метою набуття бажаної професії, а для тих, у кого процеси самовизначення ускладнювалися або не відбувалися адекватно, функцію провідного виду діяльності, як і у підлітковому віці, виконує інтимно-особистісне спілкування з однолітками, хоча його зміст і форми помітно змінюються.

З приводу третьої узагальненої характеристики психологічного вікового періоду – центрального новоутворення свідомості стосовно юнацького віку у вітчизняній психології відсутня єдина позиція, але всі дослідники називають досить близькі психологічні феномени, які органічно пов'язані з **проблемою життєвого самовизначення**: стійку самосвідомість, професійне самовизначення, побудову життєвих планів, формування особистої ідентичності, наявність диференційованої самооцінки, потребу в самовихованні, формування світогляду, ствердження індивідуального стилю пізнавальної діяльності. Узагальнюючи ці підходи [60; 65; 75; 104; 114; 131 та ін.], можна з достатньою впевненістю стверджувати, що для юнацького віку **центральною новоутворенням свідомості є психологічна готовність до адекватного життєвого самовизначення, основу якого становить сформований світогляд**. Така готовність являє собою складну інтегративну властивість особистості, одним із вирішальних чинників та складових якої є психологічна культура як сукупність когнітивного, емоційного та мотиваційного компонентів.

У зовнішній стороні соціальної ситуації розвитку юнацтва вважаємо за необхідне виділити деякі моменти, які мають до проблематики психологічної

просвіти безпосередній стосунок і від успішного вирішення яких значною мірою залежить повнота та адекватність життєвого самовизначення молодих людей. У сфері спілкування з однолітками це явище "**видовищного спілкування**" і **перших закоханностей**, а у сфері спілкування з дорослими – *процеси автономізації* від них.

Останнім часом зафіксоване значне зростання ролі так званого "видовищного спілкування", тобто спілкування, яке відбувається на фоні певної події (спортивний матч, рок-концерт, дискотека і т. ін.). Не засуджуючи подібні заходи в принципі, ми не можемо не зазначити, що за всепоглинаючого захоплення ними вони можуть завдати серйозної шкоди формуванню особистості молодої людини. Це визначається основними специфічними психологічними особливостями видовищного спілкування, яке:

- по суті своїй безпредметне, (зовнішній "предмет", з приводу якого відбувається спілкування, є лише символом) і тому створює тільки видимість спільності;
- деінтелектуалізоване – воно зосереджене не на аналізі й оцінці того, що відбувається, а на його простому спогляданні;
- нарочито емоційне, побудоване на сугестивних ефектах зараження, наслідування, навіювання, що посилює стихійність поведінки;
- антирефлексивне, нарочито агресивне до будь-якого внутрішнього зосередження;
- антагоністичне до інших, посилює момент конфронтації;
- деіндивідуалізує особистість – людина стає не стільки носієм власного Я, скільки узагальненої маски МІ.

І, як наслідок, видовищне спілкування – дегуманізоване тому що позбавляє людину свободи вибору і, відповідно, знижує її особисту відповідальність.

З "видовищним спілкуванням" безпосередньо пов'язані і дуже важливі для юнацького віку проблеми – проблеми закоханностей, стосунків між юнаками та дівчатами, сексуальних стосунків та шлюбів [33; 60; 65; 104; 114; 131 та ін.].

Немає, напевно, більш складного і неоднозначного питання в психології, ніж питання про сутність кохання як виду міжособистісних відносин. Про кохання легше співати і читати вірші, ніж піддавати його жорсткому науковому аналізу, що особливо стосується першого любовного переживання. Однак **основні психологічні особливості юнацького кохання** необхідно виділити, бо вони безпосередньо пов'язані з проблемами психологічної просвіти юнацтва у сфері міжособистісних емоційних відносин.



- Перше почуття кохання, як правило, чекають, про нього читають книжки і дивляться фільми, мріють, говорять з однолітками, розмірковуючи як про реальні, так і про вигадані події та переживання.

- У зв'язку із загальною специфікою юнацького віку в цьому почутті багато самопізнання і самоствердження, людина більшою мірою орієнтована на саму себе, ніж на іншого.

- У коханні завжди дуже багато фантазії, людина значною мірою придумує іншого або бачить у ньому те, що приховано від неупередженого погляду, однак у першому почутті кохання частка фантазії винятково великою і ця фантазія, як правило, нереалістична.

- Перше почуття кохання виключно романтичне, відірване від реалій життя і не орієнтоване на побут, молоді люди не готові до випробувань повсякденністю.

- На перше почуття кохання значний відбиток накладає як юнацька гіперсексуальність і її специфіка в юнаків і дівчат, так і особливості сучасної сексуальної освіченості молоді.

У результаті можна досить впевнено стверджувати, що любовне почуття в юності дуже рідко буває глибоким і серйозним. Маючи виняткову цінність, заслуговуючи на шанобливе і дбайливе ставлення з боку оточуючих, це почуття все ж таки швидше являє собою не кохання, а *закоханість* – почуття дуже яскраве, сильне, романтичне, всепоглинаюче, але досить поверхове і нестійке. Хоча, ми не будемо повністю заперечувати можливість виникнення дійсно серйозних та глибоких почуттів у юнацькому віці, але все ж таки це – скоріше виняток, ніж правило...

У сфері спілкування з дорослими найважливішим явищем юнацького періоду є завершення підліткової кризи і остаточна автономізація (емансипація) дорослих дітей від дорослих, яка, як стверджує І. С. Кон, є не тільки потребою, а й правом молодих людей, що починають самостійне доросле життя. Розрізняють [60; 75] три види автономізації, які, однак, тісно взаємопов'язані. Це:

- **поведінкова** – потреба і право молодих людей самостійно вирішувати питання та приймати рішення, які пов'язані з власною діяльністю та поведінкою;

- **емоційна** – потреба і право молодих людей самостійно вибирати власні емоційні зв'язки (симпатії і антипатії), а також ступень значущості емоційних зв'язків з дорослими порівняно з емоційними контактами з однолітками;

• **нормативна** – потреба і право молодих людей мати власні погляди та відстоювати їх.

Цей важливий момент спілкування юнацтва з дорослими визначає відповідні завдання психологічної просвіти юнацтва, що полягають у забезпеченні сприятливих умов спілкування молодших і старших, реалізації потреби та права молодих в автономізації і водночас збереження авторитету старших.

Таким чином, основні **завдання**, що виникають у сфері **психологічної просвіти юнацтва**, очевидні:

- зміцнення і збагачення адекватного, диференційованого Я-образу;
- удосконалення системи життєвих ціннісних орієнтацій;
- удосконалення комунікативних умінь;
- збагачення емоційної сфери та забезпечення її взаємодії з вольовими якостями особистості;
- профінформаційна робота, що висвітлює психологічні вимоги до фахівця.

Ці завдання, природно, мають конкретизуватися і уточнюватися практичними психологами в системі психологічної просвіти залежно від контингенту молодих людей і головних для них проблем.

Говорячи про психологічну просвіту студентів в вищій школі спочатку необхідно стисло розглянути особливості юнацтва, яке навчається у ЗВО. Студенти закладів вищої освіти, як правило, – це люди віком від 17-18 до 22-23 років, тобто періоду **зрілої юності**, тому в психологічній характеристиці студентства ЗВО, з одного боку, дуже багато проявів загальних психологічних особливостей юнацького віку, а з іншого – істотну роль відіграють специфічні умови життя і діяльності у ЗВО.

**Соціальну ситуацію розвитку** юнацтва, яке обрало навчання у ЗВО, можна розглядати як окремий випадок загальної ситуації розвитку в даному віковому періоді. Однак якщо в ранній юності відбувається так званий "первісний вибір життєвого шляху", то початок зрілої юності для студентства – це вже перші кроки шляхом оволодіння обраною професією і засвоєння нових соціальних ролей. По суті, студентство починає реалізацію планів, визначених раніше, іноді вдало, що приносить задоволення, іноді не успішно, що призводить до усвідомлення помилковості зробленого вибору, розчарування, переорієнтації на нові цілі.

Напевно, найважливішим моментом, який впливає і на проблеми психологічної просвіти, є **мотиви вступу молодих людей до ЗВО**. Багато дослідників вважає, що мотиви вступу до ЗВО значною мірою визначають і

мотивацію навчально-професійної діяльності і стиль студентського життя. Залежно від такої мотивації можна виокремлювати різні типи студентських субкультур, або типів особистості студентів, наприклад, такі: "професійна", "академічна", "студентська", "нонконформістська".

Проте, незважаючи на велике значення спілкування і розваг у житті студентства, **провідним видом діяльності є навчально-професійна**. На відміну від аналогічної діяльності старшокласників загальноосвітніх шкіл навчально-професійна діяльність студентства – це вже не підготовка до набуття обраної професії, а власне **цілеспрямований процес оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями і навичками, це вже оволодіння професією, майбутньою трудовою діяльністю** [60, 114]. Саме з навчально-професійною діяльністю пов'язують найважливіші психологічні новоутворення, що виникають під час навчання у ЗВО: формування та ствердження індивідуального стилю інтелектуальної діяльності, активний розвиток моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізацію характеру поступового оволодіння повним комплектом соціальних ролей дорослої людини і т.д.

Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються волеволі якості, яких не вистачало повною мірою в старших класах школи – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою і т.д. Однак у цьому віці нерідко виявляються невмотивований ризик, невміння повною мірою передбачати наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. У сфері самосвідомості студентства поряд із загальними для даного віку нестійкістю самооцінки, хворобливим ставленням до критики, схильністю до фантазування зростає адекватність самооцінки, підвищується рівень самоприйняття і самоповаги.

В галузі психологічної просвіти студентства, крім зазначених вище загальних завдань психологічної просвіти юнацтва, особливого значення набуває ефективний психологічний супровід навчально-професійної діяльності і позанавчальних занять у вищому навчальному закладі.

**Психологічна просвіта студентів** закладів вищої освіти передбачає цілеспрямовану роботу у двох напрямках – **навчальному** та **прикладному**. Перший являє собою систематизоване вивчення психології як однієї з навчальних дисциплін і був представлений в розділі 2, де психологія розглядалася в межах різних циклів професійної підготовки – циклу загальної та циклу професійної підготовки, та бути навчальною дисципліною або

обов'язковою або за вибором. Метою вивчення психології студентами закладів вищої освіти є формування в них загальної та професійної наукової психологічної культури особистості.

Далі зупинимося на прикладному напрямі психологічної просвіти студентства, який являє собою один з видів роботи психологічної служби закладу вищої освіти і пов'язаний з психологічним супроводом навчально-виховного процесу. Напевно, найважливішим *завданням* такого супроводу є *надання дієвої допомоги студентам в їх адаптації до навчання*, від ефективного вирішення якого значною мірою залежить і успішність навчання студентської молоді та її благополуччя в позанавчальній, суто особистісній сфері і в остаточному підсумку – продуктивність оволодіння професією. Природно, що в першу чергу проблеми адаптації стосуються студентів першого курсу, а й життєві спостереження та спеціальні дослідження свідчать про те, що дезадаптованість до навчання у ЗВО може не поодинокі спостерігатися і в студентів більш старших, навіть випускних курсів. До речі, низька адаптованість, що діагностується в студентів-випускників, може стати причиною викривленого їх подальшого професійного самовизначення та вибору.

Сучасна психологія розглядає адаптацію як складний багатоплановий процес пристосування людини до мінливих параметрів середовища, що набуває особливої актуальності в періоди кардинальної зміни її діяльності і соціального оточення. У віковій психології адаптація визначається як необхідний початковий етап кожного вікового періоду, коли адаптаційні процеси здійснюються на декількох взаємозалежних рівнях, від успішності яких значною мірою залежить благополучний розвиток і функціонування особистості протягом усього вікового періоду. Такий підхід реалізується в розгляді особливостей і проблем адаптації студентів до навчання у ЗВО [41; 65; 67; 80; 92; 104].

Виходячи з цього, М.І. Дьяченко і Л.О. Кандибович [65] вказують на *три* взаємозалежні *аспекти адаптації студентів до навчання у ЗВО* – біофізіологічний, психологічний та соціально-психологічний.

*Біофізіологічний* аспект адаптації в першу чергу пов'язаний зі *змінami в звичному ритмі життя і рівні навантаження*. Як правило, перехід до навчання у ЗВО "задає" новий режим дня і вимагає формування нових часових стереотипів. Навчання у ЗВО різко підвищує рівень навчального навантаження. Студент починає фізично і психічно стомлюватися. Особливо гостро цю втому,

а тому і потребу в біофізіологічній адаптації відчувають ті студенти, які залишили батьківську родину і живуть у гуртожитку.

**Психологічний** аспект адаптації першокурсників, на думку більшості дослідників, полягає в **активному освоєнні студентами позиції суб'єкта навчально-професійної діяльності у ЗВО**. При цьому досвід шкільного навчання далеко не завжди виявляється придатним, тим більше що середній школі до цього часу не вдається сформувати на достатньому рівні навички, необхідні для навчальної діяльності у ЗВО. До таких навичок у першу чергу варто віднести дії з навчального цілепокладання, самоконтролю і самооцінки, які є найважливішими психологічними компонентами вміння вчитися самостійно.

Психологічний аспект адаптації першокурсників стосується й сфери власне пізнавальних процесів. Зміст навчальних планів і навчальних програм сучасних ЗВО характеризується високою "інформаційною щільністю" і високим ступенем теоретичного узагальнення, що потребує від першокурсників значного рівня розвитку абстрактного, теоретичного мислення. Крім того, навчання у ЗВО, що є по суті навчанням професійним [68], орієнтоване переважно на розвиток активного, самостійного творчого мислення, а в традиціях середньої освіти до цього часу, на жаль, переважає орієнтація на алгоритмічне, репродуктивне мислення. Оволодіння студентами позицією суб'єкта навчально-професійної діяльності у ЗВО, по суті, являє собою формування вміння вчитися самостійно, опановувати знаннями не стільки в умовах зовнішнього контролю й оцінки, скільки в умовах самоконтролю і самооцінки. Психологічна структура вміння вчитися, на думку багатьох дослідників, являє собою досить складне утворення, що передбачає не тільки певні інтелектуальні навички, а й досить високий рівень вольової саморегуляції.

**Соціально-психологічний** аспект адаптації являє собою формування психологічних механізмів, завдяки яким особистість забезпечує власну безпеку й адекватну орієнтацію в новій соціальній ситуації, забезпечує можливість максимально успішно в ній саморозвиватися без надмірних зусиль. У контексті адаптації студентів до навчання у ЗВО соціально-психологічна адаптація становить собою **активне включення студента в соціально-психологічний простір ЗВО, оволодіння відповідними цінностями і соціальними нормами**. Соціально-психологічна адаптація до навчання у ЗВО в першу чергу потребує вироблення необхідних навичок спілкування з викладачами, на яке особливий відбиток накладає перевага самостійних форм навчальної роботи у вищій

школі. Досвід спілкування з учителями середньої школи, навіть якщо він складався дуже позитивно, далеко не завжди забезпечує успішність спілкування першокурсника з викладачем ЗВО. Такий стан пояснюється тим, що процес навчання у вищій школі будується переважно як спільна діяльність викладача і студента що має загальні для них цілі, дуже близькі, практично єдині мотиви і завдання. Такий рівень спілкування викликає в багатьох студентів, особливо молодших курсів, значні труднощі і створює необхідність активної адаптації.

Соціально-психологічна адаптація передбачає й організацію оптимального спілкування з однолітками, студентами-однокурсниками. Для першокурсника це проблема подвійної складності, тому що відбувається одночасне входження студентства до групи і створення цієї групи, засвоєння цією групою соціальних норм та цінностей студентства і вироблення своїх внутрішньогрупових норм. Багато дослідників вказує на істотну роль у житті кожного студента, його взаємин у середовищі однолітків і в академічній групі в першу чергу, тому що вона може стати референтною групою.

Соціально-психологічна адаптація першокурсників потребує й уміння протидіяти, своєрідному відволікаючому і розслаблюючому впливу хибно сприйнятої "романтики студентського життя". Деякі студенти-першокурсники, особливо з недостатньою навчальною і професійною мотивацією, надмірно захоплюються позанавчальними формами студентської активності (самодіяльність, спорт, суспільна робота і т.д.) на шкоду основній діяльності – навчальній. А деякі з головою занурюються до "студентської вольниці" – вечірки, танці, прогулянки, розваги. Перед кожним першокурсником постає проблема раціонального співвідношення навчання, суспільної роботи і розваг.

Таким чином, адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі – складне та різнобічне явище. Стан адаптованості до навчання може виникати стихійно, але це тривалий та неоптимальний шлях. Тому процесу адаптації студентів до навчання необхідно приділяти особливу увагу та організовувати спеціальну роботу для його полегшення. Одним з напрямів такої роботи стає психологічна просвіта, завдання якої логічно впливають з розглянутих особливостей адаптаційних процесів.

Психологічна просвіта студентів органічно входить і в **консультаційні форми** роботи психологічної служби закладу вищої освіти, тому що сприйняти, зрозуміти і особливо реалізувати поради практичного психолога в першу чергу може людина, яка має достатній рівень психологічної компетентності та досвід рефлексивних дій.

### Запитання та завдання до теми

1. Покажіть на конкретних прикладах органічний взаємозв'язок обов'язкової аудиторної та додаткової навчально-виховної роботи в процесі навчання психології у вищій школі
2. Якщо у вашому навчанні в вищій Вам довелося брати участь у додаткових формах навчально-виховної роботи з психології спробуйте їх проаналізувати. Наведіть приклади тих, які виявилися найбільш змістовними і цікавими.
3. Чи згодні ви з тим, що для підготовки студентів за спеціальністю "Практична психологія" додаткові форми навчально-виховної роботи з психології є занадто простими, "дитячими" і не вимагають особливої уваги? Відповідь обґрунтуйте.
4. Наведіть конкретні приклади психологічних досліджень, які можуть включатися в волонтерську діяльність студентів. Пропозицію обґрунтуйте.
5. Які форми психологічної просвіти можуть бути представлені в роботі волонтерів? Наведіть конкретні приклади.
6. Запропонуйте теми занять психологічного гуртка для студентів молодших курсів неспсихологічних спеціальностей. Пропозицію обґрунтуйте.
7. Запропонуйте теми предметно-орієнтованого, практико-орієнтованого і комбінованого факультативів для студентів спеціальності "Психологія". Пропозицію обґрунтуйте.
8. Якщо у вас є досвід участі в роботі психологічного гуртка, проаналізуйте плюси і мінуси в його організації.
9. Покажіть зв'язок роботи студентської проблемної групи з науковими психологічними дослідженнями з психології у ЗВО.
10. Запропонуйте принципову ідею і розробіть блок-схему психологічної стіннівки для закладу вищої освіти. Пропозицію обґрунтуйте.
11. Складіть тематичний план психологічного лекторію для студентів молодших курсів.
12. Як Ви оціните наявні у вас досвід участі в наукових і науково-практичних конференціях? Які їх плюси і мінуси ви могли б назвати?
13. У чому полягає навчально-виховний потенціал ігрових форм додаткової навчально-виховної роботи з психології у вищій школі? Наведіть конкретний приклад.
14. Запропонуйте тематику екскурсій та культурних заходів з психологічним змістом в вищій школі з урахуванням спеціальності підготовки студентів. Пропозицію обґрунтуйте.

15. Запропонуйте тематику студентських наукових конференцій з психології з урахуванням спеціальності підготовки студентів. Пропозицію обґрунтуйте.

16. Запропонуйте стислий план проведення "Тижня психології" в педагогічному вищому навчальному закладі з залученням студентів різних спеціальностей, викладачів та робітників психологічної служби ЗВО. Пропозицію обґрунтуйте.

17. Підберіть матеріал для бесіди зі студентами-першокурсниками на психологічну тематику, яка відповідає, на ваш погляд, їхнім віковим особливостям та інтересам.

18. Які, на ваш погляд, можуть виникати труднощі і проблеми в психологічній просвіті студентів ЗВО?

19. Що б ви відповіли на твердження, що студентам спеціальності "психологія" ніякої психологічної просвіти не потрібно? Відповідь обґрунтуйте.

20. Проаналізуйте які проблеми виникали у вас і ваших однолітків при виборі в старших класах майбутньої професії.

21. Підберіть матеріал для роботи зі студентами 1 курсу з теми "Професія і Я" і визначте найбільш вдалі форми та методи такої роботи.

22. Згадайте про труднощі адаптації до навчання у ЗВО на першому курсі. Як вам і вашим однокурсникам вдалося їх подолати?

23. Складіть список популярних видань з психології, які б ви порекомендували читати студентам непсихологічних спеціальностей.



## Рекомендована література

### Основна

1. Про вищу освіту : Закон України станом на 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18>
2. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України станом на 26.11.2015 № 848-VIII [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19>
3. Про освіту : Закон України станом на 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/2145-19>
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України станом на 25.06.2013 року №344/2013 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>
5. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова кабінету міністрів України станом на 23.09.2011 № 1341 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/para%2F12#n12>
6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року : Розпорядження кабінету міністрів України станом на 14.12.2016 № 988 р [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80/sp:main100>
7. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. М. : ВЛАДОС, 1999. 304 с.
8. Битянова М.Р. Система развивающей работы школьного психолога: курс лекций // Школьный психолог. 2004. № 34. – С. 48 – 68.
9. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Горбенко С.Л. та ін. Методика викладання психології у вищій школі : навчальний посібник К. : Атіка. 2012. 272 с.
10. Вачков И.В. Методика преподавания психологии : учебное пособие. М. : Ось-89, 2008. 208 с.
11. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию психолог. М. : Изд-во МПСИ. 2007. 464 с.
12. Власова О.І. Методика викладання психології : підручник. К. : Геопринт. 2011. 340с.
13. Герасимова В.С. Методика преподавания психологии : курс лекцій. М. : Ось-89. 2007. 144 с.
14. Давидюк Н.М. Методика викладання психології. Чернівці : Технодрук. 2006. 236 с.
15. Двіжона О.В., Руснак І.С. Методика викладання психології. – Чернівці : Рута. 2006. 232 с.

16. Дубровина И.В., Акимов М.К., Борисова Е.М. и др. Рабочая книга школьного психолога. М. : Просвещение. 1991. 303 с.
17. Дуткевич Т.В., Савицька О.В. Практична психологія. Вступ до спеціальності : навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури. 2007. 256 с.
18. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Вінниця: ТОВ "Ніланд ЛТД". 2015. 224 с.
19. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб. : Лидер. 2007. 250 с.
20. Карандашев В.Н. Психология: введение в профессию : учебное пособие. 5-е изд. стереотип. М. : Академия. 2009. 512 с.
21. Лызь Н.А. Методика преподавания психологии. Ростов н/Д : Феникс. 2009. 414 с.
22. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. СПб : Лидер. 2007. 192 с.
23. Малихін О.В., Павленко І.Г., Лаврентьева О.О., Матукова Г.І. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Сімферополь : Дайфі. 2011. 270 с.
24. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. Ростов н/Д : Феникс. 2006. 315 с.
25. Панок В.Г., Титаренко Т.М., Чепелева Н.В. та ін. Основи практичної психології : підручник. К. : Либідь. 2006. 536 с.
26. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе. М. : ВЛАДОС. 2000. 288 с.
27. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб. : Питер. 2006. 592 с.
28. Приходько Ю.О. Практична психологія. Введення у професію : навчальний посібник. К. : Каравела. 2010. 232 с.
29. Савчин М.В. Педагогічна психологія : підручник. К. : Академвидав. 2007. 424 с.
30. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. – Т. 2. – 816 с.
31. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии. Уфа : Ихтика, 2005. 77 с.
32. Стоюхина Н.Ю. Методика преподавания психологии. История, теория, практика. М. : Флинта. 2009. 184 с.
33. Тарасова Т.Б. Психологічна просвіта : навчальний посібник. Суми : Університетська книга. 2013. 462 с.
34. Фокин В.А, Буякас Т.М., Родина О.Н. и др. Психолог: Введение в профессию : учебное пособие. /под ред. Е.А. Климова. М. : Академия. 2007. 208 с.
35. Шмелева И.А. Введение в профессию. Психология : учебное пособие М. : ЭКСМО. 2010. 272 с.
36. Якубовская Л.П. Методика преподавания психологии : учебное пособие. М. : Просвещение, 2006. 270 с.

### Додаткова

37. Абрамова Г.С. Практическая психология. М. : Академия. 2002. 496 с.
38. Айсмонтас Б.Б. Общая психология. Схемы. М. : ВЛАДОС-ИРЕСС. 2003. 288 с.
39. Айсмонтас Б.Б. Общая психология. Тесты. М. : ВЛАДОС-ИРЕСС. 2003. 192 с.
40. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. Схемы и тесты. М. : ВЛАДОС-ИРЕСС. 2002. 208 с.
41. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-методическое пособие. М. : Высшая школа. 1980. 368 с.
42. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя : в 2 кн. М. : ВЛАДОС. 2000. Кн. 1. Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. 240 с.; Кн. 2. Психологический практикум для учителя: развитие, обучение, воспитание. 160 с.
43. Барлас Т.В. Психологический практикум для “чайников”: Введение в профессиональную психологию. М. : Класс. 2001. – 176 с.
44. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии. М. : ИПРО. 1995. 336 с.
45. Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). – М. : Высшая школа. 1970. 272 с.
46. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. К.: Либідь. 2003. 280 с.
47. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання – нова освітня філософія. // Педагогіка толерантності. 2001. № 1. С. 16–19.
48. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти // Педагогіка і психологія. 2005. № 4 С. 5–27.
49. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова. 2004. 216 с.
50. Бирюкевич Е.А. Зачем практическому психологу изучать теории личности? // Психология в вузе. 2004. № 2. С. 72–85.
51. Битянова М.Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками. СПб. : ПИТЕР. 2011. 304 с.
52. Битянова М.Р., Беглова Т.В. Учимся решать проблемы: программа развития проектного мышления у младших подростков. М. : Генезис. 2005. Рабочая тетрадь – 40 с. ; Учебно-методич. пособие – 43 с.
53. Боно де Э. Шесть шляп мышления. – СПб. : Питер Паблишинг. 1997. 256 с.
54. Братченко С.Л., Леонтьев Д.А. Психолог – личность и ремесло. // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии житнетворчества. / под ред. Е. И. Яцуты. Кемерово : Графика. 2002. С. 91–118.

55. Буякас Т.М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением: (преподавание психологии). // Вестн. Моск.ун-та. Сер. 14. Психология. 2001. № 2. С. 69–77.
56. Вачков И.В. Психология тренинговой работы. М. : Эксмо. 2007. 416 с.
57. Власова О.І. Педагогічна психологія. К. : Либідь. 2005. 400 с.
58. Габелев Е. П. Технологии "Открытого пространства" [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.b17.ru/article/62>.
59. Гадецкий О.Р. Лучшие психологические методики или Что делать если не везет? М. : Философская книга. 2007. 184 с.
60. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горлова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М. : Педагогическое общество России. 1999. 272 с.
61. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. М. : Педагогическое общество России. 2004. 276 с.
62. Гарбер И.Е. Преподавание психологии в информационном обществе. // Психология в вузе. 2005. № 2. С. 40–46.
63. Гузеев В.В. Преподавание. От теории к мастерству. М. : Школьные технологии. 2009. 288 с.
64. Дипломна робота з психології : методичні рекомендації. [уклад. : Тарасова Т.Б. , Пухно С.В.]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2011. 68 с.
65. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск : Харвест. 2006. 416 с.
66. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб. : Речь. 2004. 256 с.
67. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в ВУЗе. // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. № 6. С.21-32
68. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учебник М. : Академия. 2009. 240 с.
69. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. М. : Просвещение. 2011. 190 с.
70. Ильин Е.П. Психология для педагогов. СПб. : Питер. 2012. 640 с.
71. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М. : Знание. 1985. 80 с.
72. Исаева Н.И. Развитие профессиональной культуры психолога образования.: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 Белгород, 2002. [Электронный ресурс].Режим доступа : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/121990.html>

73. Колесник Ю.І., Тарасова Т.Б. Психологічні проблеми ставлення викладачів закладів вищої освіти до змішаного навчання // Міжнародна науково-практична конференція «Змішане навчання – інновація ХХІ сторіччя», 29-30 лист. 2018 р. : матеріали конф. : заред. проф. О.О. Труша. Харків : НТУ «ХПІ». 2018. с. 53 – 59
74. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес и психічний розвиток особистості. К. : Радянська школа. 1989. 608 с.
75. Крайг Г., Богум Д. Психология развития. СПб. : Питер. 2000. 992 с.
76. Кругликов В.Н., Платонов Е.В., Ю.А. Шаранов Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. СПб. : Медный всадник. 2006. 189 с.
77. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. Минск : Харвест. 1999. 384 с.
78. Крысько В.Г. Социальная психология: Схемы и комментарии. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС. 2001. 208 с.
79. Кряхтунов М.И. К пониманию психологической культуры учителя. // Наука и бизнес: пути развития. 2012. №11(17). С. 30-32.
80. Куллоткин Ю.Н. Психология обучения взрослых М. : Просвещение. 1985. 128 с.
81. Курсова робота з психології : методичні рекомендації [уклад. : Тарасова Т.Б., С.В. Пухно]. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 2019. 68 с.
82. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М. : Знание, 1974. 164 с.
83. Лефрансуа Ги. Психология для учителя. Прикладная педагогическая психология. СПб. : Прайм-еврознак. 2003. 416 с.
84. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя. М. : Изд-во МПГУ ; Курск : Изд-во КГПУ, 2000. 184 с.
85. Лозова В.І., Золотухіна С.Т., Гриньова В.М. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін // Вища і середня педагогічна освіта. 1989. № 14. – С. 63–68.
86. Лызь Н.А. Методика преподавания психологии: к началам научно-педагогической отрасли. // Педагогика. 2005. № 5. С. 29–39 .
87. Марков Б.В. Человек и глобализация мира // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://lib.rin.ru/doc/i/51739p1.html>
88. Маркова А.К. Психология труда учителя. М. : Просвещение. 1993. 420 с.
89. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : Директ-Медиа. 2008. 392 с.
90. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М. : Дело. 1994. 215 с.

91. Мороз О.Г., Падалка О.С., В.І. Юрченко Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки : навчальний посібник К. : НПУ. 2006. 208 с.
92. Научитель Е.Д. Адаптация студента в ВУЗе. // Практична психологія та соціальна робота. 2001. № 7. С. 21–23.
93. Немов Р.С. Практическая психология. Познай себя М. : ВЛАДОС. 1998. 320 с.
94. Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах. М. : Айрис-пресс. 2006. 112 с.
95. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. СПб. : Речь, 2006. 128 с.
96. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения : учебное пособие. М. : Академия. 2009. 192 с.
97. Педагогіка : учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России. 2006. 608 с.
98. Педагогіка: навчальний посібник / за ред. М. М. Фіцули. К. : Академія. 2000. 544 с.
99. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання : монографія / за ред. О.О. Андрєєв, В. М. Кухаренко. НАПН України. Харків : Міськдрук. 2013. 212 с.
100. Подготовка к экзаменам. [Електронний ресурс]. Режим доступа : [www.school-9.ru/files/pe.doc](http://www.school-9.ru/files/pe.doc)
101. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта. 2000. 250 с.
102. Подоляк Л. Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. К. : ТОВ "Філ-студія". 2006. 320 с.
103. Подоляк Л.Г., Главник О.П. Основы педагогической психологии : навчальний посібник. К. : Главник. 2006. 112 с.
104. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие. М. : Академия. 2002. 272 с.
105. Прищепа Т. А. "Шесть шляп мышления": технология разработки и оценки инновационных идей при обучении школьников проектированию // Интернет-журнал "ЭЙДОС". [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-19.htm>.
106. Програма державного екзамену з психолого-педагогічних дисциплін на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр". Для студентів педагогічних університетів. / [укл. А. А. Сбруєва, О. Б. Кривонос, Т. Б. Тарасова, Г. Є. Улунова]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2017.

107. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : ПраймЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
108. Пухно С.В., Тарасова Т.Б. Психологічні проблеми організації системи контролю знань студентів педагогічних спеціальностей. // Тези науково-практичної конференції викладачів, співробітників, аспірантів і студентів фізико-технічного факультету, присвяченої Дню науки в Україні. Суми : Вид-во СумДУ. 2006. С. 122–124
109. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Питер. 1999. 416 с.
110. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навчальний посібник К. : Академвидав. 2005. 360 с.
111. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. СПб. : Издательство РГПУ им. А.И.Герцена. 2002. 174 с.
112. Семиченко В.А. Методичні проблеми викладання психології у вищій школі // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. 2005. № 8. ч. 2. с. 3-9. – [Електронний ресурс] Режим доступу [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2005\\_8\\_2/doc\\_pdf/semichenko.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_2/doc_pdf/semichenko.pdf).
113. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник. К. : Вища школа. 2004. 336 с.
114. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Вікова та педагогічна психологія. К. : Просвіта. 2001. 416 с.
115. Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О. Психолого-педагогічні основи навчання : навчальний посібник. К. : Укр. Центр духовної культури. 2005. 710 с
116. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М. : Академия. 2005. 400 с.
117. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д. : Феникс. 2000. 544 с.
118. Стоюхина Н.Ю. Преподавание психологии как научного человековедческого знания в системе образования // Психология и школа. 2006. № 1. С. 119–134.
119. Тарасова Т.Б. Викладання навчальних дисциплін у ЗВО в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців. // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: збірник наукових статей у 2 частинах / За заг. ред. О.В. Зосименко. – Суми: ФОП Цьома С.П. 2017. – Ч. 1. С. 201 – 206
120. Тарасова Т.Б. Використання елементів дистанційної освіти у вищому навчальному закладі: погляд психолога. // Фізико-математична освіта Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 2018. Вип. 1 (15) С. 316 – 321.

121. Тарасова Т.Б. Методика викладання психології як чинник професійної підготовки майбутніх педагогів. // Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, Україна, 5-6 квітня 2017 року) – Тернопіль. СМП "Тайп". 2017. С. 266 – 268

122. Тарасова Т.Б. Методика навчання психології як чинник розвитку психологічної культури майбутніх педагогів. // Розвиток психологічної культури особистості в процесі безперервної освіти / під ред. С.Б. Кузікової, Г.Є. Улунової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка. 2018. С. 104–130

123. Тарасова Т.Б. Методичне забезпечення навчальної дисципліни "Психологія освіти" для змішаного навчання // Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали науково-практичної конференції, (Харків, 27 жовтня 2018 року) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди Харків: Діса плюс, 2018. С. 67-69

124. Тарасова Т.Б. Психологічна культура особистості фахівця у системі "людина-людина": теоретичний аналіз. // Матеріали III Науково-практичної конференції "Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору", 21 квітня 2017 р. м. Харків вид-во харківської державної академії фізичної культури. Харків. 2017. С. 162– 167

125. Тарасова Т.Б. Психологічні аспекти дистанційного навчання у вищому навчальному закладі. // Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті: стан, досягнення, перспективи розвитку: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Internet-конференції (12 – 18 березня 2018 р.). Черкаси. 2018. С. 104 – 106

126. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / за ред. Кухаренка В.М. Харків : Міськдрук, НТУ "ХПІ". 2016. 284 с.

127. Толлингерова Д. Голоушкова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. М., Прага : Роспедагентство. 1994. 48 с.

128. Турнер Д. Ролевые игры. Практическое руководство. СПб. : Питер, 2002. 352 с.

129. Фокин Ю.В. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учебное пособие. М. : Академия. 2006. 216 с.

130. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. М. : Просвещение, 1985. 224 с.

131. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М. : Совершенство. 1998. 432 с.



132. Хазратова Н.В. Включення студента до соціально-психологічного простору ЗВО: типи особистісних проблем та консультативна робота з студентами. // Практична психологія та соціальна робота. 2000. № 2. С. 5–8.
133. Хазратова Н.В. Тренінг адаптації першокурсників до умов навчання у вищому закладі освіти (включення до соціально-психологічного простору організації). // Практична психологія та соціальна робота. 2000. № 5. С. 27–32.
134. Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб. : Питер. 2001. 544 с.
135. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности М. : ОИРО, 2010. 432 с.
136. Чепелева Н.В. Психологічна культура вчителя. // Психологія. К. : НПУ. 1999. – Вип. 4 (7). С. 22–26.
137. Чепелева Н.В., Повякель Н.І. Психологічна служба у вищих закладах освіти. // Практична психологія та соціальна робота. 2001. № 6. С. 2–5.
138. Чепель Т.Л. Психологическое просвещение как путь к развитию креативности педагогов и их готовности к инновационной деятельности. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.concord.websib.ru/page.php?article=84&item=2>
139. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://www.orenipk.ru/rmo\\_2009/rmo-pred-2008/geo/geo\\_bas\\_komp.html](http://www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-pred-2008/geo/geo_bas_komp.html)
140. Шмелева А.И. Синтез традиционных и инновационных технологий в преподавании психологии на пороге XXI века. // Прикладная психология. 1999. № 1. С. 29–40.
141. Шрагина Л.И. Повышение эффективности усвоения научных понятий при изучении психологии. // Психология в вузе. 2005. №2. С. 57–61.
142. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России. 2005. 256 с.
143. Юрьев А.И. Глобализация как новая форма политической власти, изменяющая человека и миропорядок. [Электронный ресурс]. Режим доступа [http://www.spbup.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=32&Itemid=9999999](http://www.spbup.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=9999999)

**Навчальне видання**

Тарасова Тетяна Борисівна

**Методика навчання психології у вищій школі**

**Навчальний посібник**

**Суми: СумДПУ, 2019 р.**

**Свідоцтво ДК №231 від. 02.11.2000 р.**

**Відповідальна за випуск *В. І. Шейко***

**Комп'ютерний набір *Т. Б. Тарасова***

**Комп'ютерна верстка *Т. Б. Тарасова***

**Здано в набір 26.04.2019 р. Підписано до друку 27.05.2019 р.**

**Формат 60x84/16. Гарн. Times New Roman. Друк. ризогр. Папір офсет.**

**Умовн. друк. арк. 20,98. Обл.-вид. арк. 25,04.**

**Тираж 100. Вид. № 30.**

**Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка**

**40002, м. Суми, вул. Роменська, 87**

**Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка**



