

**Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького**

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ
«ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЯ»
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Навчальний посібник
для студентів спеціальності 8.01010101 «Дошкільна освіта»**

Мелітополь, 2016

УДК 378.091.33:159.922.7(075.8)

ББК 74.58я73

В 67

Рекомендовано до друку Вченою радою Мелітопольського
державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
(протокол №2 від 01 жовтня 2015 р.)

Рецензенти:

Г.В. Локарева – д-р пед. наук, професор кафедри педагогіки та психології Запорізького національного університету

Н.М. Надюк – канд. психол. наук, доцент Мелітопольського інституту державного та муніципального управління, Класичний приватний університет

Волкова В.А.

В 67 **Методика викладання курсу «Дитяча психологія» у вищій школі:** навчальний посібник / В.А. Волкова. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2016. – 88 с.

ISBN

Навчальний посібник забезпечує викладання курсу «Методика викладання курсу «Дитяча психологія» у вищій школі» у відповідності з освітньо-професійною програмою підготовки магістрів спеціальності Дошкільна освіта. У виданні розкрито особливості методики організації навчально-виховного процесу зі студентами ВНЗ у межах викладання дитячої психології.

Посібник містить зміст лекцій, теоретичні питання для самоконтролю до кожної теми, завдання для самостійної роботи студентів, рекомендовану літературу до кожної теми, а також іменний і предметний покажчики.

Посібник призначений для магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта».

УДК 378.091.33:159.922.7(075.8)

ББК 74.58я73

© Волкова В.А., 2016

ISBN

ПЕРЕДМОВА

Сьогоднішнє реформування освітньої системи, тісно пов'язане з розбудовою державності України, спрямоване, насамперед, на перебудову вищих навчальних установ, на створення умов завершеного освітньо-кваліфікаційного рівня фахівця, який на основі отриманої раніше кваліфікації бакалавра (спеціаліста) мав би змогу отримати поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру у вищому закладі освіти IV рівня акредитації, та мав досвід їх застосування і продукування нових знань для вирішення професійних завдань у вищій школі, науці, культурі. Програма підготовки надає знання й навички наукової, педагогічної та дослідницької діяльності, оволодіння випускником методикою викладання курсу дитячої психології.

До найбільш актуальних проблем належить проблема підготовки кваліфікованих викладачів курсу дитячої психології. Необхідність введення курсу «Методика викладання курсу “Дитяча психологія” у вищій школі» обумовлена тим, що сьогодні у вищій школі поряд з традиційною стратегією управління навчально-виховним процесом все більш широке застосування набуває інноваційна стратегія. Перехід від директивного, адміністративно-командного управління окремими аспектами навчання до організації цілісної ситуації у всій повноті її параметрів, в режимі спільної діяльності не може відбуватися мимовільно.

Курс «Методика викладання курсу “Дитяча психологія” у вищій школі» має на меті дати студентам знання, вміння та навички, необхідні у педагогічній діяльності. У ході її досягнення вирішуються **завдання**: ознайомлення з особливостями традиційного та інноваційного типу організації управління навчально-виховним процесом, формування у студентів інтересу до професії викладача, розвиток умінь творчо застосовувати психологічні знання у педагогічній діяльності, виховання моральних якостей майбутнього викладача, формування відповідального ставлення до ролі викладача ВНЗ: прагнення поповнювати знання, підвищувати професійну майстерність; набуття вміння планувати вивчення курсу «Дитяча психологія» за відповідною типовою програмою для вищих навчальних закладів освіти; практичне опанування провідними видами роботи із студентами за змістом курсу «Дитяча психологія»; підготовка до магістерської практики у ВНЗ з даної дисципліни.

Особливе місце даного курсу в професійній підготовці обумовлено тим, що студенти знайомляться з активними методами навчання, спрямованими на формування у них теоретичного професійного мислення психологічного складу, умінь творчо застосовувати психологічні знання у практичній діяльності.

Курс тісно пов'язаний і спирається на такі раніше вивчені дисципліни, як загальна психологія, педагогічна психологія, вікова психологія, загальна і дошкільна педагогіка. Знання та навички, одержувані в результаті вивчення дисципліни, необхідні для майбутньої практичної діяльності викладача навчального закладу.

Навчальна дисципліна «Методика викладання курсу “Дитяча психологія” у вищій школі» є нормативною, програма складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів спеціальності 8.01010101 Дошкільна освіта і містить 2 змістових модулів:

1. Учіння та активні методи навчання.
2. Форми і методи викладання дитячої психології.

У даному навчальному посібнику представлена методика викладання дитячої психології та її теоретичні основи: психологічні теорії учіння, навчальної діяльності, розвиваючого навчання, а також система активних методів навчання гуманітарним дисциплінам.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.

УЧІННЯ ТА АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Тема 1. Психологія навчальної діяльності студента

План

1. Психологічна теорія навчальної діяльності.
2. Формування навчальної діяльності студентів.
3. Специфіка навчальної мотивації студента.

1. Психологічна теорія навчальної діяльності

Учення супроводжує людину все життя, оскільки вона отримує знання від самого життя, пізнаючи при будь-якій взаємодії зі світом щось нове і удосконалюючи способи задоволення своїх потреб. З точки зору діяльнісного підходу психологія розглядає організовані форми навчання як навчальну діяльність, що має свою *специфіку*, яка відрізняє її від інших основних видів діяльності – праці і гри. Головна її особливість полягає в тому, що вона складає *основу будь-якої іншої діяльності*, оскільки готує до неї людину.

Навчальна діяльність як наукове поняття в психології не має однозначного визначення. Радянська психологія і педагогіка: це «провідна діяльність в молодшому шкільному віці», «особлива форма соціальної активності».

Д.Б. Ельконін і В.В. Давидов: *навчальна діяльність – один з видів діяльності учнів (школярів і студентів), спрямований на засвоєння теоретичних знань і сприяючий інтенсивному розвитку мислення.*

Навчальну діяльність не можна ототожнювати з процесами засвоєння знань і способів дій, які відбуваються під час трудових, ігрових, спортивних і інших занять. Вона, на відміну від цих процесів, позначається загальним терміном «навчання». Навчальна діяльність є частиною, специфічним різновидом учення, яке спеціально організовується, аби той, хто вчиться, здійснюючи її, змінював самого себе.

Важливим компонентом навчальної діяльності є *навчальне завдання*. В процесі його розв'язання відбуваються певні зміни в об'єктах, що вивчаються учнями, або в уявленнях про них, проте в результаті міняється сам суб'єкт, що діє. Навчальне завдання може вважатися вирішеним лише тоді, коли сталися заздалегідь задані зміни в суб'єктові.

Структура навчальної діяльності: потреба – завдання – мотиви – дії – операції.

Потреба виявляється у навчальній діяльності як прагнення до засвоєння теоретичних знань з тієї або іншої предметної галузі. *Теоретичні знання* відображають закони і закономірності походження, станов-

лення і розвитку предметів певної галузі. Їх можна засвоїти лише в процесі організованої навчально-теоретичної діяльності, тоді як *емпірико-утилітарні знання*, що фіксують ознаки предметів, отримуються по ходу практичної діяльності, тобто зовні спеціально організованого навчання.

Найважливішим елементом структури навчальної діяльності є *навчальне завдання*, вирішуючи яке, учень виконує певні навчальні дії і операції. *Мотиви* навчальної діяльності можуть бути різні, але основним мотивом, специфічним для неї, є *пізнавальний інтерес*.

Здійснення навчальної діяльності – це послідовно виконувани учнями навчальні дії або операції з вирішення навчального завдання, рухомі певним мотивом. Мета цієї діяльності – засвоєння теоретичного знання.

Специфіка навчального завдання: щоб студент опанував не одиничний, окремих спосіб розв'язання одного типового завдання, а навчився загальному принципівому підходу до вирішення всіх завдань даного класу.

Навчальна діяльність повинна складатися не з епізодичного, а з систематичного вирішення навчальних завдань по застосуванню теорії, що вивчається, до реальної дійсності.

Сам процес рішення завдань – це і є *навчальні дії*, до складу яких входять наступні *елементи*: а) *постановка навчального завдання* викладачем перед учнем або самим учнем перед собою; б) *прийняття завдання* учнем до рішення; в) *перетворення учнем* навчального завдання з метою виявлення в ньому деякого загального відношення предмету, що вивчається; г) *моделювання виділеного відношення*; д) *перетворення моделі* цього відношення для вивчення його властивостей в «чистому вигляді»; е) *побудова системи часткових завдань* з даної проблеми, що вирішуються загальним способом; ж) *контроль* за виконанням попередньої дії, аби правильно перейти до подальшої дії; з) *оцінка (самооцінка) успішності* виконання всіх дій як результату засвоєння загального способу рішення навчальної задачі.

Послідовне виконання всіх зазначених елементів кожної навчальної дії і складає в цілому навчальну діяльність студента.

Такі основні положення теорії навчальної діяльності, що розробляється у вітчизняній психології на базі культурно-історичної теорії (Л.С. Виготський), принципу єдності психіки і діяльності (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв), в контексті психологічної теорії діяльності (О.М. Леонтьєв) і в тісному зв'язку з теорією поетапного формування розумових дій і типів учення (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін і ін.).

Уміння вчитися – це уміння самостійно виконувати навчальну діяльність, що неможливе без свідомого прийняття і творчого виконання

навчального завдання з обов'язковою рефлексією – самоаналізом і самооцінкою міри успішності власних дій. Навчитися вчитися – означає опанувати уміння виконувати навчальну діяльність.

2. Формування навчальної діяльності студентів

Формувати навчальну діяльність означає – навчити кожного студента вчитися психології правильно. Відповідно до **концепції планомірного поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін)** навчання розглядається як діяльність, що формує осмислені дії. У концепції П.Я. Гальперіна навчання розглядається як система таких специфічних видів дій, виконання яких підводить учня до нових знань і умінь. Тому *метою навчання* прибічники цієї теорії вважають *уміння діяти із знанням справи, а не самі знання* як такі. Всяке навчання здійснюється для того, щоб навчити людину «щось робити», а для цього їй треба знати, як це робити, чому потрібно робити саме так, а не інакше, тобто отримати визначені, конкретні знання, чітко орієнтуючі учня в правильному виконанні діяльності, якій він навчається. При цьому потрібно знати, які елементи здійснюваної дії служать надійними орієнтирами для фахівця, який зазвичай безпомилково виконує професійну дію. Набір цих елементів-орієнтирів повинен стати при навчанні цій діяльності орієнтовною основою дій (ООД) виучуваного. *«Орієнтовна основа дії* – це та система умов, на яку реально спирається людина при виконанні дії». У навчальному процесі учень вчиться виконавчій частині дії, спираючись при цьому на її орієнтовну частину, яку забезпечує йому вчитель, викладач.

Психологічна концепція поетапного формування розумових дій, реалізована в конкретних методиках навчання, дозволяє прискорити процес навчання: здобуття кінцевого результату у вигляді умінь учня діяти безпомилково у формованій діяльності настає в порівнянні із звичайними термінами набагато швидше.

Іншим важливим напрямом психології навчання стала **теорія розвиваючого навчання**, заснована на аналізі навчальної діяльності як особливої форми активності суб'єкта, спрямованої на опанування соціального досвіду попередніх поколінь як умови розвитку індивідуальних здібностей. Д.Б. Ельконін і В.В. Давидов в 1960-1970-і рр. розробили і випробували в шкільній практиці систему розвиваючого навчання. Суть її в тому, щоб у процесі навчання ставилося завдання не лише дати учням ту або іншу суму знань, а навчити їх самостійно орієнтуватися в науковій і будь-якій іншій інформації.

Д.Б. Ельконін показав, що одиницею навчальної діяльності є «навчальне завдання», вирішення якого перетворить не предмет, на який впливає суб'єкт діяльності (учень), а самого суб'єкта, формуючи його

знання, уміння, погляди, світогляд. *В.В. Давидов* визначив, що навчальна діяльність – це засвоєння власне теоретичних знань, а формування навчальної діяльності є формування уміння вчитися самостійно і творчо. Отже, правильно вчитися – це вчитися мислити.

Характеристики результатів навчання в системі Ельконіна-Давидова включають наступні показники: а) *рівень сформованості навчальної діяльності* (тип мотивації навчальної діяльності, рівень розвитку пізнавального інтересу, особливості цілеполагання або «прийняття навчального завдання», сформованість контролю і оцінки своїх можливостей); б) *рівень інтелектуального розвитку учнів* (уміння і здатність до емпіричного і теоретичного узагальнення, довільна пам'ять, мимовільна пам'ять, інтелектуальна рефлексія, невербальна уява); в) *особливості розвитку учнівських колективів і особистості* (згуртованість класу, особистісна рефлексія по тому, як схильні оцінювати причини успіхів і невдач – покласти відповідальність на себе або на інших, а також індивідуально-психологічні особливості особистості по емоційній стійкості, відсутності агресивності, демонстративності, труднощів у спілкуванні і т. д.) і г) *рівень умінь і навичок до кінця навчання* (орфографічні навички, граматичні уміння, рівень математичних умінь, обчислювальні навички і деякі інші).

Як бачимо, серед характеристик зовсім відсутні показники обсягу знань, акцент робиться не на суму знань, а на те, в що вони втілилися – в які уміння, навички, здібності і інші якісні характеристики особистості. Адже знання повинні служити розвитку особистості, а не бути самоціллю в навчанні.

Ще одним напрямом у розвитку теорії навчання стала психологія проблемного навчання. **Проблемне навчання** як ідея і як система певних методів організації навчального процесу спочатку з'явилося в практиці школи і стало осмислюватися в педагогічній науці (Н.Г. Дайрі, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов). Воно народилося як альтернатива повідомляючій, оповідаючій педагогічній практиці, не стимулюючій розумову активність учнів, прирікаючій їх на пасивне сприйняття навчального матеріалу і його бездумне запам'ятовування. Суть проблемного навчання полягає у формулі: «Учити мислити, ставлячи учня в проблемну ситуацію». Педагогічна практика ентузіастів проблемного навчання отримала надалі психологічне обґрунтування (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин).

Якщо загальна теорія розвиваючого навчання розуміє під метою навчання формування мислення («школа повинначити мислити»), то теоретики проблемного навчання розробляють *конкретні шляхи і методи розвитку мислення учня через постановку його в проблемну ситуацію*

і організацію його розумової діяльності по виходу з неї, тобто шляхом навчання вирішенню виниклої перед ним проблеми.

Мислення – це психічна діяльність, спрямована на виявлення прихованих від спостереження відношень в предметі аналізу. Якщо всі умови завдання представлені, то мислення не потрібне, і людина може вирішити таке завдання по пам'яті або шляхом безпосереднього сприйняття, свого бачення ходу рішення. Мислення «включається в роботу», коли є питання (завдання), а готової відповіді не знаходиться ні в пам'яті, ні при уважному спостереженні. Так людина виявляється у ситуації, коли завдання в даний момент виглядає проблемою, нерозв'язною відомими способами. І щоб знайти те, що приховано і неясно, потрібне мислення. Цьому і потрібно учити школяра, студента.

Вчитися мислити – означає вирішувати протиріччя між знаннями, якими володіє вивчуваний, і знаннями, яких у нього немає, але які потрібні для вирішення пізнавальних завдань, що виникають перед ним.

У теорії такого навчання вживаються поняття: проблема, проблемна ситуація, проблемна задача, проблемне питання, проблемне завдання, проблемність як принцип навчання.

Проблема (від грец. – задача, завдання) – теоретичне або практичне питання, на яке немає готової відповіді, і тому потрібне вивчення, дослідження, щоб цю відповідь знайти. Зазвичай проблеми встають перед людиною об'єктивно: виникає якесь нове завдання, яке неможливо вирішити відомими («старими») методами, і тоді вступає в дію наукова думка. У навчальних же цілях проблеми перед учнями можуть ставитися спеціально (так звані навчальні проблеми).

Проблемна ситуація – це психологічний стан суб'єкта при його зустрічі з проблемою, явно або смутно усвідомлюване їм як інтелектуальна скрута, що заважає йому в негайному рішенні пізнавальної або практичної задачі і що вимагає пошуку нових знань або нових способів дій, що дозволяють зняти виникле ускладнення. Суб'єктивна потреба, що з'являється при проблемній ситуації, в нових знаннях викликає пізнавальну активність особистості у навчанні.

Проблемна ситуація виражає відношення суб'єкта пізнання до трудності, що створилася, але це таке відношення, при якому він не знає шляхів її подолання, їх належить знайти. Проте потреба в пошуку може виникнути лише при ясному усвідомленні сутності скрути, що зустрілася.

Не всяка проблема неодмінно викликає активізацію мислення. Окрім достатньої міри усвідомленості ситуації як проблемної, для початку розумового пошуку у суб'єкта має бути *необхідний запас знань*. Наприклад, не знаючи, що таке «референтна група», студент не зможе відповідати правильно, якщо її сформулювати так: Чи «може одна і та ж група бути віднесена одночасно до «референтної», «великої», «малої»,

«професійної», «природної»?» Отже, викладач має створити умови, аби ці знання в учнів були сформовані якщо не заздалегідь, то у момент рішення задачі в проблемній ситуації.

Проте проблемна ситуація може виникнути випадково, ненавмисно, в процесі навчальної діяльності. Таке стихійне виникнення проблемної ситуації можливе, коли студент виявляється не в змозі позитивно вирішити якесь протиріччя, яке його однокурсникам було сповна під силу (індивідуальна проблемна ситуація), або вся навчальна група (проблемна ситуація для всіх) не може пояснити яке-небудь явище, з яким знайомиться по підручнику.

3. Специфіка навчальної мотивації студента

Поняття мотив тісно пов'язано з поняттям мета і потреба. В особистості вони взаємодіють і отримали назву *мотиваційна сфера*. Цей термін включає всі види спонук: потреби, інтереси, цілі, стимули, мотиви, схильності, установки.

Навчальна мотивація визначається як частковий вид мотивації, включений в певну діяльність, – в даному випадку навчальну. Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається низкою *специфічних чинників*. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітньою установою; по-друге, – організацією освітнього процесу; по-третє, – суб'єктними особливостями учнів; по-четверте, – суб'єктивними особливостями педагога і, перш за все, системи його відносин до учня, до справи; по-п'яте, – специфікою навчального предмету.

Навчальна мотивація, як і будь-який інший її вид, системна, характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю.

А.К. Маркова підкреслює *ієрархічність будови* мотиваційної сфери навчання. Так, в неї входять: потреба у навчанні, сенс навчання, мотив навчання, мета, емоції, відношення і інтерес.

Інтерес (у загально психологічному визначенні – це емоційне переживання пізнавальної потреби) – один з компонентів навчальної мотивації. У повсякденному побутовому, і в професійному педагогічному спілкуванні термін «інтерес» часто використовується як синонім навчальної мотивації («у нього немає інтересу до навчання», «необхідно розвивати пізнавальний інтерес»).

Необхідна умова для створення у студентів інтересу до змісту навчання і до самої навчальної діяльності – можливість проявити у навчанні розумову *самостійність і ініціативність*. Чим активніше методи навчання, тим легше зацікавити ними студентів.

Велику роль у формуванні інтересу до навчання відіграє створення *проблемної ситуації*, зіткнення студентів з трудністю, яку вони не можуть вирішити за допомогою запасу знань. Цікава тільки та робота, яка

вимагає постійної напруги. Складність навчального матеріалу і навчального завдання приводить до підвищення інтересу тільки тоді, коли ця складність посилює, переборна, інакше інтерес швидко падає.

Навчальний матеріал і прийоми навчальної роботи повинні бути достатньо (але не надмірно) різноманітні. *Різноманітність* забезпечується не тільки зіткненням учнів з різними об'єктами в ході навчання, а і тим, що в одному і тому ж об'єкті можна відкривати нові сторони. *Новизна матеріалу* – найважливіша передумова виникнення інтересу до нього. Проте, пізнання нового повинно спиратися на знання, що вже є у студента. *Використання раніше засвоєних знань* – одна з основних умов появи інтересу.

Встановлений *позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій з успішністю студентів*. Найщільніше пов'язаними з успішністю виявилися орієнтації на процес і на результат, менш щільно – орієнтація на «оцінку викладачем». Зв'язок орієнтації на «уникнення неприємностей» з успішністю слабкий.

Істотний, але неоднозначний вплив на навчання надає *потреба у спілкуванні і домінуванні*.

Спочатку навчально-пізнавальний мотив починає діяти, потім стає домінуючим і набуває самостійності і лише після усвідомлюється, тобто *першою умовою є організація, становлення самої навчальної діяльності*. При цьому сама дієвість мотивації краще формується при спрямуванні на способи, чим на «результат» діяльності. В той же час вона по-різному виявляється для різних вікових груп в залежності як від характеру навчальної ситуації, так і від жорсткого контролю викладача.

Психологічна стійкість визначається як здатність підтримувати необхідний рівень психічної активності при широкому варіюванні чинників, що діють на людину. Стосовно навчальної мотивації її стійкість – це така динамічна характеристика, яка забезпечує відносну тривалість і високу продуктивність діяльності, як в нормальних, так і в екстремальних умовах.

До психологічних детермінант стійкості відносяться:

- початковий тип мотиваційної структури;
- особистісна значущість предметного змісту діяльності;
- вид навчального завдання;
- найбільш сильними є внутрішні чинники: домінування мотиваційної орієнтації, особливості внутрішньо-структурної динаміки і психологічний зміст мотиваційної структури.

Навчальна мотивація, будучи особливим видом мотивації, характеризується складною *структурою*, однією з форм якої є структура внутрішньої (на процес і результат) і зовнішньої (нагорода, уникнення) мотивації. Істотні такі характеристики навчальної мотивації, як її стійкість,

зв'язок з рівнем інтелектуального розвитку і характером навчальної діяльності.

Контрольні питання:

1. У чому виявляється особливість навчальної діяльності?
2. Дайте визначення поняття «навчальна діяльність».
3. Схарактеризуйте структуру навчальної діяльності.
4. З яких елементів складаються навчальні дії?
5. Назвіть теорії, на базі яких розробляється теорія навчальної діяльності.
6. У чому полягає мета навчання згідно концепції планомірного поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна?
7. Що означає поняття «орієнтовна основа дії»?
8. В чому сутність теорії розвиваючого навчання?
9. За якими показниками характеризуються результати навчання в системі Ельконіна-Давидова?
10. У чому сутність проблемного навчання?
11. Дайте характеристику проблемної ситуації.
12. Назвіть чинники навчальної мотивації.

Завдання для самостійної роботи:

На основі літератури та власного досвіду й уявлень письмово доповнити ключові поняття теми: навчальна діяльність, концепція планомірного поетапного формування розумових дій, теорія розвиваючого навчання, проблемне навчання, навчальна мотивація.

Знайдіть визначення поняття «навчання» й «учіння» у різних авторів, складіть схему (таблицю).

Література:

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/3/0425/3_0425-1.shtml.
2. Бадмаев Б.Ц. Психология: как ее изучить и усвоить: учебно-методическое пособие / Б.Ц. Бадмаев. – Москва-Самара : Учебная литература, 1997. – 256 с.
3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/40058/>.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/82265/>.

Тема 2. Теорія навчання та викладання у ВНЗ

План

1. Поняття теорії навчання у психології.
2. Викладання у ВНЗ – розвиваюче навчання.

1. Поняття теорії навчання у психології

Теорія навчання – це розділ педагогічної психології, теоретично і експериментально вивчає психологічні умови ефективності взаємодії вчителя (викладача) і учня (студента).

Теорія навчання не тотожна теорії навчальної діяльності, що відноситься тільки до учневі. Навчання – процес двобічний, що включає як діяльність учня, так і діяльність викладача. Таким чином, *теорія навчання може розглядатися як система наукових принципів, узагальнюючих і пояснюючих практичний досвід і закономірності успішної взаємодії викладача і студента, вчителя і учня в процесі навчання.*

З точки зору діяльнісного підходу необхідно розуміти навчання як дві взаємопов'язані і взаємообумовлені діяльності – повчальну і навчальну. Зміст цих двох діяльностей, незважаючи на їх тісний зв'язок, різна.

Навчальна діяльність спрямована на те, щоб її суб'єкт став зрештою спеціалістом вищої кваліфікації, а повчальна діяльність викладача покликана забезпечувати найбільш раціональні шляхи перетворення студента в кваліфікованого фахівця.

Теорія навчання відноситься головним чином до діяльності викладача. Однак вона не зводиться до пояснення викладання навчального предмета як оптимального піднесення навчального матеріалу.

Психологічна теорія навчання у вітчизняній психології почала розроблятися на початку 30-х років і була вперше сформульована Л.С. Виготським як проблема співвідношення навчання і розвитку, де провідна роль була визнана за навчанням. Навчання має йти попереду розвитку, вести його за собою.

Введене Л.С. Виготським поняття «зони найближчого розвитку» розкриває це теоретичне положення: дитина, навчаючись за допомогою дорослого, починає виконувати те, чого вона до цього не могла робити самостійно, тобто її психічний розвиток завдяки навчання робить крок вперед. Здатність адекватно сприйняти допомогу дорослого, визначаючи міру цієї допомоги, виступає показником потенційних можливостей дитини до навчання. Ті можливості і здібності, якими володіє дитина до моменту навчання, тобто те, чого дитина вже досягла до цього моменту, – це є, за Л.С. Виготським, «зона актуального розвитку».

Відтоді теорія навчання розвивалася в тісному зв'язку з вченням про закони і закономірності розвитку психіки і виступає зараз як єдина теорія навчання і розвитку.

Взаємозв'язок навчання і розвитку настільки нерозривний і органічний, що неможливо говорити про одне, не враховуючи іншого. Будь-яке навчання забезпечує психічний розвиток людини як суб'єкта діяльності, як особистості.

Звичайно, навчання і розвиток не збігаються: навчання – це взаємодія викладача зі студентом, а розвиток означає істотну зміну тільки того, хто зайнятий навчальною діяльністю. При хорошому навчанні розвиток йде більш успішно, але і погане навчання не проходить безслідно для розвитку. Значить, навчання, щоб називатися «хорошим», повинно спочатку орієнтуватися на розвиток особистості, а не просто на «проходження» навчальної програми.

Навчання йде попереду розвитку, веде його за собою. Тільки з однієї цієї тези випливають два важливих висновки.

Перший висновок. Не результативно те навчання, яке спирається тільки на наявний рівень розвитку учня. *Другий висновок.* Якщо розвиток психіки людини залежить від навчання і слідує за ним, то його методи та прийоми повинні орієнтуватися на загальний розумовий (психологічний) розвиток особистості, а не просто на засвоєння наукових знань з дисциплін, що вивчаються.

Надалі теорія навчання розвивалася в основному в руслі цих проблем. У центрі всіх досліджень стояло питання про умови ефективності засвоєння знань у процесі навчання.

Наприклад, П.П. Блонський висловив думку, що оволодіння знаннями, з одного боку, є умовою розвитку мислення, а з іншого – поза розумового процесу не може бути засвоєння знань. Д.Б. Ельконін і В.В. Давидов домагалися розвиваючого ефекту навчання через зміну змісту освіти і надавали вирішальне значення засвоєнню теоретичних знань як умові розвитку теоретичного мислення. Інші досягали розвиваючого ефекту навчання за допомогою удосконалення методів навчання (Л.В. Занков, Б.Г. Ананьєв, Г.О. Люблінська та ін.), зміни способів розумової діяльності учнів (Н.О. Менчинська, Д.М. Богоявленський, Є.М. Кабанова-Меллер та ін.). Велика кількість досліджень показала вплив на інтелектуальний розвиток учнів методів, заснованих на теорії поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін та ін.), теорії проблемного навчання (Т.В. Кудрявцев, О. М. Матюшкін).

Хоча єдиної, цілісної теорії навчання у вітчизняній психології не існувало, але був накопичений великий дослідницький матеріал, який дозволив в 60-х роках Д.Б. Ельконіну, В.В. Давидову, Л.В. Занкову, Ш.О. Амонашвілі та ін. зі своїми співробітниками почати широкомасш-

табне і довготривале теоретичне і експериментальне психолого-педагогічне дослідження проблем розвивального навчання в галузі початкової і середньої освіти.

Дослідження дозволили експериментально підтвердити і обґрунтувати теоретичне положення Л.С. Виготського про провідну роль навчання в розумовому розвитку дітей та розробити цілісну теорію розвиваючого навчання.

На основі психологічних уявлень, що склалися в результаті цих досліджень, були розроблені оригінальні навчальні посібники для початкових класів, які разом з теорією розвиваючого навчання увійшли до складу відомої зараз «системи розвивального навчання Ельконіна-Давидова». Відповідно до цієї теорії, в початкових класах школи змістом розвивального навчання є теоретичні знання, методом – організація спільної навчальної діяльності молодших школярів, а продуктом такого навчання є розвиток головних психологічних новоутворень, властивих молодшого шкільного віку.

Результати цієї багаторічної дослідницької роботи (більше 30 років лабораторних та експериментальних досліджень в умовах масової школи), що перебудували і зміст, і методику навчання школярів, узагальнені і систематизовані в монографії В.В. Давидова «Теорія розвивального навчання» (М., 1996).

Основні складові цієї теорії (зміст навчання – теоретичні знання, метод – організація спільної діяльності учнів, продукт – головні психологічні новоутворення) підходять саме до вищої освіти і творчо працюючим викладачам.

Теорія розвивального навчання – це і є теорія навчання як така, бо немає альтернативи розвивального навчання (не може ж бути теорії «нерозвивального навчання»).

Вона принципово відрізняється від теоретичних поглядів на навчання, існуючих в психології, в яких розвиток розглядається або у відриві від навчання, або зводиться до навчання.

Найбільш відомі погляди **Ж. Піаже**, який вважав, що розвиток психіки йде поступово, у міру вікового біологічного розвитку організму дитини, і інтелектуальні можливості відповідають рівню актуального вікового розвитку психіки, тобто навчання (його успішність) залежить від природного рівня дитячого розвитку. Ж. Піаже розглядає розвиток у відриві від навчання, або, вірніше, зовсім не досліджує навчання, пояснюючи без урахування його ефекту ті чи інші факти, отримані в експериментах при вивченні розвитку мислення.

Інша точка зору (**Е. Торндайка** і його послідовників) зовсім ототожнює розвиток з навчанням. На думку прихильників цієї точки зору, навчання і учіння являють собою те, що інші називають розвитком психі-

ки, тобто розвиток дорівнює навчанню, тоді як, згідно теорії розвиваючого навчання, розвиток – це не просте додаток знань і умінь, а особливий процес зміни всієї особистості, який, правда, відбувається завдяки цьому «додатку».

2. Викладання у ВНЗ – розвиваюче навчання

Навчання у ВНЗ принципово відрізняється від навчання в початковій і середній школі і тим більше від навчання дошкільників не тільки зовні, організаційно, а й внутрішньо, психологічно.

У дошкільному віці дитина постійно, непомітно і неорганізовано вчиться стихійно, в ході повсякденного спілкування з дорослими і однолітками. У результаті такого навчання вона опановує багато знань в межах свого особистого досвіду, обмеженого предметами та іншими людьми, з якими вона безпосередньо стикається. Знайомство з предметами і способами поводження з ними формує у дошкільника емпіричні знання і мислення.

Школяр відразу ж у першому класі потрапляє в обстановку організованого навчання, де існують жорсткі правила, яких йому треба дотримуватися (правила внутрішнього розпорядку в школі, вимоги до виконання навчальних завдань і все, пов'язане з власне навчальною діяльністю). З надходженням дитини в школу відбуваються важливі психологічні зміни в його розумовому розвитку – перехід від емпіричних знань, придбаних як би мимохідь, в процесі повсякденного життя, до теоретичних знань, від дійсності, що безпосередньо чуттєво сприймається до все більш абстрактних уявлень і абстрактних понять. В результаті у школяра починають формуватися основи теоретичного мислення.

Студент піднімається у своїй навчальній діяльності на новий, ще більш високий щабель – від навчання під керівництвом і повсякденним контролем вчителя переходить до самостійного освоєння наукової картини світу, опановує методом навчання і самонавчання. Тут викладач лише допомагає йому розгорнути свій творчий потенціал, ставлячи перед ним навчальні завдання, що вимагають для свого рішення дослідницького підходу.

Навчальна діяльність студента ВНЗ побудована так, що не викладач, а він сам робить себе фахівцем вищої кваліфікації.

Яка ж роль педагога? Викладач не в буквальному сенсі навчає студента науці, а пояснює, як йому вчитися самостійно, причому не тільки читати наукову літературу, а й самостійно мислити, навіть слухаючи лекції. Справа в тому, що лектор не переказує «всю науку», не може і не повинен цього робити, а дає той матеріал, орієнтуючись за яким, студент безпомилково знайде в літературі потрібні для засвоєння наукові положення. Крім того, прослухавши лекцію, він навчиться подумки

проектувати наукові положення на реальне життя, аналізувати останнє і оцінювати його з цих позицій. Такі ж настанови отримує студент від викладача на інших заняттях (практичних, лабораторних, семінарських і т. д.), щоб після цього самостійно читати літературу, вникати в проблеми, вирішувати їх стосовно свого майбутнього професійного життя і діяльності.

Взаємовідносини вузівського викладача зі студентом, що відповідають духу і букві теорії розвиваючого навчання, передбачають не тільки накопичення в його голові всіляких відомостей (починаючи з фактів, подій, їх хронології і закінчуючи ідеями, теоріями, принципами і законами науки), почерпнутих з книг або почутих від викладача, скільки розвиток його особистості як людини високої моралі і загальної культури, компетентного в своїй галузі і поряд з цим широко освіченого, творчо мислячого, вміло діє в нестандартних ситуаціях. А що стосується знань, то вони залишаються в пам'яті, якщо свідомо засвоєні, а якщо і забудуться, то, будучи затребувані практикою, відновляться.

Саме вміння самостійно вчитися, знаходячи потрібні для діяльності знання, і являє собою плід розвиваючого навчання, коли студент не тільки багато дізнається, а й розвивається як професіонал, як особистість активна, творча.

Основні характеристики діяльності викладача. Найважливіша умова для розвиваючого навчання, як вважають його теоретики, полягає в змісті навчального матеріалу. Воно має бути таким, щоб його засвоєння розвивало у студентів основи мислення. Отже, першочергове методичне завдання – відбір теоретичного матеріалу, на якому викладач акцентуватиме увагу студентів, приступаючи до вивчення чергової проблеми, теми або нового розділу. Зміст цього матеріалу може бути або викладений в лекції, або винесений на семінарське заняття, або відпрацьований на практичних та лабораторних заняттях.

Навчання студента буде забезпечувати більш високий інтелектуальний розвиток студентів, розвиток високих професійних якостей тільки тоді, коли буде випереджати рівень їх розвитку на цей момент.

При відборі змісту навчального матеріалу для викладання орієнтуватися потрібно на теоретичні положення, а не факти, явища, процеси, події. Останні у викладанні науки мають підпорядковане значення, тому що використовуються для того, щоб на основі їх аналізу підводити студентів до теоретичного узагальнення, навчити їх робити висновки з дослідження фактів реальної дійсності. І на цій основі відбувається загальний інтелектуальний розвиток майбутнього фахівця, виробляється здатність до пізнання і вирішення виникаючих в житті проблем, яка і визначає успішність будь-якої діяльності. Це і є здатність до творчого наукового мислення.

Якщо звернутися до досвіду викладання психології, то студентам імпонує неперерахування різновидів тих чи інших психічних процесів, навіть з розкриттям їх сутності, наприклад видів уяви або пам'яті, уявлення або сприйняття, а їх теоретичне пояснення: звідки і чому історично вони виникли, чому служать, який механізм їх функціонування і т. п. Навіть розгляд різних точок зору на якусь наукову проблему, наприклад пам'яті, без пояснення їх генетичних витоків, об'єктивної зумовленості виникнення не сприймається студентами як знання, потрібне для орієнтування в проблемах життя. Однак тому ж студенту відразу стає цікаво, коли викладач пояснює, чому (саме – «чому») так по-різному тлумачили пам'ять різні вчені в різний час. Звідси впливає і завдання викладача: вносити у викладання те, чого в підручнику немає, тобто теоретичного обґрунтування.

Теоретичні матеріали потрібно підібрати так, щоб вони підходили і для лекції, і для інших форм занять, наприклад, могли пояснити зміну наукових поглядів на психологічну природу пам'яті в історії психології. Це потрібно не стільки для того, щоб студент пам'ятав, хто, коли і як тлумачив пам'ять, а для того, щоб краще зрозуміти і засвоїти самі явища пам'яті як вищої психічної функції, що має як соціальні корені, так і соціальне призначення. Зрозумівши і засвоївши теорію питання, студент стає здатний мислити цими категоріями, застосовуючи свої знання в життєвих ситуаціях для раціонального використання можливостей пам'яті в практичній діяльності.

Які ж особливості теоретичних знань?

Перша з них полягає в тому, що теоретичні знання виникають не на основі зовнішнього спостереження, а шляхом аналізу ролі та функції деякого особливого внутрішнього відношення всередині цілісної системи, яке (відношення) служить разом з тим генетично вихідною основою всіх проявів даної системи. Теоретичний зміст навчального матеріалу складає квінтесенцію розвиваючого навчання: студент вчиться мислити теоретично, вникаючи в суть спостережуваних явищ, встановлюючи їх внутрішні зв'язки і відносини. Емпіричне ж знання, яке переважає в повсякденній свідомості, особливо у людей, які не розмірковують над суттю речей, виробляється на основі порівняння зовнішніх ознак предметів, виявлення видимого відмінності і подібності їх спільних властивостей.

Друга важлива характеристика теоретичного знання в тому, що воно, вникаючи на основі аналізу реально існуючих внутрішніх зв'язків і відносин предметів і явищ, а не зовні помітних їх властивостей, відкриває генетично вихідне відношення цілісної системи як її загальну підставу і сутність.

Неувага до походження понять у практиці викладання, описовість в подачі навчального матеріалу, у тому числі і теоретичних положень, які просто переказуються, часом без жодного пояснення, і не дають поживи для роздумів, є характерними явищами для традиційної педагогіки та педагогічної психології, але суперечать теорії розвиваючого навчання.

Таке ігнорування походження понять у викладанні пояснюється насамперед традицією, але іноді має більш обґрунтовану причину, яка полягає у відсутності навчального часу. І дійсно, часу у викладача тільки й вистачає на те, щоб назвати поняття і роз'яснити його. Тим часом психологічна теорія навчання вимагає, щоб поняття було сформовано у свідомості студента (а це особлива педагогічна задача): розкрито генетичні витоки поняття, причини її походження та включення в науковий обіг. Все це можна зробити за рахунок економії часу на питання другого плану (факти, явища і т. д.). Вони мають залучатися лише для обґрунтування теорії, виклад якої має займати ліву частку лекційного часу і значну частину годин, що відводяться на різні практичні заняття.

Третя характерна особливість теоретичних знань полягає в тому, що вони відображають внутрішні відносини і зв'язки предметів, недоступні безпосередньому сприйняттю, тобто виходять за межі чуттєвого пізнання. Дана особливість теоретичних знань змушує викладача при розкритті понять обходитися без конкретної наочності, щоб поняття (це узагальнене, абстраговане від конкретних предметів наукове знання) не звелось у свідомості студента до конкретного наочного уявлення про якийсь окремий випадок (факт, предмет, явище), відбитого в понятті.

Специфіка засвоєння наукового поняття полягає в усвідомленості його істотних ознак, виділених у визначенні, на відміну від засвоєння ненаукових, «життєвих» понять, яке йде від знайомства з реальними предметами. Інакше кажучи, засвоєння наукового поняття проходить шлях від загального, абстрактного (істотної ознаки всіх предметів, які охоплюються даним поняттям) до приватного, конкретного – до реального предмету, тобто шлях сходження від абстрактного до конкретного.

Виходячи з такого розуміння і будується педагогічний процес формування поняття у студентів. Це не просто роз'яснення незрозумілих слів, що містяться у визначенні поняття, ніж часто обмежуються викладачі.

Процедура формування поняття складається з наступних дій викладача, виконуваних спільно зі студентами: 1) виділення істотних ознак поняття з визначення, 2) підведення під поняття різних предметів: розпізнавання у них ознак, необхідних і достатніх для віднесення їх до даного поняття, і 3) виведення наслідків – процес, зворотний дії підведення під поняття: коли вже відомо, що об'єкт належить до даного поняття, вирішується зворотне завдання – виявлення у нього тих суттєвих ознак,

якими він повинен обов'язково володіти, якщо відноситься до даного поняття. Якщо дія підведення під поняття пов'язана з розпізнаванням необхідних і достатніх ознак для віднесення предмета до того чи іншого поняття, то дія виведення слідства виявляє всю систему необхідних (обов'язкових!) ознак, а не тільки достатніх для розпізнавання цих предметів. Без цих двох дій поняття повноцінно не засвоєно.

В якості *четвертої особливості теоретичних знань* можна назвати їх зв'язок з суспільною практикою. Будь-яка наука в цьому сенсі «суспільна», гуманітарна, тому що створюється людиною і призначена для людини.

На жаль, дуже часто зустрічаються факти, коли з психології, такої близької до людини і «практичної» науки, студент знає наукову теорію досить добре, а пояснити, для чого потрібно його знання, утруднюється.

Засвоєння студентом зв'язку теоретичних знань з практикою досягається за допомогою наступних педагогічних дій: 1) ілюстрація теоретичного положення яким-небудь практичним прикладом для кращого з'ясування його життєвого сенсу, 2) шляхом показу даного теоретичного положення як результату отримання наукового висновку з аналізу фактів дійсності і 3) дією практичного застосування даної теорії до аналізу й оцінки актуального життєвого факту або всім відомого явища психіки.

У практиці викладачів найчастіше використовується перша дія – ілюстрація теорії на життєвих прикладах, а дві інших дії здійснюються рідше або невідомі ніколи. Така практика викладання ущербна в тому сенсі, що змушує студента запам'ятовувати теорію заради того, щоб отримати відповідне знання, а знання це виявляється формальним, так як студент не знає і не вміє прикласти його до практики.

Таким чином, головне в змісті розвиваючого навчання – це теоретичні знання, а їх засвоєння студентами вимагає такої методики, яка враховує основні особливості, що відрізняють їх від повсякденних, життєвих знань, а також наукових знань, званих емпіричними.

Важлива умова розвиваючого навчання – це *організація спільної діяльності тих, хто навчає, і учнів*, тому що теоретичні знання краще засвоюються, коли допомога викладача проявляється у формі його участі в колективній дискусії з виявлення теоретичного виведення з обговорення різних варіантів аналізу життєвої ситуації, об'єктивних фактів прояву психічного. Значить, основними для розвиваючого навчання є методи інтерактивного навчання, в які можуть вноситися елементи інших активних методів – проблемного і програмованого навчання.

Одна з найважливіших особливостей розвиваючого навчання – це *орієнтованість на кінцевий результат* – на формування головних психологічних новоутворень, насамперед розумового розвитку учнів, здат-

ності творчо підходити до наукових і практичних проблем. Навчання, що орієнтується на кінцевий продукт у вигляді головних психологічних новоутворень, є розвиваюче навчання, а методи його здійснення названі інноваційними (інновації – це новоутворення).

Як показали дослідження, в процесі розвиваючого навчання поряд з розвитком інтелектуальних або розумових якостей особистості спостерігаються і факти розвитку в учнів моральних якостей, тобто тих якостей, які є, здавалося б, «привілеєм» не навчання, а виховання. Ці факти не випадкові, а закономірні і свідчать про виховуючу роль розвивального навчання.

Психологічна сутність виховання ще до кінця не з'ясована, за винятком визнання, що виховання – це формування особистості і дослідження психологічних умов формування окремих її якостей (відповідальності, переконаності, організованості та ін.).

Думка Л.С. Виготського про те, що «строго кажучи, з наукової точки зору не можна виховувати іншого... Виховання має бути організоване так, щоб не учня виховували, а учень виховувався сам... В основу виховного процесу має бути покладена особиста діяльність учня» – довгий час перебувала під забороною. Тільки в роботі Д.Б. Ельконіна (1971 р.) про періодизації психічного розвитку в дитячому віці на основі експериментальних досліджень був зроблений висновок, що розвиває по суті цю ідею Л.С. Виготського: в окремі періоди розвитку стають провідними різні види діяльності, завдяки яким відбувається «переважне освоєння завдань, мотивів і норм відносин між людьми і на цій основі – розвиток мотиваційно-потребової сфери», що говорить про виховуючий вплив цих діяльностей.

Можна припустити, що розвивальне навчання виступає саме такою діяльністю: систематичне успішне задоволення учнем своїх пізнавальних потреб призводить до виникнення у нього все нових і нових потреб і мотивів, до утворення більш високих, особистісних смислів, що є ні що інше, як ефект виховний.

Отже, розвивальне навчання – це головним чином теоретичні знання, які завдяки методу колективної дискусії (спільної діяльності викладача і студентів) забезпечують розвиток інтелекту, розумових здібностей студентів.

Контрольні питання:

1. Дайте визначення поняття «теорія навчання».
2. Дайте визначення поняття «навчання», «навчальна діяльність» з точки зору діяльнісного підходу.
3. Що є, за Л.С. Виготським, «зона найближчого розвитку» і «зона актуального розвитку»?

4. Яким чином зв'язані між собою поняття навчання і розвитку?
5. Чим відрізняється навчання у ВНЗ від навчання в школі?
6. В чому полягає сутність розвиваючого навчання у ВНЗ?
7. Схарактеризуйте особливості теоретичних знань.
8. За допомогою яких педагогічних дій відбувається засвоєння студентом зв'язку теоретичних знань з практикою?
9. Чому практика ілюстрації теорії на життєвих прикладах є ушкодливою?
10. Що є важливою умовою розвиваючого навчання? В чому його особливість?

Завдання для самостійної роботи:

Розробіть 2 варіанти тестових завдань (по 15 питань) для виявлення знань та умінь студентів з будь-якої теми курсу «Дитяча психологія».

Література:

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/3/0425/3_0425-1.shtml.
2. Бадмаев Б.Ц. Психология: как ее изучить и усвоить: учебно-методическое пособие / Б.Ц. Бадмаев. – Москва-Самара : Учебная литература, 1997. – 256 с.
3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/40058/>.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/82265/>.
5. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: учеб.-метод. пособие / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1981. – 79 с.
6. Ильясов И.И. Проектирование курса обучения по дисциплине: пособие для преподавателей / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 205 с. Режим доступа: <http://fb2lib.net.ru/book/115631>.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев; Психол. ин-т РАО, Центр соц.-психол. помощи им. Ж. Казанко. 2-е изд., перераб. и доп. – М. – Нальчик : Изд. центр «Эль-Фа», 1996. – 92 с.

Тема 3. Методи навчання дитячої психології у вищій школі

План

1. Словесні методи навчання дитячої психології.
2. Наочні методи навчання дитячої психології.
3. Практичні методи навчання дитячої психології.
4. Методи закріплення вивченого матеріалу.

1. Словесні методи навчання психології

Термін «метод» походить від грецького слова «methodos», що означає шлях, спосіб просування до мети, до очікуваного результату. У педагогічній практиці під методами навчання розуміють способи повчальної діяльності викладача, способи досягнення викладачем цілей навчання і дидактичних завдань. У традиційному розумінні методи навчання – це способи передачі учнем знань і умінь, в сучасному трактуванні – способи організації спільної діяльності учителя і учнів, спрямованих на засвоєння учнями знань і умінь. Методи реалізуються в конкретних прийомах, діях, організаційних формах.

Поширеною є **класифікація методів навчання за джерелом отримання знань і умінь**. Відповідно до неї виділяють:

Словесні методи (джерелом знань і умінь є усне або друкарське слово).

Наочні методи (джерелом знань і умінь є спостережувані предмети, явища, наочні посібники).

Практичні методи (джерелом знань і умінь є практичні дії, що виконуються такими, що вчаться).

Словесні методи займають провідну позицію серед методів викладання психології. Головне їх достоїнство полягає в тому, що вони дозволяють в короткий термін передати велику за об'ємом інформацію. Типовими словесними методами є **розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, робота з книгою**. Ці методи переважно використовуються на лекціях, семінарах, в самостійній роботі студентів і учнів з підручниками, навчальними посібниками, науковою і довідковою літературою, під час консультацій.

Залежно від того, чи є сприймана студентом мова усною або письмовою (друкарською), словесні методи можна розділити на усні і письмові. Кожен з них має свої переваги і недоліки. **Усні методи**, використовувані викладачем на лекціях, семінарах, консультаціях, дозволяють йому успішніше пояснити матеріал:

•використання немовних засобів (міміки, жестикуляції, інтонації мови, пози, пантоміміки викладача);

- своєчасне отримання зворотного зв'язку від студентів про розуміння навчального матеріалу (за допомогою мовних реплік, питань, міміки студентів);

- активізація сприйняття і розуміння студентів.

З іншого боку, усна мова менш ефективна з точки зору швидкості передачі інформації (швидкість мови 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 лекцій нині втрачає своє значення. Тому для викладача недоцільно робити на ній основний акцент.

Письмові методи навчання характеризуються більшою швидкістю передачі інформації. Тому навчальні матеріали, що мають інформаційне значення, слід давати студентам у вигляді друкарських текстів (книг, підручників і навчальних посібників, роздавальних матеріалів). Для того, щоб робота студентів і учнів з друкарськими матеріалами була ефективнішою, можна використовувати ряд *спеціальних прийомів*. Основними з них є наступні:

- конспектування** – короткий виклад, короткий запис змісту прочитаного;

- складання плану тексту** (простого або складного);

- складання тез** – короткий виклад основних ідей прочитаного тексту;

- цитування** – написання дослівних витягів з тексту;

- анотування** – короткий, згорнутий виклад основного сенсу прочитаного;

- рецензування** – написання короткого відгуку з вираженням свого відношення до прочитаного матеріалу;

- складання формально-логічної моделі** – словесно-схематичного зображення прочитаного матеріалу;

- складання тематичного тезауруса** – впорядкованого комплексу базових понять по темі;

- складання матриці ідей** – порівняльна характеристика однорідних предметів, явищ в працях різних авторів.

Словесні методи навчання розділяються також на **монологічні** і **діалогічні**.

Монологічний метод (як форма мови) зазвичай використовується на лекції. Сприйняття студентами монологу викладача викликає у них певні труднощі, особливо у тому випадку, якщо він буквально відтворює письмовий текст навчального посібника. Усне монологічне мовлення за своєю побудовою відрізняється від письмового. Викладач повинен враховувати ці відмінності. При підготовці лекції треба не просто переписувати відповідний матеріал з навчального посібника, книги,

статті, а дидактично переробляти його, наближаючи його до стилістики і синтаксису усної мови.

Просте відтворення тексту книги (чи статті) на слух сприймається насилу за рахунок довгих речень і складних мовних зворотів. Групою німецьких учених було встановлено, що більше половини дорослих людей не в змозі на слух запам'ятати речення, що налічують більше 13 слів. Якщо ланцюжок вимовних слів триває більше 6 секунд, слухачі втрачають сенс фрази. Довгі речення – більше 18 слів – здатні зрозуміти і засвоїти не більше 15% аудиторії. Тому **в процесі підготовки лекції потрібна наступна переробка початкового тексту книги:**

1) скорочення довжини речення за рахунок опускання несуттєвих слів і фрагментів;

2) розподіл складних речень на прості;

3) перебудова складнопідрядних речень так, щоб їх структура стала простою і ясною і включала одне, максимум два підрядні речення;

4) формулювання питань, які будуть задані учням для стимуляції їх мотиваційної і пізнавальної активності;

5) заміна термінів, які можуть викликати труднощі при розумінні думки викладача, на простіші слова, без втрати науковості.

Ці рекомендації мають особливе значення при формулюванні визначень понять, які частенько відрізняються занадто складними синтаксичними конструкціями. Доцільніше давати визначення поняття як перелік його характерних ознак.

Психологічні особливості мови викладача мають велике значення для підвищення ефективності лекційного заняття. При цьому рекомендується використовувати такі **засоби мовного впливу:**

- зв'язування нового матеріалу з минулими знаннями і досвідом учнів;

- питально-відповідна форма викладу думки, що вводиться в монолог;

- використання синтаксису усної мови (переважання простих речень над складними, чітка структура складних речень);

- персоніфікація при викладі навчального матеріалу (висловлювання особистого відношення до матеріалу, ілюстрації з особистого досвіду);

- образність, ілюстративність мови;

- зміна формулювань з метою кращого розуміння;

- використання прагматичних висловлювань (що впливають на увагу, пам'ять, мислення, почуття учнів) на додаток до інформативних.

Окрім мовного впливу викладач надає також і **немовний вплив на студентів**. До основних засобів такого впливу відносяться:

- 1) дистанція в спілкуванні (з точки зору просторового розташування);
- 2) візуальний контакт;
- 3) міміка;
- 4) поза;
- 5) жестикуляція;
- 6) фонаційні характеристики мови (темп, тон, сила, ритм, напруга, паузи, інтонація).

Діалогічний метод зазвичай розглядається як усний метод словесного навчання, що спирається на діалогічну взаємодію викладача і студентів або дискусію в групі. Проте сучасні інформаційні технології навчання за допомогою Інтернету і електронної пошти дозволяють успішно реалізувати цей метод і при письмовому методі навчання.

Включення в лекцію *елементів діалогу, евристичної бесіди, активного заохочення питань студентів* підвищує ефективність лекційної форми викладання. Причому важливо заохочувати студентів ставити питання саме тоді, коли вони виникають, тобто в процесі викладу відповідного матеріалу, а не у кінці лекції. *Питання, пов'язані з нерозумінням, уточненням мають сенс тільки тоді, коли вони виникають. У кінці лекції вони можуть втратити свою актуальність.*

Активна позиція студентів сприяє формуванню міцніших знань і умінь, а також критичного мислення. Найбільшою мірою це перевага діалогічного методу реалізується на семінарах і консультаціях. Їх ефективність залежить від того, яким чином ставляться питання. Це можуть бути:

1) **питання, спонукаючі репродуктивну активність:** «згадайте», «розкажіть», «опишіть», «дайте характеристику», «розкрийте», «доповніть»;

2) **питання, стимулюючі продуктивну активність:** «порівняйте», «зіставте», «узагальніть», «зробіть висновок», «проаналізуйте», «виділіть», «як пов'язані».

Багато що залежить також від точності і конкретності поставлених питань, від того, наскільки вони логічно пов'язані між собою.

Ю.А. Самарин рекомендує використовувати питання наступного типу:

- питання, що привчають учня замислюватися над суттю психологічного поняття, наприклад, «в чому відмінність цікавості від допитливості»;

- питання, що вимагають наведення життєвих прикладів, які можуть проілюструвати ті або інші психологічні феномени і закономірності;

•питання, безпосередньо пов'язані з навчальною роботою і поведінкою студентів, наприклад «який спосіб заучування навчального матеріалу ви вважаєте кращим для себе і чому».

Вислухавши відповіді, викладач може організувати дискусію.

Класичним діалогічним методом навчання є **евристична бесіда**. В процесі такої бесіди викладач, спираючись на наявні знання і досвід студентів, за допомогою ретельно продуманої системи питань підводить їх до розуміння, засвоєння нових знань і формулювання висновків. В результаті такої спільної діяльності студенти придбавають знання шляхом власних роздумів. Цей метод майстерно використовував Сократ; саме до його імені і сходять поняття «Сократична бесіда».

Для обґрунтування своїх поглядів Сократ користувався розробленим ним методом, що увійшов до історії філософії під назвою сократичного, а саме – мистецтвом діалектичної суперечки. Діалектика полягає в тому, щоб дати різні визначення одному поняттю з різних сторін. У цьому, на думку Сократа, і народжується істина. Цей метод бесіди виражається у вигляді постановки питання: «що таке те-то і те-то»? (добро, справедливість або інше етичне поняття). Відповіді на ці питання часто відкидалися. У цих діалектичних спорах і міркуваннях Сократ уперше став використовувати індуктивний метод доказу.

Іншим діалогічним методом є **групова дискусія**. Головна її цінність полягає в тому, що вона стимулює залучення студентів до активного обговорення різних точок зору з певної проблеми, будить прагнення до розуміння позиції співрозмовника і аргументації власної думки. Для того, щоб така дискусія була ефективною, необхідно *чітко сформулювати проблемні питання*. Важлива також наявність у студентів певної бази знань з даного питання і вміння точно виражати свою думку. Істотним чинником її успішності є рівень активності студентів. Для підвищення активності усіх студентів академічна група може бути розділена на декілька малих груп (підгруп) по 5-7 осіб, кожна з яких обговорює поставлене питання незалежно (у окремому приміщенні або куті аудиторії). Потім організовується обмін думками між підгрупами.

Постановка питань і завдань визначається змістом, цілями і завданнями навчального курсу, а також навчальними посібниками і першоджерелами, які рекомендуються в програмі.

Діалогічний метод навчання менш економічний за часом, який витрачається на передачу нової інформації.

2. Наочні методи навчання психології

Наочні методи припускають використання засобів навчання, для яких характерна образна мова викладача. Зорові, слухові, тактильні обра-

зи доповнюють словесний опис і, таким чином, сприяють кращому розумінню навчального матеріалу учнями.

З основних види наочності: **предметна, образотворча і словесна.**

Предметна наочність – це демонстрація реальних предметів, явищ і процесів. У викладанні психології цей вид наочності застосовується, коли використовуються макети приладів, головного мозку, коли проводяться демонстраційні експерименти і психологічні досліди. Демонстрація порогів відчуттів, зорових ілюзій, ідеомоторних актів, явища установки, коливань уваги. Головне завдання викладача – наочно продемонструвати певні психологічні феномени і закономірності, що вивчаються в курсі психології. Це сприяє кращому розумінню і запам'ятовуванню. «Краще один раз побачити, чим сто разів почути».

Образотворча наочність – це демонстрація на заняттях зображень предметів, явищ, процесів, а також теоретичних знань про них. Існує три види образотворчої наочності: **художня, символічна і текстова.**

Художня наочність відбиває зображуваний об'єкт або ситуацію в усіх деталях (демонстрація фотографій, картин, кино- і відеофільмів). *Фотографії* можуть зображувати, наприклад, людей в різних життєвих обставинах, прояви емоцій, ситуації психологічних експериментів; також це можуть бути портрети знаменитих психологів. У аналогічних ситуаціях можуть використовуватися твори живопису, малюнки. *Фільми* як засоби образотворчої наочності можна розділити на два типи: науково-популярні і художні. У науково-популярних фільмах демонструються класичні психологічні дослідження. Художні фільми (чи їх фрагменти) можуть ілюструвати певні психологічні типи людей і їх стосунків, ситуації для психологічного аналізу.

Символічна (схематична) наочність – це зображення, що відбивають істотні ознаки, характеристики, зв'язки предметів або явищ (демонстрація таблиць, схем, діаграм, графіків). На них відображуються систематизовані знання про певні теоретичні ідеї, структури психічних явищ, співвідношення величин і понять, залежності між певними параметрами.

Символічна наочність може поєднуватися з текстовою. Під **текстовою наочністю** розуміється написання на дошці або демонстрація за допомогою інших засобів найбільш суттєвих тез лекції, імен учених, дат, термінів і іншої текстової інформації, яка погано сприймається на слух. Паралельне слухове і зорове пред'явлення інформації сприяє її успішному і безпомилковому сприйняттю. Студенти схильні записувати собі в конспект те, що бачать. Досвідчені викладачі знають: *чим більше викладач пише на дошці, тим більше інформації залишається в студентських зошитах.*

Словесна наочність – це опис образів в мовній формі. Використовується в тих випадках, коли застосування предметної або образотворчої наочності з тих або інших причин неможливе. У таких випадках викладач наочно описує ситуацію психологічного експерименту, наводить приклади з художніх творів, що характеризують певні психологічні явища і феномени.

Наочні методи можуть використовуватися на лекціях в якості ілюстрацій, на лабораторних і практичних заняттях в якості тестового матеріалу.

Якими способами може демонструватися наочність? Може використовуватися традиційний спосіб демонстрації наочності за допомогою *намальованих плакатів*, але він є занадто трудомістким і створює ряд інших незручностей у використанні. Використання *дошки і крейди* завжди залишається у розпорядженні викладача, проте тут важливу роль відіграють його образотворчі здібності. Сучасним способом демонстрації наочності є *транспаранти на прозорій плівці і слайди*, які проєктуються на білий екран. Прекрасним аудіовізуальним засобом демонстрації усіх перелічених вище видів наочності є *комп'ютер*. Використання комп'ютерної програми *Power Point*.

Наочність підвищує ефективність викладання за певних **умов**:

- демонстрована наочність має бути узгоджена із змістом матеріалу;
- наочність слід вводити на занятті поступово, у відповідний момент, в міру необхідності;
- демонстрація має бути організована так, щоб все учні могли добре бачити об'єкт;
- необхідно чітко виділяти головне, істотне при показі ілюстрацій, схем, діаграм;
- слід детально продумувати пояснення, що даються в ході демонстрації.

3. Практичні методи навчання психології

Практичні методи припускають практичну діяльність учнів (студентів), спрямовану на засвоєння знань, умінь і навичок. До цієї групи відносяться такі методи, при використанні яких учні не лише слухають (як при словесних методах), дивляться (як при наочних методах), але також виконують певні пізнавальні дії, спрямовані на рішення навчальних завдань. У викладанні психології до них відносяться:

- лабораторні роботи, що моделюють психологічні експерименти;
- виконання психодіагностичних завдань, зокрема психологічних тестів;
- рішення психологічних завдань;

- вправи;
- групова дискусія;
- дидактичні і ділові ігри, що імітують процеси, що вивчаються.

Ці методи використовуються по-різному залежно від того, які навчальні цілі вони переслідують.

Лабораторні роботи як моделі психологічних експериментів можуть проводитися для того, щоб: 1) на практиці продемонструвати студентам певні психологічні закономірності або 2) для того, щоб освоїти методiku психологічного експерименту.

Психологічні тести можуть проводитися для освоєння психодіагностичних умінь або в цілях самопізнання. При цьому важливий ретельний підбір і доречне використання тестів залежно від цілей навчання психології. Можна виділити декілька **типів тестів** залежно від можливостей їх використання на практичних заняттях з дитячої психології.

Складні професійні тести (наприклад, *ММРІ*, тест інтелекту Векслера). Вони вимагають серйозної психологічної компетентності для проведення.

Відносно *проті загальнопсихологічні тести* (наприклад, тест Айзенка на виявлення екстраверсії і нейротизму або тест на комунікативні і організаторські здібності). Їх проведення можливе при менш серйозній психологічній підготовці.

Розважальні тести (наприклад, чи «Люблять вас оточуючи»?). Вони найчастіше дуже проті в проведенні і не мають ніякої серйозної наукової основи.

Для навчання психологів може використовуватися широке коло професійних психологічних тестів, за винятком останнього. При цьому одночасно можуть вирішуватися завдання освоєння психологічних методів, уміння вирішувати прикладні завдання і самопізнання.

На заняттях із студентами інших спеціальностей і школярами не можна використовувати тести першого типу унаслідок недостатньої підготовленості учнів і, отже, дидактичної недоцільності. Тести другого типу дуже доречні і корисні, оскільки провідними дидактичними завданнями викладання психології є загальне знайомство з методами і самопізнання.

Тести 3-го типу – розважального – недоцільно використовувати на заняттях з психології (це допускається тільки як виняток); інакше у студентів і школярів може скластися враження, що це і є методи психологічної науки і практики.

Розв'язання психологічних завдань може бути спрямоване на закріплення теоретичних знань або на застосування цих знань для вирішення практичних завдань. Це можуть бути завдання на встановлення відповідності між теоретичними поняттями і закономірностями і прик-

ладами їх використання; завдання по психологічному аналізу поведінки літературних героїв або відомих людей; завдання по психологічному аналізу приватних життєвих або навчальних ситуацій.

Вправи дають студентам можливість формування умінь і навичок дослідницької роботи: в застосуванні певних методів математичної статистики або практичної психологічної роботи, наприклад в засвоєнні консультаційних умінь. Вправи можуть використовуватися також для досягнення розвиваючих цілей.

Групова дискусія і ділова гра як практичні методи у викладанні психології спрямовані на освоєння відповідних комунікативних або професійних умінь.

Розглянуті вище практичні методи зазвичай використовуються у рамках лабораторних і практичних занять.

Характеристика пізнавальної діяльності студентів і учнів на заняттях з дитячої психології

Різні методи навчання по-різному впливають на характер пізнавальної діяльності учнів. В зв'язку з цим представляє інтерес класифікація методів, запропонована М.М. Скаткіним і І.Я. Лернером. Відповідно до неї виділяються наступні методи навчання: пояснювально-ілюстративний; репродуктивний; проблемний; частково-пошуковий; дослідницький

Пояснювально-ілюстративний метод полягає в тому, що викладач повідомляє готову інформацію, а студенти (учні) її сприймають, осмислюють і запам'ятовують. Це дуже економічний за часом спосіб передачі інформації. Проте при його застосуванні не формуються уміння користуватися отриманими знаннями. Цей метод досить типовий для читання лекцій, коли викладач спочатку викладає теорію, формулює поняття, а потім наводить ілюстрації або приклади їх використання для психологічного аналізу життєвої реальності або емпіричних досліджень. При виборі способів пояснення психологічних знань викладачеві важливо передбачити, яким чином нові знання вбудовуватимуться в систему минулого досвіду і знань учнів по психології або іншим предметам. Корисними прийомми такого вбудовування може бути аналогія, порівняння з іншими явищами і поняттями, вже відомими учням.

Репродуктивний метод полягає в тому, що викладач просить студента повторити певну навчальну дію. Студент виконує дії за зразком, заданим викладачем, і таким чином засвоює уміння і навички.

Проблемний метод полягає в тому, що викладач ставить перед студентами проблему і далі сам показує шлях її рішення. У іншому випадку відповідь на поставлене проблемне питання, аналіз проблемної ситуації і пошук відповідних засобів здійснюють самі студенти в процесі індивідуальної або групової навчальної роботи під керівництвом ви-

кладача. Таким чином демонструються зразки наукового розв'язання проблем, зразки логіки наукового мислення, а також способи застосування психологічних знань в практичній діяльності. *При читанні лекцій* цей метод реалізується таким чином. Викладач спочатку ставить питання, описує факт, психічне явище, експериментальну або життєву ситуацію, а потім дає їх теоретичне узагальнення у вигляді поняття, показуючи, як психологічні знання можуть допомогти пояснити або розв'язати проблему. Використання проблемних ситуацій дає значний мотиваційний ефект при вивченні психології.

Частково-пошуковий метод навчання часто називають *евристичним*. Суть його полягає в тому, що викладач розділяє навчальну проблему на окремі завдання, і студенти виконують кроки по пошуку їх вирішення. Розв'язання кожного завдання відбувається самостійно, проте планування усього процесу розв'язання здійснюється викладачем. Цей метод використовується на практичних заняттях, коли студенти вчать формулювати інструкцію випробовуваному, організовувати взаємодію з ним, реєструвати, обробляти і інтерпретувати отримані емпіричні дані. Цей метод використовується при навчанні студентів у рамках курсових робіт на молодших і середніх курсах.

Дослідницький метод навчання припускає творче застосування студентами знань. При цьому у них формується досвід самостійної науково-дослідної роботи. Цей метод навчання використовується при виконанні студентами курсових і дипломних робіт.

Ступінь активності учнів і студентів в процесі засвоєння знань є важливим чинником успішного навчання. З цієї точки зору останнім часом робиться особливий акцент на необхідності використання **активних методів** в навчанні психології. Розглянуті вище методи не можна розглядати як пасивні або активні самі по собі. Активний характер їм надає особлива організація пізнавальної діяльності учнів і студентів.

Дистанційне навчання

Однією з важливих тенденцій розвитку сучасної освіти стало широке впровадження різних дистанційних технологій навчання.

Під дистанційними освітніми технологіями розуміються освітні технології, що реалізуються в основному із застосуванням інформаційних і телекомунікаційних технологій при опосередкованій (на відстані) або не повністю опосередкованій взаємодії працівника, що навчається і педагогічного. Дистанційні освітні технології можуть використовуватися при навчанні по очній, заочній формам здобуття освіти, а також у формі екстернату.

Метою дистанційного навчання є надання студентам можливостей навчання безпосередньо за місцем проживання, роботи або тимчасового перебування.

Основними дистанційними освітніми технологіями є *кейсова технологія, інтернет-технологія, телекомунікаційна технологія*. Разом з традиційними інформаційними ресурсами для забезпечення процесу дистанційного навчання використовуються такі *засоби*: спеціалізовані підручники з мультимедійними супроводами, електронні навчально-методичні комплекси, що включають електронні підручники, навчальні посібники, тренінгові комп'ютерні програми, комп'ютерні лабораторні практикуми, контрольно-тестувальні комплекти, навчальні відеофільми, аудіозаписи, а також інші матеріали, призначені для передачі по телекомунікаційних каналах зв'язку. В якості основного інформаційного ресурсу в навчальному процесі використовуються *інформаційні бази даних*, що методично (дидактично) пропрацювали. Ці бази (у вигляді видань на різних типах носіїв) включають фонд основної навчально-методичної літератури, фонд періодичних видань, фонд наукової літератури. При дистанційному навчанні кожному студенту забезпечується доступ до засобів дистанційного навчання і основного інформаційного ресурсу в обсязі годин навчального плану. Такий доступ забезпечується за рахунок засобів телекомунікації.

Слід звернути увагу на те, що поточний контроль і проміжна атестація учнів здійснюються або традиційними методами, або з використанням електронних засобів (наприклад, електронне тестування), що забезпечують ідентифікацію особи. Обов'язкова підсумкова атестація випускників здійснюється традиційними методами.

4. Методи закріплення вивченого матеріалу

Закріплення вивченого матеріалу на заняттях з психології може досягатися шляхом повторення або виконання практичних завдань з використанням вивченого матеріалу. Для повторення може використовуватися *пізнавання*, коли сам викладач кілька разів повторює яку-небудь думку, тезу, визначення. Ефективність такого повторення, як правило, невелика, оскільки учні залишаються пасивними. Кращим способом повторення є різні види відтворення: *просте відтворення, резюмуюче повторення, систематизуюче повторення*. Причому для розвитку мислення і уміння розуміти сенс інформації, що міститься в розповіді викладача або в тексті книги, більше значення мають останні два види повторення. *Резюмуюче повторення* припускає короткий виклад основних тез (думок) почутого або прочитаного навчального матеріалу. Воно дозволяє навчитися відділяти головне від другорядного і узагальнювати вивчений матеріал. *Систематизуюче повторення* націлене на об'єднання в певну систему вивченої раніше розрізної інформації. Воно дає можливість розвитку розумової операції синтезу. Хорошим

способом систематизуючого закріплення може стати складання таблиць і схем. Слід пам'ятати про правильний розподіл повторення в часі.

Опитування учнів на уроці може служити як цілям контролю засвоєння знань, так і цілям закріплення знань. Звичайною для школи формою опитування є *розгорнута усна відповідь*, коли один учень відповідає у дошки, а інші слухають. В цьому випадку ставляться питання, що вимагають викладу досить великого об'єму навчального матеріалу. Інший тип опитування – *фронтальне усне або письмове опитування групи учнів*. У такому разі ставляться конкретніші питання, що вимагають відносно короткої відповіді.

Окрім репродуктивного закріплення вивченого матеріалу корисно використовувати і *творче його закріплення*. Для цього можуть бути запропоновані *практичні завдання різного типу*, наприклад психологічний аналіз творів художньої літератури, розв'язання психологічних завдань. Велику популярність останніми роками отримало закріплення психологічних знань через *досвід переживання, дії і самоаналізу*. Особливу захопливість мають *ігрові методи* засвоєння і закріплення психологічних умінь, зокрема *інтелектуальні і ролеві ігри*. Все ширше використовується навчальна робота учнів і студентів *в малих групах*.

Вибір викладачем тих або інших методів навчання залежить від багатьох чинників, зокрема, від:

- 1) цілей освітньої програми;
- 2) особливостей змісту навчального матеріалу;
- 3) часу, відведеного на вивчення цього навчального матеріалу;
- 4) рівня підготовленості студентів і учнів;
- 5) матеріальної оснащеності навчального процесу.

Контрольні питання:

1. Дайте визначення поняття «метод» у традиційному і сучасному трактуванні.
2. Назвіть словесні методи навчання.
3. У чому переваги і недоліки усних і письмових словесних методів навчання?
4. Назвіть спеціальні прийоми письмових методів.
5. Схарактеризуйте монологічний метод.
6. Яким чином можна переробити початковий текст в процесі підготовки лекції?
7. Назвіть засоби мовного впливу викладача, що використовуються для підвищення ефективності лекційного заняття.
8. Назвіть засоби немовного впливу викладача.
9. Як використовується на лекції діалогічний метод?
10. Що таке евристична бесіда?

11. Яким вимогам має відповідати групова дискусія, як діалогічний метод навчання?
12. Схарактеризуйте види наочності.
13. Якими способами може демонструватися наочність на лекції?
14. За яких умов наочність підвищує ефективність викладання?
15. Які методи відносяться до групи практичних?
16. Назвіть типи тестів, які можна використовувати на практичних заняттях з дитячої психології.
17. Дайте характеристику методів за класифікацією М.М. Скаткіна і І.Я. Лернера.
18. У чому полягає сутність частково-пошукового методу?
19. Розкрийте сутність дистанційного навчання.
20. Назвіть види відтворення при повторенні для закріплення матеріалу.

Завдання для самостійної роботи:

Дібрати зразки предметної, образотворчої і словесної наочності до певних тем курсу «Дитяча психологія» за вибором.

Література:

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/3/0425/3_0425-1.shtml.
2. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: учеб.-метод. пособие / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1981. – 79 с.
3. Ильясов И.И. Проектирование курса обучения по дисциплине: пособие для преподавателей / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 205 с. Режим доступа: <http://fb2lib.net.ru/book/115631>.
4. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/40058/>.

Тема 4. Активні методи навчання

План

1. Активність особистості у навчанні.
2. Активні методи у навчанні студентів. Типи лекцій.

1. Активність особистості у навчанні

В даний час існують різні підходи до підвищення якості підготовки молоді до праці в системі професійної освіти. З'явилася необхідність створювати такі дидактичні умови, які б змінили мотивацію навчання в кращій бік. Однією зі спроб зробити це є розробка **концепції контекстного навчання (А.А. Вербицький)**. Суть її в тому, що «навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності». Навчання тут не замикається само на собі – вчитися, щоб отримати знання, а виступає тією формою особистісної активності, яка забезпечує виховання необхідних предметно-професійних і соціальних якостей особистості фахівця (контекст з точки зору мовознавства і логіки – відносно закінчений у смисловому відношенні уривок тексту або промови, в якому виявляється зміст і значення слів або речень, що входять до нього, як лінгвістичне оточення певної мовної одиниці). Для розуміння особливостей пізнавальної діяльності необхідно знання не тільки природи зовнішніх подразників або будови органів почуттів, але і типу активності суб'єкта, опосередковуючої його зв'язки з зовнішнім світом. У психологічному процесі зовнішні причини діють через внутрішні умови, а також вплив, що чиниться викладачем на учня (студента). Це дає право існуванню типів і рівнів активності учнів.

1. При *догматичному навчанні* канонізований зміст освіти має бути засвоєний в тому вигляді, в якому він давався. Будь-яка самостійна думка учнів заперечувалась, цілі навчання нав'язувалися учителем, активність особистості характеризувалася модусом повинності. Тут вчитель виступав у ролі гуру, тому що вся інформація могла рухатися тільки в одному напрямку: від гуру до учнів. При такому навчанні проблема пізнавальної активності особистості не ставиться.

2. *Пояснювально-ілюстративний* (а ще раніше – словесно-наочний) тип навчання. Тут з'являється елемент пояснення походження знань, демонстрації розгортання змісту навчання. Мета навчання задаються ззовні, учень може здійснювати тільки процес прийняття та досягнення мети. Цілеполагання з боку учня не має місця. Тут вже йде процес навчання та діагностики індивідуальних особливостей учнів, реалізується

принцип індивідуалізації навчання. Але й тут з учнями змушені рахуватися, але не більше того.

3. *Імперативний тип шкільного навчання* (Ш.О. Амонашвілі). В основі імперативності лежить апріорно передбачуване положення про те, що без примусу неможливо долучити школярів до навчання. Єдиний процес навчання є «єдністю» протидіючих сил: вчителі, рухомі самими добрими намірами і можновладні, змушують учнів засвоювати знання, вчитися; учні ж прагнуть по можливості звільнитися від цієї залежності. Спроби активізації навчальної діяльності студентів яскраво проявилися на початку 70-х років. В якості основного способу активізації пропонувалося посилення контрольної ланки управління навчанням, у тому числі шляхом широкого використання ТЗН. Але скоро стало зрозуміло, що саме поняття активізації, як і інтенсифікації навчання занадто широко.

Мова повинна йти не про «примус» до активності, а про спонукання до неї. Цього можна досягти тільки за допомогою розуміння навчання як особистісно опосередкованого процесу взаємодії і спілкування викладачів і студентів, спрямованого на формування творчої особистості фахівця. Це зумовило появу поняття «активне навчання».

Активні методи навчання. Це метод 1) програмованого навчання, 2) проблемного навчання, 3) інтерактивного (комунікативного) навчання. Всі ці методи були запропоновані як спроба подолання обмеженості традиційних методів навчання. Проблема пошуку методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів гостро ставилася в різний час різними авторами. Пропонувалися найрізноманітніші варіанти її вирішення: збільшення обсягу наданої інформації, її стискування і прискорення процесів зчитування; створення особливих психологічних і дидактичних умов навчання; посилення контрольних форм в управлінні навчально-пізнавальної діяльності; широке використання технічних засобів. У 70-ті роки 20 століття проблема пошуків методів активного навчання знайшла відображення в дослідженнях М.І. Махмутова, І.Я. Лернера та інших з проблемного навчання.

2. Активні методи в навчанні студентів. Типи лекцій

1. Примусова активізація мислення, коли учень змушений бути активним незалежно від бажання.

2. Досить тривалий час залученості учнів в навчальний процес, оскільки їх активність повинна бути не короткочасною або епізодичною, а в значній мірі стійкою і тривалою (тобто протягом всього заняття).

3. Самостійна творча вироблення рішень, підвищення ступеня мотивації та емоційності учнів.

4. Постійна взаємодія учнів і викладачів за допомогою прямих і зворотних зв'язків. Говорячи про активні методи навчання (АМН), перш за все, мають на увазі нові форми, методи і засоби навчання, що отримали назву активних: проблемні лекції, семінари-дискусії, розбір конкретних педагогічних ситуацій, ділові ігри, методи математичного моделювання. Сюди ж включають НДРС, комплексне курсове та дипломне проектування, виробничу практику і т.д.

Типи лекцій: інформаційна, проблемна, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес конференція.

1. Інформаційна лекція. Історично склавшись як спосіб передачі готових знань учням через монолог, лекція під впливом змісту навчання і освіти, що змінюється і розвивається, не може залишитися незмінною, інформаційною. У цьому виявляється діалектика змісту і форми. Не випадково ставлення до лекції в різний час було різним: від повного її заперечення (Л.М. Толстой вважав лекцію забавним обрядом) до визнання її основною і провідною, а в наші дні – до різкого скорочення в навчальному плані.

2. Проблемна лекція. У ній процес пізнання студентів наближається до пошукової, дослідницької діяльності. З їх допомогою забезпечується досягнення основних трьох цілей: засвоєння студентами теоретичних знань; розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до змісту навчального матеріалу і професійної мотивації майбутнього фахівця. Основне завдання полягає не стільки в передачі інформації, скільки в залученні студентів до об'єктивних суперечностей розвитку наукового знання, породжує їхню пізнавальну активність, вчить способам вирішення протиріч. Загальний ефект проблемної лекції визначається її змістом, способом організації спільної діяльності і тими засобами спілкування, які забезпечують ефективну «трансляцію» особистості педагога аудиторії студентів. Чим ближче педагог до деякого зразка професіонала, тим більш значущий його вплив на студентів і тим легше досягаються результати навчання. Таким чином, вже у проблемній лекції представлені предметний і соціальний контексти професійного майбутнього. Вона є формою спільної діяльності викладача і студентів, що об'єднали свої зусилля на досягненні цілей загального і професійного розвитку особистості фахівця.

3. Лекція-візуалізація. Це результат пошуку нових можливостей реалізації відомого в дидактиці принципу наочності, зміст якого змінюється під впливом даних психолого-педагогічної науки, форм і методів активного навчання. На користь цього типу свідчить те, що здатність перетворювати усну та письмову інформацію у візуальну форму є професійно важливою якістю майже всіх фахівців. Процес візуалізації являє

собою згортання розумових змістів, включаючи різні види інформації в наочний образ; будучи сприйнятим, цей образ може бути розгорнутий і служити опорою адекватних розумових і практичних дій. Практично будь-яка форма візуальної інформації містить ті чи інші елементи проблемності. Підготовка лекції-візуалізації викладачем полягає в перекодуванні, переконструюванні навчальної інформації по темі лекційного заняття у візуальну форму для пред'явлення студентам через технічні засоби навчання або вручну. Читання такої лекції зводиться до зв'язного розгорнутого коментування викладачем підготовлених візуальних матеріалів, повністю розкриває тему даної лекції. Лекцію-візуалізацію найкраще використовувати на етапі введення студентів в новий розділ, тему або дисципліну. Основна трудність цього типу лекції полягає у виборі та підготовці системи засобів наочності, дидактично обґрунтованої режисурі процесу її читання з урахуванням психофізіологічних можливостей студентів, рівня підготовленості, професійної спрямованості.

4. Лекція вдвох. Динамічність проблемного змісту навчального матеріалу здійснюється в живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою. Тут моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичних питань з різних позицій двома фахівцями, наприклад, представниками двох наукових шкіл, теоретиком і практиком, прихильником і противником того чи іншого підходу тощо. При цьому потрібно прагнути до того, щоб діалог викладачів між собою демонстрував культуру спільного пошуку вирішення розігруваної проблемної ситуації, «втягуючи» в спілкування і студентів, які починають ставити запитання, висловлювати свої позиції, формулюють своє ставлення до змісту, емоційно реагують. Однією з труднощів читання цієї лекції є звична установка учнів на отримання достовірної інформації від одного джерела. Тому це іноді викликає неприйняття самої форми навчання.

5. Лекція із заздалегідь запланованими помилками. Вона багато в чому задовольняє необхідність розвитку у студентів умінь оперативного аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати невірну або неточну інформацію. Підготовка викладача до лекції полягає в тому, щоб закласти в її зміст певну кількість помилок змістовного, методичного або поведінкового характеру. Список цих помилок викладач пред'являє студентам в її кінці. Помилки старанно «замасковані», але типові для учнів. Завдання студентів полягає в тому, щоб по ходу лекції відзначати в контексті помічені помилки і називати їх в кінці лекції. На розбір помилок дається 10-15 хвилин. Елементи інтелектуальної гри з викладачем створюють підвищений емоційний фон, активізують пізнавальну діяльність студентів. Лекція такого типу здатна виконувати не тільки стимулюючу, але й контрольну

функції. Вона може служити діагностикою труднощів засвоєння матеріалу на попередніх лекціях. Її найкраще проводити на завершенні теми або навчальної дисципліни. Необхідний заключний аналіз помилок.

6. Лекція-прес конференція. Вона близька до відповідної форми професійної діяльності з наступними змінами. Назвавши тему лекції, викладач просить студентів письмово поставити йому питання по даній темі. Студенти в 2-3 хвилини формулюють свої питання і передають викладачу. Потім за 3-5 хвилин лектор їх сортує і починає читати лекцію. Виклад матеріалу будується не як відповідь на кожне поставлене питання, а у вигляді зв'язного розкриття теми, в процесі якого формулюються відповідні відповіді. На завершенні лекції викладач проводить підсумкову оцінку питань як відображення знань та інтересів студентів. Активізація студентів йде за рахунок адресованості звернення особисто до кожного студента, при підготовці питання змушує студента грамотно поставити питання, а очікування відповіді – оживляє увагу. Цей тип лекції найкраще проводити на початку вивчення теми, середині і наприкінці. У першому випадку – виявляється коло інтересів, ступінь готовності до роботи, відношення до предмета. Може бути складена навіть модель студентської аудиторії.

Контрольні питання:

1. Які три групи методів виділяють по джерелу отримання знань і умінь?
2. Опишіть особливості усних і письмових методів словесного навчання.
3. Охарактеризуйте особливості монологічних і діалогічних методів словесного навчання.
4. Охарактеризуйте основні види наочності, яка може використовуватися на заняттях з дитячої психології.
5. Якими способами може демонструватися наочність?
6. За яких умов наочність підвищує ефективність викладання?
7. Перерахуйте і охарактеризуйте практичні методи навчання психології.
8. Які методи навчання виділяються залежно від характеру пізнавальної активності учнів і студентів?
9. У чому полягає дистанційне навчання?
10. Які методи можуть використовуватися для закріплення навчального матеріалу з дитячої психології?

Завдання для самостійної роботи:

1. Напишіть реферат з літературних джерел про особливості активних методів навчання дитячої психології.

2. Складіть порівняльну таблицю традиційних та інноваційних форм і методів роботи з окремих тем курсу «Дитяча психологія».

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.

2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/3/0425/3_0425-1.shtml.

3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

4. Дьяченко В.С. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – Москва : Педагогика, 1989. – 160 с. – (Образование. Педагогические науки. Дидактика).

5. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/40058/>.

6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М. : Директмедиа Паблишинг, 2008. – 392 с.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. ФОРМИ І МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Тема 5. Організація навчальних занять

План

1. Лекційна форма навчання.
2. Методичні аспекти підготовки та проведення лекцій.

1. Лекційна форма навчання

Лекція досить типовий вид навчальних занять в університетах та інших вищих навчальних закладах. Іноді лекція буває тільки монологом і, в принципі, може бути записана на відеоплівку. Великою перевагою лектора в порівнянні з відеозаписом є можливість отримати зворотній зв'язок від студентів, який дозволяє зробити заняття більш ефективним. Ступінь взаємодії викладача та студентів може бути різною.

Історично *інформаційна функція* була первинною. Головна мета лекцій у перших університетах полягала у передачі професором нових знань студентам. В наш час у зв'язку з появою великої кількості підручників, які друкуються великими тиражами, ця функція лекцій почасти втратила своє значення. Ймовірно, для викладача недоцільно переповідати на лекції матеріал підручника, який студенти можуть прочитати самостійно, причому швидше і ефективніше. Однак ця функція зберігає своє значення в тому сенсі, що викладач на лекціях повідомляє навчальний матеріал, який відсутній в наявних навчальних посібниках, але з його точки зору є необхідним. Інформаційна функція залишається актуальною при читанні спецкурсів з дисциплін, за якими ще не видані навчальні посібники.

Друга найважливіша функція лекцій – *систематизуюча*. Послідовний і структурований виклад викладачем навчального матеріалу з дисципліни в даному випадку представляє особливу цінність для студентів. Систематизуюча функція реалізується також у тому, що викладач дає на лекціях загальний огляд досліджуваного предмета, повідомляє студентам, на які теми, розділи, фрагменти, поняття їм слід звернути особливу увагу при читанні підручника, які додаткові джерела доцільно використовувати.

Третя функція лекцій – *роз'яснювальна*. Окремі розділи підручника можуть бути викладені мовою, важкою для розуміння студентів, зі складним стилем викладу і синтаксисом, в них можуть бути відсутні пояснюючі приклади. Метою викладача в цьому випадку є роз'яснення найбільш важких питань, понять, розділів навчального курсу. Для цього

необхідно вміння викладача викласти окремі фрагменти підручника в іншій, більш доступній формі.

Розвиваюча функція лекцій полягає в тому, що вони стимулюють не тільки запам'ятовування матеріалу, а й розумову діяльність студентів. Цьому сприяють проблемні запитання, поставлені викладачем на лекції, пошуковий і дискусійний характер викладу їм навчальних знань.

2. Методичні аспекти підготовки та проведення лекцій

Теми лекцій визначаються відповідно до робочої програми і тематичного плану занять, хоча вони можуть дещо змінюватися по ходу курсу. При цьому необхідно, щоб чітко простежувався зв'язок між темами окремих лекцій. Тому на початку кожної лекції викладач пов'язує її тему з темою попередньої лекції, а також зі змістом всього курсу. Завершення лекції повинно містити «місток» до подальшої лекції. При цьому важливо, щоб у студентів сформувалося системне уявлення про досліджувану предметну галузь.

Підбір і структурування матеріалу лекції – найважливіша частина її підготовки. План лекції повинен відповідати змісту відповідного розділу робочої програми і розкривати його. Водночас детальність і глибина в розкритті кожного пункту може бути різною. Зміст лекції має бути узгоджено з тимчасовими рамками навчального часу.

Дуже часто викладач готує більше матеріалу, ніж встигає дати за відведений час лекції. Необхідно брати до уваги відносну значимість кожного фрагмента навчального матеріалу. Однак у цілому слід дотримуватися тематичного плану, оскільки постійне перенесення матеріалу на наступні заняття може привести до прогресуючого відставання у виконанні всієї робочої програми.

Реалістична оцінка того, який обсяг матеріалу може бути розглянутий на занятті, – ключове вміння для спокійного перебігу занять і авторитету викладача.

Як багато матеріалу потрібно відбирати для лекції? Рекомендується планувати *три основні пункти* на одну академічну годину лекції. Кожен з основних пунктів плану доцільно розділити на кілька підпунктів, зв'язавши їх в логічну послідовність. Це удосконалює структуру лекції і сприяє системному сприйняттю, осмисленню і запам'ятовуванню матеріалу студентами. При структуруванні матеріалу корисно враховувати психологічні закономірності пам'яті і мислення.

Прагнення викладача наситити заняття великою кількістю інформації не завжди виправдано. Більше не завжди означає краще. Звичайно, можна дати студентам більше, якщо: 1) говорити швидше, 2) швидко проходити навчальний матеріал, 3) не задавати їм ніяких питань і 4) не приймати їх питань. Але з якою метою? Мета викладача – допомогти

студентам вивчити той матеріал, який він їм викладає. А це означає пред'явлення матеріалу в такому темпі, щоб вони могли його зрозуміти, щоб можна було переконатися, що «матеріал йде», щоб можна було дозволити студентам задати принаймні кілька питань, відповіді на які допоможуть їм краще засвоїти зміст лекції.

Написання конспекту (або докладного плану) заняття дуже корисно для лектора при підготовці лекції.

Деякі викладачі намагаються підготувати повний текст того, що вони збираються сказати. Причиною такого методу підготовки зазвичай є страх. Якщо лектор боїться забути, що йому слід сказати, конспект у вигляді повного тексту може здаватися «захисною ковдрою». Насправді повний текст негативно впливає на процес пошуку того, що говорити далі, оскільки надмірний обсяг тексту робить пошук потрібного пункту більш важким. Іншою причиною складання докладного конспекту є прагнення до точності, бажання бути впевненим у правильності викладеного. Це прагнення акцентує увагу «на словах», в той час як сутність лекції полягає в ідеях, які вона несе. Проте слід мати на увазі, що майже будь-які визначення (за винятком тих, які виражаються математичною мовою) допускають перефразування.

Найбільш корисний конспект – це **розширений план**, який побудований ієрархічно, із зазначенням основних пунктів, тем, фактичного матеріалу, закономірностей, понять. План розширюється за рахунок визначень, схем, діаграм, графіків і фраз, які резюмують основні ідеї лекції. Кількість деталей, які включаються в конспект, залежить від самого матеріалу і від того, наскільки він знайомий викладачу. Звичайно, коли лекція читається в перший раз, потрібна велика деталізація. У міру того як викладач накопичує певний досвід читання лекцій з даної теми, перероблений конспект може містити вже менше деталей.

Особливо важливо заздалегідь підготувати і відобразити в конспекті **приклад**, які будуть приводитися на лекції. Конкретні приклади абстрактних понять повинні бути ретельно продумані. При приведенні прикладу необхідно звернути увагу студентів як на ті ознаки, які істотні для характеристики поняття, так і на ті, які несуттєві. Використання двох або трьох прикладів допоможе студентам успішніше виділити і узагальнити істотні ознаки поняття. Викладач також має підготувати *ілюстративний, демонстраційний і роздатковий матеріал*, який він збирається використовувати.

Перш ніж йти на лекцію, її корисно «прорепетирувати» в голові. Йдеться про **уявне продумування основних пунктів**, які повинні бути розкриті на занятті. Ще важливіше знайти 10-15 хвилин безпосередньо перед лекцією для перегляду конспекту і перевірки всіх необхідних матеріалів.

Початок і кінець лекції дуже важливі у багатьох відношеннях. На початку лекції корисно зробити короткий огляд змісту попередньої лекції. Це сприяє збереженню інформації в довготривалій пам'яті і системного сприйняття навчального курсу. Цікавим методом огляду може бути *проведення короткого усного або письмового опитування студентів за матеріалом попередньої лекції*. Не настільки важливо, чи будуть оцінюватися результати цього опитування чи ні. Письмові відповіді студентів на три питання можуть зайняти близько 10 хвилин. Менше часу займе усна постановка питання будь-кому в аудиторії. Простіше за все не задавати питання студентам, а самому викладачеві зробити огляд попереднього матеріалу. Однак це найменш ефективний метод, оскільки студенти будуть пасивні.

Перед початком викладу нового матеріалу корисно дати короткий план лекції, показати, як новий матеріал пов'язаний з іншими темами, акцентувати увагу на найбільш важливих його аспектах. Постановка інтриги питання або опис яскравого прикладу привернуть увагу студентів. Таке введення не повинно займати більше п'яти хвилин. Зрозуміло, матеріал лекції повинен давати обґрунтовану відповідь на поставлене питання.

Наприкінці лекції, коли основна частина матеріалу вже викладена, корисно коротко повторити основні моменти. Це може бути виклад ключових ідей заняття, постановка студентам кількох питань щодо його змісту або ж відповіді на їхні запитання. На завершення заняття викладач може сказати кілька слів про тему наступної лекції.

Організація матеріалу – основне завдання лектора. Схеми та діаграми є прекрасним засобом демонстрації взаємозв'язків між поняттями. Нумерований список пунктів, які розкривають певну тезу, допомагає студентам запам'ятати матеріал. Візуальна демонстрація з очевидним поділом розглянутих категорій повинна супроводжувати вербальну презентацію матеріалу. Велику роль відіграє композиційне розташування матеріалу на дошці (зліва – справа, зверху – знизу і т. п.).

Стиль викладу. С.І. Гессен вважав, що головна мета університетського курсу – формувати «науковий метод пізнання», а не просто «викладати факти».

Вибір рівня труднощі змісту і викладу матеріалу. Оптимальними можна вважати такі *критерії*:

- сутність навчального матеріалу повинна бути доступна і зрозуміла всім студентам;
- інтерпретація цієї суті, її аналіз і обґрунтування повинні бути зрозумілі більшості з них;
- окремі приватні викладеного питання, окремі тонкощі і нюанси цих питань повинні бути доступні і зрозумілі не всім.

Кажуть, що погана та лекція, яка незрозуміла більшості, але навряд чи можна назвати хорошою таку лекцію, в якій усім студентам зрозуміло все.

Постановка питань зі змісту лекції. Коли студенти чують питання, це спонукає їх думати про можливі відповіді і оцінювати відповіді інших. Цей прийом привертає активну увагу студентів.

Наведення прикладів. Приклади повинні бути підготовлені до початку заняття і можуть використовуватися по-різному. Один варіант викладу матеріалу – лектор починає з прикладу і потім переходить до поняття або теоретичного тезису. При використанні іншого варіанту приклад може пред'являтися як ілюстрація поняття.

Перевірка розуміння матеріалу студентами. По поведінці студентів на лекції, по їх позам, за виразом очей лектор може побачити, чи розуміють студенти матеріал. Слід після завершення розгляду чергового пункту плану запропонувати студентам поставити свої запитання.

Рівень уваги студентів змінюється протягом лекції і залежить від ряду факторів. Періодично (кожні 20-30 хвилин) у них виникають коливання уваги, які проявляються в зниженні її рівня. Потрібно будувати план заняття таким чином, щоб давати студентам можливість переключення уваги (на цікавий приклад, нове питання і т. п.).

Конспектування матеріалу лекції студентами. Чи обов'язково писати конспект – питання спірне. Звичайно, конспектування допомагає краще зберегти інформацію для майбутнього використання і може сприяти її активній переробці, особливо в тому випадку, коли лекція викладача не є простим переказом підручника. У будь-якому випадку лектор повинен управляти процесом конспектування своєї лекції. Веденню конспекту заважають занадто швидкий темп викладу матеріалу, відсутність пауз, які студенти могли б використовувати для записів. Навчання конспектування на перших заняттях – важливе завдання викладача. Основні поняття, ідеї, тези корисно писати на дошці або демонструвати з використанням інших проекційних засобів, оскільки це не тільки сприяє поліпшенню сприйняття, але й полегшує конспектування. Цей прийом допоможе уникнути неправильного написання термінів. Ключові визначення необхідно записувати під диктовку.

Контрольні питання:

1. Якими документами регламентується організація навчального процесу у вузі?
2. Які форми навчання існують у вищих навчальних закладах?
3. Перерахуйте основні види навчальних занять у вузі.
4. Охарактеризуйте специфіку завдань, на вирішення яких спрямовані різні види навчальних занять.

5. Які три основні види навчальної роботи існують в середніх навчальних закладах?

6. У чому полягають основні функції лекції як виду навчальних занять?

7. Охарактеризуйте основні методичні аспекти підготовки і проведення лекції.

Завдання для самостійної роботи:

1. Доберіть ілюстративний матеріал до обраних для розробки тем лекцій, їх плану та форм реалізації.

2. Розробіть зміст теми лекції, обраної для магістерської практики за програмою «Дитяча психологія», підручниками, посібниками та додатковою літературою.

3. Визначте методи співпраці зі студентами і продумайте, як можна їх органічно поєднати із змістом теми та формою організації лекції з дитячої психології.

4. Розробіть план і методи самостійної роботи з дитячої психології для студентів згідно теми лекції з орієнтацією на їх подальшу роботу на практичних заняттях.

Література:

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/3/0425/3_0425-1.shtml.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

3. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: учеб.-метод. пособие / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1981. – 79 с.

4. Ильясов И.И. Проектирование курса обучения по дисциплине: пособие для преподавателей / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 205 с. Режим доступа: <http://fb2lib.net.ru/book/115631>.

5. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/40058/>.

6. Галызина Н.В. Управление процессом усвоения знаний. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 346 с.

Тема 6. Практичні, семінарські та лабораторні заняття у навчальних групах

План

1. Семінарські заняття з дитячої психології.
2. Практичні та лабораторні заняття з дитячої психології.

1. Семінарські заняття з дитячої психології

Семінарське заняття з психології є діалогічного формою навчального заняття. На ньому студенти мають можливість засвоєння знань у процесі їх активного обговорення, хоча ступінь їх активності може бути різною. На семінарах студенти закріплюють знання, отримані на лекціях або з книг, в процесі їх переказу або обговорення. Підготовка до занять за першоджерелами (а не тільки підручниками), виступ з повідомленнями розширюють знання студентів з курсу.

Основні функції семінарських занять у навчальному процесі.

Закріплення отриманих знань здійснюється різними способами. По-перше, в процесі самостійної підготовки до заняття студенти повторюють матеріал, вивчений на лекціях чи за підручником. По-друге, обговорювання вголос навчального матеріалу на занятті підвищує ступінь його засвоєння. По-третє, обговорення отриманих знань робить їх більш міцними.

Розширення і поглиблення знань відбувається тоді, коли студенти готуються до семінарського заняття за першоджерелами. У процесі їх читання і конспектування вони отримують більше інформації, ніж міститься в лекціях і підручнику. Розширенню і поглибленню знань також сприяє підготовка студентами рефератів чи повідомлень по спецпитанням, а також підготовка всіх студентів за одним і тим же питанням по одним і тим же першоджерелам.

Розвиток умінь самостійної роботи відбувається в процесі підготовки до занять. Розвиваються вміння самостійного пошуку, відбору та переробки інформації. Цьому сприяють різні форми постановки завдань для підготовки до заняття – кількість питань і їх формулювання, зазначення конкретних джерел, розділів, сторінок – або надання студентам можливості самостійного пошуку.

Стимулювання інтелектуальної діяльності. На семінарському занятті можуть активізуватися мнемічна і розумова діяльність студентів. Це залежить від форми організації занять, від типу постановки завдань і запитань на семінарах. Вони можуть стимулювати:

- репродуктивну активність: необхідність запам'ятати і точно відтворити певний матеріал;

•продуктивну активність: аналітичну та узагальнюючу розумову діяльність студентів, критичне мислення при засвоєнні знань.

Залежно від ступеня активізації мнемічної або розумової діяльності студентів **форми організації семінарських занять** можна розділити на два типи: 1) репродуктивний і 2) продуктивний.

•**Репродуктивний тип організації заняття** передбачає, передусім, активізацію мнемічних здібностей студентів. Вони повинні запам'ятати і переказати певний навчальний матеріал на основі матеріалу лекцій чи підручників чи першоджерел. Викладач висуває певні вимоги до ступеня точності відтворення, до можливості вираження знань «своїми словами», висловлення власної думки та оцінки. Репродуктивний характер заняттю надає постановка питань наступного типу:

- 1) увага дошкільників і її види;
- 2) розвиток пам'яті у дітей середнього дошкільного віку;
- 3) основні властивості мислення дитини.

Продуктивний тип організації заняття передбачає активізацію розумових здібностей студентів. Вони повинні порівняти, проаналізувати, узагальнити, критично оцінити, зробити умовивід на основі почутого або прочитаного матеріалу. Такий характер заняттю надає постановка питань наступного типу:

- 1) Чим відрізняється ...;
- 2) Що спільного між ...;
- 3) Які механізми ...;
- 4) Виділіть достоїнства і недоліки ... (передбачається, що відповіді на ці питання в явному вигляді в підручнику або лекції не дані).

Підготовка викладача до семінару полягає у виборі теми заняття, його плануванні та постановці питань, підборі літератури, написанні конспекту. Теми занять плануються в робочій програмі курсу і можуть вибиратися на основі різних критеріїв.

Теми семінарів можуть повторювати теми лекцій, наприклад «Основні закономірності психічного розвитку у дошкільному дитинстві», «Спілкування і спільна діяльність дошкільника з ровесниками», «Розвиток мовлення дитини від народження до 7 років». У такому випадку семінар спрямовується на закріплення, доповнення або творче обговорення відповідного розділу курсу, розглянутого на лекції.

На семінарах можуть розглядатися теми, що не вивчалися на лекціях. Формулювання можуть бути такі ж, як і в попередньому пункті. Але, наприклад, тема «Розвиток уваги у дитини від народження до 7 років» може не вивчатися на лекції, а обговорюватися на занятті на основі письмових джерел. У цьому випадку заняття буде спрямовано на розширення знань за рахунок підручника та першоджерел.

Теми семінарського заняття можуть являти собою конкретні аспекти відповідного розділу, наприклад «Періодизація дитинства». У даному випадку заняття буде спрямоване на поглиблення знань відповідного розділу.

Найважливішим аспектом підготовки викладача до семінару є **продумування і постановка питань для обговорення**. Від кількості і типу питань, які будуть поставлені для розгляду на занятті, залежить його хід. Багато викладачів вважають за необхідне виносити на семінар від 3 до 5 питань. Передбачається, що більшу кількість питань на одному двогодинному занятті обговорити неможливо. Такий підхід цілком виправданий для семінару репродуктивного типу. Проте багато що залежить від характеру та обсягу питань. Більш приватні, конкретні питання, а також питання, що стимулюють порівняння (пошук подібності та відмінності), аналіз, синтез, узагальнення, конкретизацію, висновки, можуть вимагати інших часових витрат. Підчас обговорення таких питань важко планувати в часі.

Часто постановці питань передує **підбір літератури**. І це цілком зрозуміло: питання залежать від того, яку літературу читатимуть студенти. Важливим аспектом підбору літератури є *визначення її обсягу*, який має бути прочитаний студентами при підготовці. Деякі викладачі виходять з принципу: чим більше, тим краще. Однак це невірний підхід з методичної та психологічної точок зору. Він призводить до фрустрації у старанних студентів, оскільки вони готуються також до семінарів з інших предметів, і на все у них не вистачає часу. У лінивих студентів і зовсім пропадає бажання читати. Більш правильний з методичної точки зору підхід повинен ґрунтуватися на навчальних планах. Він полягає в тому, що *тривалість підготовки студента до семінару не повинна істотно відрізнятися від тривалості самого семінару*. Обґрунтовується це тим, що при розробці навчальних планів аудиторна і самостійна робота студентів зазвичай планується в співвідношенні 50 на 50%. Звичайно, різні студенти читають і конспектують в різному темпі. На яких з них слід орієнтуватися, вирішує викладач.

Конспект семінарського заняття містить:

- тему;
- питання;
- літературу;
- форми перевірки підготовленості студентів до заняття;
- форми організації роботи студентів при обговоренні питань;
- результати, які будуть досягнуті в результаті заняття.

Підготовка студентів до семінарського заняття полягає в пошуку літератури, її читанні і конспектування. Ступінь самостійності студентів в пошуку літератури з питань семінару визначається тим, наскільки

конкретно викладач сформулював завдання. Методично важливим є питання про те, *чи слід вказувати джерела матеріалу і рекомендувати сторінки джерела, де можна знайти відповідні дані*. Все залежить від характеру заняття і від типу студентів. Студенти молодших курсів, можливо, потребують вказівці на сторінки джерел, оскільки самостійний пошук для них – ще важке завдання. На наступних етапах роботи сторінки можна не вказувати. У цьому випадку пошук і вибір необхідного матеріалу буде для студентів ще одним навчальним завданням. На старших курсах в рамках спецсемініарів література для вивчення може не рекомендуватися взагалі. Таким чином, студенти будуть поступово привчатися до різних форм самостійної роботи з літературою.

Читання студентами навчальних посібників та першоджерел при підготовці до семінарів є важливим навчальним завданням. Вони привчаються до самостійного пошуку та відбору інформації по заданим питанням. При цьому викладачеві слід враховувати наступний методичний момент: *чим конкретніше питання, тим більш цілеспрямованим стає процес вивчення джерел студентом*. Ефективне читання – це завжди пошук відповіді на питання, відбір необхідної для цього інформації. Тому, даючи завдання студентам, недоцільно обмежуватися формулюваннями типу «Пам’ять дошкільника і її види». Корисно конкретизувати загальне питання в ряді приватних, які стимулюватимуть цілеспрямовану пошукову та інтелектуальну активність. Особливу трудність для студентів представляє читання першоджерел, оскільки вони методично не адаптовані до навчальних занять.

Конспектування книг і статей – досить типове завдання, яке дається студентам при підготовці до семінару. Однак його доцільність не завжди очевидна. Мається на увазі досить поширена ситуація, коли студенти без достатнього осмислення переписують значні фрагменти першоджерел. Щоб конспектування приносило користь при підготовці до заняття, потрібно навчати студентів цього виду діяльності. Зокрема, їх треба вчити:

- відбору суттєвої інформації і відділенню її від другорядної;
- лексичній і синтаксичній переробці тексту;
- схематизації і структуруванню прочитаного матеріалу;
- формулюванню висновків з прочитаного матеріалу.

Тільки в цьому випадку конспектування буде не простим переписуванням тексту, а інтелектуальною переробкою інформації.

Проведення семінарського заняття репродуктивного типу. Викладач зазначає присутніх на занятті студентів, запитує їх про підготовленість до заняття і труднощі, з якими вони зіткнулися в процесі підготовки. Далі формулюються основні питання заняття, і студентам дається можливість усно розкрити їх зміст. При цьому викладач може попроси-

ти певних студентів розкрити задані питання або ж питати бажаючих. Після вислуховування розгорнутої відповіді на питання викладач надає іншим студентам можливість доповнити, виправити, прокоментувати відповідь, висловити власну думку. Важливими для викладача в даному випадку є *вміння управляти процесом обговорення*:

- вміння дотримуватися часового регламенту;
- вміння не утрудняти при цьому свободу обговорення та вираження думок;
- вміння активізувати на занятті якомога більшу кількість студентів;
- вміння поставити конкретизуючи, навідні запитання у разі утруднення студентів у відповіді на питання;
- вміння стимулювати вільну мову студентів при відповідях на запитання (а не читання конспекту);
- вміння зробити висновки з розглянутого питання.

Проведення семінару творчого типу. На творчих заняттях можливі різні форми організації навчальних ситуацій, активності студентів та взаємодії викладача і студентів. Головна відмітна особливість такого заняття полягає в тому, що студентів не просять відтворити матеріал певного джерела (лекції, навчального посібника, першоджерела). Ставляться питання, що активізують їх розумову активність, пропонуються завдання, відповіді на які в явному вигляді не представлені в джерелах. Це питання наступного типу:

- Порівняйте ...;
- Знайдіть відмінність ...;
- Знайдіть схожість ...;
- Проаналізуйте ...;
- Знайдіть зв'язок ...;
- Доведіть достоїнства і недоліки певної позиції.

Наприклад, семінар на тему «Джерела і рушійні сили психічного розвитку дитини» може бути організований таким чином. Навчальна група розбивається на дві підгрупи. Одній підгрупі ставиться завдання довести, що біологічні фактори є детермінуючими в психічному розвитку. Інша підгрупа повинна відстоювати опозиційну точку зору, тобто аргументовано доводити, що соціальні фактори є більш важливими в процесі розвитку. Така форма проведення семінарського заняття сприяє розвитку критичного мислення студентів

2. Практичні та лабораторні заняття з дитячої психології

Функції лабораторних робіт і практичних занять у викладанні дитячої психології.

Різні форми практичної діяльності студентів істотно підвищують міцність засвоєння і закріплення досліджуваних знань і умінь. Цій меті служать лабораторні роботи і практичні заняття.

Лабораторні роботи та практичні заняття можуть бути спрямовані на вирішення наступних навчальних **завдань**:

- узагальнення, систематизацію, поглиблення, закріплення отриманих теоретичних знань з конкретних тем;
- формування умінь застосовувати отримані знання на практиці,
- розвиток інтелектуальних умінь у майбутніх фахівців: аналітичних, проектувальних та ін.;
- вироблення таких професійно значущих якостей, як самостійність, відповідальність, точність, творча ініціатива.

Можна виділити наступні основні **функції лабораторних робіт і практичних занять** з дитячої психології:

- 1) закріплення теоретичних знань на практиці;
- 2) засвоєння умінь дослідницької роботи;
- 3) засвоєння умінь практичної психологічної роботи;
- 4) застосування теоретичних знань для вирішення практичних завдань;
- 5) самопізнання учня або студента;
- 6) саморозвиток учня або студента.

Лабораторні роботи та практичні заняття мають різні **дидактичні цілі**. Провідною **дидактичною метою лабораторних робіт** є експериментальне підтвердження і перевірка певних теоретичних положень (закономірностей, залежностей). Провідною **дидактичною метою практичних занять** є формування практичних умінь – професійних (умінь виконувати певні дії, операції, необхідні в професійній діяльності) або навчальних (умінь вирішувати навчальні завдання, необхідні в подальшій навчальній діяльності).

У багатьох випадках обидві дидактичні цілі тісно переплітаються, тому деякі види навчальних занять називають **лабораторно-практичними**.

Типовими **завданнями** для лабораторних та практичних занять з психології є:

- демонстраційний експеримент;
- індивідуальні завдання;
- групові завдання;
- експеримент в парах (підгрупах);
- вирішення психологічних завдань;
- групова дискусія;
- ділова гра, що моделює професійні завдання.

Організація і проведення лабораторних робіт і практичних занять.

При проведенні лабораторних робіт і практичних занять навчальна група ділиться на підгрупи. Викладач має більше можливостей для ефе-

ктивного керівництва діяльністю малих груп та окремих студентів та надання їм своєчасної допомоги у навчальній роботі.

Багато лабораторних робіт проводяться у спеціально обладнаних навчальних лабораторіях.

Склад завдань для заняття повинен плануватися з таким розрахунком, щоб за відведений час вони могли бути якісно виконані більшістю студентів. Для ефективного використання часу корисно підібрати додаткові завдання для студентів, що працюють у більш швидкому темпі.

Тривалість заняття складає не менше двох академічних годин.

План заняття включає в себе, як правило, наступні пункти:

- позааудиторна самостійна підготовка студентів до заняття;
- перевірка викладачем теоретичної підготовленості студентів до заняття;
- інструктування студентів з проведення ними лабораторно-практичної роботи;
- виконання практичних завдань;
- обговорення підсумків виконання роботи;
- оформлення звіту про виконану роботу;
- оцінка викладачем виконаних завдань і ступеня оволодіння студентами відповідними вміннями.

Організація і проведення занять, зокрема підготовка студентів до заняття, інструктаж, виконання студентами завдань, оформлення роботи, значно спрощуються з методичної точки зору, коли існують письмові методичні вказівки щодо їх проведення.

Лабораторні роботи та практичні заняття можуть носити репродуктивний, частково-пошуковий і пошуковий характер.

Роботи, що носять **репродуктивний характер**, відрізняються тим, що при їх проведенні студенти користуються докладними інструкціями, в яких зазначені:

- мета роботи;
- пояснення (теоретичні положення й поняття);
- обладнання та матеріали;
- порядок виконання роботи;
- тип висновків (без формулювань);
- контрольні питання;
- література.

Роботи, що носять **частково-пошуковий характер**, відрізняються тим, що при їх проведенні студенти не користуються докладними інструкціями, їм не дається порядок виконання необхідних дій; такі роботи вимагають від студентів самостійного підбору матеріалу і методики, вибору способів виконання роботи.

У роботах, що носять **пошуковий характер**, студенти повинні вирішити нову для них проблему, спираючись на наявні у них теоретичні знання.

При плануванні лабораторних робіт і практичних занять можливе поєднання репродуктивних, частково-пошукових і пошукових завдань.

Форми організації роботи студентів на заняттях: 1) фронтальна, 2) групова, 3) індивідуальна.

При **фронтальній формі** організації занять всі студенти виконують одночасно одне і те ж завдання. Виконання студентами психологічних тестів з метою самопізнання – типовий приклад такої форми проведення практичних занять.

При **груповій формі** організації занять одна і та ж робота виконується в малих навчальних групах з кількох людей. Проведення психологічних експериментів в парах (експериментатор – випробуваний) або трійках (експериментатор – протоколіст – випробуваний) – типова схема проведення багатьох лабораторних робіт з психології.

При **індивідуальній формі** організації занять кожен зі студентів виконує індивідуальне завдання. Потім вони обмінюються досвідом виконання роботи.

Контрольні питання:

1. У чому полягають основні функції семінару як виду навчальних занять?
2. Охарактеризуйте основні методичні аспекти семінарського заняття репродуктивного і продуктивного типу.
3. У чому полягає підготовка викладача до проведення семінару?
4. У чому полягає підготовка студента до семінару?
5. У чому полягають особливості семінарського заняття репродуктивного і продуктивного типу?
6. Перелічіть основні функції лабораторних робіт і практичних занять з дитячої психології.
7. Які типові завдання можуть даватися на лабораторних і практичних заняттях з дитячої психології?
8. У чому особливість проведення лабораторних робіт і практичних занять репродуктивного, частково-пошукового і пошукового характеру?
9. У чому полягають особливості різних форм організації роботи студентів на практичних заняттях?
10. Перелічіть типові види самостійної роботи з дитячої психології.
11. Які види завдань можуть використовуватися для освоєння студентами умінь читання навчальної і наукової літератури?
12. Яким умінням необхідно навчати студентів при конспектуванні першоджерел?

13. У чому може полягати підготовка студентів до лекцій, семінарів і практичних занять?

14. Які уміння повинен освоїти студент при виконанні реферативної навчальної і науково-дослідної роботи?

15. Які уміння повинен освоїти студент при виконанні емпіричної науково-дослідної роботи?

16. Які типи завдань з дитячої психології можуть даватися студентам?

17. Які види позакласної і поза аудиторної роботи з дитячої психології можуть проводитися в середніх і вищих навчальних закладах?

Завдання для самостійної роботи:

1. Добрати ілюстративний матеріал до обраних для розробки тем практичних занять, продумати їх план і форми реалізації.

2. Розробіть тему, зміст, план, методи проведення семінарського заняття за програмою «Дитяча психологія» для майбутньої магістерської практики.

3. Розробіть практичне заняття для студентів за обраною темою програми «Дитяча психологія».

Література:

1. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: учеб.-метод. пособие / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1981. – 79 с.

2. Ильясов И.И. Проектирование курса обучения по дисциплине: пособие для преподавателей / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 205 с. Режим доступа: <http://fb2lib.net.ru/book/115631>.

3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/40058/>.

4. Талызина Н.В. Управление процессом усвоения знаний. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 346 с.

Тема 7. Перевірка і оцінювання знань студентів з дитячої психології

План

1. Організація перевірки і оцінювання при навчанні дитячої психології.
2. Види перевірки знань при навчанні дитячої психології.
3. Форми перевірки знань при навчанні дитячої психології.

1. Організація перевірки і оцінювання при навчанні дитячої психології

Відповідно до Закону про освіту і типових положень, освітні установи самостійні у виборі системи оцінок, форми, порядку і періодичності проміжної атестації тих, що навчаються. Проте існують деякі обмеження, що стосуються максимальної кількості заліків і іспитів при проміжній атестації.

Загальноосвітні, середні спеціальні і вищі навчальні заклади самостійно вибирають систему оцінок, встановлюють форму, порядок і періодичність проміжної атестації учнів або студентів. Положення про поточний контроль знань і проміжної атестації розробляється і затверджується навчальним закладом. У загальноосвітніх навчальних закладах найчастіше використовуються традиційні форми проміжної атестації учнів у вигляді поурочних, четвертних, піврічних і річних оцінок за виконання ними контрольних робіт або усні відповіді на поставлені питання. У середніх спеціальних і вищих навчальних закладах використовуються залікові і екзаменаційні форми перевірки і оцінки знань і умінь, які проводяться зазвичай у кінці семестру.

У середніх спеціальних навчальних закладах кількість іспитів в процесі проміжної атестації студентів не повинна перевищувати 8 за один навчальний рік, а кількість заліків – 10. Кількість іспитів і заліків в процесі проміжної атестації студентів при навчанні по скорочених або прискорених освітніх програмах встановлюється середнім спеціальним навчальним закладом самостійно. Підсумкова державна атестація випускників середніх спеціальних навчальних закладів здійснюється державними атестаційними комісіями.

Вищі навчальні заклади оцінюють якість освоєння освітніх програм шляхом здійснення поточного контролю успішності, проміжної атестації тих, що навчаються і підсумкової атестації випускників. Система оцінок при проведенні проміжної атестації тих, що навчаються, форми і порядок її проведення вказуються в статуті вищого навчального закладу. Положення про проведення поточного контролю успішності і проміжної атестації студентів затверджується вченою радою ВНЗ.

У рамках проміжної атестації студенти впродовж навчального року складають не більше 10 іспитів і 12 заліків. Студенти, що навчаються в скорочені терміни і у формі екстернату, при проміжній атестації не більше 20 іспитів складають впродовж навчального року. Підсумкова атестація випускника ВНЗ є обов'язковою і здійснюється державною атестаційною комісією після освоєння освітньої програми в повному обсязі.

Перевірка і оцінка знань, умінь і навичок здійснюється в ході поточної, проміжної і підсумкової атестації учнів і студентів. **Поточна перевірка і оцінка** проводиться у рамках навчальних занять з курсу. Її форми і типи відміток визначаються викладачем. **Проміжна перевірка і оцінка** проводиться за підсумками вивчення усього навчального курсу. Її форми і тип відміток, що виставляються, визначаються навчальним закладом. Це може бути контрольна робота, тест, залік, іспит. Здійснює атестацію найчастіше сам викладач, що проводив навчальний курс. **Підсумкова перевірка і оцінка** здійснюється в ході атестації, що проводиться після закінчення студентом усієї освітньої програми. Її форми і процедура визначаються навчальним закладом; здійснює підсумкову атестацію державна атестаційна комісія.

Можна виділити наступні **основні функції**, які виконує **перевірка і оцінка знань, умінь і навичок** у навчальному процесі.

1. **Орієнтуюча.** Ця функція реалізується таким чином: поточна оцінка дає учневі орієнтир (зворотний зв'язок) з точки зору того, наскільки успішно він засвоїв певні знання, уміння і навички, і таким чином сприяє їх коригуванню і вдосконаленню. Проте це відбувається лише у тому випадку, коли викладач не лише виставляє відмітку, але і змістовно характеризує результати відповіді учня (студента) або виконання ним контрольного завдання. Цю функцію зазвичай виконують поточна перевірка і оцінка.

2. **Стимулююча.** Добре відомо, що перевірка і оцінка в багатьох випадках є необхідним стимулом до вивчення навчального матеріалу учнем (студентом). У зв'язку з цим мають значення критерії і систематичність проведення перевірочних процедур. Критерії, які використовує викладач на іспиті або контрольній роботі, визначають «що» і «як» учинять студенти. Якщо він вимагає точного формулювання визначень понять, наведення прикладів, якщо він перевіряє не лише відтворення навчального матеріалу, але і його розуміння, уміння застосувати відповідні знання, то студент у своїх навчальних заняттях орієнтуватиметься саме на це. Систематичність перевірки є стимулом до систематичного вивчення предмета в ході навчального курсу. У цьому полягає важлива роль регулярного проведення поточної перевірки і оцінки.

3. **Атестаційна (контролююча).** Ця функція проявляється у виявленні знань, умінь і навичок учнів, засвоєних ними на певному етапі на-

вчання. Це необхідно для визначення їх готовності до подальшого навчання або виконання трудової діяльності. Контроль покликаний гарантувати досягнення цілей відповідної освітньої програми і якість освіти. Цьому служать проміжна і підсумкова атестація. Викладач в процесі проміжної оцінки студента (учня), виставляючи йому певну відмітку дає гарантію того, що студент засвоїв знання по відповідному курсу. Сукупність предметів, вивчених студентом, і отриманих ним відміток характеризує міру його підготовленості за цією освітньою програмою. Перевірка і оцінка в ході підсумкової атестації, яка здійснюється державною атестаційною комісією, покликана здійснити незалежний контроль і дати гарантію того, що студент досяг цілей освітньої програми.

Розглянемо **основні принципи перевірки і оцінки**, на які слід орієнтуватися викладачеві, незалежно від того, в якому типі навчального закладу і у рамках якої освітньої програми він працює.

1. Об'єктивність. Полягає в необхідності оцінювати знання учнів незалежно від суб'єктивної думки того, що оцінює. Різні перевірочні процедури забезпечують об'єктивність різною мірою: 1) з чітко сформульованими завданнями краще, ніж із завданнями загального і невизначеного характеру; 2) письмові краще, ніж усні; 3) з чіткими критеріями правильності відповіді краще, ніж з туманно вираженими критеріями, 4) що проводяться незалежними експертами краще, ніж одним екзаменатором. Педагогічні установки викладача відносно учня (студента), що сформувалися під впливом певних попередніх чинників, впливають на оцінку знань і відмітку. Тому важливе завдання учителя полягає в тому, щоб, усвідомлюючи це, мінімізувати вплив своїх суб'єктивних установок.

2. Валідність. Полягає в необхідності гарантувати отримання достовірної інформації про знання, уміння і навички учня. Для цього викладачеві важливо бути упевненим в тому, що контрольне завдання виконане учнем (студентом) самостійно (без сторонньої допомоги), що воно характеризує знання саме цього учня. Запобігання списуванню, підказок і плагіату – серйозна педагогічна проблема.

3. Надійність. Полягає в необхідності гарантувати, що знання учня, що отримали певну оцінку, зберігаються у нього на тривалий термін. Реалізація цього принципу найбільш складна, оскільки процедури оцінки знань проводяться, як правило, одноразово.

4. Диференційованість. Полягає в необхідності оцінювати знання так, щоб отримувані учнями оцінки і відмітки диференціювали їх рівень і якість. Міра диференційованості, зрозуміло, залежить від її необхідності і доцільності. У ряді випадків відміток «зараховано-не зараховано» буває досить, коли оцінюється виконання або невиконання певних завдань. У інших випадках потрібна більш диференційована система, що

включає відмітки «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно». Іноді виникає необхідність в більшій диференційованості відміток. Для цього застосовуються інші шкали (12-бальна, 100 бальна). Слід також звернути увагу на те, що надмірна диференційованість відміток призводить до того, що екзаменатори (і студенти) іноді не знаходять надійних критеріїв для їх розрізнення в практиці оцінювання.

5. Системність. Полягає в оцінці знання учнями змісту усіх розділів і тем курсу, а також усіх компонентів навчального матеріалу (емпіричного матеріалу, психологічних теорій, понять, прикладів використання понять, класифікацій, закономірностей, застосування цих закономірностей на практиці, перенесення знань на нові об'єкти і поняття). Недотримання цього принципу призводить до того, що іспит перетворюється на «лотерею». Успішне його складання набуває імовірнісного характеру; тим самим відмітка втрачає об'єктивність. Для досягнення системності необхідно використовувати комплекси оцінюючих процедур, різні типи формулювання питань і постановки перевірочних завдань. В результаті вони можуть виявити усі основні складові знань, перелічені вище, охарактеризувати знання як окремих тем і понять, так і розуміння зв'язку змісту окремих тем один з одним.

6. Систематичність (чи регулярність). Полягає в необхідності проводити оцінні процедури регулярно і періодично в ході вивчення курсу. Це забезпечує стимулювання регулярної самостійної навчальної діяльності студентів і систематичне накопичення знань по предмету. Доцільно проводити перевірочні роботи після вивчення кожної чергової теми, завершення розділу програми, а також у кінці усього курсу. Так можна здолати старий недолік системи навчання ВНЗ «від сесії до сесії».

7. Конфіденційність. Полягає в тому, що викладач повинен вживати необхідні заходи для того, щоб результати оцінки були відомі тільки йому самому, студентові і керівникові освітньої програми. Особлива увага цьому аспекту оцінювання приділяється в американських університетах. Публічне оголошення відміток вважається порушенням права особистості на конфіденційність. Проте у вітчизняній освітній системі цьому питанню не приділяється належної уваги. Навпаки, іноді інформування товаришів по навчанню і колег про успіхи або недоліки конкретного студента розглядається як спосіб позитивного або негативного стимулювання.

Ці критерії застосовані до навчальних занять з дитячої психології, які припускають чітко обкреслене коло знань, що підлягають засвоєнню. Доцільність і здійснимість цих критеріїв часто є предметом для дискусій між викладачами або викладачами і студентами. Проте проводити оцінку знань у рамках такого курсу необхідно, як і при вивченні інших предметів.

На заняттях з психології особистісно-орієнтованого типу неможливо дотримуватися багатьох з перерахованих принципів, оскільки часто не існує досить об'єктивних, валідних, диференційованих критеріїв розвитку психологічних умінь або особистісного зростання. На таких заняттях, як і на багатьох психологічних тренінгах, дотримується принцип безоцінного відношення. Відмітки не виставляються.

При оцінці знань по психології, як і по інших дисциплінах, може використовуватися **два типи оцінювання**:

- 1) нормативне оцінювання або
- 2) оцінювання на основі розподілу результатів.

Нормативне оцінювання має на увазі оцінку міри відповідності знань учнів (студентів) певним нормам засвоєння, які заздалегідь встановлюються екзаменаторами. При цьому оцінюється, наскільки повні, точні, глибокі знання продемонстрував учень. При такій стратегії оцінювання існують певні еталони знань, до яких прагнуть учні, і вони можуть їх досягти. Таким чином, більшість студентів групи, в принципі, можуть отримати відмінні відмітки. Проте систематичне переважання відмінних відміток іноді розглядається як ознака заниженого рівня вимог, а переважання задовільних і незадовільних відміток – завищеного рівня вимог екзаменатора.

Оцінювання на основі розподілу результатів. Таку стратегію оцінювання в американській освіті називають «оцінкою по кривій». Під «кривою» мається на увазі крива розподілу оцінок, які отримали усі студенти цього навчального курсу. Відповідно до такої кривої невелика доля студентів отримує оцінки нижче за середній рівня (наприклад, «задовільно»), інша невелика доля – оцінки вище за середній, велика частина ж студентів потрапляє в центральну частину кривої і отримує середні оцінки (наприклад, «добре»). Таким чином, оцінка і відмітка одного студента залежить від відміток інших. При такій стратегії оцінювання немає строго фіксованих еталонів знань, вони міняються в процесі реального оцінювання.

Реальні проблеми, з якими стикається екзаменатор при пошуку об'єктивних еталонів для нормативного оцінювання, призводять до необхідності орієнтуватися на середньостатистичний розподіл результатів.

Планування навчального курсу дитячої психології припускає **планування заходів по перевірці і оцінці знань студентів**. Викладач повинен заздалегідь передбачити:

- 1) які критерії і показники він використовуватиме в оцінці успішності студентів по навчальному курсу;
- 2) чи враховуватиметься відвідуваність занять і активність студентів;
- 3) як часто проводитиметься перевірка знань;

- 4) які види і форми оцінювання використовуватимуться;
- 5) коли проводитимуться перевірочні процедури: дати і час;
- 6) яка буде тривалість кожної перевірочної процедури і який навчальний час для цього використовуватимуться;
- 7) яким буде вклад кожної поточної оцінки в підсумкову оцінку по усьому курсу.

Перераховану інформацію бажано повідомити студентам на першому занятті. Це дозволить їм заздалегідь спланувати основні види своєї навчальної активності, своєчасно зорієнтуватися у вимогах викладача до засвоєння знань по курсу.

2. Види перевірки знань при навчанні дитячої психології

Залежно від того, чи перевіряються знання учнів або уміння їх застосовувати, розрізняються такі види перевірки, як **опитування і виконання практичних завдань**. При опитуванні студентам пропонується відтворити певний зміст: емпіричні факти, теоретичні положення, формулювання понять, приклади, класифікації, наукові закономірності. Виконання практичних завдань має на увазі застосування цих знань для вирішення навчальних і практичних завдань.

Опитування може бути **усним або письмовим**. **Усне опитування** має ту перевагу, що: 1) дозволяє екзаменаторові ставити уточнюючі питання за змістом матеріалу, що викладається, які виявляють усвідомлення його розуміння студентом; 2) дає можливість виключити випадкові недоліки у відтворенні матеріалу; 3) перевіряє уміння студента будувати зв'язний монолог. Звичайно, ці переваги реалізуються тільки у тому випадку, коли студент веде розповідь із заданого питання, а не зачитує заздалегідь написаний текст. Проте, оцінка усного опитування може бути суб'єктивною як з боку екзаменатора, так і з боку студента. Обидва можуть бути недостатньо об'єктивні в оцінці того, наскільки повно і точно студент виклав зміст поставленого питання. Якщо їх думки не співпадають, то об'єктивного розв'язання цього протиріччя добитися досить важко. У звичайно рахунку викладач частіше виявляється правий. **Письмове опитування** економічніше в часі, дає можливість одночасно виявити знання великої групи учнів, проте вимагає багато часу на перевірку виконаних робіт. Основними його формами є: 1) контрольна письмова робота, що проводиться на занятті; 2) домашня письмова робота (реферат, конспект). Письмове опитування дозволяє оцінювати знання об'єктивніше, оскільки у разі незгоди студента з оцінкою екзаменатора він може подати на апеляцію. Зміст письмового тексту відповіді, підготовленої студентом, служитиме об'єктивною підставою для цього. Проте письмове опитування позбавлене переваг усного опитування, які були перелічені вище.

Практичні завдання також можуть бути усними або письмовими.

Опитування може бути вільним і програмованим. **Вільне опитування** має на увазі відповідь на широко поставлене питання. Він припускає уміння студента побудувати логічно пов'язану розповідь в усній або письмовій формі, використовуючи при цьому наукову аргументацію. Прикладами питань такого роду можуть бути: «Особливості сприйняття дошкільника і його властивості», «Пам'ять у дошкільному віці та її види», «Формування особистості дошкільника». Однозначна оцінка результатів такого опитування ускладнена. **Програмоване опитування** припускає постановку конкретних питань. Відповіді на такі питання можуть бути однозначно оцінені як правильні або неправильні. Типовий приклад такого опитування представляють **тести**.

Практичні завдання також можуть бути вільними або програмованими. У першому випадку вони припускають творчий підхід до їх виконання, наприклад написання реферату, конспекту, резюме. У другому випадку потрібна реалізація певного алгоритму, наприклад пропонується визначити, до якого психологічного поняття відноситься описане психічне явище, або вчислити коефіцієнт кореляції в запропонованому навчальному завданні.

Перевірка знань і умінь може бути **індивідуальною** або **фронтальною**, залежно від того, чи здійснюється вона індивідуально з кожним студентом або відразу з групою. У обох випадках можуть використовуватися усі перелічені вище види перевірки (опитування і практичне завдання, усна і письмова, вільна і програмована). Фронтальний вид перевірки має безумовну перевагу з точки зору заощадження часу викладача, проте не дозволяє в достатній мірі реалізувати індивідуальний підхід до студента. Корисне використання письмового фронтального експрес-опитування на початку лекції, семінарського або практичного заняття. Таке опитування припускає короткі відповіді учнів (студентів) на декілька питань впродовж 5-10 хвилин. Проведення такої перевірки істотно підвищує їх мотивацію в підготовці до занять.

Залежно від того, чи здійснює перевірку один екзаменатор або декілька, можна виділити персональну і експертну перевірку знань. **Персональна** перевірка проводиться одним екзаменатором, **експертна** – групою екзаменаторів. Очевидно, що експертна перевірка надає оцінці велику об'єктивність. Тому вона використовується в тих випадках, коли вимоги до об'єктивності особливо важливі, наприклад в ситуації державного іспиту або захисту дипломної роботи. Було б доцільно проводити її частіше, проте така перевірка вимагає занадто великої кількості трудових витрат з точки зору об'єму роботи викладачів.

Слід розрізняти також **одноразову і розподілену перевірку знань**. Екзамен з предмета під час сесії є типовим прикладом **одноразової пе-**

ревірки. Можливість перевірити знання великого обсягу навчального матеріалу в обмежений проміжок часу досить ускладнена. Тому перевірка проводиться вибірково (наприклад, на основі екзаменаційних білетів), а тому часто перетворюється на екзаменаційну «лотерею». Підвищити вірогідність достовірної оцінки знань може включення в білет питань з різних розділів курсу, збільшення кількості питань в екзаменаційному білеті при одночасному зменшенні об'єму кожного питання, постановка додаткових питань по інших розділах курсу. Проте ці можливості обмежуються тим, що на проведення іспиту викладачеві відводиться обмежений час. **Розподілена** перевірка має на увазі, що увесь обсяг знань, що підлягають перевірці, розбивається на певні порції. Таким чином, знання перевіряються «розподіл» впродовж усього семестру за допомогою ряду перевірочних процедур, які можуть містити різні типи питань і завдань. Оцінка знань по предмету в цілому здійснюється у вигляді накопичувального балу. Таку форму оцінки останнім часом називають **рейтинговою**.

Рейтингове оцінювання. Можливість досягти повноти, достовірності, об'єктивності в оцінці знань дає рейтингова система оцінки успішності, яка останніми роками досить часто використовується як в середніх, так і у вищих навчальних закладах.

Ця система побудована на використанні **кумулятивної (накопичувальної) оцінки успішності**. Головне її достоїнство полягає в тому, що вона забезпечує комплексну і диференційовану оцінку кількості і якості навчальної діяльності студентів, підвищує їх мотивацію до занять, стимулює регулярну самостійну навчальну роботу в семестрі.

Рейтингова система враховує трудомісткість різних видів навчальної роботи за допомогою залікових одиниць. Успішність роботи студента в семестрі по дисципліні оцінюється певною максимальною сумою балів (наприклад, 100 балів = 100-процентний успіх). Шкала оцінок по окремих модулях, блоках, розділах, за виконання певних видів навчальної роботи, контрольних завдань по навчальній дисципліні розробляється викладачем і повідомляється студентам на початку семестру.

Сумарна рейтингова оцінка по дисципліні формується з:

1) рейтингової оцінки кількості і якості навчальної роботи студента в семестрі і

2) рейтингової оцінки в результаті проміжної атестації (залік, іспит).

Наприклад, можливе використання варіанту, при якому зі 100 балів по дисципліні до 60 балів виставляється за поточну роботу в семестрі і від 20 до 40, – за іспити і заліки. При отриманні на проміжній атестації (заліку або іспиті) оцінки нижче 20 балів виставляється відмітка «незадовільно» і потрібно повторне складання. Для отримання допуску до іспиту або заліку студент впродовж семестру повинен набрати не менше

40 балів. Така система залікових одиниць дозволяє вивести кумулятивну рейтингову оцінку, у тому числі і по дисципліні, що вивчається впродовж 2-3 семестрів. Рейтингова оцінка при необхідності може бути переведена в традиційні оцінки «зараховано-не зараховано» або «відмінно-добре-задовільно-незадовільно» шляхом використання відповідної шкали перекладу.

Таким чином, гнучкість, диференційованість і комплексний характер – головні достоїнства, якими характеризується рейтингова система. При цьому вона може включати різні форми заліків, іспити, контрольні роботи, тести, поурочні і інші поточні заохочувальні або штрафні бали в якості складових компонентів підсумкової відмітки учня (студента) по навчальній дисципліні.

3. Форми перевірки знань при навчанні дитячої психології

До основних форм перевірки знань учнів і студентів відносяться: колоквіум, залік, іспит, контрольна робота, поурочне оцінювання, тести, рейтингове оцінювання, виконання кваліфікаційних робіт.

Колоквіум є формою поточного контролю. Він застосовується для перевірки знань по певному розділу (чи об'ємній темі) і ухвалення рішення про те, чи можна переходити до вивчення нового матеріалу. Колоквіум – це бесіда із студентами, метою якої є виявлення рівня оволодіння новими знаннями. На відміну від семінару головне на колоквіумі – це перевірка знань з метою їх систематизації. Колоквіум може проводитися з питань, що обговорювалися на семінарах. Конкретні питання для колоквіуму студентам не повідомляються, проте заздалегідь формулюються викладачем. Передбачуваний об'єм відповіді не має бути великим (приблизно 1,5-2 хвилини), щоб викладач міг встигнути опитати усіх студентів. Відповідь студента на колоквіумі завжди коментується коротко: «вірно-невірно». На колоквіумі не запитують за бажанням. Для отримання позитивної оцінки кожен студент повинен відповісти на 2-3 питання. На закінчення студентам повідомляються оцінки; для охочих оцінки коментуються.

Залік є формою перевірки знань, що передбачає альтернативну оцінку і відповідно бінарну відмітку: «зараховано» або «не зараховано». «Зараховано» ставиться у тому випадку, якщо студент виконав завдання, дав правильну відповідь, засвоїв навчальний матеріал. «Не зараховано» ставиться у тому випадку, якщо студент не виконав завдання, дав неправильну відповідь, не засвоїв матеріал. Важливим завданням викладача є визначення міри правильності виконання завдання (чи відповіді на питання), при якій може бути поставлений залік. Щоб уникнути взаємного нерозуміння між викладачем і студентами необхідно чітко визначити ці критерії і довести їх до відома студентів.

Залік призначений передусім для оцінки виконання завдань практичного характеру. Тому він може використовуватися для зарахування факту здачі визначених тем курсу, лабораторних і практичних робіт. Залік використовується також для оцінки успішності проходження студентами лабораторного практикуму, курсу практичних занять. В цьому випадку істотне те, що студент пройшов цей навчальний курс, а якість його знань в даному випадку не оцінюється. Проте викладач повинен чітко визначити, яким має бути мінімальна кількість виконаних завдань або лабораторних робіт і мінімальний обсяг знань, при якому студент отримує залік по курсу.

Залік іноді використовується для оцінки знань по курсу, що містить теоретичний матеріал. Зазвичай це буває пов'язано з формальними обмеженнями, що накладаються на кількість іспитів, що допускаються в одну сесію. Це знижує міру диференційованості в оцінці засвоєння студентами знань по навчальному курсу, оскільки використовується бінарна відмітка. Для подолання цього недоліку іноді вводиться особлива форма заліку – **диференційований залік**, при якому залік виставляється у вигляді бальної відмітки.

Слід визнати, що залік – простіша для викладача форма оцінки, оскільки вимагає диференціації між двома відмітками: «зараховано» і «не зараховано». Іспит вимагає від викладача складнішої диференціації між декількома градаціями відміток: «відмінно» (90-100 балів), «добре» (74-89 балів), «задовільно» (60-73 бали), «незадовільно» (менше 60 балів).

Викладачеві найчастіше надається певний навчальний час для проведення заліку по курсу. Проте використовуватися воно може або для одноразової процедури прийняття заліку по усьому курсу, або для перевірки і зарахування окремих робіт. У останньому випадку залік по курсу в цілому виставляється за сукупністю зарахованих практичних праць і виконаних завдань.

Іспит є формою перевірки знань, що передбачає диференційовану оцінку і відповідно відмітку, що має декілька градацій. У шкільній практиці України це дванадцятибальна система відміток. У системі ВНЗ – це стобальна система, в якій використовуються відмітки за національною шкалою: «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно», і відповідно за шкалою ECTS:

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90-100	A	відмінно	

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
82-89	B	добре	зараховано
74-81	C		
64-73	D		
60-63	E	задовільно	
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Іспит найчастіше є одноразовою процедурою перевірки теоретичних і практичних знань студента в спеціально відведений для цього час, зазвичай під час екзаменаційної сесії. Іспит може проводитися в усній або письмовій формі. Традиційним є усний іспит, що проводиться по екзаменаційних білетах. Кожен білет включає низку запитань і завдань.

Ретельно вибирати форму проведення іспиту, кількість і типи питань і завдань, що включаються в квиток. При визначенні їх кількості необхідно орієнтуватися на обсяг часу, що відводиться навчальним планом для проведення іспиту, а при визначенні типу питань і завдань – на специфіку навчального предмета. Якщо екзаменаційні питання і завдання мають великий обсяг, то доцільно істотно обмежити їхню кількість. Проте в екзаменаційний білет може бути включено і декілька невеликих за обсягом питань і завдань. Важливе завдання екзаменатора – скласти питання так, щоб максимально об'єктивно і надійно виявити знання студентів, щоб по можливості уникнути випадковості при успішному або, навпаки, неуспішному складанні іспиту, щоб не перетворювати іспит на «лотерею». Питання, як правило, відбиває основний зміст матеріалу теми і формулюється як розповідне речення. Кожен білет необхідно будувати так, щоб він охоплював приблизно однаковий об'єм навчального матеріалу і вимагав приблизно однакового часу для відповіді. Не можна включати в іспит питання, не передбачені програмою курсу. Білет може містити завдання практичного характеру або навчальні завдання. Екзаменаційні білети затверджуються кафедрою, яка відповідає за викладання цієї навчальної дисципліни. Про перелік питань, які складають зміст білету, студенти, як правило, інформуються перед по-

чатком екзаменаційної сесії. Зміст конкретних білетів не повідомляється.

На підготовку до відповіді по білету на іспиті студентів найчастіше відводиться певний час (як правило, від 30 до 40 хвилин), впродовж якого він зосереджується на поставлених питаннях, обмірковує зміст і робить нариси своїх відповідей. Проте іноді студента просять відразу починати відповідь (без підготовки).

В ході відповідей студента екзаменатор може ставити додаткові або уточнюючі запитання за змістом білета або по інших розділах навчального курсу. Через часові обмеження екзаменатор може не вислуховувати заздалегідь підготовлені відповіді студента до кінця, а перейти до постановки додаткових запитань. Такі питання зовсім не обов'язково означають, що студент недостатньо добре розкрив зміст екзаменаційного білета. Вони спрямовані на виявлення того, наскільки широкі, глибокі і осмислені знання має студент за змістом курсу. Відповіді на них значною мірою впливають на екзаменаційну відмітку.

При оцінюванні відповідей студентів екзаменатор зазвичай керується наступними **критеріями**:

- 1) повнота і змістовність відповідей на питання;
- 2) уміння відібрати істотний матеріал для розкриття поставлених питань;
- 3) логічність і послідовність в розкритті питань;
- 4) точність в описі фактів, викладі теорій і формулюванні понять;
- 5) уміння навести приклади, що ілюструють матеріал (особливо цінуються самостійно підібрані приклади), що викладається;
- 6) уміння робити висновки;
- 7) уміння стилістично і граматично правильно оформити відповідь;
- 8) уміння укластися у відведений час;
- 9) уміння відповідати на поставлені екзаменатором питання.

Контрольна робота – це письмова робота, що виконується учнями (студентами) і спрямована на перевірку засвоєних ними знань і умінь. Вона має на увазі відповіді на поставлені питання або виконання певних практичних завдань. У контрольних роботах можуть використовуватися питання і завдання різного характеру, проте вони завжди припускають наявність критеріїв для оцінки (як правильні або неправильні).

Контрольні роботи можуть мати різний обсяг, але вони мають бути розраховані на виконання впродовж певного періоду часу. Час, що відводиться на виконання такої роботи, повинен враховувати особливості уваги учнів і студентів. Чим вони молодше, тим менше часу повинна займати робота для того, щоб не викликати у них надмірного стомлення.

Контрольні роботи можуть бути спрямовані на перевірку знань і умінь учнів (студентів) по певній частині навчального курсу або темі.

Іноді вони проводяться як форма перевірки знань студентів по усьому курсу в цілому. Широке значення поняття «Контрольна робота» дозволяє використовувати цей вид перевірки знань в різних ситуаціях при проходженні навчального курсу. Сукупність відміток за ряд контрольних робіт, призначених для перевірки знань по окремих темах курсу, може бути основою для виставлення загального заліку або відмітки по усьому навчальному курсу. Проте необхідно передбачити контрольні роботи, призначені для перевірки системних уявлень учнів про дисципліну, що вивчається. Питання в роботах можуть бути відкритого або закритого характеру. У першому випадку передбачається розгорнута і вільна по стилю відповідь на поставлене питання. У другому випадку передбачається вибір із запропонованих альтернатив. Контрольна робота може містити питання репродуктивного або логічного характеру, а також завдання, які перевіряють уміння застосовувати знання для вирішення навчальних або практичних завдань. Завдання тестового характеру часто є складовою частиною такої роботи.

Об'єктивності оцінки знань і умінь сприяють чітко і ясно поставлені питання і завдання, які допускають однозначну інтерпретацію правильності відповіді. Тому в будь-якій контрольній роботі, в будь-якій ситуації перевірки мають бути однозначні критерії оцінки знань і виставлення відмітки. Вони мають бути доведені до відома учнів (студентів) заздалегідь.

Контрольні роботи проводяться як в середніх, так і у вищих навчальних закладах. Вони дають зріз знань і умінь по навчальній дисципліні. Проведення контрольних робіт з використанням різних, але еквівалентних варіантів, пропонує групам учнів, підвищує вірогідність того, що роботи будуть виконані самостійно і тому будуть валідні з точки зору оцінки знань.

Поурочне оцінювання використовується як в школах, так і у ВНЗ. Воно дає комплексну оцінку різних видів пізнавальної діяльності учнів (студентів) на занятті. Складовими такої оцінки можуть бути відповіді на питання викладача, доповнення до відповідей інших учнів, виконання письмових і практичних завдань. В результаті комплексної перевірки може виставлятися поурочний бал. Таким чином, поурочне оцінювання є видом поточного оцінювання знань і активності учнів і студентів. При правильній організації і чіткому визначенні критеріїв для оцінки воно виконує важливу стимулюючу роль. Викладачі схильні використовувати поурочне оцінювання на семінарах, практичних заняттях і уроках, оскільки бачать в ньому єдиний спосіб стимулювання регулярної навчальної активності учнів.

Проте у зв'язку з цим виникають наступні питання:

1. Яка кількість, обсяг і якість активності дозволяє поставити відмітку на уроці (наповнюваність відмітки)?

2. Наскільки рівноцінні відмітки, отримані учнями на заняттях?

3. Який вклад цих відміток в підсумкову відмітку по навчальній дисципліні?

4. Чи буде цей вклад справедливим відносно усіх учнів?

Справедлива оцінка полягає в тому, що різні учні отримують порівнянні відмітки за порівнянні відповіді і завдання. Досягти цього при поурочному оцінюванні дуже важко. Тому поурочні бали виконують стимулюючу функцію, але недостатньо об'єктивні в атестаційній функції.

Тестування є стандартизованою формою перевірки знань. Відповіді на питання або виконання завдань тесту припускають наявність однозначних критеріїв їх правильності або неправильності. Через це вони забезпечують об'єктивність, валідність і диференційованість в оцінці знань, при регулярному проведенні – систематичність перевірки. При різноманітній побудові питань і завдань і їх необхідній кількості тести дозволяють досягти системності в оцінці. В той же час, будучи стандартизованими за процедурою, вони не дозволяють перевірити знання з нечіткими межами істинності, що допускають значну багатозначність, а також деякі складні уміння.

Існують різні схеми і способи побудови питань і завдань тесту.

Завдання з пропусками. Тестовими завданнями можуть служити невеликі фрагменти тексту або окремі фрази підручника, надруковані з пропуском істотної інформативної частини. Пропущене слово або словосполучення позначається пропусками. Від учня вимагається заповнити ці пропуски бракуючою інформацією. В даному випадку перевіряється, чи читав і чи запам'ятав він матеріал підручника.

Завдання з вибором альтернативних відповідей. Типовою схемою побудови тестових завдань є постановка питань з альтернативними відповідями, з яких треба вибрати одну правильну. В даному випадку має значення кількість альтернатив, з яких учневі доводиться вибирати. Ситуація з двома альтернативними відповідями методично не виправдана, оскільки занадто велика вірогідність випадкового вибору правильної відповіді: 50%. Підвищення кількості альтернатив, з яких необхідно вибирати, знижує вірогідність випадкової правильної відповіді. Проте велика кількість альтернатив вимагає від укладача вигадання великої кількості правдоподібних, але неправильних відповідей, серед яких треба вибрати один правильний. Додаткові неправдоподібні варіанти відповіді не роблять тестове завдання складнішим.

Іншою схемою побудови тестового завдання може бути варіант, який допускає декілька правильних відповідей. Проте така можливість повинна обмовлятися в інструкції до виконання тесту.

Завдання по комбінуванню одиниць інформації. Можливий і такий варіант, коли тільки комбінація пунктів, запропонованих в завданні, дає правильну відповідь на поставлене питання. Іншим типом завдань є завдання на співвідношення один з одним понять або ознак, приведених в двох списках.

Завдання з відкритою відповіддю. Таке завдання може формулюватися в питальній або ствердній формі. У останньому випадку відповіддю на питання є завершення речення необхідним словом (чи словосполученням). Формулювання завдання повинне припускати тільки одну правильну відповідь.

Завдання практичного характеру. Тест може містити також практичні завдання і навчальні завдання. Відповідь на завдання і буде відповіддю на завдання тесту.

Тестові завдання призначені для перевірки різних типів знань: це можуть бути факти, основні положення теорій, дати, імена учених, визначення понять, ознаки, класифікації, закономірності. В якості *недоліку тестів* як засобу перевірки знань часто відмічають наступне: з їх допомогою не можна перевірити усі аспекти знань і умінь учнів (студентів). Дійсно, можна перевірити не усі аспекти, але багато з них. Гнучка і різноманітна форма постановки тестових завдань, орієнтована на використання не лише мнемічних, але і розумових умінь, може розширити межі знань, що перевіряються в тестах. При використанні тестування для перевірки і оцінки знань розширюються можливості використання автоматизованих комп'ютерних програм.

Кваліфікаційні роботи: реферати, курсові, дипломні. Виконання таких робіт, з одного боку, є видом самостійної навчальної роботи студентів. В даному випадку важливі досягнення студента в процесі їх підготовки. З іншого боку, підготовлена робота є кваліфікаційною, тобто є об'єктом оцінки.

При оцінці реферату або реферативної частини дипломної роботи рекомендуються наступні **критерії**:

1. Обсяг вивченої наукової і навчальної літератури з проблеми.
2. Повнота розкриття основних аспектів теми в огляді літератури.
3. Відбір матеріалу, істотного для цієї теми, відділення його від другорядного.
4. Логічність і послідовність в розкритті теми.
5. Аналітичність у викладі матеріалу.
6. Уміння зіставити різні точки зору.
7. Здатність до узагальнення і формулювання висновків в огляді наукової літератури.
8. Стилістично правильне оформлення наукової думки реферативного типу.

9. Грамотне оформлення наукового реферативного тексту.

10. Правильне оформлення наукової роботи.

Однією з проблем оцінки рефератів є виявлення **плагіату**, копіювання чужих студентських робіт і запозичення рефератів з Інтернету. Головним засобом уникнути плагіату являється пропозиція нових питань і оригінальних тем, індивідуалізація методичної роботи із студентами.

При оцінці емпіричної частини кваліфікаційної роботи рекомендуються наступні **критерії**:

1. Правильна характеристика методичного апарату: актуальності, мети, завдань, гіпотези, новизни емпіричного дослідження.

2. Адекватність методів і методик дослідження завданням дослідження.

3. Обсяг виконаної роботи по збору емпіричного матеріалу, який визначається кількістю методик (і їх трудомісткістю), а також чисельністю вибірки випробовуваних.

4. Повнота опису плану, організації і методів проведення дослідження.

5. Повнота представлення результатів дослідження.

6. Представлення методів кількісної і якісної обробки даних дослідження, використання методів математичної обробки даних.

7. Переконаливість аргументації і довідність висновків дослідження.

8. Повнота висновків дослідження.

9. Якість інтерпретації результатів дослідження.

10. Правильне використання наукової стилістики при описі емпіричного дослідження і грамотне оформлення наукової роботи.

Якщо перевірка знань і умінь учнів і студентів проводиться в якості поточного, а у ряді випадків і проміжного контролю, то для підвищення повчального ефекту доцільно проводити аналіз результатів виконання контрольних і тестових робіт.

Підсумкова перевірка і оцінка знань і умінь проводиться після завершення учнями і студентами повного курсу освітньої програми.

Підсумкова державна атестація фахівця включає випускню кваліфікаційну роботу і державний іспит.

До **випускної кваліфікаційної роботи** пред'являються наступні вимоги. Випускна кваліфікаційна робота є закінченою розробкою, що включає результати емпіричного або теоретичного дослідження. В роботі мають бути збалансовано представлене теоретичне обґрунтування і виконана дослідницька, практична або методологічна робота. Дипломна робота повинна виявляти високий рівень професійної ерудиції випускника, його методичну підготовленість, володіння вміннями і навичками професійної діяльності. Об'єм її, як правило, повинен складати для ба-

калаврів 40 сторінок стандартного друкарського тексту, для спеціалістів – 50 сторінок і для магістрів – 70-80 сторінок.

Захист випускної кваліфікаційної роботи здійснюється на засіданні Державної атестаційної комісії. За результатами захисту виставляється державна атестаційна оцінка.

До державного іспиту пред'являються наступні вимоги. На державному іспиті випускник повинен підтвердити знання в галузі загальнопрофесійних базових і спеціальних дисциплін, достатні для професійного виконання своїх обов'язків, а також для наступного навчання в магістратурі або аспірантурі. Випускний іспит має бути перевіркою конкретних функціональних можливостей студента, його здібності до самостійних суджень на основі наявних знань.

Контрольні питання:

1. Як організовується перевірка і оцінка знань учнів в школах і студентів у ВНЗ і які її форми?
2. Які три види атестації учнів і студентів використовуються в середніх і вищих навчальних закладах?
3. Опишіть основні функції перевірки і оцінки знань по психології.
4. У чому полягають основні принципи перевірки і оцінки знань?
5. Що таке нормативне оцінювання і що таке оцінювання на основі розподілу результатів?
6. Що повинен передбачити викладач відносно перевірки і оцінки знань при плануванні курсу дитячої психології?
7. Які види перевірки знань можуть використовуватися викладачем і в чому їх особливості?
8. У чому полягають особливості усної і письмової перевірки знань?
9. У чому полягають особливості вільної і програмованої перевірки знань?
10. У чому полягають особливості індивідуальної і фронтальної перевірки знань?
11. У чому полягають особливості персональної і експертної перевірки знань?
12. Що таке рейтингове оцінювання?
13. Які форми перевірки знань можуть використовуватися викладачем?
14. Що таке колоквиум, які його достоїнства і недоліки?
15. Що таке залік, які його достоїнства і недоліки?
16. Що таке іспит, які його достоїнства і недоліки?
17. Які критерії можуть використовуватися при оцінюванні студента на іспиті?
18. Що таке контрольна робота, які її достоїнства і недоліки?

19. Що таке поурочне оцінювання, які його достоїнства і недоліки?
20. Що таке тестування, які його достоїнства і недоліки?
21. Які види завдань можуть використовуватися в тестах?
22. Які критерії можуть використовуватися при оцінці реферату або реферативної частини дипломної роботи?
23. Які критерії можуть використовуватися при оцінці емпіричної частини кваліфікаційної роботи?
24. Що є підсумкова атестація студентів?

Завдання для самостійної роботи:

1. Самоаналіз магістрантами власних навчальних умінь, які задіяні та виробляються під час лекції.
2. Опис, структурування в таблицях, моделях магістрантами власних навчальних умінь, які вони застосовують під час різних форм аудиторних занять, на практиці, під час заліків та екзаменів.
3. Розробіть до обраної теми з програми «Дитяча психологія» критерії та показники успішності та фахової підготовленості студентів.
4. На прикладі однієї з тем програми «Дитяча психологія» створити образно-логічну модель засобів самостійної роботи під час обраного аудиторного заняття. Визначити основні складові компоненти самостійної роботи під час обраної форми заняття та способи оцінювання її результатів.
5. Підготуйте за завданнями та формою колоквиуму розробку обраної теми й змісту програми «Дитяча психологія».

Література:

1. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: учеб.-метод. пособие / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1981. – 79 с.
2. Ильясов И.И. Проектирование курса обучения по дисциплине: пособие для преподавателей / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 205 с. Режим доступа: <http://fb2lib.net.ru/book/115631>.
3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/40058/>.
4. Система оцінювання знань студентів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького / Автори: Молодиченко В.В., Солоненко А.М., Мальцева І.А., Ляпунова В.А. та ін. – Мелітополь, 2012. – 10 с.
5. Талызина Н.В. Управление процессом усвоения знаний. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 346 с.

Тема 8. Технологія розробки навчального курсу з дитячої психології

План

1. Вибір підручника, навчальних посібників і інших матеріалів для читання студентами.
2. Відбір змісту курсу.
3. Постановка навчальних цілей.
4. Розробка робочої програми курсу.
5. Підготовка тематичного плану занять, планування навчальних занять і самостійної роботи студентів.

В процесі підготовки до проведення навчального курсу викладач може орієнтуватися на наступні основні етапи:

1. Вибір підручника, навчальних посібників і інших матеріалів для читання студентами

Якими критеріями може керуватися викладач при виборі посібника для навчального курсу?

1. Систематизований виклад відповідної навчальної дисципліни або предметної галузі. Необхідно звернути увагу на те, наскільки цілісне уявлення про предмет вашого курсу дає книга, наскільки логічно пов'язані і послідовні її розділи.

2. Доступний для відповідної категорії учнів і студентів виклад навчального матеріалу. Передбачається, що автор підручника не просто використовує інформацію з наукових монографій і статей, але і викладає її на мові, зрозумілій для студентів, вживає слова і терміни, які зрозумілі цій категорії студентів, відмовляється від складного стилю викладу.

3. Наявність методичного апарату, який повинен сприяти кращому засвоєнню навчального матеріалу. Мінімально необхідним зазвичай є:

1) наявність контрольних питань і завдань, які можуть використовуватися студентами і викладачами для перевірки засвоєння навчального матеріалу відповідного розділу;

2) наявність рекомендованої літератури для подальшого розширення і поглиблення знань по темі;

3) наявність різноманітних завдань, сприяючих кращому розумінню і закріпленню вивченого матеріалу.

4) широке використання прикладів, наочності і ілюстрацій. Це може бути опис показових прикладів наукових досліджень або життєвих ситуацій, схем, діаграм, графіків, які сприяють розумінню і запам'ятовуванню класифікацій, психологічних залежностей і закономір-

ностей, а також малюнків і фотографій, які зображують певні психічні процеси, властивості, стани.

Найбільш численними зазвичай являються підручники і навчальні посібники: Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія, Люблінська Г.О. Дитяча психологія, Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. Таким чином, викладач має певний вибір.

2. Відбір змісту курсу

По-перше, зміст курсу безпосередньо визначається його назвою, подруге, його роллю у навчальному плані.

Зміст курсу повинен відповідати вимогам, що містяться в освітньому стандарті по дисципліні. Окрім цього викладач може включати в курс зміст, який відбиває його авторське бачення курсу, його творчий підхід і цілі, які він ставить в процесі навчання. Творча розробка цих питань робить навчальний курс, що проводиться викладачем, несхожим на інші аналогічні курси. Найцікавіші авторські програми навчальних курсів публікуються в журналах або спеціальних збірках. Звернення до них може допомогти викладачам в розробці власних курсів.

Як вибираються теми курсу? Окрім стандарту вибір визначається вашим власним уявленням про важливі теми курсу. Обговорення свого курсу з досвідченим викладачем також може бути дуже корисно.

Зміст програми повинен визначатися загальною кількістю занять відповідно до навчального плану.

При відборі тематики курсу необхідно продумати логічний зв'язок тем один з одним, їх послідовність, а також їх відповідність загальній назві навчальної дисципліни. Цей зв'язок і взаємозалежність може бути виражений більшою чи меншою мірою. Можна використовувати модульний принцип побудови програм. Він припускає розробку окремих, відносно незалежних модулів навчального матеріалу, які могли б гнучко включатися до складу різних навчальних програм залежно від мети і спрямованості освітньої програми.

Першими темами курсу повинні стати такі теми, як «Предмет і завдання дитячої психології» і «Методи дитячої психології».

Значення вивчення цих тем полягає в тому, що студенти отримують первинне загальне уявлення про дитячу психологію як науку і методи психологічного дослідження.

Залежно від цілей курсу зміст програми може бути науковий або практично орієнтований.

Наукова орієнтованість курсу припускає вивчення психологічних закономірностей, класифікацій, механізмів, опис наукових досліджень і їх результатів. Орієнтація на матеріал такого роду дає студентам опис і

пояснення психологічних феноменів, розуміння довідності науково-психологічних знань про внутрішній світ дитини.

Практична орієнтованість курсу припускає вивчення матеріалу, що представляє безпосередню практичну значущість, а також освоєння умінь застосування психологічних знань для вирішення практичних завдань. Орієнтація на матеріал такого роду дає студентам розуміння практичної цінності психологічних знань і можливостей їх використання.

Науковість і практичність є тільки загальними орієнтирами при відборі змісту курсу. Реальна програма викладання дитячої психології є певним поєднанням і того і іншого. Завдання навчання дитячої психології часто вимагають, щоб викладач спирався на обидва принципи.

При відборі змісту курсу необхідно враховувати міжпредметні зв'язки дитячої психології з іншими науками і навчальними дисциплінами. Суміжні з дитячою психологією питання розглядаються як у ВНЗ у рамках інших предметів. Наприклад, у рамках біологічних курсів часто вивчаються властивості і типи нервової системи, тісно пов'язані з темпераментом. Міжпредметні зв'язки можуть реалізовуватися шляхом узгодження того, як і в якому об'ємі пов'язані питання розглядатимуться викладачами відповідних дисциплін.

3. Постановка навчальних цілей

Виходячи з цілей різних освітніх програм, викладач ставить цілі свого навчального курсу, визначає його функції в структурі цієї програми. Ці цілі мають бути певним чином співвіднесені також з суб'єктивними очікуваннями студентів.

Конкретніші цілі визначаються змістом курсу: що, на вашу думку, студенти повинні дізнатися про навчальний матеріал? Це стосується як усього курсу, так і окремих його тем. Відносно багатьох тем існують різні критерії, які можуть бути прийняті за основу для представлення навчального матеріалу і відповідно вибору того, що студенти повинні вивчити. Наприклад, тема «Розвиток пам'яті у дитини до 7 років». Питання, пов'язане з метою курсу, звучить таким чином: «Що я хочу, щоб студенти дізналися про пам'ять дошкільника»? Приведемо деякі можливі відповіді:

- ◆ Основні поняття і терміни, що стосуються пам'яті.
- ◆ Основні теорії пам'яті і уміння порівнювати їх один з одним.
- ◆ Найбільш важливі і надійні емпіричні дані, що стосуються пам'яті.
- ◆ Наскільки добре різні теорії пояснюють основні емпіричні дані.
- ◆ Приклади процесів пам'яті з досліджень і повсякденного життя.
- ◆ Механізми пам'яті.

◆ Можливості використання знань про психологію пам'яті для вдосконалення пізнавальної діяльності.

Висунення на перший план однієї з цих цілей або декількох – справа вибору викладача. **Формулювання відповідних цілей** зазвичай починається із слів: «Вивчити», «Навчитися», «Дати уявлення», «Оволодіти», «Засвоїти» і т. п.

Різні цілі припускають використання різних повчальних методів. Існують численні види і прийоми навчальної діяльності, які можуть варіювати навіть у рамках відносно обмеженого обсягу матеріалу. Вивчення основних термінів, порівняння понять, наведення нових прикладів і рішення нових проблем – це різні типи навчання, які вимагають застосування різних повчальних стратегій.

Різні цілі і відповідно результати навчання вимагають різних форм оцінювання. Викладач може використовувати один тип оцінюючої процедури (наприклад, тест з множинним вибором) для одних цілей і інший тип (наприклад, написання твору) – для іншої мети.

Таким чином, при плануванні курсу із самого початку корисно подумати про те, яким розділам навчального курсу ви хотіли б приділити особливу увагу.

4. Розробка робочої програми курсу

В процесі підготовки навчального курсу по дисципліні викладач складає його **робочу програму** і **тематичний план** проведення занять. Тематичний план є частиною робочої програми.

Робоча програма розробляється на основі державного освітнього стандарту і навчального плану освітньої програми і є єдиною для усіх форм навчання, здійснюваних в навчальному закладі: очної, заочної і екстернату. Попередні нариси робочої програми робляться під час планування курсу, але остаточний варіант оформляється перед початком занять.

Робоча програма зазвичай містить:

- 1) Титульний аркуш.
- 2) Опис навчальної дисципліни в таблиці.
- 3) Мету та завдання навчальної дисципліни.
- 4) Структуру навчальної дисципліни в таблиці, де зазначено зміст навчальної дисципліни (назви змістових модулів і тем, кількість годин денної і заочної форми навчання по лекціям, практичним і семінарським заняттям, самостійній роботі студентів).
- 5) Теми практичних занять.
- 6) Самостійну роботу студентів.
- 7) Індивідуальні завдання.
- 8) Методи навчання.

9) Методи контролю.

10) Методичне забезпечення.

11) Рекомендовану літературу (базову і додаткову).

Титульний аркуш містить:

- ◆ найменування навчального закладу і кафедри, на якій здійснюється викладання дисципліни;

- ◆ найменування навчальної дисципліни;

- ◆ категорію студентів, для яких вона призначена (напрямок підготовки);

- ◆ інформацію про викладача (прізвище, ім'я, по батькові, вчений ступінь і звання, посада), рік і семестр, в якому проводиться курс.

В робочій програмі

- ◆ дається короткий опис призначення навчальної дисципліни, її значущості у рамках освітньої програми;

- ◆ відбиваються її зв'язки з іншими навчальними дисциплінами (міжпредметні зв'язки);

- ◆ описуються цілі і завдання, на рішення яких спрямовано вивчення курсу;

- ◆ приводиться обґрунтування структури навчальної дисципліни;

- ◆ характеризуються методи, якими користується викладач в процесі навчання;

- ◆ характеризуються вимоги до знань і умінь студентів, яких вони повинні опанувати;

- ◆ характеризуються форми, методи контролю і оцінки успішності вивчення студентами навчальної дисципліни.

Список літератури містить джерела, на які викладач спирається при розкритті навчального матеріалу. Ці джерела приводяться відповідно до правил бібліографічного опису. У робочій програмі приводиться також список літератури, який рекомендується студентам для самостійного читання по курсу. Рекомендована література може бути розділена на основну і додаткову. Цей список має бути невеликим і враховувати реальні можливості студентів в його вивченні. Принцип «чим більше, тим краще» в даному випадку недоцільний. Ґрунтовне, глибоке, критичне, творче вивчення одного підручника із залученням окремих додаткових джерел може бути корисно, ніж поверхневе прочитання великої кількості текстів.

5. Підготовка тематичного плану занять, планування навчальних занять і самостійної роботи студентів

Розробіть тематичний план аудиторних занять, розподіліть теми і матеріал, які вивчатимуться на лекціях, семінарських або практичних заняттях. Сплануйте завдання студентам для самостійного читання. Ви-

значите, який взаємозв'язок буде між змістом аудиторних занять і навчальним матеріалом для самостійного вивчення студентів (чи матиме місце накладення матеріалу і в якій мірі). Накидайте план по тижнях для вивчення кожної теми, виконання студентами завдань по самостійному читанню, встановите терміни складання письмових завдань і виконання перевірочних робіт. Типовою є наступна практика: студентам дається для читання один стандартний розділ на тиждень, хоча викладачі часто вимагають вивчення більшого об'єму матеріалу. Слід мати на увазі, що пояснення студентам завдань, їх обговорення, а також необхідність отримання зворотного зв'язку про результати також вимагають часу у рамках навчальних занять.

Структура навчальної дисципліни будується на основі навчальної програми і є конкретизацією форм навчальної діяльності студентів, спрямованою на освоєння предмета, а також уточнення обсягу навчального часу, форм контролю і оцінки успішності.

Структура навчальної дисципліни:

- ◆ розкриває послідовність вивчення розділів і тем програми;
- ◆ демонструє розподіл часу по розділах, темах і формах навчальних занять (лекції, семінари, практичні і лабораторні заняття, самостійна робота);
- ◆ визначає терміни виконання завдань по самостійному вивченню матеріалу студентами;
- ◆ визначає терміни і форми контролю і оцінки засвоєння навчального матеріалу.

Контрольні питання:

1. Схарактеризуйте основні типи друкарських і електронних джерел, використовуваних при підготовці навчального курсу дитячої психології.
2. Назвіть найважливіші дидактичні критерії підручника з дитячої психології.
3. У чому полягає особливість наукової літератури, достоїнства і недоліки її використання у викладанні дитячої психології?
4. У чому полягає особливість словників і довідників, які достоїнства і недоліки їх використання у викладанні дитячої психології?
5. У чому полягає особливість науково-популярної літератури, які достоїнства і недоліки її використання у викладанні дитячої психології?
6. У чому полягає особливість електронних ресурсів для викладання дитячої психології, які достоїнства і недоліки їх використання?
7. Охарактеризуйте основні технологічні етапи розробки навчального курсу по дитячій психології.

8. На які критерії необхідно орієнтуватися при виборі підручника і навчальних посібників?

9. Які критерії відбору змісту навчального курсу можуть бути узяті за основу?

10. Наведіть приклади постановки навчальних цілей при вивченні дитячої психології.

11. Що повинна містити робоча програма навчального курсу?

12. Що містить структура навчальної дисципліни і як вона оформляється?

Завдання для самостійної роботи:

1. Проаналізувати план навчальної дисципліни «Дитяча психологія» за кількістю годин, їх розподілу по семестрах. Зробити власні висновки про доцільність планів та надати пропозиції щодо їх вдосконалення.

2. Порівняти навчальні плани з дисципліни «Дитяча психологія» різних ВНЗ I-IV рівнів акредитації. Оцінити відповідність програм сподіванням та потребам майбутніх магістрів.

3. Проаналізувати співвідношення годин у навчальному плані дисципліни «Дитяча психологія».

Література:

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/3/0425/3_0425-1.shtml.

2. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: учеб.-метод. пособие / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1981. – 79 с.

3. Збірник нормативних документів щодо організації навчального процесу в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009. – 172 с.

4. Ильясов И.И. Проектирование курса обучения по дисциплине: пособие для преподавателей / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 205 с. Режим доступа: <http://fb2lib.net.ru/book/115631>.

5. Методичні рекомендації до створення навчально-методичного комплексу з дисципліни / Уклад.: В.В. Молодиченко, А.М. Солоненко, О.С. Максимов, І.А. Мальцева. В.А. Ляпунова. – МДПУ імені Богдана Хмельницького 2011. – 25 с.

Рекомендована література

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/3/0425/3_0425-1.shtml.
3. Бадмаев Б.Ц. Психология: как ее изучить и усвоить: учебно-методическое пособие / Б.Ц. Бадмаев. – Москва-Самара : Учеб. лит-ра, 1997. – 256с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
5. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: учеб.-метод. пособие / В. Граф, И.И. Ильясков, В.Я. Ляудис – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 79 с.
6. Дьяченко В.С. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с. – (Образование. Педагогические науки. Дидактика).
7. Ильясков И.И. Проектирование курса обучения по дисциплине: пособие для преподавателей / И.И. Ильясков, Н.А. Галатенко. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 205 с. Режим доступа: <http://fb2lib.net.ru/book/115631>.
8. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/40058/>.
9. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев; Психол. ин-т РАО, Центр соц.-психол. помощи им. Ж. Казанко. 2-е изд., перераб. и доп. – М. – Нальчик : Изд. центр «Эль-Фа», 1996. – 92 с.
10. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/82265/>.
11. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Директмедиа Паблишинг, 2008. – 392 с.
12. Методичні рекомендації до створення навчально-методичного комплексу з дисципліни / Уклад.: В.В. Молодиченко, А.М. Солоненко, О.С. Максимов, І.А. Мальцева. В.А. Ляпунова. – МДПУ імені Богдана Хмельницького 2011. – 25 с.
13. Система оцінювання знань студентів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького / Автори: Молодиченко В.В., Солоненко А.М., Мальцева І.А., Ляпунова В.А. та ін. – Мелітополь, 2012. – 10 с.
14. Талызина Н.В. Управление процессом усвоения знаний / Н.В. Талызина. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 346 с.

Іменний покажчик

- Амонашвілі Ш.О. – с. 14
Ананьев Б.Г. – с. 14
Блонський П.П. – с. 14
Богоявленський Д.М. – с. 14
Ельконін Д.Б. – с. 5, 7, 14, 21
Вербицький А.А. – с. 36
Виготський Л.С. – с. 6, 13, 14, 21
Гальперін П.Я. – с. 6, 7, 14
Гессен С.І. – с. 45
Давидов В.В. – с. 5, 7, 14
Дайрі Н.Г. – с. 8
Дугкевич Т.В. – с. 76
Занков Л.В. – с. 14
Кабанова-Меллер Є.М. – с. 14
Кудрявцев Т.В. – с. 8, 14
Леонтьев О.М. – с. 6
Лернер І.Я. – с. 8, 31, 37
Люблінська Г.О. – с. 14, 76
Маркова А.К. – с. 10
Матюшин А.М. – с. 8, 14
Махмутов М.І. – с. 8, 37
Менчинська Н.О. – с. 14
Піаже Ж. – с. 15
Рубінштейн С.Л. – с. 6
Самарин Ю.А. – с. 26
Скаткін М.М. – с. 31
Сократ – с. 27
Тализіна Н.Ф. – с. 6, 14
Толстой Л.М. – с. 38
Торндайк Е. – с. 15
Урунтаева Г.А. – с. 76

Предметний покажчик

- Активність** – с. 36
Активність особистості у навчанні – с. 36
Репродуктивна активність – с. 26, 48
Продуктивна активність – с. 26, 49
- Візуальна демонстрація** – с. 45
- Випускна кваліфікаційна робота** – с. 72
- Діяльність викладача** – с. 17
- Групова дискусія** – с. 27, 31
- Евристична бесіда** – с. 27
- Завдання** – с. 70
Завдання з відкритою відповіддю – с. 70
Завдання з вибором альтернативних відповідей – с. 70
Завдання з пропусками – с. 70
Завдання по комбінуванню одиниць інформації – с. 71
Завдання практичного характеру – с. 71
Тестові завдання – с. 71
- Залік** – с. 65
- Диференційований залік – с. 66
- Заняття лабораторне** – с. 52, 53
- Заняття практичне** – с. 52, 53
- Заняття семінарське** – с. 48 - 52
- Знання емпіричні** – с. 18
- Знання теоретичні** – с. 18, 19, 20
- Зона актуального розвитку** – с. 13
- Зона найближчого розвитку** – с. 13
- Іспит** – с. 57, 66 - 68
Державний іспит – с. 73
- Кваліфікаційні роботи** – 71
- Колоквіум** – с. 65
- Конспект заняття** – с. 44, 50
- Конспектування** – с. 46, 51
- Контроль знань** – с. 57
Поточний контроль знань – с. 57
- Контрольна робота** – с. 68, 69
- Концепція контекстного навчання (А.А. Вербицький)** – с. 36
- Концепція планомірного поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін)** – с. 7
- Лабораторні роботи** – с. 30
- Лекція** – с. 38 - 40
Інформаційна лекція – с. 38
Лекція вдвох – с. 39
Лекція-візуалізація – с. 38
Лекція із заздлегідь запланованими помилками – с. 39
Лекція-прес конференція – с. 40
Проблемна лекція – с. 38
- Методи навчання** – с. 23
Активні методи навчання – с. 32, 36, 37
Діалогічний метод – с. 26
Дистанційне навчання – с. 32 - 33
Дослідницький метод – с. 32
Ігрові методи – с. 34
Монологічний метод – с. 24
Наочні методи – с. 27 - 29
Письмові методи – с. 24
Пояснювально-ілюстративний метод – с. 31
Практичні методи – с. 29
Проблемний метод – с. 31 - 32
Репродуктивний метод – с. 31
Словесні методи – с. 23 - 24
Усні методи – с. 23 - 24
Частково-пошуковий метод – с. 32
- Методи закріплення вивченого матеріалу** – с. 33

- Навчання** – с. 7, 13 - 16
 Догматичне навчання – с. 36
 Проблемне навчання – с. 8, 37
 Розвиваюче навчання – с. 8, 16 - 21
- Навчальна діяльність** – с. 5, 13, 16
 Навчальна діяльність студента вnz – с. 16
- Навчальне завдання** – с. 6,
Навчальна мотивація – с. 10, 11
Навчальні дії – с. 6
Наочність – с. 28
 Образотворча наочність – с. 28
 Предметна наочність – с. 28
 Символічна (схематична) наочність – с. 28
 Словесна наочність – с. 29
 Текстова наочність – с. 28
 Художня наочність – с. 28
- Опитування** – с. 31 34
 Вільне опитування – с. 63
 Письмове опитування – с. 34, 62
 Програмоване опитування – с. 63
 Усне опитування – с. 34, 62
- Орієнтованість курсу** – с. 76
 Наукова орієнтованість курсу – с. 76
 Практична орієнтованість курсу – с. 77
- Орієнтовна основа дії** – с. 7
Оцінка – с. 65
 Кумулятивна (накопичувальна) оцінка успішності – с. 64
 Сумарна рейтингова оцінка – с. 64
- Оцінювання** – с. 57
 Нормативне оцінювання – с. 61
 Оцінювання на основі розподілу результатів – с. 61
 Поурочне оцінювання – с. 69
 Рейтингове оцінювання – с. 64
- Перевірка знань і умінь** – с. 57, 72
 Експертна перевірка – с. 63
 Індивідуальна або фронтальна – с. 63
 Одноразова перевірка – с. 63 - 64
 Персональна перевірка – с. 63
 Розподілена перевірка – с. 64
- Перевірка і оцінка знань** – с. 58
 Підсумкова перевірка і оцінка – с. 58
 Поточна перевірка і оцінка – с. 58
 Проміжна перевірка і оцінка – с. 58
- Планування навчального курсу дитячої психології** – с. 75
Поняття – с. 19
 Наукове поняття – с. 19
 Формування поняття – с. 19
- Проблема** – с. 9
 Проблемна ситуація – с. 9, 10, 32
 Проблемні питання – с. 27
- Психологічна стійкість** – с. 11
Реферат – с. 71 - 72
Робоча програма – с. 78 - 79
Самостійна робота – с. 48
Тематичний план – с. 79-80
Теорії навчальної діяльності – с. 13
Теорія розвиваючого навчання – с. 7, 14, 15, 21
Тест – с. 30, 63, 70, 71
Тип навчання –
 Імперативний тип шкільного навчання (Ш.О. Амонашвілі) – с. 37
 Пояснювально-ілюстративний тип навчання – с. 36
- Форми організації роботи студентів на заняттях** – с. 55
Читання – с. 51
 Ефективне читання – с. 51
 Читання першоджерел – с. 51

Зміст

ПЕРЕДМОВА	3
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. Учіння та активні методи навчання.....	5
Тема 1. Психологія навчальної діяльності студента.....	5
Психологічна теорія навчальної діяльності	5
Формування навчальної діяльності студентів	7
Специфіка навчальної мотивації студента.....	10
Контрольні питання.....	12
Література	12
Тема 2. Теорія навчання та викладання у ВНЗ.....	13
Поняття теорії навчання у психології	13
Викладання у ВНЗ – розвиваюче навчання	16
Контрольні питання.....	21
Література	22
Тема 3. Методи навчання дитячої психології у вищій школі....	23
Словесні методи навчання дитячої психології	23
Наочні методи навчання дитячої психології.....	27
Практичні методи навчання дитячої психології.....	29
Методи закріплення вивченого матеріалу	33
Контрольні питання.....	34
Література	35
Тема 4. Активні методи навчання	36
Активність особистості у навчанні.....	36
Активні методи у навчанні студентів. Типи лекцій	37
Контрольні питання.....	40
Література	41
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. Форми і методи викладання	
дитячої психології	42
Тема 5. Організація навчальних занять	42
Лекційна форма навчання	42
Методичні аспекти підготовки та проведення лекцій.....	43
Контрольні питання.....	46
Література	47
Тема 6. Практичні, семінарські та лабораторні заняття	
у навчальних групах	48
Семінарські заняття з дитячої психології	48
Практичні та лабораторні заняття з дитячої психології.....	52
Контрольні питання.....	55
Література	56

Тема 7. Перевірка і оцінювання знань студентів	
з дитячої психології	57
Організація перевірки і оцінювання при навчанні	
дитячої психології.....	57
Види перевірки знань при навчанні дитячої психології.....	62
Форми перевірки знань при навчанні дитячої психології...	65
Контрольні питання	73
Література.....	74
Тема 8. Технологія розробки навчального курсу	
з дитячої психології	75
Вибір підручника, навчальних посібників і інших	
матеріалів для читання студентами	75
Відбір змісту курсу	76
Постановка навчальних цілей	77
Розробка робочої програми курсу	78
Підготовка тематичного плану занять, планування	
навчальних занять і самостійної роботи студентів.....	79
Контрольні питання	80
Література.....	81
Рекомендована література	82
Іменний покажчик	83
Предметний покажчик	84

Навчальне видання

Волкова Віра Андріївна

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ
«ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЯ» У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Навчальний посібник

Підписано до друку 25.05.2016 р. Формат 60x84 1/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman Суг.
Друк цифровий. Ум. друк. арк. 5,12.
Наклад 300 прим. Зам. № 1560

Видавець

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Леніна, 20

Тел. (0619) 44 04 64

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.

72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграду, 3а

Тел. (067) 61 20 700

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477