

П. В. Самойленко, О. В. Білоус

**Засоби діагностики якості
психолого-педагогічної підготовки
магістрів природничих наук (хімія)
у педагогічному університеті**

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

Рекомендовано

**Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України
як навчальний посібник для студентів
вищих навчальних закладів**

**Київ
Видавничий дім „Слово”
2012**

УДК 37.091.12 : 54
ББК Ч 489.518.4я73
С 17

*Гриф надано
Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України
(лист № 1/11-4846 від 10.04.2012 р.)*

Рецензенти: Ярошенко О. Г., доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України;
Чайченко Н. Н., доктор педагогічних наук, професор;
Скребець В. О., доктор психологічних наук, професор

С 17 Самойленко П. В. Засоби діагностики якості психолого-педагогічної підготовки магістрів природничих наук (хімія) у педагогічному університеті : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / П. В. Самойленко, О. В. Білоус. — Київ : Видавничий дім „Слово”, 2012. — 266 с.

У посібнику висвітлено теоретичні засади підготовки магістра природничих наук (хімія) у педагогічному університеті. Запропоновані засоби діагностики якості психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів хімії та викладачів вищої школи, наводяться приклади діагностичних завдань.

Для студентів, аспірантів, викладачів, слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів.

УДК 37.091.12 : 54

ББК Ч 489.518.4я73

© Видавництво «Видавничий дім „Слово”», 2012
© П. В. Самойленко, О. В. Білоус, 2012

Зміст

Вступ	4
Розділ 1. Теоретичні засади психолого-педагогічної підготовки магістрів природничих наук (хімія).	6
1.1. Модель магістра природничих наук (хімія) у педагогічному вищому навчальному закладі.	6
1.2. Модель підготовки магістра природничих наук (хімія): професійно-педагогічна складова.	35
Розділ 2. Засоби діагностики якості психолого-педагогічної підготовки магістрів природничих наук (хімія) в педагогічному університеті.	61
2.1. Види засобів діагностики якості професійно-педагогічної підготовки студентів-магістрантів.	61
2.2. Педагогічні тести як засіб діагностики якості професійної підготовки магістрів природничих наук (хімія).	63
2.3. Педагогічні і психологічні задачі як засоби формування професійно-педагогічних компетенцій майбутніх фахівців.	68
2.4. Магістерська робота як обов'язкова форма підсумкової атестації випускників вищого навчального закладу.	70
Розділ 3. Використання засобів діагностики у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.	81
3.1. Ситуаційні тестові завдання.	81
3.2. Тестові завдання відкритого типу.	143
3.3. Тестові завдання закритого типу.	155
3.4. Педагогічні задачі.	168
3.5. Комплексні кваліфікаційні завдання.	172
Розділ 4. Методики психодіагностики як засоби діагностики, розвитку й саморозвитку особистості студента.	183
4.1. Принципи добору методик психологічної діагностики.	183
4.2. Методики психологічної діагностики професійно-педагогічних компетенцій студентів-магістрантів.	190
Короткий термінологічний словник	239
Література	256

Вступ

Сучасний етап реформування вищої освіти в Україні підпорядкований входженню її в Європейський освітній та науковий простір, що передбачає остаточний перехід до ступеневої системи навчання, запровадження новітньої технології підготовки фахівців, формування та втілення сучасної системи контролю якості освіти, забезпечення мобільності студентів і викладачів. Цей етап вимагає подальшого удосконалення державних стандартів освіти, розробку яких, згідно наказу Міністерства освіти і науки України № 285 від 31 липня 1998 р. розпочато робочими групами, до яких увійшли викладачі провідних ВНЗ. Ці групи розробили перше покоління документації, яка регламентує підготовку фахівців з вищою освітою – бакалаврів.

Викладачами кафедри хімії Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка розроблена освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) бакалавра, визначені виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння щодо вирішення типових задач діяльності. На основі освітньо-кваліфікаційної характеристики складена освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки бакалавра, запропоновані тести досягнень для діагностики якості освітньо-професійної підготовки фахівців. Стандарт підготовки бакалавра затверджено Міністерством освіти і науки України, а нормативна база для підготовки магістра природничої освіти (хімії) відсутня.

На сучасному етапі реформування вищої педагогічної освіти в Україні актуальною є проблема якості підготовки майбутніх вчителів для 11-річної школи, зокрема профільних класів. Важливими напрямками суттєвого удосконалення професійної підготовки вчителів хімії є остаточний перехід на Державний стандарт вищої педагогічної освіти з реалізацією особистісно-зорієнтованої системи навчання. На основі системно-структурного та контекстного підходів необхідно розробити технологію професійної підготовки вчителя хімії, яка за допомогою дидактичних форм, методів і засобів моделює предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності.

При розробці проекту підготовки магістрів природничих наук (хімія) у педагогічному вищому навчальному закладі використано метод моделювання майбутньої професійної діяльності викладача (вчителя) хімії з поступовим переходом від моделей, які реалізуються в рамках однієї навчальної дисципліни, до міжпредметних моделей, які відтворюють реальні професійні ситуації.

Модель підготовки магістра (вчителя хімії 11-річної школи) забезпечується взаємопов'язаними складовими компонентами: змістовим, організаційно-процесуальним і оціночно-результативним. Змістовий компонент задається через програму загальнопрофесійних компетенцій. Конструювання змісту матеріалу передбачає врахування специфіки предметної галузі навчальної дисципліни, його логічної структури, цілей навчання, вікових та індивідуально-психологічних особливостей студентів на основі принципу зіставлення його з кінцевими цілями навчання, що відображені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця. Для визначення змісту навчання використовується модель фахівця, яка включає систему професійно значущих знань, умінь і навичок, а також властивості особистості фахівця.

Організаційно-процесуальний (технологічний) компонент включає конструювання педагогічних технологій, які дозволяють урахувати особистісні якості та здібності студентів, оптимальне поєднання методів і форм навчання. Проектні технології, що використовувались при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, сприяли розвитку самостійності, критичності мислення студентів, умінню їх сприймати нові ідеї та відмовлятися від своїх помилкових думок. Водночас розвивалися організаційні та комунікативні здібності у студентів, які працювали у мікрогрупах. У ході розробки методики дослідження процесу формування та розвитку професійних умінь майбутніх викладачів хімії нами були визначені для студентів-магістрантів певні види навчальних завдань згідно з типами і видами компетенцій.

Оцінювально-результативний компонент складається з набору завдань різних типів. Для діагностики визначених компетенцій студентів-магістрантів запропоновані такі види завдань: тестові завдання закритої форми; тестові

завдання відкритої форми; ситуаційні тестові завдання; педагогічні задачі. Розв'язання тестових завдань передбачає інтегративне узгодження змісту психолого-педагогічних знань та наявного досвіду студентів, орієнтоване на поглиблення методологічної і функціональної готовності студентів до педагогічної діяльності.

Порівняно з іншими засобами тестового контролю, ситуаційні тестові завдання моделюють прийняття рішень у професійній діяльності викладача (вчителя) і можуть забезпечити достовірність і об'єктивність цієї діагностики. Педагогічні задачі передбачають виявлення можливих варіантів проблемних ситуацій, які виникають в практичній діяльності викладача (вчителя) хімії та способи їх розв'язання.

Розроблені діагностичні завдання апробовані в навчальному процесі як під час самостійної роботи студентів-магістрантів, на практичних заняттях, так і при проведенні контрольних робіт, заліку, екзамену з дисциплін циклу професійної і практичної підготовки.

Пропонований посібник може бути використаний викладачами вищих навчальних закладів, студентами-магістрантами при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Розділ 1. Теоретичні засади психолого-педагогічної підготовки магістрів природничих наук (хімія)

1.1. Модель магістра природничих наук (хімія) у педагогічному вищому навчальному закладі

Потреби країни у фахівцях високої кваліфікації вимагають докорінного перегляду традиційної системи підготовки спеціалістів. Існуюча система підготовки не спроможна забезпечити ефективну діяльність випускників у сучасних умовах, коли пріоритетними цінностями вчителя виступають такі його якості, як творчість, ініціативність, гуманізм і високий професіоналізм. Тому найактуальнішою в наш час є проблема формування моделі фахівця-професіонала.

У сучасній науці „модель – це створена або вибрана суб’єктом система, яка відтворює істотні для цієї мети пізнання сторони (елементи, властивості, відношення, параметри) об’єкта вивчення і через це перебуває з ним у такому відношенні заміщення і схожості (зокрема, ізоморфізму), що дослідження її є опосередкованим способом отримання знання про цей об’єкт” [8, с. 28]. Освітню модель фахівця доцільно розглядати у контексті розгляду проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів (учителів). Традиційно модель фахівця визначалася як складна система відповідних елементів педагогічної освіти, що охоплює мету підготовки фахівців, зміст (структурування і побудова змісту навчання), визначення методів і способів (засобів і форм) навчання, а також результати навчання і виховання. М. Д. Ільзова [38] наголошує на необхідності вдосконалення існуючих моделей, усунення їх негативних особливостей, а саме: вузького технократичного підходу до визначення змісту моделі майбутнього фахівця; певної однобічності існуючих моделей, які, на думку дослідників, задовольняють переважно професійним вимогам і майже не забезпечують розвиток особистісних і творчих якостей майбутнього фахівця.

Логіко-сміслова модель особистості може стати підґрунтям для визначення розвивальних освітніх технологій. Залежно від орієнтації на провідні компоненти моделі авторами [34] виділені такі освітні технології:

- соціально-професійне виховання – компонента спрямованості;
- контекстне навчання – професійно-освітня компонента;
- когнітивне навчання – когнітивна (пізнавальна) компонента;
- корпоративне співучіння – комунікативна компонента;
- саморегульоване учіння і самостійно кероване виховання – регулятивна компонента.

Конструкти компонент є основою проектування стандартів професій. Професійні стандарти – це мінімально необхідні вимоги до соціально-професійної підготовленості фахівців з урахуванням забезпечення продуктивності та якості праці. Вони включають до себе, крім посадових обов’язків, кваліфікаційних та освітніх рівнів, перелік знань, умінь та навичок, компетентності, компетенції і

соціально-професійно значущі якості особистості. Ці смислоутворюючі, метапрофесійні одиниці можуть бути орієнтиром при розробці державних освітніх стандартів.

Смислоутворюючим фактором особистісно-орієнтованої освіти є розвиток студентів у процесі організації взаємодії всіх суб'єктів навчання з урахуванням минулого досвіду, особистісних особливостей специфіки навчального матеріалу в конкретному навчально-просторовому середовищі. Її центральною ланкою є професійний розвиток – розвиток особистості у процесі виконання професійно-освітньої діяльності, оволодіння професією і виконання професійної діяльності. На початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку є рівень особистісного розвитку. На стадії професіоналізації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним і зумовлювати його.

Визначення сутності розвивальної професійної освіти стало підґрунтям таких концептуальних положень:

- особистісний і професійний розвиток студентів розглядається як основна мета, яка змінює місце суб'єкта учіння на всіх етапах професійного освітнього процесу. Це положення передбачає суб'єктну активність студента, при цьому зникає межа між процесами навчання і виховання. Їх відмінність виявляється тільки на рівні змісту і конкретних технологій освіти;
- критеріями ефективної організації професійної освіти є параметри особистісного і професійного розвитку. Оцінка цих параметрів можлива у процесі моніторингу професійного становлення особистості;
- соціально-професійні особливості особистості педагога інтегруються в змісті і технології навчання, стають факторами професійного розвитку студентів, становлення авторських навчальних дисциплін і індивідуального стилю діяльності;
- орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості студента веде до зміни співвідношення нормативних вимог по відношенню до результатів освіти, відображених у державних стандартах освіти, і

вимог до самовизначення, самоосвіти, самостійності у навчально-професійній діяльності. Стандарт освіти – не мета, а засіб, що визначає напрям і межі використання змісту освіти як основи професійного розвитку особистості на різних ступенях навчання;

- передумовою повноцінної організації професійного освітнього процесу є співробітництво педагогів і студентів. Навчання надає унікальну можливість організації кооперативної діяльності педагогів і студентів. Принципово важливим є положення про те, що особистісно-зорієнтована освіта створює умови для повноцінного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [34].

Розвивальна професійна освіта ґрунтується на таких принципах [там же]:

- визнається пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом професійного процесу;
- технології професійної освіти на всіх її ступенях співвідносяться із закономірностями професійного становлення особистості;
- зміст професійної освіти визначається рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і конгруентно майбутній професійній діяльності;
- професійна освіта має випереджальний характер, що забезпечується формуванням соціально-професійної компетентності, ключових компетенцій і розвитком екстрафункціональних якостей майбутнього фахівця у процесі навчально-професійної, квазіпрофесійної, виробничої і кооперативної діяльності;
- дієвість професійно-освітнього процесу визначається організацією навчально-просторового середовища;
- професійна освіта максимально звертається до індивідуального досвіду студента, його потреб у самоорганізації, самовизначенні і саморозвитку.

На сучасному етапі необхідністю стає забезпечення єдності мотиваційно-когнітивних і поведінкових компонентів в структурі особистості випускника. Самі поняття „компетентність” і „компетенція” і відображають, на думку

М. Д. Ільязової [38], цю єдність. На сучасному етапі розвитку освіти основним конструктором моделі майбутнього фахівця є компетентність. Вагомий внесок у розробку проблеми компетентності зробили Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна та інші дослідники. Сьогодні не існує однозначного тлумачення сутності поняття „компетентність”. Дослідники розглядають її як сукупність професійних властивостей (Л. І. Анциферова); як складну одиничну систему внутрішніх психічних станів і властивостей спеціаліста, готовність до здійснення професійної діяльності і здатність здійснювати необхідні для цього дії (Ю. В. Варданян); як здатність реалізовувати на певному рівні професійно-посадові вимоги (І. Г. Климкович); як професійну самоосвіту (А. К. Маркова) тощо. Л. М. Мітіна, аналізуючи різні погляди стосовно структури професійної компетентності, також відзначає, що не існує однозначного підходу у визначенні її структурних компонентів. Деякі автори розглядають компетентність як ієрархію знань та вмінь (Н. В. Кузьміна), інші (Ю. В. Варданян, А. К. Маркова) – як ряд специфічних здібностей, що є підґрунтям професійної майстерності. Також виділяють такі компоненти компетентності: когнітивний (знання); мотиваційний; аксіологічний (спрямованість, ціннісні взаємини особистості); конативний (уміння, навички, досвід діяльності); здібності; емоційно-вольовий (саморегуляція) компонент [38].

А. К. Маркова, А. А. Вербицький визначають професійну компетентність вчителя як ступінь оволодіння системою знань, умінь, навичок, способами діяльності, конгломерат психологічних якостей, які зумовлюють здійснення педагогічної діяльності. Л. М. Мітіна відзначає, що поняття „педагогічна компетентність” включає знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [64]. У структурі педагогічної (психолого-педагогічної) компетентності виділяють три підструктури: діяльнісну (знання, вміння, навички і індивідуальні способи самостійного і відповідального здійснення педагогічної діяльності); комунікативну (знання, вміння, навички і способи творчого здійснення

педагогічного спілкування); особистісну (потреба у саморозвитку, а також знання, уміння, навички самовдосконалення) [там же].

Цікавим, на нашу думку, є погляд В. О. Сластьоніна, Г. І. Саранцева, Л. Ф. Спіріна та інших дослідників, які розглядають професійну компетентність учителя як здатність особистості на різному рівні розв'язувати різні класи педагогічних задач. Такий підхід передбачає формування компетентності у майбутніх викладачів та вчителів шляхом моделювання задачної структури педагогічної діяльності.

Вивчення професійної компетентності вчителя у зарубіжних психологічних дослідженнях ґрунтується на технологіях, що відповідають біхевіористській моделі Скіннера, когнітивній моделі Д. Брунера, моделі соціально-когнітивної імітації А. Бандури та інших [102].

Вітчизняною дослідницею Г. С. Даниловою [23] розроблена акмеологічна модель педагога, яка включає у себе такі компоненти:

I – компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності); II – особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі „Я-концепція” в динаміці від „Я-реальний” до „Я-перспективний (ідеальний)”; III – морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки).

Компетентність, на думку автора, передбачає теоретичну та практичну готовність учителя до діяльності. Теоретична потребує аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь, практична – організаторських (мобілізаційних, інформаційних, розвивальних, орієнтаційних) та комунікативних (перцептивних, педагогічного спілкування, педагогічної техніки). Професійна компетентність передбачає розвиток професійно значущих якостей, які змінюються та стають мобільними, оперативними, адаптованими тощо. Спочатку професійна діяльність сприймається педагогом як нормативно-схвалений спосіб діяльності, який він поступово „розпредмечує”, перетворюючи його на індивідуальний стиль роботи. Акмеологічна модель учителя (за Г. С. Даниловою)

передбачає розвиток основних здібностей педагога згідно класифікації, запропонованої В. А. Крутецьким.

У запропонованій Л. М. Мітіною [64] структурно-ієрархічній моделі особистості вчителя провідною складовою є його професійно значущі якості. Вибір нами саме цієї моделі пояснюється наявністю чітко обґрунтованих критеріїв, що дозволили сконструювати цю модель і забезпечити змогу діагностування готовності людини виконувати певні професійні обов'язки. Структурно-ієрархічна модель особистості вчителя включає проектувально-гностичні та рефлексивно-перцептивні здібності. На думку автора, педагогічні здібності є особливою комбінацією професійно значущих якостей і психодинамічних властивостей особистості вчителя, які зумовлюють успішне входження у педагогічну професію та ефективне здійснення педагогічної діяльності. Проектувально-гностичні здібності визначають можливість і необхідність прогнозування вчителем (викладачем) індивідуального розвитку кожного учня (студента) на основі всебічних знань про нього, а також управління поведінкою і свідомістю дитини, впливаючи на її мотиви і цілі; створення емоційно-мотиваційного фону, який зумовлює соціальну ситуацію розвитку учня.

Рефлексивно-перцептивні здібності включають здатність аналізувати, оцінювати, розуміти себе, регулювати власну поведінку і діяльність; здатність до проникнення в індивідуальну своєрідність учня; здатність ставати у позицію учня та з його точки зору побачити, зрозуміти і оцінити себе; здатність до конструктивного вирішення своїх внутрішньоособистісних суперечностей і конфліктів. Саме ці здібності є провідними, оскільки, на погляд Л. М. Мітіної, пов'язані зі самосвідомістю вчителя – основною психологічною умовою його професійного розвитку, самопроектування особистості, самоперетворення вчителя у суб'єкт діяльності.

Модель особистості вчителя включає такі компоненти, сформованість яких є показником зрілості педагогічної діяльності: педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічну рефлексію, педагогічний такт, педагогічну

спрямованість. Кожен з цих компонентів автор розглядає як комбінацію більш елементарних і часткових особистісних властивостей.

Специфічним компонентом в структурі моделі фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр” – випускника педагогічного університету є, на нашу думку, діяльнісна компонента, як складова педагогічної компетентності, зміст якої і потребує з’ясування. **Діяльнісна компонента** розроблена нами і представлена у вигляді переліку умінь, спрямованих на вирішення задач професійної діяльності [88].

Комунікативна компонента в структурі педагогічної компетентності вчителя передбачає знання про сутність, функції і стилі педагогічного спілкування, труднощі та бар’єри в професійно-педагогічному спілкуванні викладачів та студентів, вчителів та учнів, способи організації взаємодії, психологічні механізми педагогічного впливу (навіювання, наслідування, переконування); знання про особливості педагогічного конфлікту, умови запобігання та шляхи вирішення педагогічного конфлікту, вміння інтерпретувати та читати внутрішній стан за нюансами поведінки; володіти засобами невербального спілкування; вміння прийняти точку зору учня („децентрація вчителя”); вміння володіти різними ролями як засобом запобігання конфліктам у спілкуванні; підтримувати однакове ставлення до всіх учнів; володіти засобами, які підсилюють вплив (прийомами риторики); вибирати стиль педагогічного спілкування залежно від обставин, які склалися в ході діяльності; вміння вчителя підтримувати атмосферу радісного, щирого спілкування в класі, діловий контакт або інші настрої [88].

Особистісна компонента, як вже зазначалося, включає потребу у саморозвитку, а також знання, вміння, навички самовдосконалення. Реалізація цієї компоненти в процесі професійної підготовки вчителя тісно пов’язана з використанням спеціальних психологічних технологій конструктивної зміни поведінки вчителя, яка має стимулювати педагога до прояву творчої активності, в якій усвідомлене прагнення до самозміни стає одним з найважливіших елементів його саморозвитку [64].

Виділення в структурі моделі комунікативної та особистісної компонент потребують докорінної перебудови психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів і викладачів, впровадження активних методів навчання.

На наш погляд, до структури моделі фахівця доцільно включити діагностичний компонент, який дає змогу використовувати засоби діагностики сформованості складових педагогічної компетентності. Діяльнісний компонент педагогічної компетентності найповніше може бути представлений в Державному стандарті з хімії для педагогічних вищих навчальних закладів в освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістра у вигляді переліку умінь, спрямованих на вирішення типових задач професійної діяльності.

Міністерство освіти і науки України, згідно з наказом № 897 від 11.10.2007 р., зобов'язало робочі групи розробити стандарт освіти нового покоління, в основу якого покладено компетентнісний підхід. Застосування цього підходу передбачало формування нової системи діагностичних засобів з переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності.

Запропоноване в європейському проекті TUNING [36] „...поняття компетенцій включає **знання й розуміння** (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), **знання як діяти** (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), **знання як бути** (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті)”. Поняття „компетенція” включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). У формуванні компетенції вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, але також і освітнє середовище ВНЗ, організація освітнього процесу, освітньої технології, включаючи самостійну роботу студентів, тощо.

Згідно з рекомендаціями Єврокомісії, кожний європеєць повинен володіти 8 ключовими компетенціями:

- компетенція в галузі рідної мови;

- компетенція в сфері іноземних мов;
- математична та фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенція;
- комп'ютерна компетенція;
- навчальна компетенція;
- міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція;
- компетенція підприємництва;
- культурна компетенція.

Ці компетенції підтримуються певними здатностями, такими як критичне мислення, креативність, „європейський вимір” і активна життєва позиція. У сучасних умовах для випускників навчальних закладів особливо важливим має бути розуміння соціальної значущості своєї професії і, відповідно, розуміння свого місця в системі соціальних відносин, а також здатність до критичної оцінки свого життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів вдосконалення своїх особистісних і професійних якостей.

Універсальні компетенції включають:

Соціально-особистісні компетенції:

- розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики);
- здатність учитися;
- здатність до критики й самокритики;
- креативність, здатність до системного мислення;
- адаптивність і комунікабельність;
- наполегливість у досягненні мети;
- турбота про якість виконуваної роботи;
- толерантність;
- екологічна грамотність.

Інструментальні компетенції:

- здатність до писемної й усної комунікації державною та рідною мовами;
- знання іншої мови (мов);
- навички роботи з комп'ютером;
- навички управління інформацією;
- дослідницькі навички;
- знання та розуміння необхідності дотримання норм безпеки життєдіяльності та охорони праці.

Загальнонаукові компетенції:

- базові знання фундаментальних розділів математики в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань;
- базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій;
- навички використання програмних засобів і роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси;
- базові знання, які необхідні для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін;
- базові знання в галузі фундаментальних природничих, гуманітарних, та соціально-економічних наук, необхідних для засвоєння професійно-профільних дисциплін.

Професійні компетенції:

- загально-професійні;
- спеціалізовано-професійні.

Згідно з результатами досліджень [35, 36, 69, 94] фахівець з вищою освітою повинен володіти певним набором компетенцій. При цьому магістр повинен володіти тими компетенціями, якими володіє бакалавр, а також додатковими, які він отримує на другому ступені навчання.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр” здійснюється з метою забезпечення потреб навчальних закладів освіти, зокрема, середніх навчальних закладів нового типу, старшої профільної 11-річної школи, вищих навчальних закладів у фахівцях, які отримали поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, можуть їх застосовувати та продукувати нові знання для вирішення проблемних професійних завдань. Тому проблема формування та діагностики професійно-педагогічної компетентності студентів-магістрантів – майбутніх викладачів (вчителів) хімії є актуальною в зв'язку з глибинними змінами в системі загальної середньої освіти та інтеграції вищої освіти України в європейській освітній простір.

Ми використовували підхід Н. В. Кузьміної [49] щодо визначення складових (видів) професійно-педагогічної компетентності. Автор виділяє п'ять елементів у структурі професійно-педагогічної компетентності: спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей учнів; аутопсихологічна компетентність у галузі переваг і недоліків власної діяльності і особистості. Вибір саме цього підходу зумовлений наявністю у структурі професійно-педагогічної компетентності складових, які відображають специфіку професійної діяльності викладача (вчителя) хімії, що дає змогу забезпечити діагностування готовності людини виконувати певні професійні обов'язки. Порівняно з іншими підходами, Н. В. Кузьміна більш повно розкриває структурні складові професійно-педагогічної компетентності.

Нами розроблено структурні складові професійно-педагогічної компетентності для визначення моделі фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр” [9].

Запропонований Н. В. Кузьміною підхід, а також рекомендації, що визначені у нормативних документах [24], ми використали для визначення

аналогічних складових професійно-педагогічної компетентності фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр”, які представлені у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Соціально-особистісні, інструментальні та загальнонаукові компетенції
магістра**

Назва компетенції	Шифр компетенції
Компетенції соціально-особистісні	КСО
- розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики)	КСО 01
- розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя	КСО 02
- здатність учитися	КСО 03
- здатність до критики й самокритики	КСО 04
- креативність, здатність до системного мислення	КСО 05
- адаптивність і комунікабельність	КСО 06
- наполегливість у досягненні мети	КСО 07
- турбота про якість виконуваної роботи	КСО 08
- толерантність	КСО 09
- екологічна грамотність	КСО 10
Загальнонаукові компетенції	КЗН
- базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності	КЗН-1
- базові знання фундаментальних розділів математики в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії	КЗН-2
- базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси	КЗН-3
- базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для освоєння загальнопрофесійних дисциплін	КЗН-4
- базові знання в галузі, необхідні для освоєння загальнопрофесійних дисциплін	КЗН-5
Інструментальні компетенції	КІ
- здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою	КІ-1
- знання іншої мови (мов)	КІ-2

- навички роботи з комп'ютером	КІ-3
- навички управління інформацією	КІ-4
- дослідницькі навички	КІ-5
Загальнопрофесійні компетенції	КЗП
- здатність планувати навчальну діяльність учнів (студентів)	КЗП-1
- здатність організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів та студентів	КЗП-2
- здатність планувати особистісно-зорієнтовану виховну діяльність учнів та студентів	КЗП-3
- здатність забезпечувати здійснення виховного процесу як особистісно-соціального явища	КЗП-4
- здатність здійснювати формування особистості в умовах розвитку групи	КЗП-5
- здатність усвідомлювати і реалізовувати розвивальний та виховний потенціал навчальних предметів	КЗП-6
- здатність здійснювати відбір змісту, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на розвиток інтелектуальної сфери особистості	КЗП-7
- здатність застосовувати педагогічні технології, спрямовані на розвиток загальних і спеціальних здібностей школярів (студентів)	КЗП-8
- здатність забезпечувати умови для саморозвитку, самовираження та самореалізації учнів (студентів)	КЗП-9
- здатність до наукової самоорганізації педагогічної діяльності	КЗП-10
- здатність організовувати учнів (студентів) для участі у різноманітних видах позакласної, позашкільної (позааудиторної) діяльності	КЗП-11
- здатність до розвитку на основі мовленнєвої комунікації та педагогічної діяльності суб'єкт-суб'єктних відносин співробітництва і співтворчості	КЗП-12
- здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів (студентів) та розвивати у них уміння і навички самоконтролю	КЗП-13
- спроможність здійснювати діагностику та самооцінку педагогічних здібностей, професійно значущих якостей особистості, власної педагогічної діяльності	КЗП-14
- здатність здійснювати неперервну педагогічну освіту, самоосвіту та самовдосконалення	КЗП-15
- здатність чітко вирізняти критерії вихованості та здійснювати діагностику вихованості учнів (студентів) та виховної діяльності	КЗП-16
- здатність до проектувальної діяльності та розробки інноваційних проектів	КЗП-17
- здатність вибирати методи та методики психолого-	КЗП-18

педагогічних досліджень, обробляти та аналізувати їх результати	
-----------------------------------------------------------------	--

Розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики магістра хімії проводилася на основі комплексу нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти [24]. Технологія її розробки базувалася на використанні діяльнісного підходу до змісту професійної вищої освіти з урахуванням узагальненого об'єкту або предметної галузі праці фахівця та відповідних виробничних функцій. Серед численних видів діяльності вчителя на основі вивчення досвіду підготовки фахівців з хімії, вимог як з боку існуючих моделей діяльності, кваліфікаційних характеристик, так і з урахуванням прогнозу діяльності, нами були виділені функціональні компоненти педагогічної діяльності (основні типи компетенцій).

Педагогічна діяльність, за Н. В. Кузьміною, включає 5 функціональних компонентів. Ю. О. Тукачовим [95] запропонований список компетенцій педагогічної діяльності. Ним було виділено 35 компетенцій, по 7 для кожного з п'яти компонентів педагогічної діяльності. Відповідно до цих компонентів виокремлено такі типи компетенцій: 1) гностичні, 2) проектувальні, 3) конструктивні, 4) організаторські, 5) комунікативні.

На основі детального аналізу педагогічної діяльності викладача (вчителя) ми визначили види компетенцій, що є складовими вищезазначених типів.

До **гностичних компетенцій** (ГК) входять дії, що мають відношення до нагромадження знань про цілі педагогічної системи і засоби їх досягнення, про стан об'єктів і суб'єктів педагогічного впливу на різних етапах розв'язку педагогічних задач, про психологічні особливості як учнів, так і педагогів, керівників.

Види гностичних компетенцій:

- 1) вивчення вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів та студентів;

- 2) вивчення стану окремих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, мовлення) та цілісних характеристик видів діяльності, рівня навченості і вихованості учнів;
- 3) аналіз досягнень і недоліків в знаннях, діяльності і поведінці учнів;
- 4) визначення причин відставання та здійснення індивідуального та диференційованого підходів у процесі навчання;
- 5) вивчення особливостей процесу та результатів власної діяльності, її переваг та недоліків;
- 6) використання знань, отриманих в результаті аналізу власної діяльності і діяльності своїх колег, для вдосконалення своєї праці.

До **проектувальних компетенцій** (ПК) входять дії, які пов'язані з перспективним плануванням стратегічних, тактичних, оперативних цілей (задач), а також способів їх розв'язання.

Види проектувальних компетенцій:

- 1) складання розгорнутого перспективного плану вивчення матеріалу і пов'язаного з ним питань;
- 2) виділення вузлових понять і закономірностей в кожній темі курсу і прогнозування можливих утруднень учнів в їх засвоєнні;
- 3) створення умов для формування та розвитку пізнавальних психічних процесів, емоційно-вольової сфери, спрямованості особистості, вольових рис характеру та здібностей учнів та студентів;
- 4) цілеспрямоване формування мотивів учіння;
- 5) інтерпретація інформації, що надходить з періодичних видань, встановлення міжпредметних зв'язків.

Конструктивні компетенції (КК) характеризують дії, що стосуються відбору і композиційної побудови змісту навчальної і виховної інформації.

Види конструктивних компетенцій:

- 1) здійснення відбору та структурування змісту навчальної інформації;
- 2) конструювання ефективних прийомів впливу на учнів;

- 3) визначення найефективніших прийомів організації навчальної роботи на різних етапах уроку, заняття.

Організаторські компетенції (ОК) відображають дії, спрямовані на реалізацію педагогічного задуму за допомогою конкретної організації взаємодії педагога і учнів.

Види організаторських компетенцій:

- 1) організація індивідуальної і групової роботи учнів на уроці;
- 2) організація колективної взаємодопомоги учнів, навчання їх взаємоконтролю і взаємооцінюванню;
- 3) співвідношення спонукання учнів до діяльності (коментарії, які викликають позитивні почуття у зв'язку з роботою, яка виконана; установки, які стимулюють інтерес; вольове зусилля до подолання труднощів) та примушення (нагадування про оцінку, різкі зауваження);
- 4) організація власної діяльності та поведінки в процесі взаємодії з учнями;
- 5) організація власного часу.

До **комунікативних компетенцій (КМК)** відносяться дії з встановлення педагогічно доцільних взаємовідношень між керівниками, педагогами і учнями.

Види комунікативних компетенцій:

- 1) володіння різними ролями як засобом запобігання конфліктам у спілкуванні; підтримання однакового ставлення до всіх суб'єктів навчального процесу;
- 2) інтерпретація внутрішнього стану учнів та студентів за нюансами їх поведінки;
- 3) володіння засобами невербального спілкування (міміка, жести);
- 4) прийняття точки зору учня, студента („децентрація” вчителя (викладача);
- 5) володіння засобами, підсилюючими вплив (прийомами риторики);
- 6) характеристика мовлення, експресивні якості вчителя (викладача);

- 7) педагогічний такт вчителя (викладача);
- 8) домінуючий стиль педагогічного спілкування;
- 9) побудова ділових стосунків з колегами, що допомагають досягненню найкращого сумісного результату.

На підставі аналізу структури професійної діяльності фахівця (вчителя хімії, викладача ВНЗ), сукупності компетенцій, які виявляє фахівець на основних посадах або виконання яких прогнозується в майбутньому, у нормативних документах [24] визначено перелік компетенцій (типових задач діяльності), які йому потрібно вміти вирішувати, та вид задачі діяльності, до якого кожна з них віднесена.

Приклади типових задач діяльності, що відносяться до гностичної групи компетенцій:

- вивчення особливостей засвоєння учнями та студентами нової навчальної інформації;
- аналіз засвоєння навчального матеріалу з хімії учнями та студентами;
- аналіз навчальних програм з хімії для різних навчальних закладів.

Приклади типових задач діяльності, що відносяться до організаторської групи компетенцій:

- організація навчального процесу;
- формування вмінь та навичок самостійної роботи в учнів і студентів.

Приклади типових задач діяльності, що відносяться до проектувальної групи компетенцій:

- планування методів і засобів навчання;
- формулювання наукових проблем та їх дослідження.

Кожній задачі надається шифр, у ньому вказується її вид і клас, до якого вона відноситься. У випадку, коли типова задача діяльності відповідної функції (типу компетенції) співпадає з будь-якою попередньою, вказується тільки шифр, за яким вона згадується вперше. При визначенні класів задач обсяг масивів інформації, що використовує фахівець при вирішенні задачі певного класу, встановлюється за експертною оцінкою.

Задачам, які відносяться до класу стереотипних задач діяльності, притаманна чітко регламентована послідовність дій в процесі їх розв'язання.

Діагностичні задачі передбачають оцінку виробничої або соціальної ситуації та вибір типових шляхів їх розв'язання.

Задачам, які відносяться до класу евристичних задач діяльності, частково притаманні ознаки задач, пов'язаних з науковою творчістю.

Шифри типових задач діяльності формуються таким чином. Спочатку літерами зазначається вид задачі: ПФ – професійна, СВ – соціально-виробнича, СП – соціально-побутова. Потім через крапку літерою вказує клас, до якого вона віднесена: С – стереотипна, Д – діагностична, Е – евристична. Далі через крапку вказується її наскрізний для даної виробничої функції порядковий номер. Наприклад, стереотипні та діагностичні соціально-виробничі задачі – СВ.С.01, СВ.С.02, СВ.Д.03 тощо; евристичні професійні задачі – ПФ.Е.04, ПФ.Е.05, ПФ.Д.06 тощо [24].

На підставі аналізу змісту типових задач діяльності формується система вмінь, які необхідні фахівцю для рішення типових задач, з визначенням рівня сформованості кожного із них. Цим нормалізуються прийоми та засоби діяльності, за допомогою яких безпосередньо вирішується проблемна ситуація.

Система вмінь формується на основі аналізу змісту кожної з типових задач професійної діяльності фахівця з урахуванням класу, до якого певна задача відноситься. При складанні системи вмінь ми враховували, щоб у визначенні змісту кожного вміння були обов'язково відображені всі компоненти узагальнених структур діяльності, що адекватні типовим задачам діяльності, наведеним вище.

Наприклад:

1. Спираючись на володіння технікою та методикою хімічного експерименту, удосконалювати експериментальні вміння та навички в учнів і студентів.

2. Використовуючи основні хімічні закони та теорії, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати хімічні явища, оцінювати їх пізнавальну значущість з метою формування наукового світогляду.

3. Використовуючи результати вивчення педагогічного процесу, одержувати нові знання з метою їх застосування для вирішення педагогічних задач та створення умов реалізації неперервної самоосвіти.

Кожному конкретному вмінню з системи вмінь надається свій шифр, у якому вказується вид та рівень сформованості вміння. Це у подальшому знайде своє відображення при розробці засобів діагностики: фонду комплексних кваліфікаційних завдань та тестів (забезпечення принципу діагностичності ОКХ).

При визначенні виду вміння використовується загальна класифікація, згідно з якою вони поділяються за:

- характером предмета чи знаряддя праці (природні або штучні об'єкти, знаки та знакові системи, що заміщують ці об'єкти);
- способом виконання дії (практичне або розумове виконання операції з об'єктом чи знаком, що його заміщує).

Розумові уміння або навички використовуються, головним чином, при розв'язанні задач, які орієнтовані на здатність мислити, вміння робити висновки та приймати своєчасні обґрунтовані провідні рішення.

Практичні уміння або навички використовуються головним чином при вирішенні задач, які орієнтовані на психомоторику та регламентовані алгоритми діяльності.

Уміння чи навички можуть бути зведені до умінь та навичок з виконання відповідних дій, а саме: предметно-практичних (ПП), предметно-розумових (ПР), знаково-практичних (ЗП), знаково-розумових (ЗР). Вид уміння пов'язаний зі змістом задачі, виконання якої потребує цього уміння.

Шифри умінь формуються таким чином. До шифру типової задачі діяльності через крапку літерами додається шифр виду уміння: ПП – предметно-практичне, ПР – предметно-розумове, ЗП – знаково-практичне, ЗР – знаково-розумове уміння. Потім через крапку літерою вказується рівень сформованості

уміння: О – уміння виконувати дію, спираючись на матеріальні носії інформації щодо неї, Р – уміння виконувати дію, спираючись на постійний розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації, Н – уміння виконувати дію автоматично, на рівні навички. Далі через крапку вказується наскрізний для даної типової задачі діяльності порядковий номер уміння. Наприклад: СВ.С.01.П.Р.Р.01, СВ.С.01.ПР.Н.02, ПФ.Е.04.ЗР.О.01 тощо [24].

Викладачами кафедри хімії Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка запропоновано проект освітньо-кваліфікаційної характеристики магістра (типи (групи) компетенцій, типові задачі діяльності та уміння, якими повинен володіти випускник педагогічного ВНЗ). Ця освітньо-кваліфікаційна характеристика розглядається нами як модель фахівця, психолого-педагогічна складова якої відображена у таблиці 1.2.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра природничих наук (хімія)

Типи компетенцій	Види компетенцій (типові задачі діяльності)	Шифр типової задачі діяльності	Зміст уміння	Шифр уміння	Шифр компетенції
1	2	3	4	5	6
01. Гностична	Вивчення вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів та студентів	ПФ.Д.01	Використовуючи психологічні методи дослідження, вивчати індивідуально-психологічні особливості особистості учнів та студентів для ефективного здійснення індивідуального та диференційованого підходів у процесі навчання.	ПФ.Д.01.ПР.О.01	КЗП-2.
	Вивчення стану окремих психічних функцій, рівня навченості і вихованості учнів та студентів та стимулювання розвитку інтелектуальної сфери особистості	ПФ.Д.01	На основі знань про психічні процеси і стани особистості в умовах нормального та анормального розвитку, користуючись методами психологічних досліджень, визначати рівень сформованості в учнів (студентів) уваги, уваги, сприймання, пам'яті, мислення, емоційно-вольових якостей з метою вибору оптимальних педагогічних засобів стимулювання інтелектуальної сфери особистості у процесі навчання.	ПФ.Д.01.ПР.Р.02	КЗП-7.
	Вивчення особливостей засвоєння учнями та студентами нової навчальної інформації	ПФ.Д.01	Використовуючи знання про закономірності засвоєння навчального матеріалу, психологічні методи дослідження, вивчати особливості засвоєння учнями та студентами навчальної інформації для діагностики, прогнозу ефективності та корекції навчального процесу.	ПФ.Д.01.ПР.О.03	КЗП-7.
	Проведення педагогічного	ПФ.Е.01	Використовуючи знання про теоретичні основи і принципи організації педагогічного	ПФ.Е.01.ПР.О.04	КЗП-18.

	дослідження		експерименту, проводити його, обробляти та аналізувати результати, робити висновки та використовувати отримані дані у своїй діяльності з метою оптимізації педагогічного процесу.		
	Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень	ПФ.Д.01	Використовуючи теоретичні знання з психології та педагогіки, аналізувати, інтерпретувати результати досліджень.	ПФ.Д.01.ПР.О.05	КЗП-18.
	Вивчення особливостей процесу та результату власної діяльності, її переваг і недоліків	ПФ.Д.01	Ґрунтуючись на знаннях про особливості та рівні педагогічної діяльності в процесі реалізації її різних видів, аналізувати, прогнозувати і проектувати власну педагогічну діяльність, спрямовану на формування особистості учня (студента); визначати рівні педагогічної діяльності та майстерності; застосовувати педагогічну техніку (внутрішню, зовнішню), прийоми професійно-педагогічного самовдосконалення, створювати сприятливі умови для ефективного співробітництва вчителя (викладача) й учня (студента), вчителя (викладача) й учнівського (студентського) колективу; здійснювати саморефлексію результатів педагогічної діяльності.	ПФ.Д.01.ЗР.Р.06	КЗП-10.
	Професійна самооцінка вчителем (викладачем) своєї особистості	ПФ.Д.01	Враховуючи вимоги суспільства до професійної компетентності вчителя (викладача), ґрунтуючись на здобутих знаннях з психолого-педагогічних дисциплін, уміти адекватно оцінювати власні професійні й особистісні якості, педагогічні здібності в процесі педагогічної діяльності з метою визначення напрямів професійного самовдосконалення і самовираження; уміти розробляти і реалізовувати програму самовдосконалення.	ПФ.Д.01.ЗР.Р.07	КЗП-14.

	Аналіз навчальних програм з хімії для різних навчальних закладів	ПФ.Д.01	Використовуючи знання про дидактичні принципи, методичні і психологічні засади побудови курсу хімії, аналізувати зміст і структуру навчальних програм та підручників з хімії для середньої школи та вищих навчальних закладів з метою реалізації відповідних цілей навчання.	ПФ.Д.01.ПР.О.08	КЗП-6.
	Аналіз засвоєння навчального матеріалу з хімії учнями і студентами	ПФ.Д.01	Ґрунтуючись на результатах поелементного аналізу засвоєння знань та вмінь, виявлених у результаті проведення контрольних робіт, встановлювати типові помилки учнів та студентів та труднощі при засвоєнні навчального матеріалу, на основі цього здійснювати корекцію тематичних планів, планів занять, методів навчання та форм роботи учнів та усувати типові помилки тих, хто навчається хімії.	ПФ.Д.01.ПР.О.09	КЗП-13.
	Аналіз уроку (заняття)	ПФ.Д.01	Використовуючи знання з дидактики, вікової психології, педагогічної майстерності та фахової методики, уміти здійснювати аналіз та самоаналіз уроку (лекції, заняття) на основі усвідомлення мети, цільових завдань, обраних форм, методів, прийомів навчання, змісту навчального матеріалу.	ПФ.Д.01.ПР.Р.10	КЗП-2.
02. Проекту- вальна	Складання плану та конспекту лекції, практичного та лабораторного заняття	ПФ.С.02	Виходячи із структури навчального заняття, складати розгорнутий план та конспект заняття, позакласних та виховних заходів.	ПФ.С.02.ПР.О.01	КЗП-1.
	Планування процесу управління учбовою діяльністю учнів та студентів	ПФ.Д.02	Використовуючи знання про психологічну теорію діяльності, структуру учбової діяльності, планувати процес управління учбовою діяльністю учнів та студентів.	ПФ.Д.02.ПР.О.02	КЗП-1.
	Визначення мети заняття	ПФ.С.02	На основі освітніх, виховних та розвивальних функцій навчання хімії, визначати мету заняття.	ПФ.С.02.ПР.О.03	КЗП-1.

	Встановлення типу та структури заняття	ПФ.Д.02	На основі знань про індивідуально-психологічні особливості учнів і студентів, рівень їх пізнавальної активності, визначати тип заняття, структуру, логічний шлях розкриття навчального матеріалу.	ПФ.Д.02.ПР.О.04	КЗП-1.
	Планування методів та засобів навчання	ПФ.Д.02	Виходячи з структури заняття, рівня пізнавальної активності учнів та студентів, планувати вибір методів та засобів навчання.	ПФ.Д.02.ПР.О.05	КЗП-1.
	Визначення мети і завдання виховання учнів (студентів)	ПФ.Д.02	Керуючись державними нормативно-освітніми документами, положеннями нової парадигми виховання на основі особистісно-зорієнтованої діяльності педагога, вміти визначати мету і завдання виховання з урахуванням віку і рівня вихованості та виховуваності учнів (студентів).	ПФ.Д.02.ПР.Р.06	КЗП-3.
	Добір засобів гармонійного розвитку особистості	ПФ.Е.02	Відповідно до сформульованої мети виховання, змісту виховної діяльності загальноосвітньої школи, використовуючи різноманітні засоби різнобічного і гармонійного розвитку особистості, вміти здійснювати поточне та прогностичне планування виховної роботи в класі, студентській групі.	ПФ.Е.02.ПР.Р.07	КЗП-3.
	Проектування суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителів (викладачів) і учнів (студентів)	ПФ.Е.02	Розвиваючи європейську та вітчизняну гуманістичну традицію, використовуючи знання з педагогіки, історії педагогіки та соціальної психології, передбачати при плануванні у змісті виховної роботи формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителів (викладачів) і учнів (студентів) на рівні співробітництва і співтворчості у ході виховного процесу.	ПФ.Е.02.ПР.Р.08	КЗП-12.
03. Конструктивна	Дидактична переробка хімічної інформації	ПФ.Д.03	Ґрунтуючись на дидактичних принципах, відбирати відомості про сучасні досягнення хімічної науки і промисловості для кожного етапу навчання і адаптувати їх з урахуванням рівня	ПФ.Д.03.ПР.О.01	КЗП-7.

			пізнавальної активності учнів та студентів.		
	Дидактична переробка навчальної інформації	ПФ.Д.03	Виходячи з мети та запланованих результатів навчання, структурувати навчальний матеріал, визначати в ньому основний і другорядний для ефективної організації навчального процесу на різних його етапах .	ПФ.Д.03.ПР.О.02	КЗП-7.
	Відбір форм та методів організації навчальної діяльності учнів і студентів	ПФ.Д.03	На основі аналізу навчального матеріалу, з урахуванням навчально-психологічних особливостей учнів та студентів, відбирати форми, методи та прийоми організації навчальної діяльності учнів і студентів.	ПФ.Д.03.ПР.О.03	КЗП-7.
	Формування експериментальних умінь та навичок учнів та студентів	ПФ.С.03	Використовуючи знання про закономірності формування експериментальних умінь та навичок, про техніку та методику хімічного експерименту, формувати експериментальні уміння та навички учнів та студентів.	ПФ.С.03.ПР.О.04	КЗП-2.
	Розробка дидактичного матеріалу	ПФ.Д.03	Виходячи з цілей вивчення курсу, окремих тем, розробляти тексти лекцій, контрольних робіт, тестові завдання, інструкції для лабораторних робіт.	ПФ.Д.03.ПР.О.05	КЗП-7.
	Використання технічних засобів навчання	ПФ.С.03	Виходячи з цілей, змісту, методів конкретного заняття, обґрунтовувати доцільність та використовувати технічні засоби навчання, екранні посібники, комп'ютерну техніку.	ПФ.С.03.ПР.О.06	КЗП-7.
	Управління учбовою діяльністю учнів і студентів	ПФ.Д.03	Використовуючи знання про закономірності навчального процесу та структуру учбової діяльності пред'являти учням та студентам навчальну інформацію з метою управління їх учбовою діяльністю.	ПФ.Д.03.ПР.О.07	КЗП-2.

	Контроль навчальних досягнень учнів і студентів з хімії	ПФ.С.03	Використовуючи різні форми, методи контролю знань, здійснювати об'єктивну оцінку навчальних досягнень учнів і студентів з хімії.	ПФ.С.03.ПР.О.08	КЗП-13.
04. Організа- торська	Організація навчального процесу	ПФ.Д.04	Організовувати роботу учнів та студентів під час занять, проводити діагностику ефективності навчального процесу, коригувати методику його проведення.	ПФ.Д.04.ПР.Р.01	КЗП-2.
	Формування вмінь та навичок самостійної роботи в учнів і студентів	ПФ.Д.04	Використовувати різноманітні методи навчання, формувати в учнів і студентів навички самостійної роботи з навчальними посібниками, підручниками, довідковою літературою.	ПФ.Д.04.ПР.Р.02	КЗП-2.
	Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів)	ПФ.Д.04	Застосовуючи знання з дидактики, історії педагогіки, загальної та педагогічної психології, основ педагогічної майстерності, методики навчання хімії, уміти здійснювати проблемне навчання на основі усвідомлення його дидактичних засад, поєднувати його з іншими типами навчання.	ПФ.Д.04.ПР.Р.03	КЗП-8.
	Організація проектної діяльності учнів (студентів)	ПФ.Е.04	Ґрунтуючись на знаннях з педагогіки, історії педагогіки, психології та знаннях з фахової методики, уміти організувати проектну діяльність учнів, яка забезпечує самонавчання, самостійне опрацювання джерельної бази ЗМІ, спрямовує на науково-дослідну роботу (усвідомлення проблеми, висунення гіпотези, пошук і збір інформації, прийоми її опрацювання тощо).	ПФ.Е.04.ПР.Р.04	КЗП-17.
	Організація навчально-пізнавальної діяльності обдарованих учнів (студентів)	ПФ.Е.04	Уміти здійснювати виховну роботу з обдарованими учнями, студентами, виявляти і розвивати їхні позитивні інтереси, формувати систему соціальних, моральних та духовних цінностей.	ПФ.Е.04.ПР.Р.05	КЗП-9.

	Виховання особистості в колективі	ПФ.Е.04	Використовуючи знання з теорії виховання та теорії дитячого колективу, історії педагогіки, соціальної, вікової та педагогічної психології, вміти добирати форми і методи, спрямовані на виховання особистості в колективі та згуртування учнівського (студентського) колективу.	ПФ.Е.04.ПП.Р.06	КЗП-5.
	Використання виховного потенціалу навчальних предметів	ПФ.Е.04	Забезпечувати виховну спрямованість навчального процесу, володіти методикою реалізації виховного потенціалу навчального предмету (національне, громадянське, морально-духовне, естетичне, екологічне, правове, економічне, фізичне виховання), уміти організовувати на змісті предметів систему позакласних (позааудиторних) заходів, залучати до них всіх учнів класу (студентів групи).	ПФ.Е.04.ПР.Р.07	КЗП-6.
	Сприяння професійному самовизначенню	ПФ.Д.04	Сприяти професійному самовизначенню учнів шляхом залучення їх до різних видів творчої діяльності: індивідуальної, трудової, ігрової тощо.	ПФ.Д.04.ПП.Р.908	КЗП-9.
	Організація дослідницької роботи школярів та студентів	ПФ.Д.04	Використовуючи знання з педагогіки та фахових курсів, організувати роботу шкільних секцій Малої академії наук (МАН), предметних олімпіад, конкурсів та турнірів.	ПФ.Д.04.ПП.Р.09	КЗП-18.
	Організація власної діяльності щодо формування в учнів (студентів) здорового способу життя	ПФ.Д.04	Володіти методами і прийомами формування в учнівської молоді та студентів здорового способу життя, формувати в учнів (студентів) навички активної позиції щодо неконструктивних впливів соціального середовища.	ПФ.Д.04.ПР.Р.10	КЗП-4.
	Здійснення індивідуального та диференційованого навчання учнів (студентів)	ПФ.Д.04	На основі сучасних технологічних підходів до організації та здійснення процесу навчання у середній та вищій школі, використовуючи сучасні засоби засвоєння змісту навчального матеріалу, вміти здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів (студентів) з	ПФ.Д.04.ПР.Р.11	КЗП-9.

			різним рівнем розвитку розумових дій та мисленнєвих операцій під час спеціально організованої та самостійної діяльності на уроці (занятті).		
	Організація та контроль власної поведінки учителя (викладача)	ПФ.Д.04	З урахуванням мети спільної діяльності та її структури, за допомогою певних методик та технологій вміти організувати і контролювати особисту поведінку та відносини з іншими учасниками взаємодії.	ПФ.Д.04.ПР.Р.12	КЗП-10.
	Організація власної педагогічної діяльності викладача	ПФ.Е.04	На основі результатів аналізу суспільних та особистісних потреб виявляти професійну мобільність, формувати власні мотиви педагогічного вдосконалення; проводити самооцінку рівня творчої педагогічної діяльності.	ПФ.Е.04.ПР.Р.13	КЗП-14.
05. Комуніка- тивні	Здійснення психологічного впливу на учнів чи студентів	ПФ.Д.05	Використовуючи знання про механізми психологічного впливу, озброювати учнів (студентів) методом досягнення цілей і навіювати впевненість у собі, своїх здібностях.	ПФ.Д.05.ПР.Р.01	КЗП-4.
	Установлення і розвиток педагогічно доцільних взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу	ПФ.Д.05	Використовуючи знання про сутність, функції і стилі педагогічного спілкування, вибирати оптимальний стиль педагогічного спілкування залежно від обставин, які склалися в ході діяльності.	ПФ.Д.05.ПР.Р.02	КЗП-12.
	Регуляція і корегування міжособистісних стосунків у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії	ПФ.Д.05	Спираючись на норми педагогічної етики, вміти здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, регулювати і корегувати міжособистісні стосунки в учнівському (студентському) колективі, формувати гуманні відносини з учнями (студентами) на рівні співробітництва та співтворчості, домагатися позитивного статусу кожного учня (студента) у класному (студентському) колективі.	ПФ.Д.05.ПР.Р.03	КЗП-5.

	Організація мовленнєвої діяльності вчителя (викладача)	ПФ.Д.05	Уміти аналізувати і зіставляти зміст, спосіб, ритм, характер власного спілкування з особливостями сприймання й реагування співрозмовників.	ПФ.Д.05.ЗР.Р.04	КЗП-12.
	Попередження і розв'язування конфліктів у педагогічному спілкуванні	ПФ.Д.05	Використовуючи знання про особливості педагогічного конфлікту, попереджати і розв'язувати конфлікти у педагогічному спілкуванні.	ПФ.Д.05.ПР.Р.05	КЗП-12.

1.2. Модель підготовки магістра природничих наук (хімія): професійно-педагогічна складова

Модель спеціаліста стає інструментом розв'язання психолого-педагогічних задач, коли на її основі будується модель підготовки майбутнього спеціаліста. В цій моделі здійснюється проєкція вимог до особистості спеціаліста на вимоги до організації навчального процесу, до змісту навчальних планів, програм, до педагогічних технологій та методів навчання (таблиця 1.3) [34].

Таблиця 1.3

Взаємозв'язок логіко-смыслових конструктів особистості, цільових орієнтацій та освітніх технологій у професійній підготовці фахівця

Особистісно-орієнтована компонента	Логіко-смыслові конструкти	Цільові орієнтації	Освітня технологія	Об'єкт моніторингу
1	2	3	4	5
Спрямованість	Мотиви, ціннісні орієнтації, установки, відносини, Я-концепція	<ul style="list-style-type: none"> •Формування соціально-професійної Я-концепції 	Соціально-професійне виховання	Система соціально-професійних, моральних якостей Я-концепції
Професійно-освітня компонента	Ключові компетентності, компетенції і кваліфікації	<ul style="list-style-type: none"> •Забезпечення академічної і професійної мобільності •Підготовка „універсального” фахівця 	Контекстне навчання	Залікові кредитні одиниці
Когнітивна компонента	Процедурні знання, пізнавальні уміння, академічний і практичний інтелект	<ul style="list-style-type: none"> •Формування ЗУН •Розвиток пізнавальних здібностей 	Когнітивне наочіння	Знання, уміння, навички
Комунікативна компонента	Атрактивність, перцептивна адекватність, комунікабельність, соціально-комунікативна інтегративність	<ul style="list-style-type: none"> • Формування комунікативної культури • Розвиток здатності до спілкування 	Кооперативна взаємодія	Корпоративна культура
Регулятивна	Регуляція	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиток, 	Саморегулю-	Знання,

компонента	психічних станів, цілепокладання, самостійність, самоконтроль	саморозвиток і самовихо- вання	вальне учіння і самостійно кероване виховання	уміння, навички, соціально- моральні якості
------------	------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------

Першим кроком переходу від моделі спеціаліста до моделей його підготовки є виділення і повний опис типових задач, які майбутній фахівець буде розв'язувати в своїй професійній діяльності. Типові задачі діяльності вибудовуються в ієрархію, яка одночасно є ієрархією цілей вищої освіти.

На основі аналізу всіх типів задач і виключення елементів, що повторюються, будують модель діяльності спеціаліста. Необхідна робота з виявлення тенденцій в зміні характеру задач і побудови прогностичної моделі діяльності спеціаліста, на основі якої можна приступати до моделі підготовки спеціаліста. Остання в завершальному вигляді включає в себе навчальний план і розгорнуті програми окремих предметів.

Модель підготовки магістра (вчителя хімії 11-річної школи) забезпечується взаємопов'язаними складовими компонентами: змістовим, організаційно-процесуальним і оціночно-результативним.

Змістовий компонент задається через програму загально-професійних компетенцій, які включають типові задачі діяльності. Конструювання змісту навчального матеріалу передбачає врахування не тільки специфіки предметної галузі навчальної дисципліни та його логічної структури, а також цілей навчання, вікових та індивідуально-психологічних особливостей студентів. Вихідним в доборі і способі викладання навчального матеріалу є принцип зіставлення його з кінцевими цілями навчання (компетенціями), що відображені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця. Для визначення змісту навчання використовується модель фахівця, яка включає систему компетенцій (професійно-значущих знань, умінь і навичок, а також властивості особистості) фахівця. Поряд з ціннісними критеріями добору і визначення послідовності фіксації і передачі навчальної інформації слід враховувати і дидактичні критерії, такі як складність навчального матеріалу (число понять і зв'язків між

ними, необхідних для розуміння), застосованість (частота використання понять в наступних фрагментах навчального матеріалу), новизна інформації (співвідношення засвоєних і нових понять в тому або іншому фрагменті).

Можливими принципами і способами організації навчального матеріалу можуть бути такі: генералізація знань, укрупнення дидактичних одиниць, узагальнення понять, інтеграція знань. Досить високу ефективність показує використання структурно-логічного принципу організації навчального матеріалу, а також принципу узагальнення понять.

Організаційно-процесуальний (технологічний) компонент включає конструювання педагогічних технологій, які дозволяють урахувати особистісні якості та здібності студентів, оптимальне поєднання методів і форм навчання.

Технологія – це сукупність знань про способи і засоби здійснення яких-небудь процесів, а також самі ці процеси, при яких відбувається якісна зміна якого-небудь об'єкта. У науково-педагогічній літературі використовуються терміни „педагогічні технології”, „технології навчання”, „психотехнології” „інноваційні технології”. Однозначного тлумачення цих понять у психолого-педагогічній науці не існує.

У документах ЮНЕСКО педагогічна технологія розглядається як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань шляхом урахування технічних і людських ресурсів і взаємодії між ними для досягнення більш ефективних форм освіти (*цит. по* Г. К. Селевко [89]).

На думку Д. Г. Левітеса [50], педагогічна технологія – це впорядкована система дій, виконання яких веде до гарантованого досягнення педагогічних цілей. У вузькому значенні слова педагогічні технології повинні гарантувати досягнення еталонних результатів навчання (знань і умінь).

Педагогічна технологія також визначається як сукупність способів, прийомів, вправ, процедур, що забезпечують продуктивну взаємодію суб'єктів освітнього процесу і спрямованих на досягнення результату, який планується [34].

Педагогічні технології орієнтовані на досягнення таких цілей:

- актуалізація професійно-особистісного потенціалу;
- професійний розвиток особистості;
- формування метапрофесійних утворень: узагальнених знань, умінь, навичок, дій, компетенцій;
- набуття досвіду кваліфікованого виконання професійної діяльності;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників професійно-освітнього процесу.

Існують різні класифікації педагогічних технологій, одна з яких запропонована Г. К. Селевко [89] (таблиця 1.4).

Класифікація педагогічних технологій

№	Підгрунтя класифікації	Види технологій
I	За концепцією засвоєння	Асоціативно-рефлекторні Розвивальні Інтеріоризаторські Біхевіористські Гештальттехнології Сугестивні Нейролінгвістичні
II	За переважаючим методом	Пояснювально-ілюстративні Догматичні, репродуктивні Програмоване навчання
		Діалогічні Розвивальне навчання Ігрові Проблемні, пошукові
		Саморозвивальне навчання Творчі Інформаційні (комп'ютерні)
III	За ставленням до студентів	Авторитарні Дидактоцентричні Антропоцентричні (особистісно-орієнтовані)

Авторитарні технології (Teacher-centered), в яких педагог є єдиним суб'єктом навчально-виховного процесу, а студент розглядається тільки як „об'єкт”, відрізняються застосуванням вимог і примушення, придушенням ініціативи і самостійності студентів, наявністю суб'єкт-об'єктних відносин.

У дидактоцентричних технологіях (Material-centered) також панують суб'єкт-об'єктні відносини педагога і студента, пріоритет навчання над вихованням, розгляд дидактичних засобів як основного фактору розвитку особистості.

Особистісно-орієнтовані технології (Student-centered) характеризуються пануванням суб'єкт-суб'єктних відносин, антропоцентричністю, гуманістичною

і психотерапевтичною спрямованістю, мають на меті різнобічний, вільний і творчий розвиток студентів.

Автори [34] підкреслюють такі важливі моменти розвивальних технологій професійної освіти:

- цільова установка на розвиток особистості;
- інтеграційна єдність форм, методів і засобів навчання;
- взаємодія студентів і педагогів;
- індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Реалізація цих технологій у професійно-освітньому процесі забезпечується створенням таких умов:

- мотиваційне забезпечення суб'єктів педагогічної діяльності і учіння, яке ґрунтується на реалізації їх особистісних функцій в цьому процесі;
- наявність чіткої і діагностично заданої мети освіти;
- представлення навчального матеріалу у вигляді системи пізнавальних і практичних задач, ситуацій, завдань, проектів, вправ тощо;
- розкриття способів взаємодії суб'єктів професійно-освітнього процесу;
- позначення меж алгоритмічної і творчої діяльності педагогів, допустимого відхилення від правил;
- забезпечення спрямованості на професійне майбутнє.

Розвивальна професійна освіта є інтеграцією навчання, виховання і розвитку. Тому технології мають бути спрямовані на реалізацію цих трьох складових, що забезпечують становлення особистості.

Важливе значення у розвивальних технологіях надається взаємодії педагогів і студентів. Оптимальні умови для розвитку навчально-професійної мотивації, досягнення мети розвитку особистості забезпечує педагогічна фасилітація.

Феномен фасилітації виникає, якщо викладач:

- є для студентів авторитетним, референтним і визнаним;

- володіє техніками і прийомами атракції, емпатійного слухання, конгруентного (адекватного і щирого) самовираження свого ставлення до студентів;
- проявляє толерантність до протилежних думок, незалежної поведінки.

Педагогічна фасилітація створює оптимальні умови для реалізації розвивальних технологій професійної освіти. Ця взаємодія забезпечує сприятливе особистісно-орієнтоване спілкування (інтерацію) всіх суб'єктів освіти.

До розвивальних педагогічних технологій відносяться такі: метод проектів, тренінги розвитку, організаційно-діяльнісні ігри, розвивальна психодіагностика, технологія „Створення ситуації успіху” тощо.

Засновником **методу проектів** є У. Х. Килпатрик, який запропонував будувати навчальний процес суб'єкта у соціальному середовищі, що зорієнтоване на збагачення індивідуального досвіду особи. У зарубіжній професійній педагогіці проектна діяльність розглядається з позиції цілей навчання, пов'язаних з виконанням навчального завдання в реальній життєвій обстановці.

Метод проектів – технологія навчання, що забезпечує набуття студентами знань, умінь, навичок, а також компетентностей, компетенцій і метапрофесійних якостей у процесі конструювання, планування і виконання практичних завдань – проектів, що поступово ускладнюються. Метод проектів – це гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на самореалізацію особистості студента шляхом розвитку його інтелектуальних і фізичних можливостей, волевих якостей і творчих здібностей у процесі створення нового продукту, який має суб'єктивну або об'єктивну новизну і практичну значущість.

Основна мета методу проектів – інтегрувати професійну підготовку студентів з різних навчальних дисциплін для встановлення більш міцних міжпредметних зв'язків, а також для більш тісної взаємодії теорії з практикою у педагогічному процесі. Дидактична цінність методу проектів полягає у

використанні самостійної проєктувальної діяльності студентів як основного засобу їх професійного розвитку. Важливим під час навчального проєктування є створення викладачем таких умов, за яких його результатом є індивідуальний досвід проєктної діяльності студентів.

Основні принципи використання проєктної технології [70]:

1. Принцип комунікативності. Цей принцип передбачає наявність певних взаємовідносин між учасниками проєкту.
2. Принцип ситуативної зумовленості. Виконання проєкту – це розв’язання комунікативно-пізнавальних задач різного рівня складності.
3. Принцип проблемності. В основі будь-якого проєкту лежить проблема, яка потребує певних засобів для її розробки і розв’язання і має певну практичну і теоретичну пізнавальну значимість. У процесі розробки проєкту власна зацікавленість студентів, їх внутрішні мотиви, прагнення проявити свої творчі здібності змушують активно шукати необхідну інформацію у суміжних галузях, самостійно мислити, розмірковувати над завданням.
4. Принцип автономності. Проєктна діяльність усуває залежність студентів від викладача шляхом самоорганізації і самонавчання у процесі створення конкретного продукту або розв’язання окремої проблеми майбутньої професійної діяльності. Тому проєктна технологія передбачає створення умов для прояву ініціативи і самостійності у процесі активно-пізнавальної мисленнєвої діяльності. Крім того, для самостійного розв’язання проблеми необхідні певні інтелектуальні, творчі, комунікативні уміння. Інтелектуальні уміння – це уміння аналізувати інформацію, робити узагальнення, висновки. Творчі уміння передбачають здатність генерувати ідеї, знаходити декілька варіантів розв’язання проблеми, прогнозувати наслідки того чи іншого рішення. Комунікативні уміння – це уміння вести дискусію, слухати і чути свого

співрозмовника, відстоювати свою точку зору, яка підкріплена аргументами; уміння знаходити компроміс.

Метод проектів дозволяє розв'язати такі дидактичні завдання:

- актуалізувати міжпредметні зв'язки у процесі підготовки студентів;
- повніше реалізувати взаємозв'язок теорії і практики в навчально-професійній діяльності студентів;
- підвищувати рівень засвоєння студентами знань і умінь;
- підвищувати активність студентів як суб'єктів освітнього процесу, посилювати роль самоосвіти, самонавчання, саморозвитку;
- цілеспрямовано формувати компетенції і метапрофесійні якості студентів.

Характерними особливостями методу проектів є інтегрованість, проблемність і контекстність. Інтегрованість означає оптимальний синтез концепцій засвоєння знань і теорій навчання. Проблемність характеризує проблемність задач, які розв'язує студент. Третя особливість – контекстність – означає інтеграцію навчальної, наукової і практичної діяльності майбутніх фахівців.

Під час використання проектної технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються навички організації самостійної пізнавальної діяльності студентів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо. Проектна технологія висуває такі основні вимоги до її організації:

- наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;

- структурування змістової частини проекту (з переліком поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів: визначення проблеми, досліджуваних завдань, що впливають з неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, обробка та аналіз отриманих даних, формулювання висновків, презентація проекту.

Результати проектів мають бути матеріальними, тобто відповідно оформленими – відеофільм, альбом, комп'ютерна газета, альманах тощо. Розрізняють такі типи проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практично-зорієнтовані.

Дослідницькі проекти повністю підпорядковані логіці наукового дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, обґрунтування її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, висунення гіпотез розв'язання проблеми і наявність шляхів її розв'язання.

Творчі проекти не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Студенти заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення – рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, вечір, свято тощо.

В ігрових проектах учасники виконують ролі, зумовлені характером і змістом проекту. У ході гри імітуються соціальні і ділові стосунки як літературних персонажей, так і реально існуючих особистостей.

Інформаційні проекти спрямовані на пошук інформації про який-небудь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Структуру такого проекту можна позначити таким чином: мета проекту, його актуальність; методи отримання (робота з літературними джерелами, використання засобів масової інформації, баз даних,

у тому числі й електронних, інтерв'ю, анкетування тощо) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відеофільм); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі, обговорення у телеконференції). Такі проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів, їхнім модулем.

У практично-зорієнтованих проектах результат діяльності учасників чітко визначений з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливо важливими є чітка організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику.

За характером контактів проекти поділяються на внутрішні та міжнародні. Внутрішніми називають проекти, організовані або всередині одного вищого навчального закладу, або між вищими навчальними закладами всередині регіону, країни. У міжнародних проектах беруть участь представники різних країн, для їх реалізації можуть застосовуватися засоби інформаційних технологій.

За кількістю учасників проекти поділяються на особистісні, парні та групові.

За тривалістю проведення проекти розрізняють короткодійчі (кілька занять з програми однієї навчальної дисципліни), середньої тривалості (від тижня до місяця), довготривалі (кілька місяців). На практиці частіше доводиться мати справу зі змішаними типами проектів (таблиця 1.5) [70].

Етапи і зміст діяльності суб'єктів проектної діяльності

№	Етапи діяльності	Зміст діяльності
1	2	3
1	Підготовчий етап. Визначення теми і мети проекту.	Студенти: обговорення проблеми, пошук інформації. Викладач: заява задуму, формування мотивації, допомога у постановці завдань.
2	Планування: а) визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів; б) установлення критеріїв оцінки результату і процесу.	Студенти: формулюють завдання і виробляють план дій. Викладач: коректує, пропонує ідеї, висуває пропозиції.
3	Збір інформації (спостереження, опрацювання літературних джерел, емпіричне дослідження із застосуванням психодіагностичних методів, експеримент).	Студенти: збирають інформацію. Викладач: спостерігає, опосередковано керує діяльністю.
4	Аналіз. Аналіз інформації, формулювання висновків.	Студенти: аналізують інформацію, зокрема отримані дані емпіричного дослідження. Викладач: коректує, спостерігає, рекомендує.
5	Презентація та оцінка результатів (усний, письмовий звіт та оцінка результатів і процесу дослідження за вчасно встановленими критеріями).	Студенти і викладач беруть участь у колективному обговоренні, оцінюють зусилля, використані можливості, творчий підхід.

На етапі планування проектної діяльності суб'єктів навчання передбачається створення так званого паспорту проекту. В ньому відображається, зокрема, розподіл ролей, зміст діяльності кожного учасника групи, опис продукту, форма презентації.

Паспорт проекту

1	Назва проекту																			
2	Автори																			
3	Проблема																			
4	Мета																			
5	Завдання																			
6	Очікуваний результат																			
7	Розподіл ролей	<ul style="list-style-type: none"> • Проект-менеджер (адміністратор проекту)_____; • Генератор ідей_____; • Дизайн-менеджер (художник)_____; • Технолог (оформлення описової частини проекту)_____; • Спеціалісти з вирішення конкретних задач і виконання завдань_____; • Інші ролі_____. 																		
8	Етапи виконання завдань (конкретні кроки з реалізації проекту)																			
9	Опис продукту																			
10	Матеріально-технічні ресурси (фото-, відеокамера тощо)																			
11	Галузі знань (розділи, теми психології)																			
12	Планований час на реалізацію проекту за етапами (графік роботи)	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Етап</th> <th style="width: 33%;">Зміст діяльності</th> <th style="width: 33%;">Кількість годин/дата</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Пошуковий</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Аналітичний</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Практичний</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Презентаційний</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Контрольний</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Етап	Зміст діяльності	Кількість годин/дата	Пошуковий			Аналітичний			Практичний			Презентаційний			Контрольний		
Етап	Зміст діяльності	Кількість годин/дата																		
Пошуковий																				
Аналітичний																				
Практичний																				
Презентаційний																				
Контрольний																				
13	Форма презентації																			

Вміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток студента у процесі навчання.

Під час організації проектування викладач виконує такі функції:

- допомагає студентам у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом;
- сам є джерелом інформації;

- координує весь процес роботи над проектом;
- підтримує і заохочує студентів;
- підтримує неперервний рух студентів у роботі над проектом.

Для організації проектної діяльності студентів важливі психологічна грамотність і компетентність викладача. Педагог має бути комунікабельним, емпатійним, толерантним. Особливу роль відіграють креативні здібності вчителя (викладача), його творчий потенціал, досвід творчої діяльності.

Відзначають такі критерії оцінки проектування:

- аргументованість вибору теми, практична спрямованість проекту і значущість роботи, що виконана;
- обсяг і повнота розробок, виконання запланованих етапів проектування, самостійність, завершеність, матеріальне втілення проекту;
- аргументованість рішень, що пропонуються, підходів, висновків; повнота бібліографії;
- оригінальність теми, знайдених рішень, аргументації, матеріального втілення і презентації проекту;
- якість оформлення проекту: відповідність наочності вимогам психології сприймання;
- якість доповіді: композиція, повнота презентації роботи, підходів, результатів (аргументованість, обсяг тезаурусу, переконливість);
- обсяг і глибина знань з теми, ерудиція, використання міжпредметних зв'язків;
- педагогічна орієнтація: культура мовлення, використання наочних засобів, почуття часу, імпровізаційний початок, утримання уваги аудиторії;
- відповіді на питання: повнота, аргументованість, переконливість, прагнення використовувати відповіді для успішного розкриття теми і сильних сторін проекту;

- ділові і вольові якості доповідача: відповідальне ставлення, прагнення до досягнення високих результатів, дружелюбність, готовність до дискусії, працелюбність, організованість, самовладання, витримка [34].

Приклади проектних завдань

1. Психологічний портрет „ідеального” студента.
2. Модель творчої особистості фахівця.
3. Програма підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів.
4. Психолого-педагогічна модель особистості викладача вищої школи.
5. Шляхи формування студентського колективу.
6. Програма розвитку мотивації учіння студентів.
7. Програма розвитку самостійного творчого мислення студентів у процесі навчання.
8. Причини та шляхи подолання бар’єрів професійно-педагогічного спілкування.
9. Причини та шляхи конструктивного розв’язання конфліктів у взаєминах „студент – викладач”, „викладач – студентська група”.
10. Програма формування психологічної готовності студентів до самостійного виконання професійних функцій.
11. Програма самовиховання і саморозвитку майбутніх фахівців з вищою освітою.
12. Програма формування професійної спрямованості особистості студента.
13. Основні напрями реалізації виховних функцій у вищій школі.
14. Стилi професійно-педагогічного спілкування та оцінка їх ефективності.

Тренінги розвитку особистості (інтелектуальний тренінг, тренінги рефлексії, впевненості у собі, креативності тощо) спрямовані на розкриття і розвиток індивідуальності студентів, активізацію і реалізацію їх потенціалу, оптимізацію взаємовідносин всіх учасників професійно-освітнього процесу.

Тренінг – це система впливів, вправ, спрямованих на формування, розвиток і корекцію метапрофесійних характеристик фахівця чи студента.

Система вправ, що використовуються у процесі тренінгу, спрямована на розв'язання таких завдань:

- розвиток пізнавальних компетенцій: властивостей пам'яті, уваги, сприймання, мислення, уяви, а також прийомів з управління ними як однієї із складових самореалізації;
- формування інтересу і мотивації до самопізнання, передумовою якого є взаємодія з іншими людьми, і через цю взаємодію звернення до рефлексивного відображення свого Я;
- розвиток метапрофесійних якостей: комунікативних здібностей, здатності аналізувати власну поведінку і поведінку інших людей, адекватно сприймати оточуючих тощо.

Основні функції тренінгів:

- актуалізація професійно-психологічного потенціалу студента або фахівця;
- підвищення соціально-професійної і психологічної компетентності;
- розвиток ключових компетенцій та метапрофесійних якостей;
- профілактика соціально і професійно небажаних якостей, професійної стагнації і деструктивних змін особистості;
- корекція професійно-психологічного профілю особистості.

У проектуванні тренінгів розвитку пріоритетна роль належить вдосконаленню особистості фахівця або студента, його професійних мотивів і цінностей, професійної самосвідомості, ключових компетенцій і метапрофесійних якостей.

Сценарії тренінгових занять мають єдину модель: на початку заняття дається попередня інструкція, що повторюється двічі, у формі короткого резюме (завдання, умови і тривалість його виконання). Ведучі тренінгу керують всім процесом його проведення, підводять підсумки, разом з групою відзначають найкращих. У ході оцінювання враховують часові, кількісні й якісні показники виконання завдань.

Реалізація тренінгів зумовлює застосування технологій педагогічної фасилітації, які максимально враховують психологічні особливості всіх сторін міжособистісного спілкування. Основними принципами відбору таких технологій є: забезпечення співробітництва всіх суб'єктів освітнього процесу; визнання за кожним учасником права на власну позицію і думку; визнання кожного суб'єкта спілкування унікальною особистістю; відкритий прояв власних почуттів і емоційних переживань; фасилітаційна організація простору спілкування [34]. Педагог реагує на приховані почуття студентів, допомагаючи усвідомлювати, чому учасники тренінгу переживають такі почуття. Педагогічна емпатія включає такі рівні: раціональний (розуміння емоційного стану); емоційний (співпереживання стану учасника тренінгу); дієвий (реальна допомога у подоланні негативних емоцій); випереджальний (прогнозування можливих емоційних станів).

Ефективним фасилітаційним прийомом є самопрезентація педагога, розкриття ним свого життєвого і педагогічного досвіду. Тренінги розвитку сприяють формуванню соціальних, пізнавальних і професійних компетенцій, розвитку таких метапрофесійних якостей, як комунікативність, креативність, рефлексивність, асертивність, толерантність.

При проведенні тренінгових занять доцільним є використання вправ, що спрямовані на розвиток професійно важливих умінь та якостей особистості майбутнього викладача (вчителя). Нижче наводяться приклади таких вправ.

Вправа „Модальність”

(Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова.
– 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – С. 182 – 183 с.)

Мета: розвиток в учителів (викладачів) уміння забезпечувати конструктивний зворотній зв'язок.

Процедура проведення. Спробуйте на хвилинку відчувати себе підлітком, старшокласником або першокурсником. Що найчастіше вони чують в школі, університеті чи вдома? Від вчителів, викладачів чи батьків вони чують

приблизно таке: „Ти повинен добре навчатися!”, „Ти повинен думати про майбутнє!”, „Ти повинен поважати старших!”. Практично відсутні звернення, побудовані у модальності можливого: „Ти маєш право”, „Тобі цікаво” тощо. А тепер перейдіть до позиції вчителя (викладача) чи батьків. Вони найчастіше говорять, звертаючись до підлітка чи юнака таке: „Я маю повне право...”, „Я знаю, що робити...”, „Я старший і розумніший за тебе.”

У результаті проявляється суперечність у модальності звернення до учня (студента). Ті мовленнєві засоби, які спрямовані на нього, формуються у модальності „Повинен!”, а ті, що стосуються самих дорослих – у модальності можливого. Учні (студенти) розуміють, що вони „не можуть нічого”, для них – тільки заборони, а дорослі „можуть все”, у них – повна свобода дій. Ця очевидна несправедливість загострює їхню взаємодію з дорослими і часто стає причиною конфліктів. Не можна забувати про те, що модальність „Повинен!” загалом важко переживається людиною, викликає тривожні, стресові стани, тому таку модальність у спілкуванні з учнем (студентом) бажано звести до мінімуму.

Завдання: У першому стовпчику таблиці написані типові висловлювання батьків, вчителів (викладачів) по відношенню до учнів (студентів). Поряд напишіть інші висловлювання, в яких модальність „Ти повинен!” переведена у модальність можливого за умови збереження загального смислу висловлювання.

Типове висловлювання	Краще сказати
„Ти повинен добре вчитися!”	„Я впевнений, що ти зможеш добре вчитися!”
„Ти повинен думати про майбутнє!”	
„Ти повинен поважати старших!”	
„Ти повинен слухати вчителів і батьків!”	
„Ми в твоєму віці жили набагато гірше! Ти повинен цінити турботу старших!”	
„Ти постійно зриваєш мій урок! Ти повинен поводити себе спокійно і	

уважно слухати!”	
„Скільки можна байдикувати! Ти повинен, нарешті, зайнятися учінням!”	

Вправа „Я – викладач” (за Н. В. Самоукіною)

(Подольак Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник / Л. Г. Подольак, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 93.)

Загальна характеристика внутрішнього стану: зібраність, воля, самоконтроль, твердість, стабільність, ясність, чіткість, діловитість, готовність до керування ситуацією і контролю над нею.

Домінують: інтелект і воля.

Вправа розширює професійну самосвідомість педагога, виробляє вміння регулювати внутрішній стан, необхідний для педагогічної діяльності.

Інструкція

Необхідно ввійти в роль викладача. Візьміть чистий аркуш паперу і проведіть вертикальну лінію, що розділяє його навпіл. Ліворуч напишіть особливості поведінки, якості особистості, якими, на Вашу думку, має володіти викладач. Перелічіть також, що він повинен вміти робити. Протягом робочого дня спробуйте поводитися так, щоб виконати якнайбільше вимог, які Ви сформулювали на лівому боці аркуша. Наприкінці робочого дня праворуч на цьому самому аркуші зазначте, що у Ваших діях відповідало вимогам, а що – ні. Згадайте й опишіть Ваш стан.

Як сприймають Вас інші? Попросіть Вашу кращу подругу (друга) описати ті риси Вашого характеру, які, на їхній погляд, визначені вашою майбутньою професією. Запитайте їх, чи завжди ці риси характеру виявляються у Вашій поведінці? Попросіть їх описати своє сприйняття і ставлення до тих ситуацій, у яких ці професійні риси характеру були неадекватними до обставин, що склалися. Можливо, вони зізнаються, що їм був неприємний Ваш “викладацький” тон або вони відчули розгубленість чи незручність.

Поміркуйте над тим, що Вам сказали.

Постарайтеся змінити свою поведінку: бути викладачем у ВНЗ, а вдома чи в спілкуванні з подругою бути звичайною людиною.

Вправа „Конфліктоген” (за Н.М. Кострицею)

(Подольак Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник / Л. Г. Подольак, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 221.)

Співвіднесіть конфліктоген з варіантом його формулювання (таблиця 1.6).

Таблиця 1.6

Співвідношення конфліктогену і його формулювання

Конфліктоген		Формулювання	
1	Погрози (викликають страх, підпорядкування, образу, ворожість)	а	„Скільки часу у Вас пішло на це?” „Чому Ви так пізно?” „Чим Ви займаєтесь?”
2	Накази (влада над іншими)	б	„Нічого обговорювати. Я не бачу тут проблеми”.
3	Критика (негативна)	в	„Таке може сказати тільки дурень”. „Що ще можна чекати від нероби?”.
4	Образливі прізвиська	г	„Дуже цікаво ... Я дивився вчора смішний фільм ...”.
5	Слова – „боржники”	д	„Нічого засмучуватися. Все це досить логічно”.
6	Приховування важливої інформації (репліка-пастка)	е	„Якби Ви навели порядок на своєму робочому столі, у Вас не було б причин для паніки”. „Чому Ви не зробили це в такий спосіб?” „Просто не звертайте на них уваги”.
7	Допит	є	„Терміново зайдіть до мене в кабінет”. „Не питайте чому, а робіть так, як Вам сказано”.
8	Похвала з підступом	ж	„Вам це завдання буде приємним (не пояснюючи, що з цим пов’язано)”.
9	Переконання логікою	з	„Ви недостатньо старанно працюєте”. „Ви постійно скаржитесь”.
10	Несвоєчасні поради (коли людина просто хоче бути вислуханою)	й	„- Я потрапив минулого тижня в жахливу історію ... - Це що, Ви б подивилися на мою ...”.

11	Відмова від обговорювання питання	і	„Якщо Ви не можете вчасно приходити на заняття, нам доведеться подумати про можливість Вашого переведення на заочну форму навчання”. „Робіть, як сказано, або ...”.
12	Зміна теми	ї	„У Вас так добре виходять реферати. Ви не напишете ще один?”.
13	Змагання	к	„Не нервуйся”. „Не хвилюйся”. „Все владнається”. „Усе мине”. „Ви маєте гарний вигляд”.
14	Заспокоєння запереченням	л	„Ви маєте поводитися більш відповідально”. „Ви мусите брати до уваги факти”. „Ви не повинні так гніватися”.

Вправа „Критика”

(Подольак Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник /
Л. Г. Подольак, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 222.)

Співвіднесіть висловлювання з формами критики (за Н. М. Кострицею), наведені у таблиці 1.7.

Таблиця 1.7

Співвідношення висловлювання з формою критики

Форма критики		Висловлювання	
1	Докір	а	„Маю надію, що наступного разу на Вас чекає успіх!”
2	Надія	б	„На жаль, змушений наголосити, що роботу виконано неякісно”.
3	Аналогія	в	„Особливу стурбованість викликає стан справи ...”.
4	Похвала	г	„А я на Вас так сподівався”.
5	Занепокоєність	д	„Мабуть, у тому, що трапилося, винні не тільки Ви ...”.
6	Співпереживання	е	„Я знав одного студента, який учинив так само, але кар’єра у нього чомусь не була успішною ...”.
7	Здивування	є	„У моїй практиці була подібна помилка ...”.
8	Пом’якшення	ж	„Роботу виконано добре, але тільки не для

			цього випадку ...”.
9	Побоювання	з	„На жаль, не чекав від Вас цього ...”.
10	Натяк	й	„Дуже прикро, але я впевнений, що подібне може повторитися”.

Оцініть психологічну ефективність критики викладачем студентів. Як запобігти конфліктам у взаєминах?

До **організаційно-діяльнісних ігор** відносять ділові і планові ігри. Virізняють такі компоненти ігор:

- ігрові ролі і їх прийняття;
- побудовані за певними правилами ігрові дії;
- моделювання ігрового процесу і емоційного напруження, яке його супроводжує (технологія гри).

Провідним компонентом гри є роль та її прийняття. Роль розглядається як комплекс соціальних вимог, очікувань, які пред’являються суспільством до певної людини, до її поведінки. Виконання ролі передбачає точне відтворення діяльності людини у зовнішньому плані. Прийняття ролі здійснюється на когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях.

Ігрові дії зумовлюються цільовим аспектом гри. Ці дії визначаються сценарієм, ведучим гри, нормативними документами чи формуються самими гравцями відповідно до їх бачення ситуації і поставлених цілей.

Моделювання в грі – це створення макетів, які заміщують об’єкти реальної ситуації, а також маніпулювання ними з метою заміщення реального експериментування штучно сконструйованими поведінковими зразками.

Ділові ігри виконують функцію виявлення і оцінки (у тому числі вимірювання) за допомогою певних випробувань індивідуальних якостей особистості, її знань, умінь, компетенцій, метапрофесійних якостей і зразків поведінки.

Можна відзначити такі особливості гри:

- поведінкова комунікація, тобто гра ґрунтується на певних діях;

- гра відрізняється складністю і взаємозалежністю задач, які розв'язуються;
- ігрова ситуація імітує реальну;
- гра багатофункціональна, оскільки поряд з функцією діагностики виконує функцію тренінгу і розвитку її учасників;
- оцінка ефективності гри безпосередньо залежить від процесу її перебігу.

При конструюванні і проведенні ділової гри реалізуються такі психолого-педагогічні принципи: імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки виробництва; ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності; сумісної діяльності, діалогічного спілкування; проблемності змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності.

Планова гра – це послідовне, часто поетапне виконання типових змінних ситуацій, на основі яких робляться загальні висновки з розв'язання комплексної організаційної проблеми. Планова гра характеризується складністю і порівняно великою кількістю учасників (30 – 40 осіб), які поділяються на кілька підгруп.

Однією з ефективних психотехнологій формування професійних компетенцій є **розвивальна психодіагностика**. Розвивальна функція психодіагностики полягає в тому, що, інтерпретуючи результати діагностики індивідуально-психологічних характеристик і повідомляючи їх студенту чи фахівцю, ми тим самим актуалізуємо психологічні знання, розширюємо його психологічну компетентність. При використанні цієї технології формується аутокомпетентність, яка стає фактором самореалізації професійно-психологічного потенціалу особистості.

Формою структурування психодіагностики виступають діагностичні профілі студентів чи фахівців. Одним із варіантів впорядкування професійно значимих параметрів особистості студента чи фахівця є професійно-психологічний профіль. Професійно-психологічний профіль проектується на основі вивчення посадових обов'язків і професійної діяльності фахівця. Залежно від задач психодіагностики добираються методики, що дозволяють

виявити рівень розвитку професійно важливих характеристик фахівця: базових компетентностей, ключових компетенцій і метапрофесійних якостей.

В основі педагогічної технології „Створення ситуації успіху” (за А. С. Белкіним) лежить особистісно-зорієнтований підхід до процесу навчання та виховання. Ситуація успіху – це суб’єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. Ситуація успіху досягається тоді, коли студент визначає цей результат як успіх. Об’єктивна успішність діяльності студента, як правило, успіх зовнішній, тому що якість результату оцінюється свідками дійства. Усвідомлення ситуації успіху самим студентом, розуміння її значимості виникає у суб’єкта після здолання своєї боязкості, невміння, незнання та інших видів труднощів. Переживаючи ситуацію успіху, студент може зазнати значних емоційних вражень, різко змінити в позитивний бік стиль свого життя. Створена ситуація успіху стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для дальшого розвитку особистості студента. Заряд активного оптимізму, здобутий в юності, гартує характер, підвищує життєву стійкість, здатність до протидії. Успіх, якщо його переживає людина неодноразово, відкриває період визволення прихованих можливостей особистості, перетворення та реалізації духовних сил. Саме в юності людина особливо гостро потребує піднесеного сприйняття світу, пошуків себе та справжнього сенсу життя і в цілому пошукової активності. Студент, зазнавши колись відчуття безнадійності та депресії, як реакції на якусь окрему невдачу, може значно знизити пошукову активність в будь-якій діяльності. А відсутність пошукової активності призведе до того, що студент виявиться безпорадним при будь-якому зіткненні з труднощами навіть в таких ситуаціях, які в інших умовах як труднощі ним не сприймалися.

Ситуація успіху має характер штучно створеної, бо педагог на деякий час посилює оцінний аспект на позитивних якостях праці студента, при цьому зовсім не зважає на наявні недоліки. Викладач розуміє тимчасовість створеної ситуації, яка надалі коригується шляхом поступового (коли

студент повірить в свої сили) вказування на недоліки та їх спільного, а потім і самостійного виправлення. Таким чином, штучність створеної ситуації повністю зникає. Педагог має володіти силою сугестивного впливу, використовуючи елементи педагогічної техніки, що потребує психологічної компетентності.

Оцінювально-результативний компонент складається з набору завдань різних типів, зокрема, тестових, для оцінки результативності навчальної діяльності студентів. Порівняно з іншими засобами тестового контролю, ситуаційні тестові завдання моделюють прийняття рішень у професійній діяльності викладача (вчителя) і можуть забезпечити достовірність і об'єктивність цієї діагностики. Зазначений компонент передбачає корекцію змісту і технології навчання.

**Розділ 2. Засоби діагностики якості психолого-педагогічної
підготовки магістрів природничих наук (хімія)
у педагогічному університеті**

**2.1. Види засобів діагностики якості професійно-педагогічної підготовки
студентів-магістрантів**

Діагностика – це загальний спосіб отримання попередньої інформації про об'єкт або процес, що аналізується. Метою діагностування є своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз процесу і результатів навчального процесу. Педагогічна діагностика передбачає: контроль, перевірку, оцінювання, нагромадження статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій та прогнозування розвитку навчальної діяльності.

Як зазначає М. Б. Челишкова [103], діагностика рівня навчальних досягнень передбачає насамперед управління процесом засвоєння знань шляхом організації систематичного контролю за рівнем оволодіння навчальним матеріалом. За цієї умови контроль забезпечує зворотній зв'язок і дозволяє стежити за ходом процесу засвоєння знань у кожного студента з метою своєчасного корегування цього процесу. Основною метою діагностичного контролю є формувальний вплив на поточний процес навчання шляхом встановлення зворотного зв'язку від студента до викладача.

Найактуальнішою є проблема створення ефективних засобів діагностики якості професійно-педагогічної підготовки студентів-магістрантів. Сьогодні не існує однозначного тлумачення поняття „якість підготовки”. Зокрема, М. Б. Челишкова підкреслює, що розкривати зміст поняття „якість підготовки” можна на різних рівнях. Перший рівень – це етап планування процесу навчання, коли певні уявлення про бажану якість підготовки відображаються в освітніх програмах за кожним предметом. Другий рівень асоціюється з етапом реалізації освітніх програм у навчальному процесі. Третій рівень розглядається з позицій якості результатів навчального процесу. Останній ототожнюється з поняттям „навчальні досягнення”. Вважається некоректним розглядати оцінку якості

підготовки як результат навчання, оскільки якість підготовки визначається насамперед внутрішнім станом учня або студента, в той час як результати навчання проявляються у зовнішніх ознаках, що безпосередньо спостерігаються, а також у результатах навчального процесу. Однак дослідники сучасних параметричних методів у теорії педагогічних вимірювань використовують спеціальні методи вимірювання, які поєднують латентні параметри досліджуваних з результатами виконання тесту, що безпосередньо спостерігається. Це дає підстави ототожнювати оцінки якості підготовки досліджуваних з модифікованими у рамках IRT результатами тестових вимірювань.

Проведений аналіз існуючих тенденцій дозволяє стверджувати, що проблему діагностики професійно-педагогічних компетенцій можна вирішити шляхом створення і використання спеціальних тестових завдань.

Ураховуючи різноманітність видів діяльності фахівців, визначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, об'єктивно і надійно можна дати оцінку якості освітньої і професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів шляхом проведення кваліфікаційного іспиту зі спеціальності, який передбачає виконання певних атестаційних кваліфікаційних завдань.

Світова історія підготовки фахівців у вищих навчальних закладах засвідчує, що найкоректнішим засобом педагогічного контролю є застосування тестової методики. Метод тестів – це метод діагностики з використанням стандартизованих питань і завдань, що мають певну шкалу значень. П. Клайном [42] запропоновано теоретичні засади конструювання тестів. У сфері освіти використовуються тести як психодіагностичні методики вимірювання та оцінювання досягнутого рівня розвитку здібностей, конкретних знань, умінь і навичок особистості. У практичній роботі такі тести орієнтовані на оцінювання досягнень суб'єкта учіння після закінчення навчання, вони є найдосконалішим засобом комплексної оцінки якості підготовки фахівців, тобто це тести професійної компетенції. Крім ситуаційних тестових завдань, у

навчальному процесі використовують такі засоби діагностики якості психолого-педагогічної підготовки фахівців, як тести успішності, педагогічні і психологічні задачі, комплексні кваліфікаційні завдання, дипломні роботи (магістерські).

2.2. Педагогічні тести як засіб діагностики якості професійної підготовки магістрів природничих наук (хімія)

Під педагогічним тестом розуміють систему взаємопов'язаних предметним змістом завдань специфічної форми, що дають змогу оцінювати структуру і вимірювати рівень знань та інші характеристики особистості.

Педагогічні тести є сукупністю завдань, які дозволяють дати об'єктивну оцінку якості підготовки майбутніх фахівців. В свою чергу, об'єктивність і вимірюваність якості освіти дозволяють здійснити управління процесом – від корегування змісту освітніх стандартів і навчальних програм до удосконалення методів викладання і підвищення ефективності стимулювання самостійної роботи студентів.

На відміну від традиційних засобів контролю, педагогічні тести за певних умов дозволяють виявити не тільки рівень підготовки, але й структуру знань студентів, зокрема ступінь їх відхилення від ідеальної структури, яка планується педагогом на момент початку навчання. Уявлення про ступінь відхилення дозволяє скласти аналіз профілю відповідей студентів на різні завдання тесту. Оскільки однаковий рівень підготовки може бути отриманий в ході відповідей на різні за складністю завдання, можна порівняти відповіді студентів з однаковим рівнем підготовки. Якість підготовки можна визначити, якщо завдання пропонуються за підвищенням ступеня труднощі і відображають за змістом і порядком розташування ідеальну структуру знань, що планується.

При розробці педагогічних тестів М. Б. Челишкова [103] рекомендує використовувати модель, що включає зміст, техніку вимірювання і рівень

пізнавальної діяльності, необхідний для виконання завдань тесту. Перша складова моделі – зміст – забезпечує змістову валідність інструментарію, його відповідність навчальним програмам. Друга складова – техніка вимірювання – зумовлює тип завдань, що використовується. Третя складова моделі – пізнавальна діяльність, на оцінку якої спрямоване вимірювання.

При створенні тестових завдань ми спиралися на класифікацію цілей, що ґрунтується на системному підході опису досягнень студентів (І. Я. Лернер, В. П. Беспалько та інші). Згідно з цією класифікацією характеризують три рівні засвоєння змісту освіти, що передбачають перевірку відтворення і запам'ятовування знань, застосування знань в знайомій ситуації за зразком, застосування знань в незнайомій ситуації. Тестові завдання можуть розглядатися як засіб діагностики цих рівнів.

У психолого-педагогічній літературі виокремлюють такі форми тестових завдань [42, 103]:

- 1) завдання закритої форми (з множинним вибором), у процесі виконання яких студенти вибирають правильну відповідь з наведеного набору відповідей;
- 2) завдання на доповнення (відкритої форми), що потребують при виконанні від студента самостійного отримання відповідей;
- 3) завдання на встановлення відповідності (з множинним вибором), виконання яких пов'язано з виявленням відповідності між елементами двох множин;
- 4) завдання на встановлення правильної послідовності, в яких від студента вимагають вказати порядок дій, процесів.

Тестові завдання закритої форми мають кілька переваг, а саме: порівняно висока швидкість тестування і обробки результатів, можливість більш повного, порівняно з іншими формами тестових завдань, охоплення змісту навчального матеріалу, і, як наслідок, підвищення обґрунтованості підсумкових оцінок. Всі ці названі переваги дозволяють широко використовувати такі тестові завдання саме при підсумковому контролі, особливо при застосуванні

комп'ютеризованих технологій. Водночас, як недолік, ті самі дослідники відзначають ефект здогадки, що може виявлятися у недостатньо підготовлених студентів при відповідях на найскладніші завдання тесту. Однак необхідно зауважити, що існують різні методи нівелювання ефекту здогадки у тестових завданнях закритої форми. Крім того, іноді підкреслюють негативну роль неправильних відповідей, що сприяють на думку деяких дослідників, запам'ятовуванню помилкової інформації найслабкішими студентами. Цей недолік, дійсно, може проявитися, якщо тестові завдання закритої форми використовувати у повсякденній практиці контролю, водночас використання таких завдань при підсумковому контролі є досить обґрунтованим. Серед відповідей у таких завданнях правильною, як правило, є одна, хоча не виключаються й інші варіанти.

За П. Клайном [42] вирізняють два види завдань на доповнення: завдання з обмеженнями, якими визначається, що вважати правильною відповіддю, і завдання з відповідями, що вільно конструюються. В завданнях першого виду заздалегідь задається ступінь повноти правильності відповіді. Як правило, такі завдання використовують для оцінки здатності відтворювати і використовувати знання в знайомій ситуації, а також для виявлення рівня розуміння вивченого матеріалу. Обмеження (пропуски ключових слів у визначеннях понять, символів або чисел, які потрібно відновити при виконанні завдань) забезпечують однозначність правильної відповіді, що надає об'єктивності перевірці результатів виконання. Такі завдання мають суттєву перевагу – при їх використанні виключається здогадка. Однак недолік таких завдань пов'язаний з труднощами, що виникають при оцінці відповідей, які можуть бути частково правильними.

Завдання з відповідями, що вільно конструюються, не мають жодного обмеження на зміст та форму пред'явлення відповідей, водночас формулювання подібних завдань передбачає наявність еталону, тобто правильної відповіді. Такі завдання схожі на традиційні контрольні завдання і тому позитивно сприймаються більшістю педагогів. Завдання такого виду

дозволяють оцінити пізнавальну діяльність різного рівня, виявити типові помилки студентів. Однак тестологи підкреслюють суб'єктивність перевірки результатів виконання таких завдань та утруднення при інтерпретації результатів.

Для діагностики якості підготовки майбутніх вчителів (викладачів) хімії необхідно застосовувати методики, які спрямовані на оцінку рівня сформованості розумових дій. Ці дії ми розглядаємо як структурні та змістові елементи розумової діяльності, які актуалізуються для вирішення певних задач. Для виконання завдань предметного змісту необхідні не тільки знання, вміння і навички, але й також сформованість компонентів розумових дій, що адекватні логіці матеріалу.

Особливим видом педагогічних тестів є ситуаційні тести [105]. Ситуаційні завдання доцільно використовувати при діагностиці ступеня засвоєння складної діяльності, адекватної діяльності щодо розв'язання типових задач діяльності. У цьому випадку ситуаційний тест (завдання) є аналогом комплексного кваліфікаційного завдання (ККЗ), призначений для вирішення проблемних ситуацій, що притаманні майбутній педагогічній діяльності випускників.

Кожне з ситуаційних завдань складається з трьох частин, які розташовані в логічній послідовності щодо виконання певних дій. Ситуаційні тестові завдання класифікуються за педагогічними функціями.

Приклад ситуаційного тестового завдання:

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності „Аналіз засвоєння учнями навчального матеріалу з хімії”.

Якщо вчитель використовує поелементний аналіз знань та вмінь учнів при перевірці контрольної роботи, це забезпечує:

А: достовірну інформацію про ефективність застосованих методів і засобів навчання;

Б: виявлення допущених помилок в засвоєнні навчального матеріалу кожним учнем;

В: кількісну характеристику (у %) повних, неповних, неправильних та відсутніх відповідей.

Тому на уроці на тему „Аналіз контрольної роботи” учитель:

- 1) на основі даних поелементного аналізу знань і вмінь визначає рівень навчальних досягнень кожного учня;
- 2) здійснює корекційні дії та контроль їх ефективності;
- 3) зіставляє результати діяльності учнів з відповідними еталонами розв'язків завдань.

Тоді, з метою подальшого вдосконалення навчального процесу та усунення труднощів у засвоєнні учнями навчального матеріалу, необхідно:

- а) здійснити корекцію тематичного плану;
- б) здійснити добір індивідуальних завдань контрольної роботи;
- в) використовувати тестові завдання для поточного контролю навчальних досягнень учнів.

Наведений приклад завдання можна використовувати для розвитку вміння здійснювати гностичну функцію педагогічної діяльності, сутність якої полягає в здатності передбачати та враховувати можливі утруднення в учнів у процесі навчання, визначати причини відставання та здійснювати індивідуальний та диференційований підхід у процесі навчання. На основі знань про основні етапи організації навчальної діяльності учнів студент з'ясовує основну мету використання поелементного аналізу знань і вмінь учнів. Це дозволяє здійснити аналіз контрольної роботи та корекцію власної педагогічної діяльності.

Розв'язання ситуаційних тестових завдань передбачає інтегративне узгодження змісту психолого-педагогічних знань та наявного досвіду студентів. Компетентнісний підхід на основі використання ситуаційних тестових завдань сприяє підвищенню рівня фундаментальної теоретичної підготовки учителів (викладачів) з одночасним підсиленням її практичної спрямованості.

2.3. Педагогічні і психологічні задачі як засоби формування професійно-педагогічних компетенцій майбутніх фахівців

В якості засобу діагностики психолого-педагогічної підготовки студентів були апробовані педагогічні і психологічні задачі.

У самому узагальненому визначенні задача – це система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, який знаходиться у вихідному стані, б) модель потрібного стану предмету задачі, яка ототожнюється з вимогами задачі [97]. Задача відрізняється від проблемної ситуації тим, що вона усвідомлена суб'єктом, об'єктивована і найчастіше описана словесно або в іншій знаковій (числовій, графічній) формі. Постановка задачі містить її аналіз і розуміння на певному рівні, попереднє визначення задуму рішення, стратегії, плану дій.

Спираючись на основні положення теорії поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна, деякі дослідники (Н. Б. Салміна, В. П. Сохіна) пропонують формувати в учнів узагальнене вміння аналізувати задачі незалежно від їх типу або предметної віднесеності. Це досягається, на їх думку, як характером запропонованих орієнтирів і організацією роботи з ними, так і добором завдань для формування відповідної дії.

Педагогічна задача – це результат усвідомлення суб'єктом навчально-професійної діяльності необхідності виконання професійних дій і прийняття рішень у педагогічній ситуації. Педагогічна задача розглядається як дієвий засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, удосконалення їх мисленневих операцій. Розв'язування педагогічних задач сприяє розвитку у майбутніх педагогів умінь і навичок, що відповідають основним структурним компонентам педагогічної діяльності. Педагогічні задачі і ситуації висвітлюють різноманітні утруднення, що виникають в практиці навчання учнів та студентів, дозволяють формувати у майбутніх викладачів (вчителів) вміння орієнтуватися в складній обстановці, швидко, оперативно використовувати психолого-

педагогічні знання і застосовувати їх в нестандартних умовах, створювати нові поєднання засобів і способів педагогічної діяльності, уміння правильно оцінювати свої дії, бачити їх результати, своєчасно усувати допущені помилки і недоліки.

Постійні вправи у розв'язуванні таких задач сприяють розвитку у майбутніх педагогів й особистісних якостей: винахідливості, ініціативності, цілеспрямованості, впевненості у своїх знаннях, виробляють у них уміння оперувати теоретичними знаннями в практичних ситуаціях, планувати педагогічну діяльність, передбачати її результати, оцінювати її значущість, формують навички самоаналізу, самоконтролю і самооцінки. Саме ці риси та якості є найважливішими показниками готовності випускника педагогічного університету до професійно-педагогічної діяльності. Оволодіння прийомами аналізу типових ситуацій, що виникають у навчально-виховному процесі, забезпечує успішну адаптацію майбутніх спеціалістів до навчально-виховної роботи і прискорює їх професійне становлення.

У процесі розв'язування педагогічних задач викладачі допомагають студентам навчитися певною мірою управляти педагогічними ситуаціями, здійснюючи поетапний аналіз проблеми. Викладачі можуть отримувати необхідну інформацію про хід мисленнєвої діяльності майбутніх педагогів, своєчасно виявляти недоліки в їх знаннях, помилкові судження і умовиводи.

Розв'язування педагогічних задач є одним із шляхів здійснення міжпредметних зв'язків у навчанні у вищому навчальному закладі, оскільки вимагає систематичного використання знань, отриманих студентами у процесі вивчення психолого-педагогічних і спеціальних (хімічних) дисциплін. У навчальному посібнику містяться педагогічні задачі, розв'язування яких дозволить майбутнім викладачам (вчителям) набути необхідні професійні уміння і навички. Також педагогічні задачі можуть слугувати ефективними засобами діагностики сформованості професійно-педагогічних компетенцій студентів-магістрантів.

У процесі підготовки вчителя (викладача) хімії нами також використовуються задачі з психології [67]. Психологічні задачі не мають однозначних алгоритмів пошуку відповіді. Їх призначення полягає в тому, щоб дійти результату шляхом, який відповідає логіці психологічного аналізу реальності. Для формування у студентів умінь вирішувати певні завдання майбутньої діяльності пропонуються задачі прикладного характеру. Деякі з них побудовані з використанням життєвих ситуацій, які виникають під час навчальної діяльності. Такі задачі дають змогу організувати дискусію, створити процес спільного пошуку розв'язку певної проблеми.

Приклад психологічної задачі:

Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: „Я читав, як учені методом тестування виміряли математичні здібності учнів одного класу і досить точно оцінили кожного. Проте вчителю математики вони дали заздалегідь неправдиву інформацію: двох посередніх учнів схарактеризували як „здібних до математики”. Коли через рік у тому самому класі провели повторне тестування, виявилось, що ті два учні справді виявили неабиякі математичні здібності. Як могло так статися?” Що Ви відповісте цьому учневі? [67].

2.4. Магістерська робота як обов'язкова форма підсумкової атестації випускників вищого навчального закладу

Навчально-дослідна робота з виконання магістерського дослідження відноситься до найбільш особистісно-зорієнтованих, індивідуалізованих форм підсумкової атестації. Підготовка магістра завершується захистом дипломної роботи, яка має засвідчити його готовність до майбутньої професійної діяльності.

Дипломна робота магістра – це самостійне наукове дослідження, яке виконує кваліфікаційну функцію, тобто готується з метою публічного захисту й отримання академічного ступеня магістра. Основна мета автора дипломної

роботи – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації, вміння самостійно вести науковий пошук і розв’язувати конкретні наукові завдання.

Структура кваліфікаційної роботи магістра аналогічна до дипломної роботи студента або дисертації і містить такі елементи: титульний аркуш, зміст, вступ, розділи і підрозділи основної частини, висновки, список використаних джерел, додатки. Зміст кожної частини дипломної роботи магістра визначається її темою. Вибір теми, етапи підготовки, пошук і вивчення літературних джерел, добір фактичного матеріалу, методика написання, правила оформлення та захисту мають багато спільного з дипломною роботою і кандидатською дисертацією, однак вимоги до неї дещо відрізняються. На відміну від дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата наук, що є науково-дослідницькими працями, дипломна робота магістра як самостійне наукове дослідження кваліфікується як навчально-дослідницька праця, в основу якої покладено моделювання більш-менш відомих рішень. Її тематика та науковий рівень мають відповідати освітньо-професійній програмі навчання. Виконання зазначеної роботи не стільки спрямоване на розв’язання наукових завдань, скільки має засвідчити, що її автор здатний належним чином вести науковий пошук, розпізнавати професійні проблеми, знати загальні методи і прийоми їх вирішення.

У випускній кваліфікаційній роботі магістр має виявити вміння:

- формулювати мету і завдання дослідження;
- складати план дослідження;
- вести бібліографічний пошук із застосуванням сучасних інформаційних технологій;
- використовувати сучасні методи наукового дослідження, модифікувати наявні та розробляти нові методики, виходячи із завдань конкретного дослідження;
- опрацьовувати отримані дані, аналізувати і інтерпретувати їх на основі відомих літературних джерел;

- оформляти результати досліджень відповідно до сучасних вимог у вигляді звітів, рефератів, статей.

Кваліфікаційна робота визначає загальноосвітню та професійну зрілість випускника, вміння творчо мислити та застосовувати одержані знання при вирішенні практичних завдань з педагогіки, психології, методики навчання хімії. У процесі виконання кваліфікаційної роботи студент повинен продемонструвати і вміло використати всі набуті під час навчання знання, уміння і навички з усіх розділів педагогіки, знання психологічних передумов розвитку, виховання та навчання учнів і студентів, вміння аналізувати педагогічні явища, вивчати передовий педагогічний досвід.

Магістерська робота може мати реферативний і дослідницький характер. У першому випадку вона має теоретичний характер і виконується на основі аналізу й узагальнення ряду літературних джерел: монографій, статей, методичних рекомендацій тощо. Студент повинен проаналізувати літературні джерела з проблеми дослідження, обґрунтувати вибрану тему, дати критичну оцінку вивченим роботам, висловити свій погляд, дійти висновків.

У другому випадку, коли робота має дослідницький характер, магістрант використовує як науково-методичну літературу, так і свої спостереження та факти, результати педагогічного експерименту, якщо він здійснювався, може висувати гіпотези тощо. Кваліфікаційна робота такого типу повинна мати теоретичну частину, аналіз і узагальнення наукових даних та висновки.

Педагогічне дослідження починається з вибору об'єктного простору дослідження. Вибір об'єктного простору визначається такими об'єктивними факторами, як актуальність проблеми дослідження, її новизна і перспективність, а також суб'єктивними чинниками: життєвим досвідом, нахилами, інтересами, здібностями дослідника тощо. Вибір об'єктного простору зумовлює визначення досліджуваної проблеми і теми дослідження.

Проблема визначається як складне теоретичне чи практичне питання, що потребує спеціального вивчення і позитивного розв'язання. Сутність проблеми – суперечності між науковими фактами та їх теоретичним осмисленням, між

науковими теоріями, що знаходяться в стані конкуренції. Наукова проблема є результатом глибокого вивчення дослідником стану практики навчання і виховання, наукової літератури та відбиває суперечності процесу пізнання на його певному етапі розвитку. Джерелом проблеми є утруднення, конфлікти, „вузькі місця”, що породжуються в реальній практиці. Тому виникає потреба в їх усуненні, що найчастіше відображено в практичних завданнях.

Під час вибору та обґрунтування проблеми дослідження необхідно враховувати такі особливості:

- суперечливість проблеми, оскільки в процесі вивчення будь-якого феномену, що знайшов відображення в теорії наукового знання, завжди є елементи старого й нового, тому потрібно чітко визначити, що саме із вже дослідженого має цінність для нового, що підлягає оновленню, зміні, спростуванню, заперечуванню;
- істинність проблеми, тому що необхідно обґрунтувати, чи дійсно питання, які підлягають вивченню, є невідомими для науки, чи відповідає істині основне трактування визначеної проблеми, чи дійсно означена проблема є цінною для педагогічної теорії і практики;
- місце досліджуваної проблеми в науці, оскільки не можна допускати перебільшення ролі того чи іншого питання в наявній теорії наукового знання;
- зіставлення історичного та логічного, тому що необхідно обґрунтувати, що визначена проблема – результат закономірного розвитку педагогічної науки, відповідь на актуальні замовлення практики виховання й навчання. Іншими словами, дослідник має спиратися на те, що вже міститься в науці;
- виокремлення основного напрямку дослідження, оскільки в будь-якому дослідженні повинна бути провідна ідея, що є стрижнем авторської концепції.

Актуальність вказує на необхідність і своєчасність вивчення й розв’язання проблеми для дальшого розвитку теорії і практики навчання і

виховання, характеризує суперечності, що виникають між соціальними потребами (попитом на наукові ідеї та рекомендації) і наявними засобами їх задоволення. При обґрунтуванні актуальності прикладних досліджень, насамперед, беруть до уваги практичну потребу в опрацюванні теми, ступінь розв'язання даного питання в педагогічній практиці, прогнозований соціальний економічний ефект від впровадження одержаних результатів. Важливо з самого початку з'ясувати основні суперечності чи невідповідності між досягнутим рівнем педагогічного знання і проблемами розвитку теорії і практики. Вони можуть бути зумовлені як відкриттям нових фактів і зв'язків, так і появою запитів практики, що потребують вироблення нових теоретичних знань. С. У. Гончаренко [18] вказує на певні недоліки багатьох дипломних робіт в цій галузі, що полягають у досить поверховому, некритичному аналізі історії питання, літератури з теми дослідження. Аналіз літератури з проблеми, як правило, підмінюється переліком авторів публікацій. Крім того, з аналізу не завжди зрозуміло, який же аспект проблеми залишився недослідженим або не задовольняє дипломанта.

Для обґрунтування необхідності проведення дослідження тієї чи іншої проблеми слід проаналізувати стан її розв'язання в педагогічній практиці, вказати на недоліки існуючої методики навчання чи виховання. При цьому недостатня проста констатація низького рівня знань чи вихованості учнів, управління навчально-виховним процесом.

Суперечності, що містяться в проблемі, повинні прямо або опосередковано знайти своє відображення у формулюванні теми дослідження. У формулюванні теми важливо відобразити об'єкт, предмет дослідження. Неправильне формулювання теми призводить до довільного тлумачення проблеми і нерідко до стихійного збирання фактів. Тема дослідження має одночасно фіксувати як певний етап уточнення, так і локалізацію (обмежування рамок) проблеми.

Об'єкт дослідження – це процес або явище педагогічної дійсності, що протистоїть досліднику як суб'єкту в його пізнавальній діяльності, що

породжує проблемну ситуацію і обране для вивчення. Це може бути, наприклад, будь-яка сукупність властивостей чи відношень педагогічної дійсності, що існують об'єктивно, тобто незалежно від суб'єкта пізнання, але відображаються ним. Основними об'єктами педагогічних досліджень є діяльність учителів і вихователів, учнів; педагогічні взаємини (між суб'єктом і об'єктом навчання та виховання, особистістю і колективом); організація чи управління пізнавальною діяльністю учнів, навчально-виховним процесом чи навчально-виховним закладом тощо.

Предмет дослідження – це частина об'єкта, тобто те, що безпосередньо та ґрунтовно вивчається з певною метою (формування якостей особистості; характеристика процесу, явища; виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов виховання та навчання особистості визначеного віку у визначеній сфері). У предметі дослідження відображаються тільки ті елементи, зв'язки, відношення об'єкта, які підлягають вивченню в означеній науковій роботі. Визначення предмета означає вияв певного „ракурсу” його розгляду, конкретного обмеження рамок пошуку, а також висвітлення пропозиції автора щодо найсуттєвіших щодо поставленої проблеми зв'язків, їх об'єднання в єдину систему. В об'єкті, яким є, наприклад, процес навчання майбутніх учителів, можна виділити в ролі предмета формування у студентів комунікативних умінь на основі аналізу й розв'язування проблемних педагогічних ситуацій. В темі „Формування у підлітків потреби у самовихованні” об'єктом виступає процес самовиховання, а предметом – сама потреба у самовихованні, що формується у процесі навчання й виховання. Предметом досліджень може бути мета освіти чи виховання, прогнозування, зміст, форми й методи організації й проведення педагогічного процесу, характеристики діяльності вчителя і учня, суперечності у навчально-виховному процесі, шляхи його вдосконалення, характер педагогічних вимог, впливів, педагогічні умови, особливості, тенденції розвитку навчально-виховних явищ і процесів, різні види педагогічних ситуацій. Предметами дослідження можуть виступати різні педагогічні відносини: між учнями в групах і колективах,

колективом і особистістю, між різними колективами тощо. Діяльність самого учня теж може бути предметом дослідження: його самопізнання, самовиховання, здатність до навчання й виховання, сприйнятливість до виховання, життєвий досвід, поведінка, особистісні якості, інтереси, нахили тощо. При вивченні предмета дослідження важливо конкретизувати, хто є суб'єктами того чи іншого дослідження.

Мета дослідження – це ідеальне, мисленнєве передбачення кінцевого результату науково-дослідної роботи, тобто те, для чого вивчається предмет дослідження (розробка наукових основ виховання й навчання, одержання нової наукової інформації з теми дослідження, аналіз результатів практики, виявлення шляхів і засобів виховання тощо). Мета дослідження визначається загальним станом науки, необхідністю розвитку педагогічної теорії.

Завдання дослідження конкретизують мету з урахуванням предмета, особливостей досліджуваної наукової проблеми. Завдання дослідження впливають не тільки з мети, але й зі специфіки умов дослідницької роботи, можливостей дослідника, вимог педагогічної практики. Найчастіше виділяють три-чотири завдання дослідження. При цьому перше завдання спрямоване на вияв сутності, природи, структури, закономірностей функціонування та розвитку феномену, що вивчається. Друге завдання передбачає розкриття загальних способів перетворення об'єкту, вибудовування його моделей. Третє завдання спрямоване на створення, розробку конкретних освітніх технологій чи методик педагогічної дії, практичних рекомендацій. Четверте завдання – на експериментальну перевірку їх ефективності.

Наприклад, при виконанні дипломної роботи на тему „Пізнавальні задачі як засіб підвищення ефективності навчального процесу при вивченні хімії у 10 класі”, пропонується такий зміст:

ЗМІСТ

ВСТУП		
РОЗДІЛ 1. Психолого-педагогічні умови підвищення ефективності навчання		
1.1.	Психолого-педагогічний аналіз учбової діяльності	
1.2.	Психолого-педагогічні умови підвищення ефективності навчання	
1.3.	Розвиток мотивів учбової діяльності в учнів як умова підвищення ефективності навчання	
РОЗДІЛ 2. Теоретичні основи і практичне застосування пізнавальних задач у навчальному процесі як засобу підвищення ефективності навчання		
2.1.	Пізнавальні задачі в навчально-виховному процесі	
2.1.1.	Структура пізнавальних задач	
2.1.2.	Класифікація пізнавальних задач	
2.1.3.	Способи розв'язання пізнавальних задач	
2.2.	Вплив пізнавальних задач на розвиток мотивації учбової діяльності учнів	
2.3.	Досвід вчителів з використання пізнавальних задач на уроках хімії	
РОЗДІЛ 3. Методика використання пізнавальних задач з хімії у 10 класі як засобу підвищення ефективності навчання		
3.1.	Організація педагогічного дослідження	
3.2.	Апробація запропонованої методики в педагогічному процесі	
ВИСНОВКИ		
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		
ДОДАТКИ		

Об'єкт дослідження: навчально-виховний процес.

Предмет дослідження: пізнавальні задачі як засіб підвищення ефективності навчання учнів.

Мета дослідження: виявити вплив пізнавальних задач на глибину і повноту знань учнів.

Відповідно до мети дослідження нами поставлені такі *завдання*:

1) проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми використання пізнавальних задач в навчальному процесі;

2) скласти пізнавальні задачі з хімічним змістом для учнів 10 класу;

3) встановити психолого-педагогічні умови використання пізнавальних задач у процесі навчання;

4) дослідити вплив пізнавальних задач з предметним змістом на розвиток мотивації учбової діяльності, на глибину і повноту знань учнів 10 класу.

Методи психолого-педагогічного дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, спостереження; методи опитування (бесіда, метод анкети).

Практичне значення роботи полягає у використанні пізнавальних задач з предметним змістом як засобу розвитку внутрішніх мотивів учбової діяльності на уроках хімії.

Логіка педагогічного дослідження зумовила таку структуру дипломної роботи: вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел, додатки.

Тематика магістерських робіт психолого-педагогічного спрямування

1. Мисленнєві операції як засіб формування хімічних понять в учнів 8 класу.
2. Пізнавальні задачі як засіб розвитку творчої уяви в учнів на уроках хімії.
3. Проблемне навчання як засіб розвитку творчого мислення при вивченні хімії.

4. Пропедевтична психолого-педагогічна підготовка як засіб активізації професійного самовизначення старшокласників.
5. Пізнавальні задачі як засіб підвищення ефективності навчального процесу при вивченні хімії.
6. Психолого-педагогічні особливості організації індивідуальної роботи учнів при вивченні хімії.
7. Систематизація знань учнів при вивченні хімії в 11 класі.
8. Психолого-педагогічні особливості організації навчальної роботи учнів з високим рівнем пізнавальної самостійності на уроках хімії.
9. Моделювання як умова розвитку теоретичного мислення в учнів при вивченні хімії.
10. Педагогічна професійна орієнтація учнів середніх загальноосвітніх шкіл на професію вчителя хімії.
11. Розвиток розумової дій узагальнення в учнів 9 класу в процесі вивчення хімії.
12. Задачі з хімії з інформацією прикладного характеру як засіб розвитку інтересу учнів до предмету.
13. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу в учнів на уроках хімії.
14. Проектна технологія як засіб розвитку пізнавальної самостійності в учнів при вивченні хімії.

Під час оцінювання магістерської роботи звертається увага на:

- обґрунтованість актуальності теми;
- практичне значення отриманих результатів;
- самостійність дослідження;
- творчий підхід;
- повноту розкриття теми;
- обґрунтованість і логічність висновків;
- використання максимально можливої кількості джерел;
- опрацювання автором літератури іноземними мовами;
- оформлення роботи згідно з визначеними вимогами;
- використання міждисциплінарного підходу;
- володіння студентом матеріалами дослідження, виявлене під час захисту;
- уміння коротко, чітко й доступно формулювати свої думки та аргументувати власну точку зору, демонструвати культуру мовлення.

Членами Державної екзаменаційної комісії колегіально визначається оцінка магістерської роботи із врахуванням зауважень рецензента і процедури захисту, яка заноситься у протокол засідання Державної екзаменаційної комісії, залікову книжку та фіксується в додатку до диплома.

Рецензент знайомиться з текстом дослідження і дає розгорнуту письмову оцінку магістерській роботі. Письмова рецензія із зазначенням виявлених недоліків подається не пізніше ніж у триденний термін до захисту. Із вказаними зауваженнями знайомиться як науковий керівник, так і автор магістерської роботи. У рецензії визначаються актуальність, практичне значення досліджуваної проблеми, характеризуються мета і завдання дослідження, його новизна. Рецензент оцінює джерельну базу роботи, проведений автором у кожному з розділів науковий аналіз, обґрунтованість висновків, оформлення магістерської роботи.

Розділ 3. Використання тестових завдань у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу

3.1. Ситуаційні тестові завдання

Ситуаційні тестові завдання моделюють прийняття рішень фахівцем у різноманітних виробничих ситуаціях. Наведемо приклади ситуаційних тестових завдань.

Інструкція: Завдання складається з трьох (двох) блоків, які логічно пов'язані між собою. Вибираючи певну позицію в першому блоці, необхідно зазначити відповідну їй в другому і в третьому блоках. Відповідь потрібно дати у вигляді сполучення букв і цифр.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Проведення педагогічного дослідження”

ПФ. Е. 01. ПР. О.04

КЗП-18

Якщо метою педагогічного експерименту є з'ясування ефективності нового методу навчання хімії, краще застосовувати вид експерименту:

А: лабораторний;

Б: природний;

В: мисленнєвий.

Тому перевагу за способом організації надають такому виду експерименту:

1) за способом одиничної подібності;

2) за способом одиничної різниці;

3) перехресному.

Тоді на результати експерименту не впливатимуть:

а) рівень підготовки учнів експериментального і контрольного класів;

б) рівень підготовки вчителів, що беруть участь у педагогічному експерименті;

в) тривалість навчання та контролю.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Вивчення вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів та студентів”

ПФ. Д. 01. ПР. О.01

КЗП-2

Якщо у студентів-першокурсників виявляється позитивне пізнавальне ставлення до навчання:

тоді у студентів проявляються такі особливості мотиваційної сфери особистості:

1) в мотивації спостерігаються нестійкі переживання новизни, допитливості, орієнтація на результат своєї діяльності; переважання широких соціальних мотивів обов’язку; розуміння і первинне осмислення і досягнення цілей, поставлених викладачем;

2) переважають мотиви вдосконалювання способів співробітництва з іншою людиною в ході навчально-пізнавальної діяльності; постановка соціально значимих цілей, передбачення соціальних результатів і наслідків їх досягнення, наполегливість і завзятість під час подолання труднощів, пояснення своїх успіхів та невдач внутрішніми причинами;

3) проявляється усвідомлене зіставлення мотивів і цілей своїх дій, постановка мети із урахуванням суб’єктивної ймовірності успіху, пояснення причин своїх успіхів і невдач.

При цьому у навчально-професійній діяльності студентів проявляється:

а) покроковий самоконтроль і самооцінка в ході діяльності; розрізнення способу і результату навчально-професійної діяльності, усвідомлений пошук різних способів вирішення, адекватна самооцінка;

б) використання результатів навчально-професійної діяльності у соціальній практиці, оволодіння культурою навчальної роботи; сприйнятливість до нових видів співробітництва під час навчання, готовність до співробітництва, швидкий темп просування;

в) розуміння та виконання навчальних завдань, запропонованих викладачем, дії за інструкцією; підсумковий контроль і самооцінка за результатами діяльності.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Вивчення вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів та студентів”

ПФ. Д. 01. ПР. О.01

КЗП-2

Якщо у студентів-першокурсників виявляється позитивне відповідальне (особистісне) ставлення до навчання:

тоді у студентів проявляються такі особливості мотиваційної сфери особистості:

1) в мотивації спостерігаються нестійкі переживання новизни, допитливості, орієнтація на результат своєї діяльності; переважання широких соціальних мотивів обов’язку; розуміння і первинне осмислення і досягнення цілей, поставлених викладачем;

2) переважають мотиви вдосконалювання способів співробітництва з іншою людиною в ході навчально-пізнавальної діяльності; постановка соціально значимих цілей, передбачення соціальних результатів і наслідків їх досягнення, наполегливість і завзятість під час подолання труднощів, пояснення своїх успіхів та невдач внутрішніми причинами;

3) проявляється усвідомлене зіставлення мотивів і цілей своїх дій, постановка мети із урахуванням суб’єктивної ймовірності успіху, пояснення причин своїх успіхів і невдач.

При цьому у навчально-професійній діяльності студентів проявляється:

а) покроковий самоконтроль і самооцінка в ході діяльності; розрізнення способу і результату навчально-професійної діяльності, усвідомлений пошук різних способів вирішення, адекватна самооцінка;

б) використання результатів навчально-професійної діяльності у соціальній практиці, оволодіння культурою навчальної роботи; сприйнятливість до нових видів співробітництва під час навчання, готовність до співробітництва, швидкий темп просування;

в) розуміння та виконання навчальних завдань, запропонованих викладачем, дії за інструкцією; підсумковий контроль і самооцінка за результатами діяльності.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Вивчення вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів та студентів”

ПФ. Д. 01. ПР. О.01

КЗП-2

Якщо у студентів-першокурсників виявляється позитивне аморфне ставлення до навчання:

тоді у студентів проявляються такі особливості мотиваційної сфери особистості:

1) в мотивації спостерігаються нестійкі переживання новизни, допитливості, орієнтація на результат своєї діяльності; переважання широких соціальних мотивів обов’язку; розуміння і первинне осмислення і досягнення цілей, поставлених викладачем;

2) переважають мотиви вдосконалювання способів співробітництва з іншою людиною в ході навчально-пізнавальної діяльності; постановка соціально значимих цілей, передбачення соціальних результатів і наслідків їх досягнення, наполегливість і завзятість під час подолання труднощів, пояснення своїх успіхів та невдач внутрішніми причинами;

3) проявляється усвідомлене зіставлення мотивів і цілей своїх дій, постановка мети із урахуванням суб’єктивної ймовірності успіху, пояснення причин своїх успіхів і невдач.

При цьому у навчально-професійній діяльності студентів проявляється:

а) покроковий самоконтроль і самооцінка в ході діяльності; розрізнення способу і результату навчально-професійної діяльності, усвідомлений пошук різних способів вирішення, адекватна самооцінка;

б) використання результатів навчально-професійної діяльності у соціальній практиці, оволодіння культурою навчальної роботи; сприйнятливість до нових видів співробітництва під час навчання, готовність до співробітництва, швидкий темп просування;

в) розуміння та виконання навчальних завдань, запропонованих викладачем, дії за інструкцією; підсумковий контроль і самооцінка за результатами діяльності.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Вивчення стану окремих психічних функцій, рівня навченості і вихованості учнів та студентів та стимулювання розвитку інтелектуальної сфери особистості”

ПФ. Д. 01. ПР. Р.02

КЗП-7

Якщо в групі 60 % студентів-першокурсників мають рівень розвитку теоретичного мислення нижчий за середній, що є однією з основних психологічних причин неуспішності:

тоді при організації навчального процесу викладач забезпечує:

- 1) засвоєння студентами навчального матеріалу шляхом „сходження від абстрактного до конкретного”;
- 2) порівняння студентами предметів і явищ за зовнішніми ознаками;
- 3) засвоєння студентами навчального матеріалу шляхом від конкретного до абстрактного.

Для цього викладач розробляє навчальні завдання, які:

- а) вимагають відтворення знань на рівні впізнавання;
- б) передбачають виведення часткових, конкретних понять з генетично висхідного відношення („клітинки”);
- в) стимулюють використання міжпредметних зв'язків.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Вивчення стану окремих психічних функцій, рівня навченості і вихованості учнів та студентів та стимулювання розвитку інтелектуальної сфери особистості”

ПФ. Д. 01. ПР. Р.02

КЗП-7

Якщо у студентів-першокурсників недостатньо сформовані прийоми логічного запам'ятовування навчального матеріалу:

тоді у процесі організації навчального матеріалу викладач:

- 1) формує у студентів прийоми колективної мисленнєвої діяльності, вчить контролювати та оцінювати результати своєї діяльності;
- 2) формує вміння виділяти суттєве в навчальному матеріалі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки досліджуваного та відомого матеріалу;
- 3) використовує обговорення питань, дискусії.

При цьому викладач навчає студентів прийомам продуктивного запам'ятовування інформації:

- а) об'єднання навчального матеріалу в значеннєве угруповання; складання плану, тез, конспекту; встановлення асоціацій за подібністю, контрастом, суміжністю;
- б) підкреслення значимості матеріалу, розкриття зв'язку з попередніми темами та розділами, опора на життєві знання, досвід;
- в) багаторазове повторення навчального матеріалу з урахуванням індивідуально-психологічних відмінностей пам'яті студентів.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Вивчення стану окремих психічних функцій, рівня навченості і вихованості учнів та студентів та стимулювання розвитку інтелектуальної сфери особистості”

ПФ. Д. 01. ПР. Р.02

КЗП-7

Якщо психологічною причиною неуспішності студентів-першокурсників є недостатній розвиток вольової сфери (низький самоконтроль і недостатня довільність психічних функцій):

тоді у поведінці студентів це може виявлятися так:

- 1) невпевненість у своїх силах, нерішучість;
- 2) недисциплінованість і неорганізованість; несистематична робота, що знижує її ефективність;
- 3) невміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати тощо.

При цьому шляхом усунення цих недоліків може бути:

- а) застосування поетапного формування розумових дій студентів у процесі навчання;
- б) підвищення результативності організації самостійної роботи систематичним контролем і оцінкою її результатів;
- в) розвиток критичності оцінювання самого себе для того, щоб не обмежувати можливості розвитку своїх потенційних сил.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Вивчення стану окремих психічних функцій, рівня навченості і вихованості учнів та студентів та стимулювання розвитку інтелектуальної сфери особистості”

ПФ. Д. 01. ПР. Р.02

КЗП-7

Якщо психологічною причиною неуспішності студентів-першокурсників є емоційна нестабільність і високий рівень тривожності:

тоді у поведінці студентів це може виявлятися так:

- 1) невпевненість у своїх силах, нерішучість;
- 2) недисциплінованість і неорганізованість; несистематична робота, що знижує її ефективність;
- 3) невміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати тощо.

При цьому шляхом усунення цих недоліків може бути:

- а) застосування поетапного формування розумових дій студентів у процесі навчання;
- б) підвищення результативності організації самостійної роботи систематичним контролем і оцінкою її результатів;
- в) розвиток рефлексії студентів, що забезпечує усвідомлення та перетворення особистісного досвіду шляхом його переосмислення, розкриття потенційних можливостей особистості.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: „Вивчення особливостей засвоєння студентами нової навчальної інформації”.

ПФ.Д.01.ПР.О.03

КЗП-7

У студентів часто виникають проблеми із встановленням зв'язків між різними частинами навчального матеріалу лекцій. Причиною цього може бути:

А: недостатній рівень пізнавальної діяльності;

Б: великий обсяг і складність матеріалу лекції;

В: відсутність чіткості та послідовності розгортання змісту лекції.

Тому для усунення цієї проблеми викладачу слід звернути увагу на дотримання такої вимоги:

1) доступність і науковість викладу;

2) емоційність викладу;

3) завершення кожного питання лекції підсумком і мотивованим переходом до наступного.

Тоді про усунення проблеми можна стверджувати на основі:

а) результатів включення механізму зворотного зв'язку;

б) результатів виконання студентами контрольної роботи;

в) емоційного стану студентів.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Професійна самооцінка викладачем своєї особистості”

ПФ. Д. 01. ЗР. Р.07

КЗП-14

Якщо викладач має позитивні тенденції в «Я-концепції», тоді такий викладач

- 1) виявляє готовність спілкуватися з кожним студентом і приймати його таким, яким він є;
- 2) проявляє вибірковість у взаєминах зі студентами, відрізняється мінімізацією міжособистісних контактів, переважанням ділових взаємин;
- 3) не виявляє власного ставлення до змісту заняття.

При цьому він надає перевагу

- а) активним , неформальним методам навчання;
- б) фронтальній орієнтації без урахування індивідуальних відмінностей студентів;
- в) стереотипному, формальному мисленню та догматичному стилю з переважанням самоактивізації і самопрезентації перед аудиторією.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Проведення педагогічного дослідження”

ПФ. Е. 01. ПР. О. 04

КЗП-18

Якщо метою педагогічного експерименту є розв’язання питання про педагогічну ефективність лекційно-семінарської системи навчання, доцільно використати такий вид експерименту:

А: порівняльний;

Б: формувальний;

В: пошуковий.

Тому перевагу за умовами проведення надають такому виду експерименту:

1) лабораторному;

2) природному;

3) комплексному.

Тоді для аналізу фактичного матеріалу та підтвердження гіпотези дослідження можна використати:

а) метод поелементного аналізу знань і умінь учнів;

б) метод компонентного аналізу;

в) метод анкети.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Проведення педагогічного дослідження”

ПФ. Е. 01. ПР. О. 04

КЗП-18

Якщо метою педагогічного експерименту є розв’язання питання про ефективність сучасного технічного засобу навчання хімії (комп’ютера) для розвитку пізнавальної самостійності учнів, краще застосовувати вид експерименту:

А: констатувальний;

Б: контрольний;

В: пошуковий.

Тому перевагу за умовами проведення надають такому виду експерименту:

1) лабораторному;

2) природному;

3) уявному.

Тоді на основі результатів можна:

а) рекомендувати використання даного технічного засобу на уроках хімії в загальноосвітній школі;

б) розробити методичні рекомендації про використання комп’ютера для вчителів хімії;

в) перевірити ефективність використання технічного засобу в широкій шкільній практиці.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Проведення педагогічного дослідження”

ПФ. Е. 01. ПР. О. 04

КЗП-18

Для з'ясування ефективності експериментального фактора педагогічний експеримент організовується так, щоб вплив інших факторів був:

А: відсутній;

Б: незначний;

В: однаковим з експериментальним.

Це досягається вирівнюванням умов проведення експерименту, зокрема, однаковою підготовкою учнів експериментальних та контрольних класів. Тому необхідно не враховувати:

- 1) найслабкіших в слабкому і сильному класах;
- 2) найслабкіших учнів слабого класу та найсильніших учнів сильного класу;
- 3) найсильніших учнів слабого і сильного класів.

Тоді оцінка ефективності експериментального фактора в ході педагогічного експерименту буде визначатися на основі:

- а) кінцевого рівня знань, умінь та навичок учнів експериментальних груп;
- б) порівняння та зіставлення рівня сформованості знань, умінь та навичок експериментальних та контрольних груп;
- в) визначення „різниці” кінцевого і початкового рівня знань, умінь та навичок учнів експериментальних груп.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Гностична”

Назва типової задачі діяльності: “Аналіз засвоєння навчального матеріалу з хімії учнями”

ПФ. Д. 01. ПР. О. 09

КЗП-13

Поелементний аналіз знань та вмінь школярів виявив, що переважна більшість учнів після вивчення алканів допускає помилки при кількісному визначенні структурних ізомерів серед запропонованих. Це можна пояснити (для подальшої корекції дидактичного процесу):

- А: ідентичністю сприйняття учнями конформаційних і структурних ізомерів;
- Б: незнанням сутнісних ознак понять „ізомер” і „гомолог”;
- В: недостатньою сформованістю знань про залежність просторової форми насичених вуглеводнів від електронної будови молекул.

Тому для усунення допущених учнями помилок перевагу надають:

- 1) нагадуванню вчителем алгоритму складання ізомерів насичених вуглеводнів;
- 2) самостійній роботі учнів з малюнками із зображенням моделей молекул насичених вуглеводнів в підручнику хімії;
- 3) складанню учнями під керівництвом вчителя структурних ізомерів насичених вуглеводнів за допомогою пластилінових моделей.

Тоді про завершеність процесу навчання учнів складанню та встановленню структурних ізомерів насичених вуглеводнів (коефіцієнт засвоєння знань та вмінь $K \geq 0,7$) можна стверджувати на основі:

- а) використання учнями тестів самоконтролю з еталоном відповідей;
- б) виконання відповідних контролюючих завдань учнями та результатів експрес-контролю їх вчителем;
- в) багаторазового включення завдань, які викликали труднощі в учнів, в контрольні роботи з інших тем до досягнення відповідних кількісних показників засвоєння навчальних елементів.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: „Управління учбовою діяльністю студентів”.

ПФ.Д.03.ПР.О.07

КЗП-2

Вступна лекція передбачає:

- А: формування первинного уявлення про структуру та зміст навчальної дисципліни;
- Б: отримання нових знань через проблемні запитання, завдання або ситуації;
- В: ознайомлення з науковою інформацією відповідно до програми.

Тому завданням лектора є:

- 1) створення проблемної ситуації і спрямування уваги студентів на її розв'язання;
- 2) систематизація наукових знань на високому рівні;
- 3) дати короткий огляд курсу (розвиток науки, імен відомих вчених).

Таким чином, вступна лекція сприяє:

- а) розвитку теоретичного мислення, інтересу до змісту предмета, професійній мотивації, формуванню колективної думки;
- б) отриманню загальних уявлень про дисципліну, орієнтації студентів на систематичну роботу з конспектами та літературою;
- в) активізації уваги студентів, розвитку їхньої розумової діяльності, формуванню вмінь виступати в ролі рецензента, експерта тощо.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів”

ПФ. Д. 04. ПР. Р. 03

КЗП-8

Якщо вчитель прагне активізувати навчальну діяльність учнів при вивченні будови молекули бензену (хімічної, електронної, просторової), краще застосовувати вид навчання:

А: пояснювально-ілюстративний;

Б: проблемний;

В: програмований.

Тому при розгляді навчального матеріалу перевага буде надаватися:

- 1) встановленню суперечностей і їх розв’язанню;
- 2) встановленню причинно-наслідкових зв’язків між будовою і властивостями речовини;
- 3) використанню тестових завдань контрольного характеру.

Тоді така організація навчання хімії значною мірою сприятиме:

- а) збагаченню учнів новими знаннями і вміннями з органічної хімії;
- б) розвитку навчально-пізнавальних можливостей учнів;
- в) формуванню елементів наукового світогляду школярів.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Відбір форм та методів організації навчально-професійної діяльності студентів”

ПФ. Д. 03. ПР. О. 03

КЗП-7

Якщо викладач у процесі організації навчального процесу створює умови для забезпечення вибірковості сприймання студентів

Він насамперед намагається:

- 1) забезпечити виділення структури пізнавального об’єкта, відсутність зайвої деталізації, виділення об’єкта сприймання певними засобами;
- 2) використовувати навчальні завдання, які припускають встановлення причинно-наслідкових зв’язків у процесі сприймання пізнавального об’єкта;
- 3) застосовувати цікаві, доступні приклади для ілюстрації теоретичних положень.

Тоді важливим є:

- а) забезпечення виразності, емоційності мовлення викладача;
- б) порівняння вивчених явищ та предметів та нових;
- в) ілюстрація того, що описує викладач словами (у тому числі, лабораторні досліді).

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Відбір форм та методів організації навчально-професійної діяльності студентів”

ПФ. Д. 03. ПР. О. 03

КЗП-7

Якщо викладач прагне створити оптимальні умови у процесі організації уваги студентів-першокурсників під час практичного заняття

Він насамперед намагається:

- 1) зберегти монотонний темп діяльності студентів;
- 2) забезпечити чіткість, доступність і стислість пояснень, які пропонуються до роботи і не повторюються під час виконання завдання студентами;
- 3) забезпечити засвоєння студентами знань у готовому вигляді.

Для цього викладач використовує:

- а) інструктивні картки, у яких відображена орієнтовна основа дій при виконанні навчальних завдань студентами;
- б) тільки інтерактивні методи навчання („мозковий штурм”, дискусія, ігрове моделювання тощо);
- в) виконання завдань на кмітливість при високому темпі роботи.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Відбір форм та методів організації навчально-професійної діяльності студентів”

ПФ. Д. 03. ПР. О. 03

КЗП-7

Якщо викладач прагне активізувати пізнавальну діяльність студентів та створити умови для розвитку їх творчого мислення, він віддає перевагу використанню:

А: проблемного навчання;

Б: теорії поетапного формування розумових дій;

В: програмованого навчання.

Тоді у ході організації навчального процесу:

- 1) вирішальну роль відіграє орієнтовна основа дії – проектування її у вигляді операцій, які потрібно буде здійснити для виконання завдання;
- 2) забезпечується самостійне та індивідуальне навчання на основі попередньо розробленої навчальної програми за допомогою особливих засобів навчання (комп’ютерної техніки, програмованого посібника);
- 3) зміст навчального матеріалу не надається студентам у готовому для запам’ятовування вигляді, а пред’являється у складі проблемної задачі, в якій він займає місце невідомого шуканого.

При цьому:

а) навчальна програма містить спеціально відібраний матеріал, в якому усунуто все несуттєве та який розташований у певній системі; цей матеріал поділено на певні частини, порції, які подаються у певній логічній послідовності, у ньому є конкретні вказівки, що визначають характер дій з ним у студента, завдання для самоконтролю та контролю з боку викладача;

б) у процесі розв'язання проблемних ситуацій студенти виявляють суперечності між відомим та невідомим, даною і шуканою величиною, між умовами та вимогою; формулюють гіпотезу, приймають рішення, доводять, перевіряють правильність розв'язання, оцінюють вибрані шляхи розв'язання;

в) процес засвоєння нових знань і дій проходить шість етапів: етап формування мотиваційної основи дії, етап осмислення схеми орієнтувальної основи дій (ООД), етап виконання дій в матеріальній (матеріалізованій) формі, етап виконання дій в плані гучного мовлення, етап виконання дій в мовленні про себе, етап виконання дій в розумовій формі.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Використання технічних засобів навчання”

ПФ. С. 03. ПР. О. 06

КЗП-7

Якщо необхідно з’ясувати закономірності промислового синтезу амоніаку, вчителю краще застосовувати:

- А: демонстраційний дослід;
- Б: результати досліджень синтезу амоніаку, поданих у таблицях;
- В: комп’ютерну техніку.

Це дасть змогу:

- 1) наочно представити учням умови синтезу амоніаку з використанням лабораторного обладнання;
- 2) кількісно відобразити вплив факторів на вихід амоніаку;
- 3) поєднати демонстрацію досліду з графічним відображенням залежності виходу амоніаку від температури, тиску, концентрації.

Тоді отримані результати учні використають для:

- а) підтвердження правила (принципу) Ле-Шательє;
- б) конкретизації принципу Ле-Шательє до синтезу амоніаку;
- в) обґрунтування оптимальних умов проведення реакції взаємодії азоту з воднем на виробництві.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Дидактична переробка навчальної інформації”

ПФ. Д. 03. ПР. О. 02

КЗП-7

Якщо на початковому етапі вивчення хімії ставиться мета розвитку теоретичного мислення школярів, вихідним поняттям буде:

А: речовина;

Б: атом;

В: молекула.

Тому основну увагу необхідно надати розгляду таких параметрів хімічних об'єктів:

1) хімічні властивості;

2) склад і будова;

3) фізичні властивості.

Тоді вивчення хімії буде відображати процес пізнання:

а) від явища до сутності;

б) від конкретного до абстрактного;

в) сходження від абстрактного до конкретного.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Використання виховного потенціалу навчальних предметів”

ПФ. Е. 04. ПР. Р. 07

КЗП-6

Необхідною умовою трудового виховання на уроках хімії є найбільш повне здійснення принципу:

- А: науковості;
- Б: історизму;
- В: політехнізму.

При цьому вирішальна роль належить формуванню в учнів:

- 1) системи хімічних понять;
- 2) практичних умінь і навичок;
- 3) вмінь складати і розв’язувати задачі.

Тоді це сприятиме вихованню в учнів:

- а) наукового світогляду через усвідомлення прогностичних можливостей теорії в пізнанні навколишнього світу і удосконаленні процесами;
- б) пізнавального інтересу до вивчення основ хімії;
- в) загальної культури праці.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Використання виховного потенціалу навчальних предметів”

ПФ. Е. 04. ПР. Р. 07

КЗП-6

Передумовою для здійснення екологічного виховання старшокласників при вивченні природних джерел вуглеводнів та їх переробки є:

А: з’ясування сутності екологічних понять;

Б: структурування екологічного змісту навколо провідних екологічних ідей;

В: відбір навчального матеріалу про охорону природи від шкідливої дії промислових відходів.

Тому для формування екологічних переконань учнів найбільшу перевагу потрібно надавати:

- 1) емоційній розповіді вчителя з використанням статистичних даних;
- 2) самостійній роботі учнів з науково-популярною літературою;
- 3) виконання хімічного експерименту з екологічним змістом.

Тоді про досягнутий рівень сформованості в учнів відповідального ставлення до природи можна стверджувати:

- а) за допомогою тестових завдань екологічної спрямованості;
- б) на основі спостережень за практичними діями учнів в умовах виникнення екологічних ситуацій;
- в) шляхом опрацювання результатів анкетування школярів.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Використання виховного потенціалу навчальних предметів”

ПФ. Е. 04. ПР. Р. 07

КЗП-6

Якщо вчитель хімії використовує задачі з метою естетичного виховання школярів, необхідно завбачити:

- А: відбір відповідного змісту;
- Б: раціональні методи розв’язування задач;
- В: використання комп’ютерної техніки.

Тому при показі еталону розв’язку задачі велике значення має:

- 1) культура запису на дошці і в зошитах;
- 2) використання таблиць з розв’язками задач для забезпечення кращого наочного сприймання;
- 3) компонування розв’язку задачі з допомогою технічних засобів.

Тоді на ефективність здійснення естетичного виховання учнів при навчанні розв’язуванню задач також впливає уміння вчителя:

- а) правильно і красиво викладати свої думки;
- б) доповнювати пояснення різноманітними засобами наочності;
- в) забезпечити сприятливий музичний фон.

СИТУАЦІЙНИЙ ТЕСТ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Використання виховного потенціалу навчальних предметів”

ПФ. Е. 04. ПР. Р. 07

КЗП-6

Для того, щоб позитивно впливати на естетичні почуття учнів, в хімічному кабінеті необхідно створити обстановку:

А: ділову, робочу;

Б: яка викликає відчуття краси та піднесення;

В: яка сприяє зацікавленості учнів до навчального предмету.

Тому під час навчання хімії особливу увагу потрібно надавати вихованню в учнів:

- 1) прагнення підтримувати чистоту і порядок в лабораторному господарстві;
- 2) бережливого ставлення до різноманітних засобів озеленення хімічного кабінету;
- 3) дбайливого, раціонального використання реактивів, щоб не забруднювати приміщення кабінету.

Тоді продовжити естетичний вплив на учнів під час навчання в хімічному кабінеті можна за допомогою:

- а) спеціально підібраних уривків з художньої літератури і поетичних творів;
- б) залучення учнів до роботи з науково-популярною літературою з хімії;
- в) показу вчителем та виконання учнями експерименту безпробірочним способом.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Відбір форм та методів організації навчальної діяльності учнів і студентів”

ПФ. Д. 03. ПР. О. 03

КЗП-7

Перед розглядом навчального матеріалу про виробництво метанолу (11 клас), необхідно актуалізувати знання учнів про промислові способи добування:

А: сульфатної кислоти;

Б: амоніаку;

В: ацетилену.

При визначенні загальних методів вивчення вказаного виробництва необхідно враховувати:

1) складність навчального матеріалу;

2) використання можливих засобів навчання;

3) переважаючий характер пізнавальної діяльності учнів.

Тоді значною мірою буде забезпечено досягнення таких цілей навчання:

а) освітніх;

б) розвивальних;

в) виховних.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Дидактична переробка навчальної інформації”

ПФ. Д. 03. ПР. О. 02

КЗП-7

Якщо сформованість предметних умінь і навичок учнів
висока:

при структуруванні навчального матеріалу про основні класи неорганічних речовин необхідно застосовувати принципи:

А: політехнізму;

Б: розподілу труднощів навчального матеріалу;

В: укрупнення дидактичних одиниць.

Це забезпечить розташування навчального матеріалу в межах:

1) однієї теми;

2) двох тем;

3) декількох тем.

Тоді учні зможуть правильно та повно характеризувати властивості основних класів неорганічних речовин в світлі:

а) атомно-молекулярного вчення;

б) теорії електролітичної дисоціації;

в) електронної теорії будови речовини.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: “Дидактична переробка навчальної інформації”

ПФ. Д. 03. ПР. О. 02

КЗП-7

Якщо сформованість предметних умінь і навичок учнів

низька:

при структуруванні навчального матеріалу про основні класи неорганічних речовин необхідно застосовувати принципи:

А: політехнізму;

Б: розподілу труднощів навчального матеріалу;

В: укрупнення дидактичних одиниць.

Це забезпечить розташування навчального матеріалу в межах:

1) однієї теми;

2) двох тем;

3) декількох тем.

Тоді учні повноцінно зможуть характеризувати властивості основних класів неорганічних речовин в світлі:

а) атомно-молекулярного вчення;

б) теорії електролітичної дисоціації;

в) електронної теорії будови речовини.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: „Відбір форм та методів організації навчальної діяльності студентів”

ПФ.Д.03.ПР.О.03

КЗП-7

При проведенні проблемної лекції викладач:

- А: ставить низку проблемних питань, організовує дискусію та забезпечує підведення підсумків;
- Б: створює проблемні ситуації для студентів;
- В: оголошує тему, план, створює проблемні ситуації.

При цьому студенти:

- 1) обдумують шляхи розв'язання проблемних питань, беруть участь у дискусії;
- 2) самостійно без допомоги викладача розв'язують поставлену проблему, користуючись підручником;
- 3) занотують конспект лекції.

Тоді значною мірою буде забезпечено формування у студентів таких професійних умінь:

- а) самостійно побачити і сформулювати проблему;
- б) висунути гіпотезу, знайти спосіб її перевірки;
- в) формулювати висновки.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Конструктивна”

Назва типової задачі діяльності: „Формування експериментальних умінь та навичок студентів”

ПФ.С.03.ПР.О.04

КЗП-2

Проведення складних практичних робіт, які потребують значних витрат часу і використання обладнання, яке ВНЗ має в одному екземплярі, доцільно проводити у формі:

А: самостійної роботи;

Б: індивідуального практикуму циклічного характеру;

В: фронтального практикуму.

Суть запропонованої форми полягає у тому, що:

- 1) студенти працюють на одному і тому ж обладнанні бригадами за графіком;
- 2) всі студенти виконують одночасно різні види роботи на однаковому обладнанні;
- 3) студенти поділені на бригади і виконують одночасно одну роботу на однаковому обладнанні.

Тоді основним недоліком цієї форми проведення практичних робіт буде:

- а) неможливість використання складного сучасного обладнання;
- б) відсутність реалізації принципу систематичності і послідовності;
- в) можливість використання тільки для робіт ознайомчого чи пізнавального характеру.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Проектувальна”

Назва типової задачі діяльності: “Планування процесу управління учбовою діяльністю учнів”

ПФ. Д. 02. ПР. О. 02

КЗП-1

Якщо вчитель хоче пояснити учням новий вид розрахункових хімічних задач, то:

А: учні повинні знати алгоритм розв’язування раніше вивчених видів задач;

Б: об’єкт, на якому передбачається розгляд нового виду задач, має бути добре відомий учням;

В: учні повинні мати достатню математичну підготовку.

Для цього необхідно:

- 1) визначити місце уроку, присвяченого новому виду задач, в програмі з хімії;
- 2) повторити ключові математичні поняття та вдосконалити відповідні уміння, необхідні для розв’язування розрахункових задач;
- 3) знати класифікацію розрахункових задач шкільного курсу хімії.

Тоді про початкову сформованість умінь учнів розв’язувати новий вид розрахункових задач можна стверджувати за результатами:

- а) правильних розв’язків задач на дошці окремими учнями;
- б) самостійної роботи учнів з використанням диференційованих завдань;
- в) закріплення навчального матеріалу попередніх уроків з використанням нового виду розрахункових задач.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Проектувальна”

Назва типової задачі діяльності: “Планування процесу управління учбовою діяльністю учнів”

ПФ. Д. 02. ПР. О. 02

КЗП-1

Якщо вчитель планує за допомогою розрахункової хімічної задачі закріпити теоретичний матеріал, то:

- А: спосіб розв’язку задачі має бути вже відомим учням;
- Б: учні мають вільно оперувати раніше вивченим матеріалом;
- В: учні мають самостійно скласти алгоритм розв’язання задачі.

Тому напередодні уроку, що передбачає вивчення нового матеріалу, бажано запропонувати учням:

- 1) повторити класифікацію і способи розв’язування розрахункових задач;
- 2) розв’язати конкретні види розрахункових задач, які найбільше викликають труднощі в учнів;
- 3) розв’язати певні види розрахункових задач, згідно з системою задач, відображеною в тематичному плані.

За такого підходу в процесі уроку вдасться:

- а) продовжити формування вмінь учнів застосовувати теоретичні знання засобом розрахункових задач;
- б) вдосконалити вміння розв’язувати певні види розрахункових задач на основі теоретичного матеріалу уроку;
- в) використати хімічні задачі для кращого запам’ятовування теоретичного матеріалу учнями.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Проектувальна”

Назва типової задачі діяльності: “Організація навчально-пізнавальної діяльності обдарованих учнів”

ПФ. Е.04. ПР. Р. 05

КЗП-9

Якщо в класі з поглибленим вивченням хімії при розв’язуванні хімічних розрахункових задач старшокласники значно недооцінюють час порівняно з реально затраченим, то при проектуванні власної діяльності вчитель буде враховувати:

А: низький рівень сформованості інтересу до розрахункових хімічних задач;

Б: високий рівень зацікавленості учнів до кількісної характеристики речовин і хімічних реакцій;

В: достатній рівень математичної підготовки.

Тому розрахункові хімічні задачі можна використати як ефективний засіб для:

- 1) реалізації міжпредметних зв’язків хімії, фізики, математики;
- 2) формування в учнів нових способів діяльності;
- 3) закріплення та застосування найважливіших хімічних понять та законів.

Тоді вчителю можна завчасно проектувати зміст навчальної діяльності учнів на такому рівні абстракції:

- а) феноменологічному;
- б) аналітико-синтетичному;
- в) прогностичному.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Проектувальна”

Назва типової задачі діяльності: „Визначення мети заняття”

ПФ.С.02.ПР.О.03

КЗП-1

Практичні заняття проводяться в навчальному закладі або на місцях практики студентів і мають за мету:

А: дати студентам нові знання з певного предмету;

Б: викласти та пояснити студентам наукову інформацію відповідно до програми;

В: поглибити, розширити, деталізувати знання, отримані на лекціях; сприяти формуванню вмінь та навичок професійної діяльності.

Тому основними завданнями практичних занять є:

- 1) формування інтелектуальних умінь та навичок планування, аналізу й узагальнень; нагромадження первинного досвіду;
- 2) набування практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням;
- 3) підготовка студентів до самостійної роботи з літературними джерелами.

Тоді практичні заняття значною мірою забезпечують:

- а) підтвердження окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни;
- б) творче спілкування викладача з аудиторією;
- в) відпрацювання вмінь та навичок прийняття практичних рішень в реальних умовах виробництва, що мають у своїй основі теоретичний фундамент.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Проектувальна”

Назва типової задачі діяльності: “Планування методів та засобів навчання”

ПФ. Д. 02. ПР. О. 05

КЗП-1

Якщо сформованість загальнонавчальних умінь і навичок учнів

низька:

при вивченні навчального матеріалу про хімічні властивості карбонових кислот (11 клас) краще застосувати метод ...

А: лекції;

Б: самостійної роботи;

В: розповіді.

Для цього доцільно використати засоби навчання ...

1) хімічний демонстраційний експеримент;

2) підручник з хімії;

3) технічні засоби навчання.

Це забезпечить розвиток в учнів ...

а) спостережливості;

б) самостійності;

в) інтересу до вивчення хімії.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Проектувальна”

Назва типової задачі діяльності: „Встановлення типу та структури заняття”.

ПФ.Д.02.ПР.О.04

КЗП-1

Якщо основним завданням практичного заняття є підтвердження викладених на лекціях теоретичних положень, то доцільно використати:

- А: ознайомчу практичну роботу;
- Б: підтверджуючу практичну роботу;
- В: частково-пошукову роботу.

При цьому особливу увагу слід звернути на такий етап практичного заняття:

- 1) перевірка теоретичних знань студентів;
- 2) перевірка домашнього завдання;
- 3) розв’язування практичних завдань.

Тоді в результаті практичне заняття буде більшою мірою сприяти:

- а) поглибленню та конкретизації знань;
- б) формуванню інтелектуальних умінь та навичок планування, аналізу, узагальнення та ін.;
- в) формуванню нових знань.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Проектувальна”

Назва типової задачі діяльності: „Планування процесу управління учбовою діяльністю студентів”

ПФ.Д.02.ПР.О.02

КЗП-1

Якщо високий рівень пізнавальної самостійності студентів поєднується із низьким інтересом до навчальної дисципліни, при проведенні семінарського заняття доцільно використати метод:

А: розповідь;

Б: дискусія;

В: бесіда.

При цьому можна використати такі засоби навчання:

1) підручник;

2) прямі об'єкти дослідження (прилади, хімічні речовини, об'єкти живої природи);

3) технічні засоби навчання.

Тоді така організація заняття сприятиме:

а) створенню емоційно насиченої атмосфери і глибокому засвоєнню навчальної інформації;

б) формуванню у студентів вміння творчо працювати з підручником;

в) закріпленню знань, умінь і навичок з теми.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Проектувальна”

Назва типової задачі діяльності: „Встановлення типу та структури занять”.

ПФ.Д.02.ПР.О.04

КЗП-1

Загальне уявлення про завдання і зміст усієї навчальної дисципліни забезпечить такий тип лекцій:

А: вступна;

Б: тематична;

В: проблемна.

При цьому необхідно особливу увагу звернути на:

- 1) постановку проблемних запитань для роздумів;
- 2) використання демонстраційних матеріалів і форм наочності;
- 3) розкриття значення дисципліни у фаховій підготовці спеціаліста та її зв'язок з іншими навчальними дисциплінами.

Тоді більшою мірою буде здійснюватись така функція лекцій:

а) інформаційна;

б) орієнтовна;

в) виховна і розвивальна.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Організаторська”

Назва типової задачі діяльності: “Використання виховного потенціалу навчальних предметів”

ПФ.Е. 04. ПР. Р. 07

КПЗ-6

Щоб хімія як наука про речовини та їх перетворення давала можливість розкрити учням наукову картину світу, в шкільний курс хімії необхідно включити як інваріантну складову:

А: систему наукових хімічних ідей;

Б: систему методичних ідей;

В: систему світоглядних ідей.

Тому на уроках хімії можна розкривати тільки ті положення, обґрунтування яких потребує:

- 1) філософських знань;
- 2) хімічних знань;
- 3) природничо-наукових знань.

Таким чином, формування в процесі навчання в учнів наукового світогляду здійснюється шляхом:

- а) від хімічних понять і закономірностей до світоглядних узагальнень і висновків;
- б) від світоглядних ідей до підбору прикладів з опису властивостей речовин та хімічних перетворень;
- в) від розв’язування проблемних пізнавальних завдань до самостійної навчальної діяльності учнів у застосуванні світоглядних знань.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Організаторська”

Назва типової задачі діяльності: “Формування вмінь та навичок самостійної роботи в учнів”

ПФ. Д. 04. ПР. Р. 02

КЗП-2

Якщо сформованість загальнонавчальних умінь і навичок учнів

висока:

при вивченні навчального матеріалу про хімічні властивості карбонових кислот (11 клас) краще застосувати метод ...

А: лекції;

Б: самостійної роботи;

В: розповіді.

Для цього доцільно використати засоби навчання ...

1) хімічний демонстраційний експеримент;

2) підручник з хімії;

3) технічні засоби навчання.

Це забезпечить розвиток в учнів ...

а) спостережливості;

б) самостійності;

в) інтересу до вивчення хімії.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Організаторська”

Назва типової задачі діяльності: „Організація навчального процесу”

ПФ.Д.04.ПР.Р.01

КЗП-2

Лекція із запланованими помилками має на меті:

А: виклад та пояснення студентам наукової інформації відповідно до програми курсу;

Б: стимулювання студентів до постійного контролю отриманої інформації;

В: дати студентам нові знання через проблемні запитання, завдання або ситуації.

Завданням лектора при проведенні лекції з запланованими помилками є:

- 1) створення проблемної ситуації і спрямування уваги студентів на її розв'язання;
- 2) допущення змістових, методологічних, орфографічних помилок під час лекції, а в кінці лекції розбір зроблених помилок;
- 3) систематизація наукових знань на високому рівні.

Лекція із запланованими помилками сприяє:

- а) активізації уваги студентів; формування вмінь виступати в ролі рецензента, експерта тощо;
- б) отриманню загальних уявлень про зміст навчальної дисципліни, орієнтації студентів на систематичну роботу з конспектами та літературою;
- в) розвитку теоретичного мислення, інтересу до змісту предмета, формуванню колективної думки.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Організаторська”

Назва типової задачі діяльності: „Організація пізнавальної діяльності студентів”

ПФ.Д.04.ПР.Р.03

КЗП-8

Лекція-конференція має на меті:

- А: виявлення пізнавальних потреб студентів;
- Б: стимулювання студентів до постійного отримання інформації;
- В: дати студентам нові знання через проблемні запитання, завдання або ситуації.

Завданням лектора під час проведення лекції-конференції є:

- 1) створення проблемної ситуації і спрямування уваги студентів на її розв'язання;
- 2) підбиття підсумків самостійної роботи та виступів студентів, доповнення, уточнення, формулювання основних висновків;
- 3) систематизація наукових знань на високому рівні.

Таким чином лекція-конференція сприяє:

- а) активізації уваги студентів, розвитку їхньої розумової діяльності; формування вмінь виступати в ролі рецензента, експерта тощо;
- б) отриманню загальних уявлень про дисципліну, орієнтації студентів на систематичну роботу з конспектами та літературою;
- в) розвитку мислення, формуванню вміння самостійно працювати з першоджерелами.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Організаторська”

Назва типової задачі діяльності: „Здійснення індивідуального та диференційованого навчання студентів”.

ПФ.Д.04.ПР.Р.11

КЗП-9

Якщо в групі є студенти з яскраво вираженими творчими здібностями, доцільно використовувати такий вид практичного заняття:

- А: підтверджуюча практична робота;
- Б: частково-пошукова практична робота;
- В: ознайомча практична робота.

У методичних вказівках до такої роботи слід вказати:

- 1) мету, обладнання, порядок його використання, план досліджень та орієнтований перелік питань;
- 2) тільки мету досліджень;
- 3) мету, короткі теоретичні відомості, опис установок і методику експерименту, робоче завдання, контрольні запитання і список рекомендованої літератури.

Тоді значною мірою буде реалізуватися:

- а) поглиблення та уточнення знань;
- б) оволодіння науковим апаратом роботи з джерелами;
- в) формування інтелектуальних умінь та навичок планування, аналізу, узагальнення та ін.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Організаторська”

Назва типової задачі діяльності: „Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів”.

ПФ.Д.04.ПР.Р.03

КЗП-8

Якщо рівень пізнавальної самостійності більшості студентів групи продуктивний напівсамостійний, то застосовують, як правило, такий вид проблемного навчання:

- А: евристична бесіда;
- Б: проблемний виклад;
- В: студентське дослідження.

При цьому доцільніше буде використати метод:

- 1) розповідь з елементами бесіди;
- 2) „мозковий штурм”;
- 3) дослідницький експеримент.

Таким чином, така організація навчання найкраще сприятиме розвитку:

- а) як творчого, так і критичного мислення студентів;
- б) самостійності і вміння організовувати пошукову діяльність;
- в) вміння виявляти суперечність, формулювати проблемні запитання, аналізувати їх та шукати шляхи розв’язання проблеми.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Організаторська”

Назва типової задачі діяльності: „Організація власної педагогічної діяльності викладача”.

ПФ.Е.04.ПР.Р.13

КЗП-14

Під час проведення евристичної бесіди викладач помітив, що у студентів виникають значні труднощі із виявленням суперечностей, що спричиняють проблемну ситуацію. Причиною цього, швидше за все, може бути:

- А: не досить чітко і зрозуміло сформульована проблема;
- Б: недостатній рівень підготовки студентів для проведення такого заняття;
- В: втомленість і неуважність студентів.

Ця ситуація свідчить про те, що викладачу наступного разу слід звернути увагу на такий етап підготовки до проблемного заняття:

- 1) підбір наочних посібників і ТЗН;
- 2) підготовка завдань для самостійної роботи студентів;
- 3) з'ясування базових знань студентів, встановлення рівня їхньої пізнавальної діяльності.

У разі неможливості продовження евристичної бесіди зі студентами викладачу доцільно:

- а) продовжити заняття у формі проблемного викладу;
- б) залишити проблему невирішеною і розпочати нову тему;
- в) надати можливість студентам самостійно вирішити проблему.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Організаторська”

Назва типової задачі діяльності: „Організація власної педагогічної діяльності викладача”.

ПФ.Е.04.ПР.Р.13

КЗП-14

Якщо в університеті працюють фахівці-представники двох різних наукових шкіл, це відкриває можливості для проведення:

- А: бінарних лекцій;
- Б: проблемних лекцій;
- В: лекцій-конференцій.

При цьому найбільш доцільним буде використання методу:

- 1) розповіді;
- 2) дискусії;
- 3) бесіди.

Тоді студенти отримують у процесі навчання такі переваги:

- а) можливість порівнювати різні погляди, приєднуватись до якогось з них чи відпрацьовувати власний;
- б) можливість систематизації наявних знань;
- в) засвоєння нової інформації.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Комунікативна”

Назва типової задачі діяльності: „Установлення і розвиток педагогічно доцільних взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу”.

ПФ.Д.05.ПР.Р.02

КЗП-12

Якщо викладач використовує переважно прийоми ефективного педагогічного заохочення,

тоді він:

- 1) орієнтує студента на вміння організувати роботу, щоб досягти високих результатів;
- 2) орієнтує студента на порівняння своїх результатів із результатами інших, на змагання з ними;
- 3) пов'язує досягнутий результат тільки з наявністю здібностей або сприятливих обставин.

При цьому викладач:

- а) порівнює минулі й теперішні здобутки студента;
- б) здобутки студента оцінює порівняно з успіхами інших;
- в) повідомляє про досягнення студента, не підкреслюючи їхню значущість.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Комунікативна”

Назва типової задачі діяльності: „Установлення і розвиток педагогічно доцільних взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу”.

ПФ.Д.05.ПР.Р.02

КЗП-12

Якщо у викладача проявляється емоційно-методичний індивідуальний стиль викладання (за А.К. Марковою та А.Я. Ніконовою),

тоді викладача вирізняє:

- 1) переважна орієнтація на процес навчання, недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу;
- 2) орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу;
- 3) переважна орієнтація на результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу.

При цьому викладач:

- а) має високий рівень знань, артистизм, контактність, уміння захопити учнів навчальним предметом, створити сприятливий психологічний клімат; вміння керувати колективною роботою, варіювати різноманітні форми і методи навчання, однак проявляє недостатню вимогливість, демонстративність, завищену самооцінку, недостатньо уваги приділяє закріпленню навчального матеріалу студентами та контролю їх знань;
- б) проявляє уважне ставлення до рівня знань всіх студентів, високу вимогливість, однак невміння постійно підтримувати інтерес до предмету, консерватизм у використанні засобів педагогічної діяльності;
- в) має високий рівень знань, контактність, вимогливість, уміння активізувати пізнавальну діяльність студентів, викликаючи інтерес до предмету; здатність

варіювати форми і методи навчання, при цьому досягаються міцні знання та висока пізнавальна активність, сформоване вміння учитися, водночас у викладача проявляється певна демонстративність, дещо завищена самооцінка, надмірно висока чутливість, яка зумовлює залежність викладача від ситуації на занятті, настрою та рівня підготовленості студентів.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Комунікативна”

Назва типової задачі діяльності: „Установлення і розвиток педагогічно доцільних взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу”.

ПФ.Д.05.ПР.Р.02

КЗП-12

Якщо у викладача проявляється емоційно-імпровізаційний індивідуальний стиль викладання (за А.К. Марковою та А.Я. Ніконовою),

тоді викладача вирізняє:

- 1) переважна орієнтація на процес навчання, недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу;
- 2) орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу;
- 3) переважна орієнтація на результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу.

При цьому викладач:

- а) має високий рівень знань, артистизм, контактність, уміння захопити учнів навчальним предметом, створити сприятливий психологічний клімат; вміння керувати колективною роботою, варіювати різноманітні форми і методи навчання, однак проявляє недостатню вимогливість, демонстративність, завищену самооцінку, недостатньо уваги приділяє закріпленню навчального матеріалу студентами та контролю їх знань;
- б) проявляє уважне ставлення до рівня знань всіх студентів, високу вимогливість, однак невміння постійно підтримувати інтерес до предмету, консерватизм у використанні засобів педагогічної діяльності;
- в) має високий рівень знань, контактність, вимогливість, уміння активізувати пізнавальну діяльність студентів, викликаючи інтерес до предмету; здатність

варіювати форми і методи навчання, при цьому досягаються міцні знання та висока пізнавальна активність, сформоване вміння учитися, водночас у викладача проявляється певна демонстративність, дещо завищена самооцінка, надмірно висока чутливість, яка зумовлює залежність викладача від ситуації на занятті, настрою та рівня підготовленості студентів.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Комунікативна”

Назва типової задачі діяльності: „Установлення і розвиток педагогічно доцільних взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу”.

ПФ.Д.05.ПР.Р.02

КЗП-12

Якщо у викладача переважає ліберальний стиль педагогічної діяльності, тоді:

- 1) студент розглядається як об’єкт педагогічного впливу, викладач одноосібно приймає рішення, контролює виконання вимог, використовує свої права без урахування дій і думок студентів, не обґрунтовує власних дій;
- 2) викладач сприймає студента як рівноправного партнера, залучає його до прийняття рішень, враховує його думки, заохочує до самостійних суджень; за необхідності впливає на студента, спонукаючи до дії, висловлюючи пораду, прохання;
- 3) викладач ухиляється від прийняття самостійних рішень, уступає ініціативу студентам, колегам, організовуючи і контролюючи діяльність студентів, проявляє нерішучість.

За таких умов:

- а) у студентській групі панує нестійкий соціально-психологічний мікроклімат, нерідко спалахують конфлікти;
- б) це сприяє формуванню у студентів високої самооцінки, ініціативності, цілеспрямованості;
- в) це пригнічує активність студентів, знижує самооцінку, нерідко породжує агресивність, спрямування зусиль на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Комунікативна”

Назва типової задачі діяльності: „Установлення і розвиток педагогічно доцільних взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу”.

ПФ.Д.05.ПР.Р.02

КЗП-12

Якщо у викладача переважає демократичний стиль педагогічної діяльності, тоді:

- 1) студент розглядається як об’єкт педагогічного впливу, викладач одноосібно приймає рішення, контролює виконання вимог, використовує свої права без урахування дій і думок студентів, не обґрунтовує власних дій;
- 2) викладач сприймає студента як рівноправного партнера, залучає його до прийняття рішень, враховує його думки, заохочує до самостійних суджень; за необхідності впливає на студента, спонукаючи до дії, висловлюючи пораду, прохання;
- 3) викладач ухиляється від прийняття самостійних рішень, уступає ініціативу студентам, колегам, організовуючи і контролюючи діяльність студентів, проявляє нерішучість.

За таких умов:

- а) у студентській групі панує нестійкий соціально-психологічний мікроклімат, нерідко спалахують конфлікти;
- б) це сприяє формуванню у студентів високої самооцінки, ініціативності, цілеспрямованості;
- в) це пригнічує активність студентів, знижує самооцінку, нерідко породжує агресивність, спрямування зусиль на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Комунікативна”

Назва типової задачі діяльності: „Установлення і розвиток педагогічно доцільних взаємовідносин з учасниками педагогічного процесу”.

ПФ.Д.05.ПР.Р.02

КЗП-12

Якщо у викладача переважає авторитарний стиль педагогічної діяльності, тоді:

- 1) студент розглядається як об’єкт педагогічного впливу, викладач одноосібно приймає рішення, контролює виконання вимог, використовує свої права без урахування дій і думок студентів, не обґрунтовує власних дій;
- 2) викладач сприймає студента як рівноправного партнера, залучає його до прийняття рішень, враховує його думки, заохочує до самостійних суджень; за необхідності впливає на студента, спонукаючи до дії, висловлюючи пораду, прохання;
- 3) викладач ухиляється від прийняття самостійних рішень, уступає ініціативу студентам, колегам, організовуючи і контролюючи діяльність студентів, проявляє нерішучість.

За таких умов:

- а) у студентській групі панує нестійкий соціально-психологічний мікроклімат, нерідко спалахують конфлікти;
- б) це сприяє формуванню у студентів високої самооцінки, ініціативності, цілеспрямованості;
- в) це пригнічує активність студентів, знижує самооцінку, нерідко породжує агресивність, спрямування зусиль на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Комунікативна”

Назва типової задачі діяльності: „Попередження і розв’язування конфліктів у педагогічному спілкуванні ”.

ПФ.Д.05.ПР.Р.05

КЗП-12

Якщо в діяльності викладача найчастіше проявляється стиль ухиляння в конфліктних ситуаціях,

тоді доцільно використовувати такий стиль за умови:

- 1) коли викладач не володіє достатньою інформацією для вирішення проблеми;
- 2) коли стосунки зі студентами важливіші, ніж вирішення проблеми;
- 3) коли рішення потрібно приймати досить швидко, а зі студентами у викладача довірливі відносини.

При цьому для успішного вирішення конфлікту найважливішим є прояв таких професійних умінь та якостей викладача:

- а) здатність враховувати емоційний стан студентів, співпереживати ним в момент конфлікту;
- б) здатність генерувати ідеї у відповідь на конкретні пропозиції студентів;
- в) здатність розвивати самостійність у судженнях студентів та їх уміння самостійно шукати вихід із становища.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Комунікативна”

Назва типової задачі діяльності: „Попередження і розв’язування конфліктів у педагогічному спілкуванні ”.

ПФ.Д.05.ПР.Р.05

КЗП-12

Якщо в діяльності викладача найчастіше проявляється стиль пристосування в конфліктних ситуаціях,

тоді доцільно використовувати такий стиль за умови:

- 1) коли викладач не володіє достатньою інформацією для вирішення проблеми;
- 2) коли стосунки зі студентами важливіші, ніж вирішення проблеми;
- 3) коли рішення потрібно приймати досить швидко, а зі студентами у викладача довірливі відносини.

При цьому для успішного вирішення конфлікту найважливішим є прояв таких професійних умінь та якостей викладача:

- а) здатність враховувати емоційний стан студентів, співпереживати ним в момент конфлікту;
- б) здатність генерувати ідеї у відповідь на конкретні пропозиції студентів;
- в) здатність розвивати самостійність у судженнях студентів та їх уміння самостійно шукати вихід із становища.

СИТУАЦІЙНЕ ЗАВДАННЯ

Тип компетенції „Комунікативна”

Назва типової задачі діяльності: „Попередження і розв’язування конфліктів у педагогічному спілкуванні ”.

ПФ.Д.05.ПР.Р.05

КЗП-12

Якщо в діяльності викладача найчастіше проявляється стиль конкуренції в конфліктних ситуаціях,

тоді доцільно використовувати такий стиль за умови:

- 1) коли викладач не володіє достатньою інформацією для вирішення проблеми;
- 2) коли стосунки зі студентами важливіші, ніж вирішення проблеми;
- 3) коли рішення потрібно приймати досить швидко, а зі студентами у викладача довірливі відносини.

При цьому для успішного вирішення конфлікту найважливішим є прояв таких професійних умінь та якостей викладача:

- а) здатність враховувати емоційний стан студентів, співпереживати ним в момент конфлікту;
- б) здатність генерувати ідеї у відповідь на конкретні пропозиції студентів;
- в) здатність розвивати самостійність у судженнях студентів та їх уміння самостійно шукати вихід із становища.

3.2. Тестові завдання відкритого типу

У запропонованих твердженнях вставте пропущені слова.

1. Педагогіка вищої школи – наука про закономірності ___ і ___ студентів, а також їх ___ і ___ підготовку як фахівців відповідно до вимог держави.
2. Саме ___ категорій уможливорює включення педагогіки вищої школи до системи педагогічних наук, а ___ цих категорій є основою становлення педагогіки вищої школи як ___ галузі досліджень і практики.
3. Дидактика вищої школи – _____ педагогіки вищої школи, яка _____ теорію освіти і навчання у вищих навчальних закладах, а також виховання у процесі _____ .
4. Викладання – _____, спрямована на _____ навчально-пізнавальною діяльністю студента на основі врахування об'єктивних і суб'єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання.
5. Учіння – цілеспрямований _____ студентами знань, умінь і навичок, регламентований навчальними планами і _____ .
6. Спеціально організована взаємодія учасників, яка розвивається впродовж певного часу в межах певної виховної системи і спрямована на досягнення певної поставленої мети – _____ .
7. Основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи – _____ .
8. Процес формування нових педагогічних знань; вид пізнавальної діяльності, спрямований на розкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання та розвитку – _____ .
9. Спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладачів та студентів, спрямованої на досягнення поставлених вищою школою цілей – _____ .
10. Предметом психології вищої школи є _____ .

11. Система принципів і способів організації і побудови теорії і практики окремих психологічних наук, їх галузей і всіх їх в цілому; вчення про методи пізнання та перетворення світу – це ____ .
12. Спосіб дослідження явищ природи, планомірний шлях наукового пізнання – це ____ .
13. ____ – методологічний напрям сучасної психологічної науки, який характеризується: 1) підходом до досліджуваного явища, об'єкта як цілого; 2) розкриттям стійких компонентів і зв'язків між ними, які утворюють структуру системи, тобто забезпечують її впорядкованість і організацію; 3) знаходженням вертикальних і горизонтальних структур, перші з яких передбачають різні рівні та їх ієрархію; 4) управлінням, за допомогою якого розвивається система, реалізуються зв'язки між різними компонентами та рівнями.
14. Показник точності, з якою методика вимірює те, для чого вона створена, а також адекватність методу поставленому завданню дослідження – ____ .
15. Ступінь узгодженості результатів, які дослідник одержує при багаторазовому застосуванні методики виміру, – ____ .
16. Б.Г. Ананьєв виділяє наступні групи методів психологічного дослідження:
- 1) організаційні; 2) ____; 3) ____; 4) ____ .
17. Метод психологічного дослідження, який передбачає простеження динаміки психічної діяльності людини як результату активного впливу експериментатора, – це ____ .
18. Метод опосередкованого емпіричного вивчення психіки людини через аналіз, інтерпретацію матеріальних та ідеальних продуктів діяльності – ____ .
19. Метод психологічного дослідження; тривале й систематичне вивчення одних і тих самих досліджуваних, що дозволяє визначати діапазон вікової й індивідуальної мінливості фаз життєвого циклу людини, – ____ .

20. Процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, поведінки, норм, цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноцінному члену даного суспільства, – _____ .
21. Суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання професійної діяльності і прагне її виконувати, – _____ .
22. Сукупність індивідуальних особливостей певної діяльності особистості, що впливає на спосіб досягнення мети цієї діяльності, – _____ .
23. Стан готовності особистості до певного сприйняття і оцінки соціальних явищ, процесів, ситуацій, поведінки в ній, – _____ .
24. Ступінь самооцінки себе як спеціаліста певної професії: змістовна сторона спрямованості особистості, що взаємодіє з покликанням, – _____ .
25. Найважливішими нейрофізіологічними особливостями у студентському віці є такі: _____ .
26. За результатами лонгітюдного дослідження (проведеного під керівництвом Б.Г. Ананьєва протягом 60-70 рр. ХХ ст., в якому брали участь понад 1800 осіб віком від 18 до 35 років) було встановлено, що студентський вік – сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості: 1) формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця; 2) _____; 3) _____; 4) _____; 5) _____ .
27. „Я-концепція” майбутнього фахівця – складна, динамічна система _____ студента про себе як особистості й суб'єкта учбово-професійної діяльності, яка включає наступні компоненти: 1) _____; 2) _____; 3) _____ .
28. Ознаками кризи студентського віку є: 1) сильна фрустрація, виникають сильні переживання незадоволеної потреби; 2) _____; 3) _____; 4) _____ ..
29. Кризові ситуації студентського віку є такі: 1) _____; 2) _____; 3) _____; 4) _____ .
30. Стійкий образ „Я”, збереження та підтримка своєї особистісної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя і власного „Я” – це _____ .

31. Сутність кризи ідентичності полягає в тому, що відбувається зіткнення цінностей, які інтеріоризовані в ранній юності, з тими, які формуються під час навчання у вищій школі через _____ себе з професійною моделлю.
32. Канадський психолог Джеймс Марша (1968) виокремив 4 етапи розвитку ідентичності, які визначаються ступенем професійного, релігійного й політичного самовизначення молодого людини: 1) ____; 2) ____; 3) ____; 4) ____ .
33. Наслідками негативної „Я-концепції” студентів можуть бути наступні виявлення: _____ .
34. Психологічні механізми соціалізації у студентському віці: 1) прийняття та засвоєння нових соціальних ролей – роль студента, майбутнього фахівця; 2) ____; 3) ____; 4) ____; 5) ____ .
35. Результатом соціалізації студента є: 1) вироблення і трансформація власної системи поглядів на життя та ціннісних орієнтацій, формування життєвого ідеалу; 2) засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій; 3) ____; 4) ____ .
36. О.Г. Мороз розрізняє наступні форми адаптації студентів-першокурсників: 1) ____; 2) ____; 3) ____ 4) ____ .
37. Для деструктивного стану студента в період адаптації характерним є ____ .
38. Шляхи подолання кризи ідентичності: _____, _____, _____, _____, _____ .
39. Афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном, зміною мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальної пасивності поведінки, – _____ .
40. Адаптація, яка пов’язана з готовністю студента опанувати різноманітним нових (порівняно зі шкільними) організаційних форм, методів і змісту навчально-професійної діяльності у вищій школі, до значного збільшення обсягу навчального матеріалу, до складної мови наукових текстів і вивчення спеціальних предметів, називається _____ .

41. Адаптація, яка пов'язана з прийняттям студентом нової соціальної позиції й опануванням нової соціальної ролі „студента” і „майбутнього фахівця”, – _____ .
42. Механізм впливу групи на її членів, ототожнення кожним студентом свого «Я» зі своєю групою, – це _____ .
43. Механізм впливу групи на її членів, логічне обґрунтування важливості мети і завдання, отримання певних результатів, – _____ .
44. Відзначають такі стадії розвитку студентської групи: _____ , _____ , _____ .
45. Ознаками позитивного мікроклімату у колективі є такі: достатня поінформованість кожного студента про мету та завдання групи, довіра та висока вимогливість один до одного; _____ , _____ .
46. Реально існуюча чи уявна група, погляди, норми та цінності якої є взірцем для особистості, за якими вона формує свої життєві ідеали, звіряє дії та вчинки, – це _____ .
47. Пригнічування активності, гальмування поведінки і діяльності під впливом інших людей, – це _____ .
48. Посилення енергії, підвищення активності, домінуючих реакцій індивіда, полегшення його діяльності в присутності групи, – це _____ .
49. Група однодумців, об'єднаних суспільно значущою спільною діяльністю, у якій переважають товариські стосунки й моральні норми поведінки, характеризується єдністю ціннісних орієнтацій, наявністю органів самоврядування, традицій, – _____ .
50. Метод соціометрії був розроблений _____ (ким ?).
51. Узагальнене уявлення про максимально можливий рівень розвитку особистості, реалізації її потенціалу – _____ .
52. Сукупність процесів, які відбуваються в малій групі і характеризують її з боку руху, розвитку та функціонування, – групова _____ .
53. Утворення, розвиток і формування зв'язків у групі, які забезпечують перетворення зовні заданої структури на психологічну спільність людей,

- яка живе за своїми _____ відповідно до своїх _____ і цінностей, – це
групова _____ .
54. Певні правила, стандарти поведінки, вироблені групою для забезпечення
спільної діяльності її членів, – це групові _____ .
55. Психологічний вплив на особистість у процесі спілкування і взаємодії, який
передає певні настрої, спонуки через емоційну сферу особистості, – це
_____ .
56. Процес ототожнення (уподібнення) себе з іншим індивідом або групою,
основою якого є емоційний зв'язок, набуття, засвоєння цінностей, ролей,
моральних якостей іншої людини, – це _____ .
57. Сукупність своєрідних психічних особливостей і певних властивостей
людини, які характеризують її неповторність і виявляються у рисах
характеру, у специфіці інтересів, якостей, що відрізняють одну людину від
іншої, – це _____ .
58. Конкретні групи, в яких людина долучається до системи норм, _____ і
соціальних зв'язків (сім'я, школа, неформальні організації, засоби масової
інформації тощо), – це _____ .
59. Здійснюваний індивідом чи колективним суб'єктом соціально-
психологічний вплив на інших людей з метою структурування дій та
відносин у групі – це _____ .
60. Схильність індивіда піддаватися думці групової більшості, реальному чи
уявному тискові групи – це _____ .
61. Наділений найбільшим ціннісним потенціалом індивід, який має провідний
вплив у групі, – це _____ .
62. Мала група – спільність, в якій індивіди _____ контактують між собою,
об'єднані спільною _____, що є передумовою їх взаємодії,
взаємовпливу, спільних норм та інтересів, міжособистісних відносин і
тривалості їх існування.
63. Стиль лідерства, який характеризується тим, що лідер одноосібно ухвалює
всі рішення, віддає накази, робить вказівки, завжди точно окреслює межі

- компетентності кожного, тобто жорстко визначає ранги партнерів і підлеглих, – _____ .
64. Навіювання (сугестія) – процес _____ на психічну сферу людини, пов'язаний з істотним зниженням її _____ до інформації, яка надходить, відсутністю прагнення перевірити її достовірність, необмеженою довірою до її джерел.
65. Соціальна _____ – цілісне сприймання суб'єктом соціальних об'єктів (людей, груп, спільностей), яке дає змогу надійніше визначати успішність міжособистісної взаємодії.
66. Усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди, – це _____ .
67. Спосіб поведінки людини залежно від її статусу і позиції у групі, суспільстві, в системі між особистісних, суспільних відносин, – це _____ .
68. Процес свідомого та організованого впливу на психіку індивіда через звернення до його критичного судження, – це _____ .
69. Психологічні перешкоди, які виникають на шляху отримання інформації, – _____ .
70. Ефект міжособистісного сприймання; тенденція переносити сприятливе (несприятливе) враження про одну якість індивіда на всі інші – ефект _____ .
71. Група людей, яка сприймає повідомлення, – _____ .
72. Процес орієнтації на певний приклад, взірць; повторення і відтворення однією людиною дій, вчинків, жестів, манер, інтонацій іншої людини; рис її характеру та стилю життя – _____ .
73. Психологічний механізм взаєморозуміння, який полягає в осягненні емоційних станів іншої людини і дає змогу зрозуміти її переживання, – _____ .
74. Соціальна настанова – детермінована минулим досвідом психологічна _____ індивіда до певної поведінки стосовно конкретних об'єктів, до

- вироблення його суб'єктивних орієнтацій як члена групи (суспільства) щодо соціальних цінностей, об'єктів тощо.
75. Структуру соціальної настанови утворюють такі компоненти: _____, _____, _____.
76. Згуртованість характеризує рівень _____ групи, ступінь розвитку відносин у ній.
77. Якісний аспект між особистісних відносин, що виявляється у сукупності внутрішніх (психологічних) умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності і всебічному розвитку особистості у групі, – _____.
78. Група людей, об'єднана загальними цілями і завданнями, яка досягла в процесі соціально цінної спільної діяльності найвищого рівня розвитку, – _____.
79. У _____ (яких ?) групах чітко запрограмовані всі позиції індивідів, які підпорядковані груповим нормам.
80. Стиль лідерства (керівництва), який характеризується незначною активністю керівника, який може й не бути лідером, піддається різним впливам, не виявляє ініціативи, часто не здатний приймати рішення, уникає цього, – _____.
81. Конформна поведінка – поведінка людини, яка проявляється у її податливості реальному чи уявному _____ групи, зміні установок і вчинків відповідно до позиції _____ (кого ?).
82. Виділяють такі суттєві ознаки малої групи: _____, _____, _____, _____.
83. Відносно стійкий і спрощений образ соціального об'єкта, формування якого спричинене недостатністю інформації, надмірною прив'язаністю до власного досвіду, некритичним сприйманням відомостей, – _____.
84. Зіткнення значущих, конкуруючих, несумісних чи протилежних поглядів, потреб, інтересів і дій індивідів та їх груп – _____.

85. Виділяють такі стилі лідерства (за К. Левінім): _____, _____, _____.
86. Стиль лідерства, для якого властивим є колегіальне прийняття рішень, заохочення активності учасників комунікативного процесу, поінформованість усіх про розв'язувану проблему, способи виконання завдань, досягнення цілей, – _____.
87. Феномен, який має для людини велике значення і відповідає її актуальним потребам та ідеалам; певний предмет потреби, деяка ідея у свідомості людини – це _____.
88. Основними функціями соціальної установки є _____, _____, _____.
89. Еталон, мірило, зразок, з якими особистість співвідносить свої вчинки, на основі яких обґрунтовує свої дії, оцінює поведінку інших, – це соціальні _____.
90. Оптико-кінетична система знаків, яка використовується в процесі комунікації, – _____.
91. За значущістю для особистості виділяють такі види груп: _____, _____.
92. Ідентифікація – процес _____ себе з іншим індивідом або групою.
93. Місце індивіда в системі міжособистісних відносин у групі, суспільстві, яке визначає права й обов'язки індивіда, – _____.
94. Психологічними механізмами соціалізації є _____, _____, _____.
95. Вирізняють такі види статусів: _____, _____.
96. Існують такі критерії визначення статусу індивіда у групі, суспільстві: _____, _____, _____, _____, _____.
97. Функція статусу; спосіб поведінки людини залежно від її статусу і позиції у групі, суспільстві, в системі між особистісних, суспільних відносин – _____.
98. Функціями процесу спілкування є _____, _____, _____.
99. Метод соціометрії був започаткований американським соціальним психологом _____ (ким ?) для дослідження _____.

100. У своєму спілкуванні людина використовує такі засоби спілкування: _____ і _____ .
101. Традиційно види взаємодії поділяють на дві групи: _____ і _____ .
102. Основну тезу теорії розвивального навчання Л.С. Виготського можна сформулювати так: _____ .
103. Своєрідністю учіння є те, що воно спрямоване не тільки на засвоєння суб'єктом знань, умінь та навичок, а й на формування _____ .
104. Учбова діяльність суб'єкта має структуру, до якої входять такі компоненти: учбова мотивація, _____ , _____ , _____ , _____ .
105. Система здійснюваних суб'єктом операцій, яка забезпечує розв'язання певної задачі, – _____ .
106. Залежно від зв'язку мотиву зі змістом або процесом діяльності С. Занюк характеризує дві групи мотивів: _____ і _____ .
107. Згідно з теорією П.Я. Гальперіна, процес формування розумових дій проходить наступні етапи: _____ , _____ , _____ , _____ , _____ , _____ .
108. З позиції концепції учбової діяльності Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, засвоюваний учнем навчальний матеріал експериментально відтворює умови розвитку науково-теоретичного мислення за принципом змістового узагальнення, а організація діяльності навчання – шляхом „сходження від _____ до _____ .”
109. За теорією П. Я. Гальперіна, психологічним механізмом регуляції виконавчих та контрольних операцій є _____ .
110. П. Я. Гальперін відзначає три типи орієнтовної основи дії за трьома критеріями: ступенем повноти (повна-неповна), _____ , _____ .
111. А. К. Маркова виокремлює дві групи мотивів учіння: _____ , _____ .
112. Мотиви, які пов'язані з процесом і змістом діяльності, називають _____ (С. Занюк).

113. Специфічна форма індивідуальної активності, спрямована на засвоєння знань, формування навичок і вмінь, способів їх набуття, форм поведінки та видів діяльності, – це _____ .
114. Індивідуальна здатність людини до оволодіння знаннями, навичками, вміннями в процесі навчання, що виявляється в швидкості і якості їх засвоєння, – _____ .
115. Психологічними причинами неуспішності студентів є: недостатній розвиток волевої сфери (низький самоконтроль і недостатня довільність психічних функцій); недисциплінованість і неорганізованість; _____ ; _____ ; _____ .
116. Виділяють такі функції педагогічного управління: проєктивна, конструктивна, _____ , _____ , _____ .
117. Вплив викладача на студентів цілеспрямовано та регульовано здійснюється шляхом використання наступних механізмів: переконування, _____ , _____ .
118. Стиль педагогічної діяльності, який характеризується тим, що викладач особисто вирішує, приймає рішення, встановлює жорсткий контроль за виконанням своїх вимог, використовує свої права без урахування ситуації та думок студентів, називається _____ .
119. За Н. В. Кузьміною, проєкційні здібності педагога проявляються у вмінні _____ .
120. Відзначають наступні стилі педагогічної діяльності: авторитарний, _____ , _____ .
121. За В. А. Крутецьким, здатність педагога проникати у внутрішній світ студента, психологічна спостережливість, яка пов'язана з глибоким розумінням особистості студента, його психічних станів, складає сутність _____ здібностей педагога.
122. Цілеспрямований виховуючий та навчаючий вплив викладача на студентів з метою особистісного, інтелектуального та діяльнісного їх розвитку, – _____ діяльність.

123. Спрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою створення у неї певного психічного стану або спонукання до певних дій. Цей вплив пов'язаний зі зниженням усвідомленості сприйманої інформації, критичного ставлення до неї і називається _____ .
124. За К. Томасом, є 5 стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, які в стилях поведінки викладача проявляються так: стиль конкуренції, _____, _____, _____, _____ .
125. Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях, який характеризується тим, що викладач відстоює свої інтереси, а його активність спрямована на узгоджене вирішення проблеми, на пошук шляхів одержання результатів, які важливі для обох сторін, – _____ .
126. Стиль пристосування доцільно використовувати за таких умов: _____ , _____ .
127. Стиль конкуренції доцільно використовувати за таких умов : _____ , _____ .
128. В умовах дефіциту інформації про викладача загальне оцінне враження про нього поширюється на сприйняття й оцінювання його професійно-рольових якостей. Цей ефект має назву _____ .
129. Оцінне ставлення до нового викладача найчастіше визначається первинною інформацією про нього: якщо оцінка попередників позитивна, то ставлення до нього нових студентів також буде радше позитивним, і навпаки. Такий ефект називається _____ .
130. Під час оцінювання викладача, з яким студенти мають тривалу взаємодію, значущою є остання, найсвіжіша інформація про нього. Цей ефект має назву _____ .
131. Процес професійно-педагогічного спілкування включає такі етапи (за В.О. Кан-Каликом): 1) моделювання педагогом майбутнього спілкування зі студентом або групою (прогностичний етап); 2) організація безпосереднього спілкування в момент початкової взаємодії («комунікативна атака»); 3) _____ ; 4) _____ .

3.3. Тестові завдання закритого типу

Завдання. Виберіть одну правильну і найповнішу відповідь.

1. За способом викладу навчального матеріалу виокремлюють такі види лекції:
 - а) проблемні лекції, лекції-візуалізації, бінарні лекції, або лекції-дискусії, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-пресконференції;
 - б) тематичні, настановчі, оглядові;
 - в) вступні, бінарні лекції, або лекції-дискусії, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-пресконференції, заключні;
 - г) проблемні лекції, тематичні, бінарні лекції, оглядові, лекції-дискусії.

2. За дидактичними завданнями лекції поділяють на:
 - а) проблемні лекції, лекції-візуалізації, бінарні лекції, або лекції-дискусії;
 - б) вступні, тематичні, настановчі, оглядові, заключні;
 - в) бінарні лекції, або лекції-дискусії, тематичні, настановчі, оглядові;
 - г) бінарні лекції, настановчі, заключні, лекції-дискусії.

3. Наставочу лекцію використовують для того, щоб:
 - а) забезпечити належний взаємозв'язок і наступність між теоретичними знаннями і практичними вміннями та навичками студентів;
 - б) зробити підсумки вивченого матеріалу з предмету шляхом виділення вузлових питань лекційного курсу і зосередити увагу на практичному значенні здобутих знань;
 - в) зробити детальний огляд наявних підручників та навчальних посібників, дати методичні поради студентам, як самостійно працювати над курсом;
 - г) зорієнтувати студентів у питаннях, що виносяться на екзамен, та рекомендувати літературні джерела.

4. Включення студентів у систему проблемного навчання сприяє:

- а) самостійному оволодінню студентами належної суми знань і умінь, які є передумовою успішної пізнавальної діяльності;
- б) раціональному підходу до оволодіння значною сумою усталених знань, розвитку логічного мислення та оперативної пам'яті;
- в) формуванню пізнавальних мотивів навчання, соціально-психологічної підготовки до практичної діяльності;
- г) накопиченню знань, необхідних у майбутній професійній діяльності.

5. Практичні роботи, які проводять у вищому навчальному закладі, науковці (Б.Мокін, В. Пап'єв, О.Мокін) поділяють на такі групи:

- а) підтверджуючі роботи, частково-пошукові практичні заняття, ознайомчі практичні (лабораторні) роботи, дослідні практичні роботи;
- б) розгорнута бесіда, доповідь (повідомлення), розв'язування задач, диспут, конференція;
- в) самостійна робота студентів під контролем викладача, науково-дослідна робота студентів, виробнича практика та ін.;
- г) практичні роботи з розв'язування задач, виконання тренувальних вправ, ознайомлення з сучасними методами наукового дослідження.

6. Вибрати серед запропонованих визначень поняття "проблема":

- а) завдання, при якому необхідно знайти і застосувати нові знання і способи дій;
- б) складне теоретичне і практичне завдання, яке потребує розв'язання, проте ні конкретні способи його розв'язання, ні його кінцевий результат невідомі;
- в) складне теоретичне і практичне завдання, яке потребує розв'язання, проте не має конкретного способу його розв'язання, але кінцевий результат відомий;
- г) виявлена суперечність, відповідно сформульована у вигляді завдання.

7. Залежно від рівня самостійності студентів використовують такі методи проблемного навчання:

- а) проблемний виклад, бесіда, частково-пошуковий, дослідницький;
- б) проблемний виклад, бесіда, частково-пошуковий, пояснювально-ілюстративний;
- в) проблемний виклад, частково-пошуковий, дослідницький;
- г) евристична бесіда, пояснювально-ілюстративний, репродуктивний.

8. Відповідно до місця у навчально-пізнавальній діяльності студентів відокремлюють такі види контролю:

- а) міжсесійний та екзаменаційний контроль;
- б) заліковий та підсумковий;
- в) міжсесійний та підсумковий;
- г) тестовий контроль та підсумковий.

9. До методів контролю належать:

- а) усний, письмовий, тестовий, програмований контроль та методи самоконтролю і самооцінки;
- б) усний, письмовий, тестовий, графічний, програмований контроль та методи самоконтролю і самооцінки;
- в) усний, письмовий, тестовий, графічний, програмований контроль;
- г) усний, письмовий, тестовий та методи самоконтролю і самооцінки.

10. До підсумкових форм контролю відносять:

- а) іспити, курсові роботи, дипломні проекти, державні іспити;
- б) заліки, іспити, курсові роботи, дипломні проекти, державні іспити;
- в) колоквиуми, заліки, іспити, курсові роботи, дипломні проекти, державні іспити;
- г) заліки, іспити, дипломні проекти, державні іспити.

11. Метою виробничої практики є:

- а) ознайомити студента з його майбутньою спеціальністю шляхом виконання обов'язків дублера, помічника фахівця;
- б) поглибити і закріпити теоретичні знання студентів, виробити навички практичної і дослідницької роботи, ознайомити із сучасним обладнанням;
- в) поглибити і закріпити практичні знання студентів, виробити навички практичної і дослідницької роботи, ознайомити із сучасним обладнанням;
- г) ознайомити студента з його майбутньою спеціальністю шляхом виконання обов'язків дублера, помічника фахівця, що дає змогу проникнути у зміст і технологію майбутньої професійної діяльності.

12. На уроці I типу (засвоєння нових знань та вмінь) для встановлення молекулярної формули етану необхідно використати:

- а) учнівський хімічний експеримент;
- б) розрахункову хімічну задачу;
- в) якісну хімічну задачу;
- г) моделі органічних сполук.

13. Для встановлення хімічної будови етилового спирту, якщо відома емпірична формула C_2H_6O , необхідно використати:

- а) якісну хімічну задачу;
- б) демонстраційний хімічний експеримент;
- в) лабораторний дослід;
- г) моделі органічних сполук;
- д) практичну роботу.

14. Використання якої хімічної реакції дозволяє отримувати відомості про структурну формулу етанолу:

- а) горіння органічної речовини;
- б) взаємодія органічної сполуки з хлоридною кислотою;
- в) розклад при нагріванні;

- г) взаємодія органічної речовини з натрієм;
- д) взаємодія органічної речовини з натрій гідроксидом.

Завдання. З варіантів, що наведені нижче, необхідно підібрати один, який правильно доповнює дане речення.

1. Загальні методи навчання хімії класифікують за ...

- а) джерелом знань;
- б) характером пізнавальної діяльності учнів;
- в) способом спільної діяльності вчителя і учнів;
- г) за головною ланкою навчального процесу;
- д) використанням різноманітних засобів наочності.

2. Часткові методи навчання хімії класифікують за ...

- а) використанням різноманітних засобів навчання;
- б) використанням учнівського хімічного експерименту;
- в) джерелом навчальної інформації;
- г) характером пізнавальної діяльності учнів;
- д) способом сумісної діяльності вчителя і учнів.

3. Спеціальні (предметні) уміння – це уміння учнів ...

- а) організовувати свою роботу з навчальною і науковою літературою, складати схеми, таблиці, графіки тощо;
- б) користуватися хімічною мовою, розв'язувати хімічні задачі, виконувати хімічний експеримент;
- в) користуватися логічними прийомами порівняння, абстрагування, узагальнення;
- г) оформляти і формулювати свої думки у відповідях, при складанні тез, конспектів, дотримуватися правил роботи у колективі.

4. Виберіть із запропонованих визначень понять найбільш повне та правильне.

Хімічна мова – це ...

- а) засіб міжнародного спілкування вчених-хіміків;
- б) засіб відображення інформації з різних галузей хімічної науки;
- в) сукупність хімічної номенклатури, термінології і символіки, правил їх складання і оперування ними;
- г) засіб наукового пізнання і шкільного навчання;
- д) знаковий спосіб відображення хімічних знань.

Завдання на встановлення відповідності понять.

1. Знайдіть відповідність авторів запропонованих визначень предмету педагогіки вищої школи. Відповідь дайте у вигляді комбінацій цифр і букв.

Визначення предмета педагогіки вищої школи	Автори
<p>1. Предметом педагогіки вищої школи є вивчення закономірностей управління такою педагогічною системою, мета якої полягає у підготовці спеціалістів, здатних, виходячи з громадських позицій, вирішувати виробничі чи наукові завдання і відповідати за їх вирішення.</p> <p>2. Предметом педагогіки вищої школи є процес формування молодих спеціалістів за умов навчання у вищій школі, який передбачає не тільки навчання і виховання їх у ВНЗ, а й виховуючий вплив середовища (у широкому плані), у якому живуть студенти.</p> <p>3. Предметом педагогіки вищої школи є процес створення і функціонування дійсних відносин студентів у навчальних закладах, які забезпечують можливість формування духовно багатого, добropорядного, свідомого громадянина, спеціаліста вищої кваліфікації різних галузей народного</p>	<p>А. Алексюк А. М. Б. Кузьміна М. В. В. Васильєв К. І. Г. Фіцула М. М.</p>

господарства (техніки, культури, науки тощо), патріота України.	
-----------------------------------------------------------------	--

2. Вкажіть для перелічених педагогічних категорій відповідні твердження. Відповідь дайте у вигляді комбінацій цифр і букв.

Твердження	Педагогічні категорії
1. Формування протягом навчання у вищому навчальному закладі морально-психологічної готовності самовіддано працювати за обраним фахом.	А. Освіта. Б. Навчання. В. Виховання. Г. Викладання.
2. Володіння загальними і професійними знаннями, виробничими вміннями і навичками згідно з профілем. 3. Весь процес фахової підготовки спеціаліста з вищою освітою, знання якого завжди можуть бути застосовані на практиці.	

3. Встановіть відповідність між твердженням і педагогічними категоріями. Відповідь дайте у вигляді комбінацій цифр і букв.

Твердження	Методи
1. Словесне тлумачення понять, явищ, принципів дії приладів, слів, термінів, що використовуються під час викладання нового матеріалу. 2. Вид спільних дій суб'єктів навчання, коли викладач за допомогою запитань спонукає студентів до відтворення набутих знань, формування самостійних висновків і узагальнень на основі засвоєння матеріалу. 3. Монологічна форма викладання, яка застосовується за необхідності викласти навчальний матеріал системно і послідовно.	А. Бесіда. Б. Пояснення. В. Розповідь. Г. Опис.

4. Вкажіть для перелічених форм навчання у вищій школі відповідні твердження. Відповідь дати у вигляді комбінацій цифр і букв.

Твердження	Форми навчання
1. Самостійне вивчення студентами за завданням викладача окремих питань з наочним оформленням матеріалу у вигляді доповіді, реферату.	А. Практичні роботи. Б. Лабораторні роботи. В. Семінар. Г. Виробнича практика.
2. Управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів по встановленню зв'язку теорії з практикою, озброєння студентів методами дослідження, формування навичок користування приладами. 3. Навчальний процес, спрямований на формування вмінь і навичок прийняття студентами практичних рішень у реальних умовах виробництва, що ґрунтуються на теоретичній основі.	

5. Встановіть відповідність тверджень і мисленнєвих операцій. Відповідь дати у вигляді цифр і букв.

Твердження	Мисленнєві операції
1. Виділення спільного та відмінного між предметами та явищами. 2. Вивчення предметів і явищ за окремими ознаками і відношеннями, поділ на елементи, осмислення зв'язків між ними. 3. Уявне або практичне поєднання виокремлених під час аналізу елементів або властивостей предмета в єдине ціле.	А. Аналіз. Б. Синтез. В. Порівняння. Г. Аналогія.

6. Встановіть для перелічених педагогічних категорій відповідні твердження. Відповідь дати у вигляді комбінацій цифр і букв.

Твердження	Педагогічні категорії
1. Діяльність викладача, спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю студента на основі врахування об'єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання.	А. Учіння. Б. Викладання. В. Навчання. Г. Виховання.
2. Цілеспрямований процес засвоєння студентами знань, умінь і навичок, регламентований навчальними планами і програмами. 3. Цілеспрямоване, завчасно спроектоване спілкування вчитель-учень, студент-викладач, в ході якого здійснюється освіта, виховання і розвиток студентів, засвоюються окремі сторони досвіду людства, досвіду діяльності і пізнання.	

7. Знайдіть відповідність назви рівня результативності педагогічної діяльності (за Н.В. Кузьміною) та його змісту. Відповідь потрібно дати у вигляді сполучення букв і цифр.

1. Адаптивний рівень.	А. Викладач володіє стратегіями формування потрібної системи знань, умінь і навичок студентів зі свого предмета загалом.
2. Локально-моделюючий рівень.	Б. Викладач володіє стратегіями навчання студентів з окремих розділів курсу, вміє формулювати педагогічну мету, передбачати результат і створити систему та послідовність включення в навчально-пізнавальну діяльність тих, хто навчається
3. Системно-моделюючий рівень.	В. Викладач вчить інших так, як вчили його.
4. Системно-реалізуючий діяльність і поведінку рівень.	Г. Викладач володіє стратегіями перетворення свого предмета в засіб формування особистості студентів, їх потреби в самовихованні, самоосвіті та саморозвитку.
	Д. Викладач розпочинає передавати свій досвід із деякими перетвореннями, щоб

зробити його доступнішим для інших.

8. Знайдіть відповідність назви функції педагогічної діяльності та її змісту.

Відповідь потрібно дати у вигляді сполучення букв і цифр.

1. Проектувальна функція.	А. Структурування лекції та семінарського заняття; удосконалення методики викладання і розробки новітніх педагогічних технологій.
2. Конструктивна функція.	Б. Організація викладу навчального матеріалу на лекції, виконання плану семінарського заняття, організація власної поведінки й навчально-професійної діяльності студентів, здійснення виховних впливів.
3. Комунікативна функція.	В. Забезпечення педагогічної взаємодії в стосунках зі студентами, професійне спілкування з колегами й керівництвом ВНЗ.
	Г. Планування педагогічної діяльності, визначення її мети і завдань; проектування найближчої і віддаленої перспективи особистісного розвитку й професійного становлення студентів.

9. Знайдіть відповідність назви ефекту соціальної перцепції та його змісту. Відповідь потрібно дати у вигляді сполучення букв і цифр.

1. Ефект первинності.	А. Під час оцінювання викладача, з яким студенти мають тривалу взаємодію, значущою є остання, найсвіжіша інформація про нього.
2. Ефект ореолу.	Б. Поширення серед студентів певних оцінних стереотипів щодо викладачів за їхньою приналежністю до групи.
3. Ефект новизни.	В. В умовах дефіциту інформації про викладача загальне оцінне враження про нього поширюється на сприйняття й оцінювання його професійно-рольових якостей.
	Г. Оцінне ставлення до нового викладача найчастіше визначається

	первинною інформацією про нього: якщо оцінка попередників позитивна, то ставлення до нього нових студентів також буде радше позитивним, і навпаки.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

10. Знайдіть відповідність назви стилю поведінки в конфліктних ситуаціях (за К. Томасом) та її змісту. Відповідь потрібно дати у вигляді сполучення букв і цифр.

1. Стил ь конкуренції.	А. Викладач застосовує цей стил ь у ситуаціях, коли обидві сторони мають однакові інтереси стосовно вирішення проблеми або інші підходи не будуть ефективними, при цьому сторони зацікавлені в збереженні дружніх стосунків і кожна сторона орієнтується на певні поступки одна одній.
2. Стил ь співробітництва.	Б. Викладач, вирішуючи проблему самостійно, виходить, насамперед, з власних інтересів.
3. Стил ь ухиляння.	В. Викладач відстоює свої інтереси, а його активність спрямована на узгоджене вирішення проблеми, на пошук шляхів одержання результатів, які важливі для обох сторін.
	Г. Викладач не хоче створювати в стосунках зі студентами напруженості, дає можливість самим студентам вирішити проблему, при цьому викладач здатний поступатися власними інтересами.

3.4. Педагогічні задачі

Завдання. Запропонуйте свій варіант (варіанти) розв'язання педагогічної задачі та обґрунтуйте його (їх).

1. Учень, характеризуючи хімічні властивості сірки, зокрема, взаємодію з киснем при нагріванні, написав рівняння хімічної реакції $2S + 3O_2 = 2SO_3$.

Вчитель вказав на помилку. Проте учень навів приклад утворення вищого оксиду фосфору при спалюванні фосфору в надлишку кисню. Встановіть проблемну ситуацію, сформулюйте проблему, запропонуйте варіанти її розв'язання.

2. Демонструючи здатність заліза пасивуватися, вчитель додав до ошук заліза концентрованої азотної кислоти з шкільного набору масовою часткою 0,65. Несподівано розпочалася бурхлива реакція з виділенням бурого отруйного газу. Запропонуйте варіант можливих дій вчителя для ліквідації небезпечної ситуації та найбільш достовірне пояснення досліду.
3. Демонструючи відновлення купрум (II) оксиду струмом водню при нагріванні вчитель не отримав необхідної зміни забарвлення. CuO (чорний) \rightarrow Cu (рожевий). Запропонуйте варіант пояснення невдачі, а також методику успішного проведення досліду.
4. Лаборант, готуючи реактиви до уроку „Узагальнення і систематизація знань з теми „Електролітична дисоціація”, переплутав етикетки на розчинах HCl , ZnCl_2 , KCl , KOH . Про це він повідомив вчителя вже під час уроку перед проведенням дослідів. Встановіть проблемну ситуацію, сформулюйте проблему, запропонуйте варіанти їх розв'язання.
5. Для первинного ознайомлення учнів з поняттями „електроліти” і “неелектроліти” вчитель використав демонстраційний експеримент. Потім у ході бесіди з учнями виявлялась залежність між будовою речовин та їх здатністю бути чи не бути електролітами. На наступному уроці розглядалися механізми електролітичної дисоціації електролітів. Проводячи узагальнюючу бесіду, вчитель виявив, що багато учнів пояснюють

утворення іонів у розчині як наслідок дії електричного струму. Сформулюйте проблему і розв'яжіть її.

6. Перед вивченням теми „Промисловий синтез етанолу” вчитель провів бесіду про будову і властивості одноатомних і багатоатомних спиртів, їх застосування. Оскільки клас характеризувався високим рівнем пізнавальної діяльності, вчитель використав в ході вивчення нового матеріалу евристичну бесіду. Програмований контроль наприкінці уроку виявив низький рівень засвоєння матеріалу старшокласниками. Сформулюйте проблему і розв'яжіть її.
7. У сучасній навчальній програмі з хімії автори використовують при структуруванні навчального матеріалу про основні класи неорганічних речовин принцип укрупнених дидактичних одиниць. Згідно з іншим дидактичним принципом розподілу труднощів навчального матеріалу класи неорганічних сполук вивчаються не в одній темі, а в декількох. Виявіть можливі проблемні ситуації, сформулюйте проблеми, запропонуйте їх розв'язання.
8. Щоб полегшити вивчення старшокласниками органічної хімії, теоретичні аспекти будови вуглеводнів (типи гібридизації атомних орбіталей, просторова будова молекул тощо) були вилучені з програми. Акценти були зміщені на застосування речовин, опис їх властивостей. У багатьох учнів знизився інтерес до вивчення предмету порівняно з попередніми роками. Виявити і сформулювати проблему на основі даної проблемної ситуації. Запропонувати її розв'язання.
9. Молодий вчитель для первинного ознайомлення учнів з розрахунковими задачами на визначення маси одного продукту реакції за відомою масою

вихідних речовин використав реакцію взаємодії міді з концентрованою азотною кислотою. Ця задача пропонувалася в одному з методичних посібників. Проте тільки деякі учні зрозуміли новий вид розрахункових задач. Виявити і сформулювати проблему на основі даної ситуації. Запропонуйте її розв'язання.

10. При розгляді будови електронних оболонок атомів вчитель спочатку розглянув стан електронів в атомі, потім електронні і електронно-графічні формули елементів. В учнів були виявлені досить сформовані вміння щодо складання електронних формул атомів хімічних елементів. Проте з'ясування сутності явища періодичної зміни властивостей елементів, різкої зміни властивостей елементів при переході від інертного елемента до лужного металу викликали значні утруднення. Сформулюйте проблему на основі даної ситуації, розв'яжіть її.

11. Залежність властивостей речовин від їхнього складу і будови, як провідна ідея шкільного курсу хімії починає формуватися вже в темі „Початкові хімічні поняття”. При вивченні простих речовин (наприклад, кисню) перед розглядом хімічних властивостей пропонується ознайомити учнів з лабораторними способами добування кисню. Виявити і сформулювати проблему. Запропонуйте її розв'язання.

12.3 метою закріплення навчального матеріалу про хімічні властивості металів вчитель запропонував навести приклади можливих реакцій взаємодії металів з розчинами солей. Один з кращих учнів – переможець хімічних олімпіад назвав взаємодію цинку з розчином натрій ортофосфату при нагріванні, інші учні – заперечили. Виявити і сформулювати проблему на основі запропонованої ситуації і розв'язати її.

13. На завершальному етапі формування вмінь учнів складати формули за валентністю вчитель запропонував учням дидактичну гру, в якій брали

участь три команди. Всім учасникам команди-переможниці вчитель виставив найбільший бал, після чого до вчителя звернулися деякі батьки учнів, які вважали, що їхні діти позбавлені можливості отримати високі бали відповідно з знаннями. Сформулюйте проблему, запропонуйте її розв'язання.

14. Демонструючи амфотерність властивостей алюміній гідроксиду, вчитель до розчину лугу додав розчин солі алюмінію, але осаду не одержав. Запропонуйте обґрунтування проведення досліду для розв'язання проблеми амфотерності.

3.5. Комплексні кваліфікаційні завдання

Ураховуючи те, що випускники магістратури можуть працювати вчителями хімії в загальноосвітніх навчальних закладах, ефективним засобом діагностики якості їх підготовки є так звані комплексні кваліфікаційні завдання. Такі завдання дозволяють виявити рівень сформованості професійно-методичних, загальнопедагогічних компетенцій майбутніх учителів хімії.

Комплексний характер цих завдань полягає у використанні знань з педагогіки, психології та методики навчання хімії. Завдання передбачають застосування теоретичних знань, зокрема, загальної моделі процесу навчання хімії, структури уроку хімії, психологічних теорій навчання. При розв'язанні запропонованих завдань студенти повинні виявити знання різних методичних підходів до вивчення окремих тем, формування хімічних понять, вивчення хімічних законів, теорій тощо. Залежно від психолого-педагогічної характеристики учнівського колективу майбутні вчителі хімії мають обґрунтувати добір відповідного методичного підходу та запропонувати технологію навчання учнів певного класу. Відповіді студентів можуть бути представлені у вигляді розгорнутих конспектів уроків, структурних планів уроків, проектів тощо.

1. Враховуючи дидактичні принципи, проаналізуйте побудову шкільного курсу хімії, відображеного в програмах для середньої школи 1990 р. та 2005 р.
2. Проаналізуйте підручники з хімії для середньої школи (10 клас) щодо реалізації в них дидактичних принципів науковості і доступності навчального матеріалу.
3. Покажіть на конкретних прикладах як формуються вміння учнів користуватися хімічною символікою на початковому етапі вивчення хімії.
4. Визначте основні етапи і зазначте методичні особливості ознайомлення старшокласників з номенклатурою органічних сполук (на прикладі вивчення вуглеводнів).
5. Запропонуйте методику формування в учнів експериментальних умінь при вивченні простих речовин (на прикладі кисню).
6. Зазначте основні етапи формування експериментальних умінь школярів при підготовці до практичної роботи “Розв’язування експериментальних задач в темі “Основні класи неорганічних сполук”.
7. Складіть задачу на визначення кількості речовини продукту реакції, якщо відомі кількості речовини вихідних речовин і визначте етапи її розв’язку. Сплануйте систему задач даного типу (на прикладі теми).
8. Складіть задачу на розпізнавання органічних речовин, зазначте етапи її розв’язку. Сплануйте систему задач даного типу (на прикладі вивчення: а) вуглеводнів; б) оксигенвмісних органічних сполук).

9. Складіть розгорнутий план уроку на тему „Генетичні зв'язки між класами неорганічних сполук”.
10. Запропонуйте варіанти структурних планів уроку на тему „Періодичний закон та періодична система хімічних елементів Д. І. Менделєєва”.
11. Запропонуйте конспект позакласного заходу на тему „Вода звичайна і незвичайна”. Зазначте особливості його проведення залежно від віку школярів.
12. Зазначте види діяльності учнів при проведенні уроку на тему „Складання формул бінарних сполук за валентністю елементів”.
13. Визначте можливі форми організації навчальної діяльності учнів під час виконання лабораторного дослідження „Реакції обміну між розчинами електролітів”.
14. Обґрунтуйте з позиції теорії діяльності доцільність застосування ігрових методів при вивченні теми „Узагальнення знань про основні класи неорганічних сполук”.
15. Визначте цілі до уроку на тему „Фізичні і хімічні властивості карбонових кислот” та підберіть завдання, за допомогою яких можна діагностувати досягнення поставлених цілей.
16. При виконанні самостійної роботи на уроці на тему „Хімічні рівняння” (7 клас) переважна більшість учнів пояснювала сутність хімічних реакцій з погляду атомно-молекулярного вчення, розставляла коефіцієнти в схемах хімічних реакцій. Зазначте цілі даного уроку та вкажіть способи визначення результативності досягнення цих цілей.

17. Виходячи з психолого-педагогічної характеристики класу, запропонуйте структурний план уроку на тему „Хімічний зв'язок, його види”. Вкажіть логічний шлях розгляду навчального матеріалу на даному уроці.
18. Виходячи з психолого-педагогічної характеристики класу, обґрунтуйте вибір методів і засобів навчання для уроку на тему „Будова молекули бензену. Фізичні властивості бензену”.
19. Урок на тему „Сульфатна кислота, її фізичні і хімічні властивості” учитель провів у формі лекції. Виклад навчального матеріалу він супроводжував демонстрацією хімічних дослідів. Рівень пізнавальної діяльності переважної більшості учнів високий. Проаналізуйте відповідність вибраних форм, методів навчання до змісту уроку та особливостей класу.
20. Зазначте досягнення в промисловій переробці нафти. Які з цих відомостей можна використати на уроці на тему „Склад, властивості нафти. Продукти перегонки нафти, їх застосування” з урахуванням дидактичних принципів науковості і доступності?
21. Виходячи з цілей уроку та з метою розвитку теоретичного мислення школярів, проведіть структурування навчального матеріалу уроку на тему „Хімічний зв'язок, його види”.
22. Визначте основний і другорядний навчальний матеріал при вивченні гідролізу солей в старшій профільній школі.
23. Передбачте можливі труднощі в засвоєнні учнями знань і вмінь при вивченні теми „Хімічні рівняння” (7 клас).

24. Передбачте можливі труднощі в засвоєнні учнями знань і вмінь при вивченні теми „Окисно-відновні реакції”.
25. Виходячи з цілей вивчення теми „Початкові хімічні поняття”, враховуючи диференційований підхід до учнів, запропонуйте завдання до:
- самостійної роботи;
 - контрольної роботи.
26. Підберіть завдання до хімічного диктанту з метою первинного закріплення вмінь учнів складати формули солей та давати їм назви за сучасною українською номенклатурою.
27. Обґрунтуйте доцільність використання технічних засобів навчання при ознайомленні учнів 10 класу зі взаємодією металів з водою (тема уроку „Загальні хімічні властивості металів”).
28. Обґрунтуйте доцільність використання комп’ютерної техніки учнями 9 класу на уроці на тему „Масова частка розчиненої речовини”.
29. Зобразіть схеми приладів, з допомогою яких можна забезпечити проведення лабораторного дослідження по добуванню кисню (7 клас).
30. Запропонуйте, використовуючи основні прийоми педагогічної графіки, наочні посібники, з допомогою яких можна досягти успішного засвоєння одинадцятикласниками навчального матеріалу про електронну будову молекули бензену.
31. Поелементний аналіз знань і вмінь школярів при проведенні контрольної роботи на тему „Розчини” виявив таке:
- учні записують рівняння дисоціації основних оксидів;

- б) зображають замість зарядів іонів ступінь окиснення елементів;
- в) складають рівняння реакцій між солями і нерозчинними основами в розчинах;
- г) в йонних рівняннях реакцій учні відображають нерозчинні у воді солі в дисоційованому вигляді.

Які корективи необхідно внести в тематичне планування та плани уроків?

32. Поелементний аналіз знань і вмінь школярів при проведенні контрольної роботи з теми „Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д. І. Менделєєва. Будова атомів” показав, що в учнів виникли труднощі у:

- а) визначенні числа нейтронів в атомах;
- б) поясненні причини періодичної зміни властивостей хімічних елементів;
- в) встановленні характеру оксидів хімічних елементів;
- г) складанні формул гідроксидів елементів;
- д) порівнянні властивостей елементів за їх місцем в періодичній системі Д. І. Менделєєва;
- е) складанні рівнянь реакцій кислотних оксидів з лугами.

Які корективи необхідно внести в тематичне планування та плани уроків?

33. Запропонуйте проблемні ситуації в темі „Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д. І. Менделєєва. Будова атома”. Зазначте особливості здійснення проблемного навчання в цій темі.

34. Запропонуйте проблемну ситуацію на уроці з хімії на тему „Поняття про гідроліз солей” (10 клас).

35. Для уроку на тему „Насичені одноатомні спирти” запропонуйте проблемні ситуації.

36. Обґрунтуйте доцільність та методику використання демонстраційного експерименту „Кількісний дослід виділення водню з етилового спирту” при вивченні насичених одноатомних спиртів” (хімія, 11 клас).
37. Запропонуйте проблемну ситуацію на уроці хімії на тему „Поняття про ароматичні вуглеводні. Бензен як представник ароматичних вуглеводнів, його склад, структурна формула, фізичні властивості. Електронна формула молекули бензену” (11 клас).
38. Підібрати завдання до контрольної роботи з хімії на тему „Розчини” (9 клас). Складіть таблицю для поелементного аналізу знань та вмінь учнів на основі завдань контрольної роботи.
39. Запропонуйте методику навчання учнів розв’язуванню розрахункових задач з хімії „Обчислення за хімічними рівняннями, якщо одну з реагуючих речовин дано в надлишку” (10 клас).
40. Складіть план-конспект уроку з хімії на тему „Добування кисню і вивчення його властивостей” (Практична робота, 7 клас), з урахуванням психолого-педагогічної характеристики класу.
- В класі 38 учнів: 18 хлопців, 20 дівчат. Домінують зовнішні мотиви навчання (соціально-престижні) – у 79 % учнів, внутрішні мотиви навчання (пізнавально-навчальні) – у 21 % учнів. Рівень дисциплінованості класу – низький. Середня успішність класу – 8,5 бали. При виконанні домашніх завдань має місце списування (8 учнів). Інтелектуальний розвиток учнів: високий – 11 %, середній – 68 %, низький – 21 %.
41. Складіть план-конспект уроку узагальнення і систематизації знань з хімії на тему „Генетичні зв’язки між класами неорганічних сполук” (8 клас) з урахуванням психолого-педагогічної характеристики класу.

В класі навчається 33 учні: хлопців – 14, дівчат – 19. Середній рівень успішності 9,2 бали. У більшості учнів розвинуті пізнавальні інтереси до природничо-математичних дисциплін. Рівень дисциплінованості - високий. Рівень інтелектуального розвитку учнів: високий – 27 %, середній – 66 %, низький – 7 %. У більшості учнів сформовані внутрішні мотиви навчання (навчально-пізнавальні) – 72 %.

42. Складіть план-конспект уроку з хімії з урахуванням психолого-педагогічної характеристики класу на тему „Амфотерні властивості алюміній оксиду і алюміній гідроксиду” (10 клас).

У класі навчається 33 учні (хлопців – 17, дівчат – 16). Домінують зовнішні мотиви учіння (у 72 % учнів). Пізнавальні інтереси розвинуті недостатньо. На уроці і на перервах учні, як правило, недисципліновані, порушують правила поведінки. Інтелектуальний розвиток учнів: високий – 15 %, середній – 69 %, низький – 16 %.

43. Складіть план-конспект уроку з хімії з урахуванням психолого-педагогічної характеристики класу на тему „Поняття про вуглеводи. Глюкоза як представник вуглеводів. Молекулярна, структурна формула глюкози. Фізичні властивості, поширеність в природі” (11 клас).

У класі навчається 33 учнів: хлопців – 18, дівчат – 15. Успішність більшості учнів класу висока. Учні класу працюють злагоджено, рівень практичних вмінь і навичок учнів сформований достатньо. Переважають внутрішні (пізнавально-навчальні) мотиви навчання учнів. Зовнішні мотиви учіння виражені у 20 % учнів. Рівень інтелектуального розвитку учнів: високий – 19 %, середній – 65 %, низький – 16 %.

44. Назвіть основні етапи розв’язання задач і вкажіть психологічні умови, які необхідні для їх розв’язання.

- Як співвідносяться ці етапи розв’язання задач з етапами розв’язання задач з хімії?

- Дайте порівняльну характеристику способів пошуку рішень задач.
- Вкажіть, які розумові дії використовують учні у процесі розв'язання цих задач.
- Який ступінь самостійності учнів в пошуку нових способів розв'язання задач?
- Як вчитель може управляти мисленнєвою діяльністю учнів у процесі розв'язання навчальних задач?

45. Спостережливість – якість особистості, яка необхідна для успішної діяльності взагалі, а для учіння – особливо. Наведіть конкретні приклади прояву спостережливості в учнів на уроках хімії і в позаурочній роботі. Які умови сприяють розвитку спостережливості у школярів? Чим викликана необхідність словесних вказівок і фіксації результатів спостережень (записів, схем, креслень тощо)? Поясніть відповідь.

46. Роль інтересів у розвитку особистості чітко виявляється в учбовій діяльності. Які способи може використовувати вчитель для підтримування інтересу учнів протягом уроку хімії та розвивати його в позакласній роботі? Як впливають інтереси учнів на їх загальну успішність? Обґрунтуйте відповідь.

47. Які основні вимоги з позиції психології сприймання слід пред'являти до демонстрації хімічних дослідів? Яке значення для сприймання мають словесні вказівки?

48. Які прийоми доцільно використовувати в педагогічній діяльності для підтримки і розвитку уваги учнів на уроці хімії? Яка залежність уваги учнів від різних форм роботи і прийомів, які використовуються вчителем: а) від особливостей викладання навчального матеріалу (чіткості, логічності, емоційності); б) від питань вчителя; в) від ступеню використання технічних засобів навчання?

49. У чому полягає врахування індивідуальних особливостей пам'яті учнів у процесі практичної діяльності вчителя хімії? Чому необхідною умовою успішного запам'ятовування є активність розумової діяльності учнів? Як

впливає на запам'ятовування ставлення до навчального матеріалу, що запам'ятовується; установка; розуміння значущості; інтерес тощо. Чим пояснити, що приклади, які вигадані самостійно, запам'ятовуються краще? Запропонуйте учням способи запам'ятовування формул неорганічних та органічних кислот.

50. Іноді тривала робота щодо запам'ятовування навчального матеріалу виявляється неефективною. Чим пояснити, що, по-перше, матеріал погано запам'ятовується, по-друге, створюється ілюзія його запам'ятовування?

51. Назвіть загальні закономірності формування розумових дій (з позиції теорії поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна). Покажіть їх зв'язок із зовнішніми практичними діями. Наведіть приклади формування розумових дій учнів при вивченні хімії (з позиції теорії П. Я. Гальперіна).

52. Наведіть приклади завдань з хімії, які сприяють розвитку аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації предметів та явищ, а також конкретизації загальних положень. Покажіть, на яких уроках (при вивченні яких тем) та на яких етапах уроку доцільно використовувати ці завдання. Обґрунтувати форми організації навчальної роботи учнів, які необхідно застосувати при цьому.

53. На прикладі вивчення учнями однієї з тем (розділу) хімії встановіть, як відбувається у них процес формування понять.

- Які поняття необхідно засвоїти учням при вивченні цієї теми (розділу)?
- З чого вчитель повинен розпочати роботу по формуванню в учнів понять? Як слід організувати роботу по виділенню їх суттєвих ознак?

- Яку роль при засвоєнні учнями нових понять зіграли раніш сформовані уявлення і поняття?
- Які етапи засвоєння нових понять?
- Які мисленнєві операції сприяли засвоєнню учнями наукових понять?
- Які критерії сформованості наукових понять?

54. Наведіть приклади вправ, навчальних завдань з хімії для розвитку уяви учнів.

55. Охарактеризуйте якісну різноманітність (стенічність або астенічність) можливих емоційних станів учнів та вчителя на уроці, їх пластичність та виразність на різних етапах уроку. Як ці емоційні стани впливають на ефективність процесу навчання? Запропонуйте педагогічні ситуації і поясніть.

56. Які навички необхідно сформувати в учнів у процесі навчання хімії? Як слід організувати вправи для формування навичок? Як впливають на формування нових навичок раніш сформовані? Зазначте послідовність етапів формування навички. Що є показником досконалості навички?

57. Які функції виконує оцінка в навчальному процесі? Охарактеризуйте стилі вчителя в процесі контролю і оцінки знань учнів:

- оцінка навчальних досягнень учнів „від загальних вимог”;
- оцінка відносно індивідуальних досягнень.

Покажіть доцільність того чи іншого стилю в запропонованих Вами педагогічних ситуаціях.

58. Як слід організувати роботу з учнями, в яких виразно проявляються здібності до хімії? Опишіть, в чому проявляються ці здібності. Чим

відрізняється психічна діяльність обдарованих учнів від психічної діяльності нездібних учнів?

Розділ 4. Методики психодіагностики як засоби діагностики, розвитку й саморозвитку особистості студента

4.1. Принципи добору методик психологічної діагностики

Психологічна діагностика є необхідним засобом розв'язання низки проблем, що виникають у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, зокрема таких:

- контроль особистісного зростання і професійного становлення студентів, зокрема, в умовах кредитно-модульної системи навчання;
- виявлення труднощів, що виникають у навчальному процесі;
- оцінка ефективності програм і методів навчання, ступеня і характеру їх впливу на інтелектуальний і особистісний розвиток студентів;
- здійснення профорієнтації;
- розв'язання проблем міжособистісної взаємодії і адаптації студентів-першокурсників;
- надання психологічної допомоги та підтримки всім учасникам педагогічного процесу, особливо в періоди особистісних криз і професійного самоствердження;
- оцінка якості професійної підготовки студентів вищого навчального закладу.

Оцінка навчальних досягнень не може здійснюватися без урахування особливостей розвитку мотиваційної сфери та вольових якостей майбутнього фахівця, його готовності аналізувати власну діяльність, здатності до співробітництва і організації міжособистісної взаємодії. Мета використання психодіагностичних методик полягає не тільки в оцінці досягнень, але й в коригуванні самого процесу професійного навчання. Забезпечення можливості коригування процесу професійного навчання набуває своєї актуальності у зв'язку з особливостями студентського періоду життя людини, який припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості і характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини,

можливості включення в усі види соціальної активності, здобуттям вищої освіти та опануванням професією. Основними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення. Студентський вік – сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості [3, 76]:

- професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця;
- професійних здібностей і сходження до вершин творчості як передумови подальшої самостійної професійної творчості;
- центральний період становлення інтелекту і стабілізації рис характеру;
- мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій;
- соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією.

У цей час відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності, провідну роль у пізнавальній діяльності починає відігравати абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними сферами реальності, що вивчається. Крім того, студентський вік – надзвичайно важливий період становлення „Я-концепції” як ядра особистості. Разом із розквітом психічних функцій цьому віку притаманна нестійкість особистісних структур. Образи власного „Я” є складними й неоднозначними, серед них: реальне „Я” (яким бачить себе студент у цей момент), динамічне „Я” (яким намагається бути), ідеальне „Я” (яким повинен бути на підставі засвоєних моральних принципів) і низка інших уявних, нерідко фантастичних власних образів. Для студентського віку характерним є активізація самопізнання і подальшого формування самооцінки. Професійна спрямованість особистості передбачає розуміння і внутрішнє прийняття нею цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних із нею інтересів, установок, переконань і поглядів.

Наслідком професійного зростання особистості майбутнього фахівця та розвитку його професійних здібностей є фахова компетентність, якої набуває студент. Вона характеризується:

- ґрунтовними знаннями із загальноосвітніх і фахових дисциплін;
- володіння уміннями і професійною технологією (технікою);
- здатністю мобілізувати в професійній діяльності знання і вміння, використовувати узагальнені засоби виконання дій при вирішенні професійних завдань [76].

Ураховуючи зазначене, добір методик психологічної діагностики доцільно здійснювати на основі таких принципів (за А. Г. Маклаковим [56]):

- застосування психологічних методик відповідно до їх призначення;
- використання стандартизованих методик;
- оптимальної кількості методик, що використовуються у процедурі оцінки відповідності рівня психолого-педагогічної підготовки студентів-магістрантів вимогам освітньо-професійної програми.

Принцип урахування призначення психологічних методик передбачає, що для оцінки рівня сформованості певних професійних компетенцій студентів-магістрантів мають бути створені спеціальні методики, як валідні й надійні засоби діагностики саме цих психологічних якостей. Однак це не означає, що у цій процедурі не можуть бути застосовані й методики, які створювалися для інших цілей, але дозволяють отримати опосередковану інформацію про досліджувані якості.

Здійснення діагностики та обробка результатів мають відбуватися за розробленим алгоритмом, що не дозволяє досліднику внести зміни, які призводять до зниження валідності й надійності методики, що використовується. Отже, стандартизація є важливою вимогою до психодіагностичної методики, оскільки процедура оцінки якості професійної підготовки повинна мати науково-методологічне обґрунтування.

Необхідність принципу оптимальної кількості методик, що використовуються в процедурі оцінки якості професійної підготовки, зумовлена тим, щоб не допустити дублювання цих методик. Для запобігання нагромадження методик, що недостатньо інформативні, важливим є з'ясування

взаємозв'язку окремих професійних компетенцій, що можливо здійснити на основі розробленої моделі спеціаліста.

Здійснення самодіагностування слід розглядати як важливий і необхідний початковий етап у процесі професійного становлення майбутнього викладача (вчителя). Основними завданнями психологічної самодіагностики є такі [81]:

- розширення знань студентів про соціально-психологічні характеристики особистості;
- оволодіння прийомом психологічної самодіагностики;
- знайомство з психологічним інструментарієм, що використовується для вивчення соціально-психологічних характеристик особистості;
- розвиток навичок психологічної саморефлексії.

У ході цієї процедури студенти-магістранти отримують нову інформацію про свої психологічні особливості, розширюють і доповнюють відомості про себе, що мають. Викладач, як керівник психодіагностичної процедури, надає консультативну допомогу, враховуючи, що ця інформація не повинна бути травматичною для особистості, не повинна поглиблювати психологічні внутрішньоособистісні конфлікти, а, навпаки, має сприяти їх продуктивному вирішенню. Крім того, потрібно обов'язково запропонувати студентам теоретичну інформацію, яка допоможе глибше зрозуміти зміст отриманих емпіричних фактів стосовно своїх психологічних особливостей. Засвоєння теоретичних знань здійснюється у процесі наукового самопізнання студентами своїх особистісних особливостей. Внаслідок того, що інформація про свої психологічні особливості є особистісно значимою для студента, засвоєння теоретичних знань буде відбуватися більш продуктивно.

Для самодіагностування ми відібрали тільки невелику частину психічних утворень: мотиви вибору професії, волюва саморегуляція, ціннісні орієнтації, професійна спрямованість особистості викладача, самооцінка особистості, комунікативні та організаційні схильності, потреба в спілкуванні, уміння слухати, самоконтроль у спілкуванні, уміння педагогічного спілкування, контроль стану мовлення, тип поведінки в ситуації конфлікту. Зазначені

психічні утворення можуть розглядатися як професійно важливі якості особистості викладача (вчителя).

Отримані за кожною методикою результати потрібно зазначити у зведеній таблиці результатів самодіагностування (таблиця 4.1).

Таблиця 4.1

Зведена таблиця результатів вивчення ступеня сформованості професійно важливих якостей викладача (вчителя)

№	Професійно важливі якості (особливості поведінки)	Результати
1	Мотиви вибору професії	
2	Вольова саморегуляція	
3	Ціннісні орієнтації	
4	Професійна спрямованість особистості викладача	
5	Самооцінка особистості	
6	Комунікативні та організаційні схильності	
7	Потреба в спілкуванні	
8	Уміння слухати	
9	Самоконтроль у спілкуванні	
10	Уміння педагогічного спілкування	
11	Контроль стану мовлення	
12	Тип поведінки в ситуації конфлікту	

На окремому аркуші паперу необхідно вписати інтерпретацію отриманих результатів. Це і буде психологічним портретом студента.

У таблиці 4.2 наведені приклади методик психодіагностики, які можна використовувати з метою оцінки рівня сформованості професійно-педагогічних компетенцій магістрів природничих наук (хімія).

**Засоби психологічної діагностики рівня сформованості професійно-педагогічних компетенцій
магістрів природничих наук (хімія)**

Типи компетенцій	Види компетенцій (типові задачі діяльності)	Шифр типової задачі діяльності	Шифр уміння	Шифр компетенції	Засоби психологічної діагностики
1	2	3	5	6	7
01. Гностична	Вивчення особливостей процесу та результату власної діяльності, її переваг і недоліків	ПФ.Д.01	ПФ.Д.01.ЗР.Р.06	КЗП-10.	Методика визначення мотивів вибору професії. Методика дослідження вольової саморегуляції.
	Професійна самооцінка вчителем (викладачем) своєї особистості	ПФ.Д.01	ПФ.Д.01.ЗР.Р.07	КЗП-14.	Дослідження ціннісних орієнтацій (методика М. Рокича). Методика „Оцінка професійної спрямованості особистості викладача”. Методика дослідження самооцінки особистості. Методика дослідження вольової саморегуляції. Методика дослідження комунікативних та організаційних схильностей. Методика дослідження потреби в спілкуванні. Психометричний тест. Методика „Характеристика”. Методика визначення мотивів учбової діяльності студентів.
04. Організаторська	Організація та контроль власної поведінки учителя (викладача)	ПФ.Д.04	ПФ.Д.04.ПР.Р.12	КЗП-10.	Методика дослідження комунікативних та організаційних схильностей. Тест-опитувальник „Уміння слухати”.
	Організація власної педагогічної діяльності викладача	ПФ.Е.04	ПФ.Е.04.ПР.Р.13	КЗП-14.	Тест-опитувальник „Уміння слухати”. Методика „Оцінка самоконтролю в спілкуванні”. Методика оцінки умінь педаго-

					гічного спілкування (за І. В. Макаровською).
05. Комунікативні	Організація мовленнєвої діяльності вчителя (викладача)	ПФ.Д.05	ПФ.Д.05.ЗР.Р.04	КЗП-12.	Методика „Карта контролю стану мовлення”
	Попередження і розв’язування конфліктів у педагогічному спілкуванні	ПФ.Д.05	ПФ.Д.05.ПР.Р.05	КЗП-12.	Дослідження типу поведінки в ситуації конфлікту (методика К. Томаса).

4.2. Методики психологічної діагностики професійно-педагогічних компетенцій студентів-магістрантів

Методика дослідження мотивів вибору професії

(Локалова Н. П. Введение в профессию / Н. П. Локалова. – СПб. : Питер, 2010. – С. 135–136).

Інструкція підслідному: „Нижче наведені твердження, що характеризують будь-яку професію. Оцініть, якою мірою вплинуло кожне з них на Ваш вибір професії”.

Бланк відповіді

№	Твердження	Оцінка	Тип мотивації
1	Потребує спілкування з різними людьми		I
2	Подобається батькам		–
3	Передбачає високе почуття відповідальності		C
4	Потребує переїзду на нове місце проживання		+
5	Відповідає моїм здібностям		I
6	Дозволяє обмежитися обладнанням, що є в наявності		–
7	Дає можливість надавати користь людям		C
8	Сприяє розумовому і фізичному розвитку		I
9	Забезпечує високу заробітну платню		+
10	Дозволяє працювати недалеко від дому		+
11	Є престижною		–
12	Надає можливості для зростання професійної майстерності		C
13	Єдино можлива в обставинах, що склалися		–
14	Дозволяє реалізувати управлінські здібності		C
15	Є привабливою		I
16	Є близькою до улюбленого шкільного предмета		+
17	Дозволяє відразу отримати гарний результат праці для інших		C
18	Вибрана моїми друзями		–
19	Дозволяє використовувати професійні уміння поза роботою		+
20	Дає великі можливості проявити творчість		I

Обробка результатів

Оцініть тип мотивації, що переважає, використовуючи таку шкалу оцінок:

5 – дуже сильний вплив;

4 – сильний вплив;

3 – середній вплив;

2 – слабкий вплив;

1 – відсутність впливу.

Умовні позначення:

„I” – внутрішні індивідуально значущі мотиви;

„С” – внутрішні соціально значущі мотиви;

„+” – зовнішні позитивні мотиви;

„-” – зовнішні негативні мотиви.

Максимальна сума вказує на тип мотивації, що переважає.

Дослідження самооцінки особистості

(Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Пашукова Т. І.,
Допіра А. І., Дьяконов Г. В. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2000. – С. 167–174.)

Мета дослідження: визначення рівня самооцінки.

Матеріали та обладнання: список слів або спеціальний бланк зі
словами, які характеризують окремі якості особи, ручка.

Цей варіант дослідження складається з двох серій.

Перша серія

Завдання першої серії: визначення списку і кількості еталонних рис
бажаного та небажаного образу „Я”. Піддослідного просять подивитися слова із
списку і, вибравши їх, скласти два ряди. В один ряд потрібно записати слова, які
визначають ті риси особистості, що належать до суб’єктивного ідеалу, тобто
складають “позитивну” множину, а в другий ряд якості небажані, тобто ті, що
складають “негативну” множину.

Інструкція піддослідному: „Подивіться уважно на список
запропонованих Вам слів, які характеризують особистість. У лівій колонці на
аркуші паперу запишіть ті риси, які б Ви бажали мати в себе, а в правій ті, які Ви

не бажали б мати. Риси, зміст яких Вам не зрозумілий або які Ви не можете віднести ні до першої, ні до другої колонки, не потрібно писати взагалі.”

Друга серія

Завдання другої серії: визначення набору рис особистості піддослідного, які, на його думку, йому властиві поміж вибраних еталонних рис “позитивної” і “негативної” множини.

Інструкція піддослідному: „Продивіться уважно слова, записані Вами в ліву та в праву колонку і відмітьте хрестиком або галочкою ті риси, які, на Вашу думку, Вам властиві.”

Список рис, які характеризують особистість

Акуратність, безпечність, вдумливість, запальність, сприйнятливність, гордість, грубість, життєрадісність, дбайливість, заздрість, соромливість, злопам’ятність, щирість, вишуканість, примхливість, легковірність, повільність, мрійливість, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервозність, непорушність, нестриманість, чарівність, вразливість, обережність, чуйність, педантизм, рухливість, підозріливість, принциповість, поетичність, презирливість, привітність, розв’язність, розсудливість, рішучість, самозабуття, стриманість, співчуття, терпимість, боягузтво, захоплюваність, завзятість, поступливість, холодність, ентузіазм.

Обробка результатів

Мета обробки результатів – отримання коефіцієнтів самооцінки за “позитивною” (CO^+) і “негативною” (CO^-) множинами. Для підрахунків кожного з коефіцієнтів кількість рис у колонці, визначених піддослідним як таких, що властиві йому (M), ділять на всю суму рис у даній колонці (H). Формули для підрахунку коефіцієнтів мають вигляд

$$CO^+ = \frac{M^+}{H^+}; CO^- = \frac{M^-}{H^-},$$

де M^+ і M^- – кількість рис у “позитивній” і “негативній” множинах, тобто тих, що відмічені піддослідним як такі, що йому властиві;

H^+ і H^- – кількість еталонних рис, тобто відповідно кількість слів правої і лівої колонок.

Рівень та адекватність самооцінки визначають на основі одержаних коефіцієнтів (таблиця 4.4).

Таблиця 4.4

Рівень та адекватність самооцінки особистості

Коефіцієнт самооцінки за „позитивною” множиною (CO^+)	Коефіцієнт самооцінки за „негативною” множиною (CO^-)	Рівень самооцінки
1–0,76	0–0,25	Неадекватна, завищена
0,75–0,51	0,26–0,49	Адекватна з тенденцією до завищення
0,5	0,5	Адекватна
0,49–0,26	0,51–0,75	Адекватна з тенденцією до заниження
0,25–0	0,76–1	Неадекватна, занижена

Визначаючи рівень самооцінки та її адекватність, важливо враховувати не тільки величину одержаного коефіцієнта, а й суму рис, які складають ту чи іншу множину (H^+) і (H^-). Чим менше рис, тим простіший відповідний еталон. Крім того, рівень самооцінки за “позитивною” і “негативною” множиною в декого може відрізнятися. Це може бути спричинено захисним механізмом особистості і потребує спеціального аналізу.

Аналіз результатів

У двох запропонованих варіантах дослідження самооцінки її рівень і адекватність визначаються як відношення між „Я-ідеальним” і „Я-реальним”. Уявлення людини про себе, як правило, здається їй переконливим незалежно від того, ґрунтується воно на об’єктивному знанні чи на суб’єктивній думці, є воно

дійсним чи хибним. Риси, які людина приписує собі, не завжди адекватні. Процес самооцінки може проходити двома напрямками: 1) шляхом порівняння рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності і 2) шляхом порівняння себе з іншими людьми.

Проте, незалежно від того, чи лежать в основі самооцінки власні міркування людини про себе, чи інтерпретації ставлення інших людей, самооцінка завжди носить суб'єктивний характер, при цьому її показниками можуть виступати адекватність і рівень.

Адекватність самооцінки виражає ступінь відповідності уявлень людини про себе об'єктивним основам цих уявлень. Так, наприклад, неадекватність в оцінюванні свого зовнішнього вигляду може бути викликана як орієнтацією людини на зовнішні стандарти, оцінки, так і викривленими уявленнями про ці оцінки або незнанням їх.

Рівень самооцінки відбиває зв'язок між оцінюванням справжніх та ідеальних уявлень про себе. Адекватну самооцінку з тенденцією до завищення можна віднести до позитивного ставлення до себе. Низька самооцінка, навпаки, може бути пов'язана з негативним ставленням до себе, з відчуттям власної неповноцінності.

У процесі формування самооцінки важливу роль відіграє співвідношення образу „Я-реального” з образом „Я-ідеального”.

Другий фактор, важливий для формування самооцінки, пов'язаний з інтеріоризацією оцінок і соціальних реакцій інших людей, а також з позицією, обраною людиною в системі суспільних та міжособистісних стосунків.

Самооцінка і ставлення людини до себе тісно пов'язані з рівнем домагань, з мотивацією та з емоційними особливостями особистості. Від самооцінки залежить інтерпретація придбаного досвіду й очікування людини стосовно самої себе та інших людей.

Внутрішня суперечливість і викривленість уявлень про себе можуть породжувати в людини страждання, відчуття провини, сорому, образи, огиди,

гніву. Для гармонізації системи самоставлення є методи психологічної корекції та розвитку, один з яких – соціально-психологічний тренінг.

Дослідження ціннісних орієнтацій (методика М. Рокича)

(Поліщук С. А. Методичний довідник з психодіагностики : Навчально-методичний посібник / С. А. Поліщук. – Суми : ВТД „Університетська книга”, 2009. – С. 287–291.)

Система ціннісних орієнтацій зумовлює зміст спрямованості особистості і є основою її ставлення до навколишньої дійсності, інших людей, себе, ядром світосприймання та мотивації життєвої активності, підґрунтям життєвої концепції.

Автор методики відзначає два класи цінностей:

- 1) термінальні – переконаність, що певна кінцева мета існування конкретної людини варта, щоб до неї прагнути;
- 2) інструментальні – переконаність, що певний образ дії або властивість особистості має переваги в будь-якій ситуації.

Такий поділ відповідає традиційному розподілу на цінності-цілі та цінності-засоби.

Мета: визначення ієрархії цінностей особистості.

Матеріали та обладнання: методика М. Рокича, бланк для відповідей і ручка.

Процедура досліджу: Піддослідний отримує два списки цінностей (по 18 у кожному) на аркушах паперу (за алфавітом) або на картках. У списках він присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розташовує за ступенем значущості. Робота з картками дає надійніші результати. Спочатку пропонується перелік термінальних, а потім інструментальних цінностей.

Інструкція: „Вам будуть запропоновані картки. Завдання полягає в тому, щоб розкласти їх у порядку значущості ваших життєвих принципів.

Кожна цінність зазначена на окремій картці. Уважно прочитайте картки і оберіть найзначущу для Вас, покладіть її на перше місце. Потім оберіть другу за

значущістю цінність і покладіть її після першої. Те саме зробіть з рештою карток. Найменш важлива залишиться останньою і отримає 18 місце.

Працюйте вдумливо, не поспішаючи. Якщо під час роботи у Вас зміниться точка зору, то картки можна буде поміняти місцями. Кінцевий результат має відображати Вашу реальну позицію.”

Стимульний матеріал

Список А (термінальні цінності):

- активне, діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень, здоровий глузд як наслідки життєвого досвіду);
- здоров'я (фізичне та психічне);
- цікава робота;
- краса природи та мистецтва (переживання прекрасного в природі та мистецтві);
- кохання (духовна та фізична близькість з коханою людиною);
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- гарні і вірні друзі;
- суспільне визнання (повага оточення);
- пізнання (можливість поглиблення власної освіти, розширення кругозору, підвищення рівня загальної культури, інтелектуального розвитку);
- продуктивне життя (максимальне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне зростання);
- розваги (приємне проведення часу, відсутність обов'язків);
- свобода (самостійність, незалежність суджень і вчинків);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (розвиток та вдосконалення інших, усього народу, людства);

- творчість (можливість творчої діяльності);
- упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

- охайність, здатність тримати речі в належному вигляді, порядок у справах;
- вихованість (гарні манери);
- високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- життєрадісність (почуття гумору);
- виконавська дисципліна;
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиримість до недоліків у собі та в інших;
- освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- відповідальність (почуття обов'язку, здатність тримати слово);
- раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- сміливість у захисті власної позиції;
- розвинена воля (здатність наполягти на своєму, не пасувати перед труднощами);
- терпимість (до поглядів і думок інших, уміння пробачати іншим їх помилки);
- широта поглядів (уміння зрозуміти позицію іншого, поважати смаки, звичаї, звички інших);
- чесність (щирість, правдивість);
- ефективність у справах (працелюбство, продуктивність у праці);
- чуйність (турботливість).

Аналіз результатів

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на критерії їх групування піддослідним у змістові блоки. Наприклад, є конкретні й абстрактні цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності спілкування, цінності справи, індивідуалістичні і конформістські цінності, цінності самоствердження, цінності прийняття інших тощо. Це далеко не всі варіанти суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Якщо не вдається виявити жодної закономірності, то це може свідчити про несформовану систему цінностей або про нещирі відповіді.

Обстежувати краще індивідуально, але можлива також групова робота.

Дослідження вольової саморегуляції

(Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Пашукова Т. І., Допіра А. І., Дьяконов Г. В. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2000. – С. 136–141.)

Мета: визначення рівня розвитку вольової саморегуляції.

Завдання:

1. Розкрити сутність емоційно-вольової регуляції та охарактеризувати її роль у педагогічній діяльності.
2. Проаналізувати, у яких випадках оцінка вчинків людини може стимулювати розвиток вольових якостей особистості.
3. Охарактеризувати прийоми роботи над собою, що сприяють формуванню вольових якостей особистості.
4. Дослідити власний рівень розвитку вольової саморегуляції.

Матеріали та обладнання: тест-опитувальник А. В. Зверкова та Е. В. Ейдмана, бланк для відповідей і ручка.

Інструкція: „Вам пропонується тест, який включає 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них та вирішіть, наскільки воно характеризує Вас. Якщо правильно характеризує, то на аркуші для відповідей проти номера даного твердження поставте знак (+) (плюс), якщо вважаєте, що неправильно, то знак (–) (мінус).”

Стимульний матеріал

1. Якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією.
3. За необхідності мені не важко стримати спалах гніву.
4. Звичайно я зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнюється на призначений час.
5. Мене важко відірвати від розпочатої роботи.
6. Мене дуже вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди „гну” свою лінію.
9. Якщо треба, я можу не спати кілька ночей (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути в „гарній формі”.
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я не вважаю себе терплячою людиною.
12. Не так просто мені примусити себе байдуже спостерігати хвилююче видовище.
13. Мені рідко вдається примусити себе продовжувати роботу після серії прикрих невдач.
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховати зневагу до нього.
15. При потребі я можу займатися своєю справою в незручних та в непристосованих до цього умовах.
16. Мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно виконати в точно визначений термін.
17. Я вважаю себе рішучою людиною.
18. З фізичною втомою я справляюся значно краще, ніж інші.
19. Краще зачекати ліфт, ніж підійматися сходами.

20. Зіпсувати мені настрій не так просто.
21. Інколи якась дрібниця заповнює мої думки, не дає спокою, і я не можу її позбутися.
22. Мені важче зосередитися на завданні чи на роботі, ніж іншим.
23. Сперечатися зі мною важко.
24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.
25. Мене легко відвернути від справ.
26. Я іноді помічаю, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.
27. Люди іноді заздять моєму терпінню та допитливості.
28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.
29. Я помічаю, що під час одноманітної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом призводить до погіршення результатів.
30. Мене, як правило, дратує, коли „перед носом” зачиняються двері транспорту або ліфта.

Обробка результатів

Мета обробки результатів – визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (*B*) та індексів за субшкалами наполегливості (*H*) і самовладання (*C*).

Кожен індекс – це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали.

В опитувальнику 6 замаскованих тверджень. Тому загальний сумарний бал за шкалою *B* має бути в межах від 0 до 24, за субшкалою *наполегливість* – від 0 до 16 та за субшкалою *самовладання* – від 0 до 13.

Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції

Загальна шкала	1–, 2+, 3+, 4+, 5+, 6–, 7+, 9+, 10–, 11+, 13–, 14–, 16–, 17+, 18+, 20+, 21–, 22–, 24+, 25–, 27+, 28–, 29–, 30–
Наполегливість	1–, 2+, 5+, 6–, 9+, 10–, 11+, 13–, 16–, 17+, 18+, 20+, 22–, 24+, 25–, 27+
Самовладання	3+, 4+, 5+, 7+, 13–, 14–, 16–, 21–, 24+, 27+, 28–, 29–, 30–

Аналіз результатів

У загальному вигляді під рівнем вольової саморегуляції розуміється міра опанування особистою поведінкою в різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями і станами.

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризовано в цілому й окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість та самовладання.

Рівні вольової саморегуляції визначаються порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони складають більше половини максимально можливої суми збігань, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для шкали *B* ця величина становить 12, для шкали *H* – 8, для шкали *C* – 6.

Високий бал за шкалою *B* властивий емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам. Їх відрізняє спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. У межових випадках у них можливе нарощування внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки і з тривожністю з приводу найменшої її спонтанності.

Низький бал спостерігається в людей чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них не висока, а загальний фон активності, як правило, занижений. Їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю.

Субшкала *наполегливість* характеризує силу намірів людини – її прагнення до здійснення розпочатої справи. На позитивному полюсі – діяльні, працездатні люди, які активно прагнуть до виконання запланованого, їх мобілізують

перешкоди на шляху до мети, не відвертають альтернативи і спокуси, головна їхня цінність – розпочата справа. Таким людям притаманна повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм свою поведінку. У крайньому прояві можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій. Низькі значення за даною шкалою вказують на підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, що можуть призвести до непослідовності в поведінці. Знижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується в таких людей підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Субшкала *самовладання* відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за субшкалою набирають люди емоційно стійкі, які добре володіють собою в різноманітних ситуаціях. Характерний для них внутрішній спокій, упевненість у собі звільняють від страху перед невідомим, підвищують готовність до сприймання нового, непередбаченого і, як правило, поєднуються із свободою поглядів, з тенденцією до новаторства і радикалізму. Разом з тим, прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, до переважання постійної стурбованості та втоми.

На другому полюсі цієї субшкали – спонтанність, імпульсивність, які у поєднанні з вразливістю та переважанням традиційних поглядів захищають людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному настрою.

Соціальна бажаність високих показників за шкалою різноманітна. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності та із стосунками з людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки. На відміну від них, низькі рівні наполегливості та самовладання почасти виконують компенсаторні функції. Вони також говорять про порушення в розвитку властивостей особистості та в її умінні налагоджувати стосунки з іншими, а також адекватно реагувати на ті чи інші ситуації.

Здобувши інформацію про усвідомлювані особливості саморегуляції, можна розробити програму вдосконалення, відзначивши ті властивості, які в першу чергу потребують розвитку або корекції.

Методика „Оцінка професійної спрямованості особистості викладача”

(Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник /

Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 229–231.)

Інструкція: „У цьому опитувальнику перераховані властивості, які можуть бути більш-менш притаманні Вам. Ви можете вибрати один з двох варіантів відповіді:

„а” – правильно, ця властивість типова для моєї поведінки або властива мені великою мірою;

„б” – неправильно, ця властивість нетипова для моєї поведінки або властива мені найменшою мірою.

Прочитавши твердження, виберіть один з варіантів відповіді і позначте його на бланку відповідей літерою **а** чи **б**.”

1. Я цілком би міг жити сам, далеко від людей.
2. Я часто перемагаю інших своєю самовпевненістю.
3. Міцні знання з мого предмета можуть істотно полегшити життя людини.
4. Люди мусять більше, ніж зараз, дотримуватися законів моралі.
5. Я уважно читаю кожну книгу, перш ніж повернути її у бібліотеку.
6. Мій ідеал умов праці – тиха кімната з письмовим столом.
7. Кажуть, що мені подобається робити все своїм оригінальним способом.
8. Серед моїх ідеалів помітне місце займають особистості вчених, які зробили великий внесок у науку, основи якої я викладаю у вищому навчальному закладі.
9. Інші люди вважають, що на брутальність я просто не здатний.
10. Я завжди уважно стежу за тим, як я одягнений.
11. Буває, що весь ранок я ні з ким не хочу розмовляти.
12. Мені важливо, щоб у всьому, що мене оточує, не було безладу.

13. Більшість моїх друзів – люди, інтереси яких наближені до мого фаху.
14. Я довго аналізую свою поведінку.
15. Удома я поведжуся за столом так само, як у ресторані.
16. У компанії я надаю іншим можливість жартувати і розповідати всілякі історії.
17. Мене дратують люди, які не можуть швидко приймати рішення.
18. Якщо я маю трохи вільного часу, то я, як правило, цікавлюся сучасними досягненнями у галузі науки, основи якої викладаю.
19. Мені незручно бешкетувати в компанії, навіть якщо інші це роблять.
20. Іноді я люблю лихословити про відсутніх.
21. Мені дуже подобається запрошувати гостей і розважати їх.
22. Я рідко виступаю всупереч думці колективу.
23. Мені більше подобаються люди, які добре володіють своєю професією, незалежно від їхніх особистісних рис.
24. Я не можу бути байдужим до проблем інших.
25. Я завжди визнаю свої помилки.
26. Найгірше для мене – залишитися самотнім.
27. Зусилля, витрачені на складання планів, не варті цього.
28. У шкільні роки я поповнював свої знання, читаючи спеціальну літературу.
29. Я не осуджую людину за обман тих, хто дозволяє себе обманювати.
30. У мене не виникає внутрішнього протесту, коли мене просять про якісь послуги.
31. Ймовірно, дехто вважає, що я занадто багато говорю.
32. Я уникаю громадської роботи і пов'язаної з цим відповідальності.
33. Наука – це те, що найбільше цікавить мене в житті.
34. Інші вважають мою сім'ю інтелігентною.
35. Перед тривалою поїздкою я завжди ретельно продумую, що з собою взяти.
36. Я живу сьогоднішнім днем більшою мірою, ніж інші.
37. Якщо є вибір, то я не розповідаю студентам що-небудь з предмета, а організовую, як правило, самостійну роботу.

38. Основне завдання викладача – передати студенту знання з предмета.
39. Мені подобається читати книги і статті на теми духовності, моралі, етики.
40. Іноді мене дратують люди, які звертаються до мене з питаннями.
41. Більшість людей, з якими я буваю в компаніях, раді мене бачити.
42. Думаю, мені сподобалася б робота, пов'язана з відповідальною адміністративно-господарською діяльністю.
43. Я навряд чи хвилюватимусь, якщо доведеться провести свою відпустку, навчаючись на курсах підвищення кваліфікації.
44. Моя люб'язність часто не подобається іншим людям.
45. Були випадки, коли я заздрив удачі інших.
46. Якщо мені хто-небудь лихословитиме, то я можу швидко забути про це.
47. Як правило, люди, які мене оточують, прислухаються до моїх пропозицій.
48. Якби мені вдалося перенестися в майбутнє на короткий час, то я, насамперед, взяв би книги з мого предмета.
49. Я виявляю небайдуже ставлення до долі інших.
50. Я ніколи з посмішкою не говорив неприємних речей.

Обробка й аналіз результатів

Кожна Ваша відповідь, яка збігається з ключем, оцінюється в 1 бал, відповідь, що не збігається з ключем, оцінюється в 0 балів.

Кожен особистісний параметр оцінюється через підсумовування балів за групою питань. Сумарна оцінка за фактором не перевищує 10 балів. Зона норми в межах 3 – 7 балів.

Обробку результатів, як правило, починають зі шкали мотивації схвалення, тому що, коли відповідь виходить за межі норми за цим фактором, варто визнати, що той, хто відповідав, прагнув спотворити результати, і вони не підлягають подальшій інтерпретації.

Код опитувальника:

Мотивація схвалення: 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 33а, 40б, 45б, 50а.

Товариськість: 1б, 6б, 11б, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а.

Організованість: 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а.

Спрямованість на предмет: 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а.

Інтелігентність: 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а.

Кожен з напрямів професійно-педагогічної спрямованості вважається недостатньо розвиненим, якщо за цією шкалою отримано менше від 3 балів, і яскраво вираженим при кількості балів *більше за 7*.

Для більшої наочності отримані результати доцільно виразити у вигляді діаграми. Виразність одного фактора свідчить про моноспрямованість особистості викладача, а виразність декількох факторів може інтерпретуватися як результат поліспрямованості.

Очевидно, що викладачі через свої особливості особистості виявляються найкраще пристосованими для реалізації одних професійних функцій, проте реалізація інших функцій може бути для них просто недоступною. Так, наприклад, “інтелігент” без особливого зусилля здатний забезпечити у своїй професійній діяльності виконання гностичної, виховної, інформаційної, пропагандистської, розвивальної, дослідницької функції, а також самовдосконалення. “Предметник” краще реалізує конструктивну, методичну, навчальну, орієнтувальну функції; “організатор” – виконавчу, мобілізаційну, організаторську; “комунікатор” – лише комунікативну функцію. Зазначимо, що йдеться не про абсолютну, а тільки про відносну перевагу, тобто і “комунікатор” може виконати організаторську роботу, але в нього це забере більше сил і часу, ніж у “організатора”.

Психологічний аналіз учіння студентів

Мета: дослідити мотиви учіння студентів 1, 2, 3 та 4, 5 курсів та визначити принципи і психолого-педагогічні умови розвитку професійної мотивації.

Завдання:

1. Розкрити роль мотивації в навчально-професійній діяльності.
2. Охарактеризувати види мотивів учіння.

3. Дослідити провідні мотиви учбової діяльності студентів 1, 2, 3 та 4, 5 курсів.
4. Користуючись рекомендованою літературою, визначити принципи і психолого-педагогічні умови розвитку професійної мотивації.

Визначення мотивів учбової діяльності студентів

(методика А. А. Реана і В. О. Якуніна)

(Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – С. 434–437.)

Інструкція: „Уважно прочитайте наведені у списку мотиви учбової діяльності. Виберіть з них 5 найзначущих для Вас. Вам необхідно зазначити ці мотиви знаком “Х” у відповідному рядку.”

№	Мотиви учбової діяльності	
1	Стати висококваліфікованим спеціалістом	
2	Отримати диплом	
3	Успішно продовжити навчання на наступних курсах	
4	Успішно навчатися, складати іспити на „добре” і „відмінно”	
5	Постійно отримувати стипендію	
6	Набути глибокі та міцні знання	
7	Бути постійно готовим до наступних занять	
8	Не запускати вивчення предметів навчального циклу	
9	Не відставати від однокурсників	
10	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	
11	Виконувати педагогічні вимоги	
12	Досягти поваги викладачів	
13	Бути прикладом для однокурсників	
14	Досягти схвалення батьків та оточення	
15	Уникнути осудження та покарання за погане навчання	
16	Отримати інтелектуальне задоволення	

Проаналізуйте отримані результати, користуючись орієнтовними питаннями:

- Які мотиви учбової діяльності найчастіше відзначають студенти 1, 2, 3, 4 та 5 курсів?
- До якого виду мотивів (за різними класифікаціями) вони відносяться?

- Чи змінюється, залежно від року навчання, те, заради чого переважно навчаються студенти?
- Які мотиви учбової діяльності є провідними у Вас особисто?
- Як співвідносяться Ваші особисті результати із груповими? Зробіть висновки.

Професійно-педагогічне спілкування є засобом реалізації змісту, методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості фахівця. Через спілкування викладач виступає персоніфікованим посередником між науковими ідеями і студентами. Через експресивний бік спілкування викладач заражає студентів своїм ставленням до науки, викликає живий інтерес до неї. Педагогічне спілкування є одним з провідних чинників формування у студентів моральних, національних, громадянських цінностей, а також презентує модель професійної поведінки майбутніх фахівців.

Щоб педагогічне спілкування було конструктивним, потрібно володіти психолого-педагогічною культурою спілкування. Організаційно-управлінським центром педагогічної взаємодії в процесі спілкування є педагогічна позиція викладача: розуміння, визнання і прийняття студента. Для успішної реалізації цих позицій необхідно мати педагогічну спостережливість, емпатію і психологічну проникливість, володіти навичками активного слухання і технікою ставлення запитань, застосовувати „Я – повідомлення” та ін. Важливо також уникати перебільшення рольових позицій та не вдаватися до авторитарного стилю спілкування. Коли ж виникають суперечності та бар’єри спілкування, усувати їх за допомогою діалогу.

Конфлікт – загострена суперечність, що виникає між викладачем і студентом у зв’язку з вирішенням питань навчально-виробничого, громадського або особистісного характеру. Конфлікт завжди виступає як протидія однієї особи іншій особі або групі людей (викладач – студентська група). Це зіткнення їхніх інтересів і прагнень. Конфлікти можуть виникати на функціональних або особистісних засадах і бути конструктивними або деструктивними.

Конструктивні конфлікти виявляються в принципових зіткненнях думок, дискусіях, які ведуть до відкриття істини та є джерелом саморозвитку, самовдосконалення.

Деструктивні конфлікти – це непорозуміння, сварки, які потрібно вирішувати, ліквідувати їхні причини, що сприяє оздоровленню морально-психологічного клімату в колективі, підвищує працездатність його членів.

У складних ситуаціях протидії потрібно застосовувати різні моделі (стилі) поведінки, вибір яких залежить від особливостей викладача і характеру конфлікту. Це такі моделі (за К. Томасом): уникнення, пристосування, конкуренція, співдружність, компроміс.

Для аналізу конфліктної ситуації потрібно:

- відрізнити безпосередній привід конфліктного зіткнення від його причини;
- встановити ділову зону конфлікту, визначити відношення предмета незгоди до навчально-виробничої діяльності і ділових взаємин;
- з'ясувати суб'єктивні мотиви участі студентів у конфлікті;
- визначити спрямованість конкретних дій учасників конфлікту.

Дослідження типу поведінки в ситуації конфлікту (методика К. Томаса)

(Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник /
Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 209–212.)

Мета: дослідити стратегії поведінки в умовах конфлікту.

Завдання:

1. Охарактеризувати суперечності і конфліктні ситуації в педагогічній взаємодії та засоби їх регулювання.
2. Розкрити особливості педагогічного конфлікту, умови запобігання та шляхи вирішення педагогічного конфлікту у взаєминах викладачів і студентів.
3. Дослідити стратегії поведінки в умовах конфлікту.

К. Томас виділив два основних критерії поведінки, що регулює конфлікти: увага до інтересів іншої людини – кооперація, та увага до своїх інтересів – наполегливість. Ці два критерії вказують на 5 способів урегулювання конфлікту: змагання (конкуренція), пристосування, компроміс, запобігання конфлікту (уникання), співробітництво. Ці варіанти поведінки притаманні кожній людині в різному співвідношенні.

Для вимірювання потрібно вибрати з 30 пар тверджень по одному, яке є найтипівішим для характеристики вашої поведінки. Після цього зіставити результати з ключем.

Інструкція: „Спробуйте уявити запропоновану ситуацію і вибрати з двох альтернатив найтипівіший для Вас спосіб реагування. Над відповідями довго не задумуйтесь, бо немає правильних або неправильних, намагайтесь писати перше, що спаде на думку.”

Стимульний матеріал

1. а) Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання.

б) Перш ніж дискутувати з приводу того, з чим я не згоден, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обидва не погоджуємось.

2. а) Я прагну знайти компромісне рішення.

б) Я намагаюся все владнати з урахуванням інтересів іншої людини і моїх власних.

3. а) Як правило, я вперто намагаюся досягти свого.

б) Іноді я можу поступитися своїми інтересами задля інтересів іншої людини.

4. а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

б) Я намагаюся не зачіпати почуття іншої людини.

5. а) Улагоджуючи суперечливу ситуацію, я постійно намагаюся знайти підтримку іншої людини.

б) Я стараюся робити все, щоб уникнути непотрібного напруження.

6. а) Я намагаюся уникнути неприємностей для себе.
б) Я намагаюся досягти свого.
7. а) Я прагну відкласти вирішення суперечливого питання, щоб згодом вирішити його краще.
б) Я вважаю можливим чимось поступитись, щоб досягти успіху в іншому.
8. а) Як правило, я намагаюся настирливо досягти свого.
б) Передусім я намагаюся визначити, у чому суть інтересів і суперечливих питань.
9. а) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечку, що виникла.
б) Я докладаю всіх зусиль, щоб досягти свого.
10. а) Я пробую знайти компромісне рішення.
б) Я вперто прагну домогтися свого.
11. а) Насамперед я прагну чітко визначити те, у чому суть усіх інтересів і суперечливих питань.
б) Я намагаюся заспокоїти іншого і зберегти наші стосунки.
12. а) Я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечку.
б) Я даю можливість іншим у чомусь триматися своєї думки, якщо вони йдуть назустріч.
13. а) Я пропоную середню позицію.
б) Я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.
14. а) Я висловлюю іншому свою точку зору і запитую про його думку.
б) Я намагаюся проілюструвати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.
15. а) Я намагаюся заспокоїти іншого і зберегти наші стосунки.
б) Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.
16. а) Я намагаюся не зачіпати почуття інших людей.
б) Я часто намагаюся переконати інших у перевазі моїх позицій.
17. а) Як правило, я наполегливо прагну досягнути свого.
б) Я намагаюся зробити все, аби уникнути непотрібної напруженості.
18. а) Якщо це робить іншого щасливим, я даю йому можливість наполягти на своєму.

б) Я дозволяю іншому триматися своєї думки, якщо він йде мені назустріч.

19. а) Насамперед я намагаюся визначити, у чому суть усіх інтересів і суперечливих питань.

б) Я намагаюся відкласти суперечливі питання, щоб згодом вирішити їх остаточно.

20. а) Я намагаюся негайно уникнути наших розбіжностей.

б) Я намагаюся знайти найкраще поєднання втрат і користі для нас обох.

21. а) Коли я веду переговори, намагаюся бути уважним до іншого.

б) Завжди схильюся до відвертого обговорення проблеми.

22. а) Я намагаюся знайти позицію, середню між моєю і пропозицією іншої людини.

б) Я відстоюю свою позицію.

23. а) Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного.

б) Іноді я даю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання.

24. а) Якщо позиція іншого йому уявляється дуже важливою, я намагаюся йти йому назустріч.

б) Я намагаюся переконати іншого піти на компроміс.

25. а) Я прагну переконати іншого в правильності своїх міркувань.

б) Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до аргументів інших.

26. а) Як правило, я пропоную і свою позицію.

б) Я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного.

27. а) Я часто прагну уникнути суперечок.

б) Якщо це принесе іншій людині радість, я даю їй можливість відстоювати свою позицію.

28. а) Як правило, я наполегливо прагну домогтися свого.

б) Улагоджуючи ситуацію, я прагну, як правило, знайти підтримку інших.

29. а) Я пропоную середню позицію.

б) Я думаю, що не завжди слід хвилюватися, якщо виникають суперечки.

30. а) Я намагаюся не зачіпати почуття іншого.

б) Я завжди займаю таку позицію в суперечці, яка дає можливість обом домогтися успіху.

Бланк відповідей
(Визначення типу поведінки людини в ситуації конфлікту)

№	I	II	III	IV	V
1	-	-	-	а	б
2	-	б	а	-	-
3	а	-	-	-	б
4	-	-	а	-	б
5	-	а	-	б	-
6	б	-	-	а	-
7	-	-	б	а	-
8	а	б	-	-	-
9	б	-	-	а	-
10	б	-	а	-	-
11	-	а	-	-	б
12	-	-	б	а	-
13	б	-	а	-	-
14	б	а	-	-	-
15	-	-	-	б	а
16	б	-	-	-	а
17	а	-	-	б	-
18	-	-	б	-	а
19	-	а	-	б	-
20	-	а	б	-	-
21	-	б	-	-	а
22	б	-	а	-	-
23	-	а	-	б	-
24	-	-	б	-	а
25	а	-	-	-	б
26	-	б	а	-	-
27	-	-	-	а	б
28	а	б	-	-	-
29	-	-	а	б	-
30	-	б	-	-	а

На початку опитування студентам видається бланк відповідей, що не містить назв типів поведінки в ситуації конфлікту. Після заповнення цього бланку зазначаються типи поведінки згідно з дешифратором.

Дешифратор

I	Суперництво
II	Співробітництво
III	Компромiс
IV	Уникнення
V	Пристаосування

Обробка й аналіз результатів

За кожним з п'яти розділів опитувальника (суперництво, співробітництво, компромiс, уникнення, пристосування) підрахуйте кількість відповідей, які збіглися з ключем. Отримані кількісні оцінки порівняйте між собою для виявлення найтиповішої форми Вашої соціальної поведінки в ситуації конфлікту, тенденції ваших взаємин у складних умовах.

Зробіть аналіз отриманих результатів, відповідаючи на такі питання:

- Яку характеристику Вашої поведінки в конфлікті на основі результатів цього дослідження Ви можете навести? В чому і як саме вона проявляється?
- Як Ви вважаєте, який із способів реагування є найефективнішим і корисним в конфлікті? Обґрунтуйте відповідь.
- Які рекомендації Ви можете надати собі для того, щоб ефективно та безболісно вирішувати конфлікти?

Сформулюйте висновки.

Дослідження комунікативних та організаційних схильностей

(Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Пашукова Т. І., Допіра А. І., Дьяконов Г. В. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2000. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2000. – С. 160–166.)

Комунікативні та організаційні схильності є необхідним компонентом і передумовою розвитку здібностей у тих видах діяльності, що пов'язані із спілкуванням між людьми, з організацією колективної праці. Вони – важливий ланцюжок у розвитку педагогічних здібностей.

Бажання займатися організаційною діяльністю і спілкуватися з людьми залежить від типологічних особливостей самої особистості. В основному вони зумовлюються суб'єктивною цінністю та значимістю для людини майбутніх результатів її активності і її ставлення до осіб, з котрими вона взаємодіє. Саме це потрібно враховувати, складаючи рекомендації для піддослідних з низьким рівнем розвитку аналізованих схильностей. Досить часто нахили виникають у таких видах діяльності й спілкування, які спочатку байдужі людині, та поступово у процесі діяльності стають значущими. У зв'язку з цим важливими є власні зусилля у подоланні комунікативних бар'єрів.

Мета дослідження: визначення рівня розвитку комунікативних та організаційних схильностей.

Матеріали та обладнання: тест-опитувальник КОС, бланк для відповідей, ручка.

Інструкція: „Запропонований Вам тест містить 40 запитань. Прочитайте їх і дайте відповідь на всі запитання за допомогою бланку. На бланкові надруковано номери запитань. Якщо Ваша відповідь на запитання позитивна, тобто Ви згодні з тим, що запитується, то на бланкові відповідний номер обведіть колом. Якщо ж Ваша відповідь негативна, тобто Ви не згодні, то відповідний номер закресліть. Стежте, щоб номер запитання відповіді збігався з номером на бланку. Майте на увазі, що запитання носять загальний характер і не можуть вмістити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації і не замислюйтеся над деталями. Не слід витрачати багато часу на обмірковування, відповідайте швидко. Можливо, на деякі запитання Вам буде важко відповісти. Тоді намагайтеся дати ту відповідь, якій Ви віддаєте перевагу. Відповідаючи на будь-яке з цих запитань, звертайте увагу на його перші слова й узгоджуйте свою відповідь з ними. Не прагніть справити приємне враження. Важливо бути щирим під час відповіді.”

Опитувальник

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи часто Вас турбує почуття образи, завдане Вам кимось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення встановлювати нові знайомства з різними людьми?
6. Чи подобається Вам брати участь у суспільній роботі?
7. Чи правда, що Вам приємніше й простіше проводити час за книгами або за якими-небудь іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо виникли які-небудь перешкоди в здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відмовляєтеся від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за Вас?
10. Чи подобається Вам вигадувати і організовувати зі своїми товаришами ігри та розваги?
11. Чи важко Вам включатися в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які Вам треба було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Вам освоїтись у новому колективі?
16. Чи правильно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, обіцянок?
17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися і поспілкуватися з новою людиною?
18. Чи часто Ви у вирішенні важливих проблем берете ініціативу на себе?

19. Чи дратують Вас люди, які оточують, чи виникає у Вас бажання побути на самоті?
20. Чи правда, що Ви погано орієнтуєтесь у незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви труднощі, незручності або сором'язливість, якщо доводиться проявляти ініціативу, щоб познайомитись з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи подобається Вам брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу, розв'язуючи питання, які зачіпають інтереси Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви почуваетесь невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи правильно те, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко внести пожвавлення в малознайому для Вас компанію?
30. Чи брали Ви участь у суспільно-громадській роботі в школі?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правильно, що Ви не прагнете наполягти на своїй думці або на рішенні, якщо його не зразу підтримали Ваші товариші?
33. Чи почуваетесь Ви невимушено, коли потрапляєте в незнайому для Вас компанію?
34. Ви із задоволенням приступаєте до організації всіляких заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не почуваетесь достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви опиняєтесь у центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто Ви соромитеся, відчуваєте ніяковість, спілкуючись з малознайомими Вам людьми?

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваетесь у великій групі своїх товаришів?

Обробка результатів

Відповіді піддослідного зіставляють з дешифратором і підраховують кількість збігань окремо за комунікативними та організаційними нахилами. У дешифраторі враховується впорядковане розміщення номерів запитань у бланку відповідей.

Бланк відповідей

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40

Дешифратор

Схильності	Відповіді	
	Позитивні	Негативні
Комунікативні	Номери запитань 1-го рядка	Номери запитань 3-го рядка
Організаційні	Номери запитань 2-го рядка	Номери запитань 4-го рядка

Щоб визначити рівень комунікативних та організаційних схильностей, потрібно вирахувати їхні коефіцієнти. Коефіцієнти – це відношення кількості збігань відповідей того чи іншого нахилу до максимально можливого числа збігань, у даному разі – до 20. Формули для підрахунку коефіцієнтів такі:

$$K_k = K_x / 20 ,$$

$$K_o = O_x / 20 ,$$

де K_k – коефіцієнт комунікативних схильностей;

K_o – коефіцієнт організаційних схильностей;

K_x та O_x – кількість збігань з дешифратором відповідей відповідно до комунікативних та організаційних здібностей.

Аналіз результатів

Аналізуючи результати, дають оцінку рівня комунікативних та організаційних схильностей піддослідного. З цією метою користуються шкалою оцінок.

Шкала оцінок комунікативних та організаційних схильностей

K_k	K_o	Шкала оцінок
0,10–0,45	0,20–0,55	1
0,46–0,55	0,56–0,65	2
0,56–0,65	0,66–0,70	3
0,66–0,75	0,71–0,80	4
0,76–1,00	0,81–1,00	5

Рівень розвитку комунікативних та організаційних схильностей характеризується за допомогою оцінок за шкалою.

Піддослідні, які отримали оцінку 1, – це люди з низьким рівнем прояву комунікативних та організаційних схильностей.

Піддослідні з оцінкою 2 мають комунікативні й організаційні нахили нижче середнього рівня. Вони не прагнуть до спілкування, почуваються скуто в новій компанії, в колективі, вважають за краще проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства, мають труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступі перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. У багатьох справах вони уникають прояву самостійних рішень та ініціативи.

Для піддослідних, які отримали оцінку 3, характерний середній рівень прояву комунікативних та організаційних схильностей. Вони прагнуть контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, наполягають на власній думці, планують свою роботу, хоча потенціал їхніх нахилів не відрізняється високою стійкістю. Ця група піддослідних має потребу в подальшій серйозній і

планомірній роботі з формування і розвитку комунікативних та організаційних схильностей.

Піддослідні з оцінкою 4 належать до групи з високим рівнем прояву комунікативних та організаційних схильностей. Вони не розгублюються в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються суспільною діяльністю, допомагають близьким, друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійні рішення в критичних ситуаціях. Усе це вони роблять без примусу, згідно із внутрішніми спрямуваннями.

Піддослідні, котрі отримали вищу оцінку 5, мають дуже високий рівень прояву комунікативних та організаційних схильностей. Вони потребують комунікативної й організаційної діяльності, активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у складних ситуаціях, невимушено поведуться в новому колективі, це ініціативні люди, котрі прагнуть у важливій справі або в складній ситуації приймати самостійні рішення, відстоювати свою думку і домагатися, щоб її було прийнято іншими. Вони можуть внести позитивні зміни в незнайому компанію, люблять організовувати всілякі ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює, і самі шукають таких справ, які б задовольнили їхні потреби в комунікації та в організаційній діяльності.

Психогеоетричний тест

(Подольак Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник /

Л. Г. Подольак, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 172–178.)

Психогеоетрія – унікальна практична система аналізу особистості (автор Сьюзен Деллінгер (США) – фахівець із соціально-психологічної підготовки управлінських кадрів). Вона дає змогу:

1. Миттєво визначити форму (або тип) особистості людини, яка цікавить Вас, а також Вашу власну форму.
2. Детально охарактеризувати особисті якості і особливості поведінки будь-якої людини на буденній, зрозумілій кожному мові.

3. Скласти сценарій поведінки для кожної форми особистості в типових ситуаціях.

Інструкція: „Подивіться на п’ять фігур. Виберіть із них ту фігуру, про яку Ви можете сказати : „Це – Я”! Намагайтеся відчутти свою форму. Якщо це зробити важко, то виберіть ту фігуру, яка привабила Вас найперше. Запишіть її назву під № 1. Тепер визначте ранги чотирьох фігур, що залишилися, у порядку віддання їм переваги й запишіть їхні назви під відповідними номерами.

Отже, найважчий етап роботи закінчено. Яку б фігуру Ви не помістили на перше місце, це – Ваша основна фігура або суб’єктивна форма. Вона дає змогу визначити Ваші основні, домінуючі риси характеру й особливості поведінки. Інші чотири фігури – це своєрідні модулятори, що можуть забарвлювати провідну мелодію Вашої поведінки. Остання фігура вказує на форму людини, взаємодія з якою викликати у Вас найбільші труднощі. Однак може виявитися, що жодна фігура Вам повністю не підходить, тоді Вас можна описати комбінацією з двох або навіть трьох форм.”

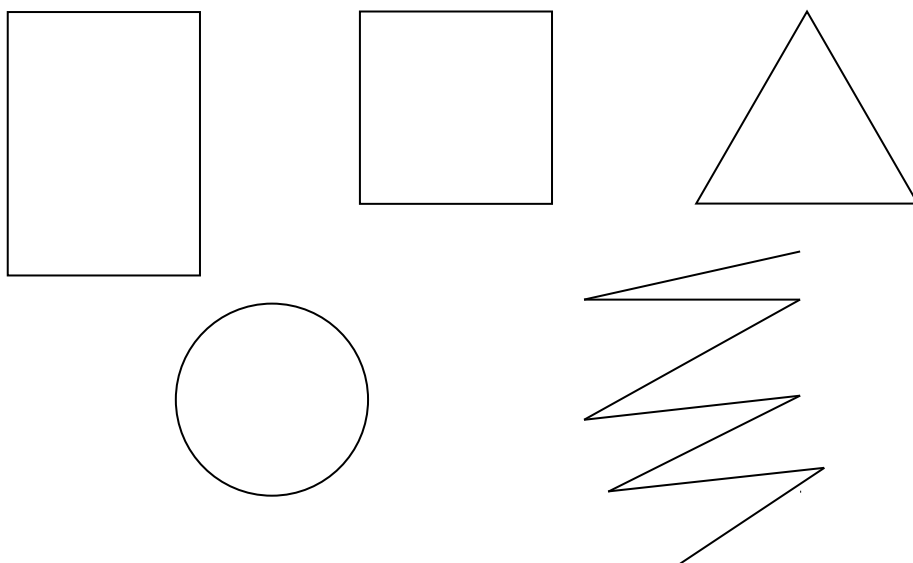


Рис. 4.1. Основні форми особистості

Коротка психологічна характеристика основних типів особистості

Квадрат. Якщо Вашою основною формою є квадрат, то Ви невтомний трудівник! Працьовитість, ретельність, потреба доводити почату справу до кінця, наполегливість, що дає змогу досягти завершення роботи, – ось чим насамперед знамениті справжні Квадрати. Витривалість, терпіння й методичність, звичайно, роблять Квадрата висококласним фахівцем у своїй галузі. Цьому сприяє й невгамовна потреба в інформації. Квадрати – колекціонери різноманітних даних, які систематизовані, розкладені по полицках. Квадрати здатні ментально відтворити необхідну інформацію, тому заслужено вважаються ерудитами, бодай у своїй галузі.

Раціональний аналіз – сильний бік Квадрата. Якщо Ви впевнено вибрали для себе квадрат – фігуру лінійну, то, ймовірно, належите до „лівопівкульних” мислителів, тобто до тих, хто переробляє дані у послідовному форматі: а – б – в – г і т. д. Квадрати найімовірніше „обчислюють” результат, ніж здогадуються про нього. Вони надзвичайно уважні до деталей і подробиць. Квадрати люблять раз і назавжди встановлений порядок. Ідеал Квадрата – розплановане, передбачуване життя, і йому не до душі „сюрпризи” і зміни звичного ходу подій. Він постійно „впорядковує”, організовує людей і речі навколо себе.

Усі ці якості сприяють тому, що Квадрати можуть стати відмінними адміністраторами, виконавцями, але рідко бувають гарними розпорядниками, менеджерами. Надмірна пристрасть до деталей, потреба в додатковій, уточнювальній інформації для ухвалення рішення позбавляє Квадрата оперативності. Акуратність, порядок, дотримання правил і пристойності можуть доходити до крайнощів, які „паралізують”. І коли приходить момент ухвалювати рішення, особливо пов’язане з ризиком, із можливою втратою статус-кво, Квадрати свідомо чи несвідомо відкладають його „на потім”. Крім того, раціональність, емоційна сухість і холодність стають на заваді Квадратам швидко встановлювати контакти з різними людьми. Квадрат неефективно діє в аморфній ситуації.

Трикутник. Ця форма символізує лідерство, і багато хто з Трикутників відчуває в цьому своє призначення. Найхарактерніша риса справжнього

Трикутника – здатність концентруватися на основній меті. Вони енергійні, нестримні, сильні особистості, які ставлять чіткі цілі і, як правило, досягають їх.

Вони, як і їхні родичі – Квадрати, належать до лінійних форм і також є „лівопівкульними” мислителями, здатними глибоко і швидко аналізувати ситуацію. Однак, на відміну від Квадратів, які орієнтовані на деталі, Трикутники зосереджуються на головному, на суті проблеми, їхня велика прагматична орієнтація спрямовує раціональний аналіз і обмежує його пошуком ефектного (і часто ефективного) вирішення проблеми в певних умовах.

Трикутник – це дуже впевнена людина, яка хоче мати рацію в усьому. Сильна потреба керувати станом справ, вирішувати не тільки за себе, а також при нагоді й за інших, робить Трикутника особистістю, яка постійно конкурує з іншими. Головна настанова в будь-якій справі – це настанова на перемогу, виграш, успіх. Він часто ризикує, буває нетерплячим і нестерпним до тих, хто вагається в ухваленні рішення.

Трикутникам дуже не подобається помилятися, і вони надзвичайно важко визнають свої помилки. Можна сказати, що вони бачать те, що хочуть бачити, тому не люблять змінювати свої рішення, часто бувають категоричні, не визнають заперечень і найчастіше діють по-своєму. Проте вони досить успішно навчаються того, що відповідає їхній прагматичній орієнтації і сприяє досягненню основних цілей, а тому вбирають, як гумка, корисну для себе інформацію.

Трикутники честолюбні. Якщо справою честі для Квадрата є досягнення вищої якості виконуваної роботи, то Трикутник прагне здобути сприятливе середовище, досягти високого соціального статусу, тобто зробити кар’єру. Із Трикутників виходять чудові менеджери, які прекрасно вміють подати вищому керівництву значущість власної роботи і роботи своїх підлеглих, на відстані відчують вигідну справу й у боротьбі за неї можуть „зіштовхнути лобами” своїх ворогів. Основна негативна якість „трикутної” форми – надзвичайний егоцентризм, спрямованість на себе. Трикутники на шляху до вершин влади не виявляють особливої педантичності щодо моральних норм і можуть йти до своєї мети „по головах інших”. Щоб цього не трапилось, Трикутників потрібно вчасно

зупинити. Трикутники змушують усе й усіх обертатися навколо себе, без них життя втратило б свою гостроту.

Прямокутник. Ця форма символізує стан переходу і зміни. Це тимчасова форма особистості, яку можуть „мати” інші чотири порівняно стійкі фігури в певні періоди життя. Це люди не задоволені тим способом життя, який вони ведуть зараз, і тому зайняті пошуками кращого становища. Причини прямокутного стану можуть бути найрізноманітніші, але об’єднує їх одне – значущість змін для конкретної людини.

Основним психічним станом Прямокутника є більш-менш усвідомлюваний стан розгубленості, заплутаності в проблемах і невизначеності щодо себе в цей момент часу. Найхарактерніші особливості Прямокутників – непослідовність і непередбачуваність учинків протягом перехідного періоду. Прямокутники можуть дуже змінюватися з дня на день і навіть у межах одного дня. Вони мають, як правило, низьку самооцінку, прагнуть стати кращими в чомусь, шукають нові методи роботи, стиль життя. Блискавичні, круті й непередбачувані зміни в поведінці Прямокутника, звичайно, бентежать і насторожують інших людей, і вони можуть свідомо ухилятися від контактів із „людиною без стрижня”. Прямокутникам спілкування з іншими людьми просто необхідне, і в цьому полягає ще одна складність перехідного періоду.

Проте, як і в усіх, у Прямокутників є позитивні якості, що приваблюють до них інших людей. Насамперед це допитливість, цікавість, жвавий інтерес до всього, що відбувається, і сміливість. Прямокутники намагаються робити те, чого ніколи раніше не робили (наприклад, запитують про те, запитати про що колись у них не вистачало духу). У цей період вони відкриті для нових ідей, цінностей, способів мислення й життя, легко засвоюють усе нове. Проте зворотним боком цього є надмірна довірливість, сугестивність, наївність, тому Прямокутниками легко маніпулювати. „Прямокутність” – усього лише стадія, яка згодом минає.

Коло. Це міфологічний символ гармонії. Той, хто впевнено вибирає коло, щиро зацікавлений насамперед у гарних міжособистісних стосунках. Вища цінність для Кола – люди, їхній добробут. Коло – найдоброзичливіше з п’яти

форм. Воно найчастіше служить тим „клеєм”, що скріплює і робочий колектив, і сім'ю, тобто стабілізує групу.

Кола – найкращі комунікатори серед п'яти форм, насамперед тому, що вони кращі слухачі. Вони мають високу чутливість, розвинену емпатію – здатність співпереживати, співчувати, емоційно відгукуватися на хвилювання іншої людини. Коло відчуває чужу радість і чужий біль як свій власний. Природно, що люди тягнуться до Кіл. Кола „вболівають” за свій колектив і мають велику популярність серед колег по роботі. Однак вони, як правило, слабкі менеджери й керівники у сфері бізнесу. По-перше, Кола через свою спрямованість радше на людей, ніж на справу, занадто намагаються догодити кожному. Вони прагнуть зберегти мир і задля цього іноді уникають відстоювати „тверду” позицію й ухвалювати непопулярні рішення. По-друге, Кола не відрізняються рішучістю, слабкі в „політичних іграх” і часто не можуть подати себе і свою команду належним чином. Усе це призводить до того, що над Колами часто беруть верх сильніші особистості, наприклад, Трикутники. Кола не занадто турбуються про те, у чиїх руках буде влада. Для них важливо, щоб усі були задоволені й навколо панував мир і спокій. Однак в одному Кола виявляють невблаганну твердість: якщо справа стосується питань моралі або порушення справедливості.

Коло – це нелінійна форма. Той, хто впевнено ідентифікує себе з колом, найімовірніше належить до „правопівкульних” мислителів. „Правопівкульне” мислення – образніше, більш інтуїтивне, емоційно барвистіше, радше інтегративне, ніж аналітичне. Тому переробка інформації в Кіл здійснюється не в послідовному форматі, а дещо мозаїчно, з проривами і пропуском окремих ланок. Основні риси їхнього стилю мислення – орієнтація на суб'єктивні чинники проблеми (цінності, оцінки, почуття тощо) і прагнення знайти спільне навіть у протилежних поглядах.

Зитзаг. Ця фігура символізує креативність, творчість, хоча б тому, що вона найоригінальніша з п'яти фігур і єдина розімкнена фігура. Це справжній „правопівкульний” мислитель, інакодумець. Йому властива образність, інтуїтивність, інтегративність, мозаїчність. Строга, послідовна дедукція – це не

Ваш стиль. Думка Зигзага робить відчайдушні стрибки: від а... до ...я! Тому багатьом лінійним, „лівопівкульним” важко зрозуміти Зигзагів. „Правопівкульне” мислення не фіксується на деталях, тому воно в чомусь спрощує картину світу та дає змогу будувати цілісні, гармонійні концепції й образи, бачити красу. Зигзаги, звичайно, мають розвинене естетичне почуття.

Основним стилем мислення Зигзага найчастіше є синтетичний стиль. Комбінування абсолютно різних, несхожих ідей і створення на цій основі чогось нового, оригінального – ось що подобається Зигзагам. На відміну від Кіл, вони зовсім не зацікавлені в консенсусі й домагаються синтезу не шляхом поступок, а навпаки – загостренням конфлікту ідей і побудовою нової концепції, в якій цей конфлікт вирішується, „знімається”.

Зигзаги просто не можуть продуктивно працювати в добре структурованих ситуаціях, їх дратують чіткі вертикальні й горизонтальні зв’язки, точно фіксовані обов’язки. Вони повинні мати велику різноманітність і високий рівень стимуляції на робочому місці. Ці люди також хочуть бути незалежними від інших у своїй роботі. Тоді Зигзаг оживає і починає виконувати своє основне призначення – генерувати нові ідеї та методи роботи.

Зигзаг – найзахопленіший, найзапальніший з усіх п’яти фігур. Якщо у нього з’являється нова й цікава думка, він готовий повідомити про це весь світ! Зигзаги – невтомні проповідники своїх ідей і можуть зацікавлювати ними всіх навколо. Однак їм не вистачає дипломатичності: вони нестримні, дуже експресивні, а також ексцентричні, що часто заважає їм втілювати свої ідеї в життя. До того ж вони не концентруються на конкретних деталях і не дуже наполегливі в завершенні справи, тому що з втратою новизни втрачається й інтерес до ідеї.

Методика „Потреба в спілкуванні”

(Подольак Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник /

Л. Г. Подольак, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 188–191.)

Інструкція: „Прочитайте твердження. Якщо Ви погоджуєтеся з ним, то вкажіть „так”, якщо ж не згодні – „ні”. Зважайте на те, що твердження дуже

короткі і не можуть містити в собі всіх необхідних подробиць. Уявіть типову ситуацію.

Можливо, що деякі твердження Вам важко буде пов'язати зі своїм життям. І в цьому разі все ж таки спробуйте відповісти „так” або „ні”. Не намагайтеся справити про себе заздалегідь прихильне враження. Вільно висловлюйте свою думку. Хороших або поганих відповідей тут не існує.”

1. Я отримую задоволення, коли беру участь у різних урочистостях.
2. Я не можу стримати свої бажання навіть тоді, коли вони суперечать бажанням моїх друзів.
3. Мені подобається виявляти до когось свою прихильність.
4. Я зацікавлений у тому, щоб завоювати вплив на людину, ніж її дружбу.
5. Я відчуваю, що в стосунках з друзями в мене більше прав, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюсь про успіхи мого товариша, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Щоб бути задоволеним собою, я мушу кому-небудь у чомусь допомогти.
8. Мої турботи зникають, коли я опиняюсь серед товаришів по навчанню.
9. Мої друзі мені вже набридли.
10. Коли я роблю важливу роботу, присутність людей мене дратує.
11. У безвихідному становищі я говорю тільки ту частину правди, яка, на мою думку, не зашкодить моїм друзям і знайомим.
12. У важкій ситуації я думаю не стільки про себе, як про близьку мені людину.
13. Неприємності в друзів викликають у мене таке співчуття, що я можу занедужати.
14. Мені приємно допомагати іншим, навіть тоді, коли це завдає мені багато клопотів.
15. Поважаючи друга, я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він помиляється.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, ніж романи про кохання.
17. Сцени насильства в кіно викликають у мене огиду.
18. На самоті я відчуваю тривогу і напруженість більше, ніж тоді, коли перебуваю

серед людей.

19. Я вважаю, що найбільшою радістю в житті є спілкування.
20. Мені шкода безпритульних кішок і собак.
21. Я волію мати менше друзів, але більше близьких людей.
22. Я люблю бувати серед людей.
23. Я довго хвилююся після сварки з близькими.
24. У мене значно більше близьких друзів, ніж у інших.
25. Я більше прагну досягти успіхів у змаганні з іншими людьми, ніж дружити з ними.
26. Я більше довіряю власній інтуїції і уявленням про людей, ніж судженням про них інших.
27. Я віддаю більшу перевагу матеріальному добробуту і благополуччю, ніж радощам спілкування з приємними людьми.
28. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.
29. Щодо мене люди часто невдячні.
30. Я люблю розповіді про безкорисливу дружбу.
31. Задля друга я можу пожертвувати своїми інтересами.
32. У дитинстві я був у товаристві, яке завжди трималося разом.
33. Коли б я був журналістом, то із задоволенням писав би про силу дружби.

Обробка й аналіз результатів

Порівняйте свої відповіді з ключем. За кожен збіг нараховується один бал.

Ключ до тесту: 1 – так, 2 – так, 3 – ні, 4 – ні, 5 – ні, 6 – ні, 7 – так, 8 – так, 9 – ні, 10 – ні, 11 – так, 12 – так, 13 – так, 14 – так, 15 – ні, 16 – ні, 17 – так, 18 – так, 19 – так, 20 – так, 21 – так, 22 – так, 23 – так, 24 – так, 25 – ні, 26 – так, 27 – ні, 28 – так, 29 – ні, 30 – так, 31 – так, 32 – так, 33 – так.

Оцінюючи результати тестування, слід враховувати гендерні відмінності, тобто показники для чоловіків і жінок різні. Це пояснюється тим, що рівень потреби в спілкуванні у жінок дещо вищий, ніж у чоловіків.

Низький рівень (0-21 бали чоловіки; 0-23 бали жінки). Для Вас характерне бажання після роботи або навчання хоч трішки побути на самоті. Часто Ви не готові до встановлення контактів з великою кількістю людей. У спілкуванні Ви офіційні та стримані, намагаєтесь підтримувати дистанцію між собою та співрозмовником.

Рівень нижче середнього (22-23 чоловіки; 24-26 жінки). Ви спілкуєтесь з людьми залежно від ситуації та настрою: інколи із задоволенням, інколи уникаєте спілкування, шукаєте самотності. Ви любите спілкуватися з близькими, давніми знайомими, товаришами, але Вас часто дратує велика гомінлива компанія, необхідність перебувати серед малознайомих людей.

Середній рівень (24-25 балів чоловіки; 27-28 балів жінки). Ви достатньо комунікабельні. Намагаєтесь підтримувати та відновлювати хороші стосунки з людьми. У Вас значна потреба в позитивних, емоційно насичених контактах. Ви намагаєтесь ближче познайомитись з людьми, допомагати їм, особливо цінуєте своїх близьких друзів.

Рівень вище середнього (26-28 балів чоловіки; 29-30 балів жінки). Ви любите спілкуватися, схильні завжди розширювати сферу контактів і встановлювати добрі стосунки з багатьма людьми. Ви намагаєтесь бути в центрі уваги, бути „душею” компанії. Ви прагнете допомагати іншим і здатні прощати їм задля збереження хороших стосунків.

Високий рівень (29 балів і вище в чоловіків; 31 бал і вище в жінок). Вам притаманне постійне бажання встановлювати дружні стосунки, потреба в численних контактах і знайомствах, у розширенні сфери свого спілкування. Ви схильні до участі в спільних масових заходах, метою яких є хороший настрій і налагодження теплих взаємин. Вас приваблюють багатолюдні натовпи, гуляння, де багато вражень і подій.

Методика „Карта контролю стану мовлення” (за К. Мілютиною)

(Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник /
Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 191–192.)

Методика побудована на самооцінці. Вона дає змогу оцінити індивідуальну схильність до мовної тривожності та контролювати і коригувати власну мовну поведінку.

Інструкція: „Перед Вами список із 24 речень, що описують якісь емоційні стани людини в різних ситуаціях. Якщо Ви згодні з судженням, то біля цього речення поставте знак «+». Якщо висловлене судження Вас не стосується, поставте знак«-».”

Опитувальник

1. Моя мова справляє гарне враження.
2. Мені легко розмовляти майже з усіма.
3. Мені просто дивитися на слухачів, коли я з ними розмовляю.
4. Мені важко розмовляти з моїм начальником або викладачем.
5. Навіть думка про необхідність говорити в громадському місці мене лякає.
6. Деякі слова мені вимовляти важче, ніж інші.
7. Коли я говорю, то не думаю, як це в мене виходить.
8. Я легко можу підтримати розмову.
9. Моя мова інколи бентежить моїх співрозмовників.
10. Не люблю знайомити одну людину з іншою.
11. При обговоренні якогось питання в групі я часто запитую.
12. Мені легко контролювати свій голос, коли я говорю.
13. Мені неважко говорити перед групою.
14. Моя мова не дає змоги робити те, що мені подобається.
15. Коли я говорю, мене досить приємно слухати.
16. Іноді мені не подобається, як я говорю.
17. Коли я говорю, я завжди відчуваю себе цілком упевнено.
18. Я охоче спілкуюся тільки з деякими людьми.
19. Я говорю краще, ніж пишу.
20. Я часто нервуюся, коли говорю.
21. Мені важко розмовляти з новими людьми.
22. Я цілком упевнений у своїй мові.

23. Я хотів би, щоб моя мова була такою самою, як і в інших.

24. Я часто не можу відповісти, навіть коли знаю потрібну відповідь, оскільки боюсь заговорити.

Обробка й аналіз результатів

Порівняти індивідуальні відповіді з ключем і підрахувати кількість збігів, за кожен з яких Ви отримуєте 1 бал.

Ключ: 1) – , 2) – , 3) – , 4) + , 5) + , 6) + , 7) – , 8) – , 9) + , 10) + , 11) – , 12) – , 13) – , 14) + , 15) – , 16) + , 17) – , 18) + , 19) – , 20) + , 21) + , 22) – , 23) + , 24) + .

Показники понад 4-5 балів розцінюють як прогностичні, що свідчать про підвищену або високу мовну тривожність. Наприклад, ті, хто заїкається, показують результат 15-16 балів. Нульові показники чи надзвичайно низькі (1–2 бали) інтерпретують як результати завищеної самооцінки. Слід зазначити, що мовна тривожність значуще корелює із ситуаційною, а іноді навіть із загальною тривожністю, тому контроль і корекцію її слід проводити за допомогою різних видів тренінгу, зокрема й аутотренінгу, а також ретельної підготовки і постійної практики спілкування. У деяких випадках можна порекомендувати зміну виду діяльності, пов'язаної з інтенсивною мовною взаємодією.

Тест-опитувальник „Уміння слухати”

(Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник /

Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 192–194.)

Інструкція: „Прочитайте варіанти відповіді на запитання, як Ви, зазвичай, слухаєте свого співрозмовника. Якщо цей варіант відповідає особливостям Вашої комунікативної поведінки, то напишіть поряд з ним „так”, якщо не відповідає – „ні”.

Стимульний матеріал

1. Як правило, я швидко усвідомлюю, що мені хочуть сказати, і в подальшому слухати вже нецікаво.
2. Я терпляче очікую, коли співрозмовник завершить розповідь.

3. Моя увага повністю зосереджена на розповіді.
4. Я намагаюся зрозуміти, що співрозмовник хоче від мене приховати і чому.
5. Я перериваю співрозмовника, щоб уточнити деталі, цікаві для мене факти.
6. Якщо тема мені нецікава, я намагаюся перевести розмову в інше русло.
7. Я мимовільно помічаю помилки в мовленні і поведінці співрозмовника.
8. Не кожна людина заслуговує моєї уваги.
9. Я намагаюся з кожної бесіди отримати максимум інформації.
10. Я можу спокійно вислухати до кінця думку, з якою категорично не згоден.
11. Коли зрозумів суть розповіді, розпочинаю обмірковувати те, що я відповім.
12. Мені важко слухати до кінця довгі і детальні пояснення.
13. Я намагаюся запам'ятати важливу інформацію і необхідні деталі.
14. Найчастіше я слухаю через ввічливість.
15. Я стаю на місце співрозмовника, щоб зрозуміти його почуття і наміри.
16. Почувши протилежну точку зору, я неодмінно висловлю свою.
17. У розмові я частіше говорю співрозмовникові „так” (виражаючи розуміння), ніж „ні”.
18. Зазвичай я просто відповідаю на запитання, намагаючись не ухилятися від відповіді.
19. Люди охоче спілкуються зі мною.
20. Вислухавши співрозмовника, я неодмінно висловлю власну думку.
21. Я уникаю розмови з незнайомою людиною, навіть якщо вона до цього прагне.
22. Більшість часу розмови я дивлюся в очі співрозмовника.
23. Я завжди пам'ятаю, що в мене і у співрозмовника можуть бути різні погляди на одну і ту саму проблему.
24. Більшість часу я роблю лише вигляд, що слухаю, а сам думаю про свої справи.
25. Зазвичай вирішення проблеми приходить мені в голову значно раніше, ніж співрозмовник закінчить говорити.
26. Я завжди пам'ятаю, що я і співрозмовник можемо по-різному зрозуміти зміст одних і тих самих слів.
27. Я завжди виправляю помилки в мовленні знайомого мені співрозмовника.

28. Я не буду слухати людину, яку не поважаю, вважаючи її некомпетентною або занадто молодою.

29. Звичайно я отримую задоволення від спілкування з людьми.

30. Зазвичай я більше слухаю інших, ніж говорю.

Обробка й аналіз результатів

Ви отримуєте по 1 балу за відповідь „так” на запитання: 2, 3, 4, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 26, 29, 30 і за відповідь „ні” на запитання 1, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 16, 20, 21, 24, 25, 27, 28.

Підрахуйте набрану Вами суму балів:

25-50 балів. Ви ідеальний слухач, за що заслуговуєте поваги тих, хто навколо.

20-24 бали. Ви – хороший слухач, але не завжди дотримуєтеся культури спілкування. Бажаємо успіху в оволодінні мистецтвом слухати.

15-19 балів. Ви посередній слухач, допускаєте багато помилок, які дратують інших людей і заважають Вам оволодіти мистецтвом слухання.

10-14 балів. Ви погано вмієте слухати. Щось робите правильно, але помилок допускаєте більше, що відштовхує Ваших співрозмовників.

Менше, ніж 9 балів. Ви не вмієте слухати інших людей. Вам можна порадити уважно проаналізувати свої помилки. Чи не краще змінитися?

Методика „Оцінка самоконтролю в спілкуванні” (за М. Снайдером)

(Подольак Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник /

Л. Г. Подольак, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 195–196.)

Інструкція: „Уважно прочитайте десять речень, які описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них Ви мусите оцінити як правильне чи неправильне залежно від своєї реакції. Якщо твердження, на Ваш погляд, є правильним або переважно правильним, поставте поруч з його порядковим номером „так”, якщо неправильним або переважно неправильним – „ні”.”

1. Мистецтво наслідувати інших бачиться мені складним.

2. Я, напевно, міг би бути блазнем, щоб привернути до себе увагу або потішити

інших.

3. Я міг би стати непоганим актором.
4. Іншим людям іноді здається, що я відчуваю щось глибше, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях, спілкуючись з різними людьми, я веду себе по-різному.
7. Я можу наполягати лише на тому, у чому глибоко переконаний.
8. Щоб мати успіх у справах і стосунках з людьми, я намагаюсь бути таким, яким мене хочуть бачити.
9. Я можу бути доброзичливим з людьми, до яких я ставлюся погано.
10. Я не завжди такий, яким намагаюсь бути.

Обробка й аналіз результатів

Люди з високим рівнем комунікативного контролю, за М. Снайдером, постійно за собою стежать, добре знають, де і як себе поводити, контролюють прояв своїх емоцій. До того ж у них утруднена спонтанність самовиявлення, вони не люблять непередбачуваних ситуацій. Їхня позиція – „Я такий, яким є саме тепер”.

Люди з низьким рівнем комунікативного контролю більш безпосередні і щирі, вони мають стійкіше „Я”, менш схильні до змін у різноманітних ситуаціях.

За кожен відповідь „ні” на питання 1, 5 і 7 і за відповідь „так” на всі інші нараховується по одному балу. Підрахуйте суму балів. Якщо Ви відверто відповідали на запитання, то про Вас можна сказати таке:

0-3 бали – Ви людина з низьким рівнем комунікативного контролю. Ваша поведінка стійка і Ви не вважаєте за потрібне змінюватися залежно від ситуацій. Ви здатні до щирого самовираження в спілкуванні. Дехто вважає Вас “незручним” у спілкуванні саме через Вашу прямолінійність.

4-6 балів – у Вас середній рівень комунікативного контролю. Ви щирі, але не стримані у своїх емоційних проявах, проте зважаєте у своїй поведінці на думку людей, що навколо Вас.

7–10 балів – у Вас високий рівень комунікативного контролю. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміни ситуації, добре відчуваєте і навіть можете передбачити враження, яке справляєте на інших.

Методика оцінки умінь педагогічного спілкування

(за І. В. Макаровською)

(Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник /

Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 235.)

Інструкція: „Оцініть уміння викладача за 10-бальною шкалою: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1. Якщо уміння проявляється в 100 % випадків, тоді рівень сформованості його оцінюється у 10 балів; якщо уміння виявляється в 50 % випадків – у 5 балів; а 1 бал буде означати, що уміння несформоване.”

1. Виявляє теплоту і доброзичливість у спілкуванні з усіма студентами.
2. Відчуває зміни в настрої групи, уміє керувати ним.
3. Володіє багатою і виразною мовою.
4. Уміє створювати умови для вільного висловлювання студентами своєї позиції, зокрема, і критики на власну адресу.
5. Володіє своїм настроєм.
6. Може домовитися, якщо знадобиться, практично з кожним студентом.
7. Уміє гармонійно поєднувати жести, міміку, інтонацію зі змістом мовлення.
8. Уміє поставити себе на місце студента, подивитися на проблему його очима.
9. Уміє захоплено і зрозуміло для студентів викладати матеріал.
10. Уміє вести дискусію на занятті, забезпечувати зв'язок кожного виступу із загальним руслом міркувань, підбивати підсумки.
11. Уміє відкрито виражати свою позицію так, що не знижується самоповага студентів.
12. Визнає і бачить досягнення кожного, і, насамперед, слабкого студента.

Аналіз результатів

До *рефлексивно-перцептивних* належать уміння: 2, 5, 9 і 12.

Характеризують здатність викладача до *саморозкриття* такі уміння: 3, 6, 7, 11.

Забезпечують *діалогічний підхід* до студентів такі уміння: 1, 4, 8 і 10.

Методика „Характеристика”

(Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : Практикум : навч. посібник /

Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – С. 122–124.)

Методика призначена для самооцінки ділових та особистих якостей, на основі чого складається характеристика викладача як керівника. У дещо адаптованому вигляді цю методику можна використати також для складання психологічної характеристики студента.

Інструкція: „Оцініть себе (від 0 до 10) за кожним висловлюванням.”

Тест 1. Мислення

- Проблемне (здатний заздалегідь виявляти труднощі і знаходити шляхи їхнього подолання).
- Системне (вмію враховувати все, що впливає на результат).
- Випереджальне (передбачаю наслідки прийнятих рішень).
- Професійне (активно застосовую спеціальні знання).
- Гнучке (здатний використовувати пропозиції, протилежні власним).
- Аналітичне (вмію виділяти думки і факти).
- Безінерційне (досвід і знання не заважають мені оригінально вирішувати проблему).
- Оперативне (швидко реауюю на зміну середовища).
- Методичне (вмію послідовно, не відхиляючись від мети, усвідомлювати ситуацію).

Тест 2. Психічні риси

- Наполегливий.

- Здатний до розумного ризику.
- Терплячий (готовий до одноманітної і важкої роботи).
- Ініціативний (здатний самостійно висувати ідеї і здійснювати їх).
- Цілеспрямований (не захоплююся нереальними пропозиціями).
- Умію бачити себе очима інших.
- Адаптивний (швидко пристосовуюся до мінливих умов).
- Володію собою (вмію стримуватися у складній емоційній ситуації і налаштуватися на будь-яку роботу).
- Надійний (внутрішньо налаштований на виконання обіцяного).

Тест 3. Етичні характеристики

- Принциповий у конфліктних ситуаціях.
- Вимогливий насамперед до себе.
- Самокритичний.
- Не використовую плітки для оцінювання інших людей.
- Оцінюю чужі пропозиції незалежно від особистих симпатій. Вчасно відмовляюся від своїх неправильних рішень.
- Складаючи думку про людей, відокремлюю випадкове від суттєвого.
- Не згадую старе, якщо людина виправила помилку.
- Пильний, коли чую лестощі.

Тест 4. Ставлення до роботи

- Якщо треба, готовий працювати понад норму.
- Невдачі в роботі сприймаю як особисті.
- Підтримую будь-які починання, що сприяють успіху.
- Не кидаю роботи, поки не закінчу.
- Не ганяюся за кількістю на шкоду якості.
- На перше місце ставлю інтереси справи.
- Умію працювати, навіть якщо це нудно.
- Не люблю ледарювати.
- Роблю більше, ніж потрібно.
- Умію вирішувати проблеми.

- Важливі рішення обговорюю з колективом.
- Відповідальність за виконання беру на себе.
- Приймаю рішення швидко і без вагань.

Аналіз результатів

Складається детальна характеристика, наприклад:

„Студент К. здатний мислити проблемно, заздалегідь виявляти можливі труднощі; вміє враховувати всі чинники, передбачати наслідки прийнятих рішень. Професійний, примножений досвід і знання не заважають йому приймати оригінальні рішення.

Наполегливий, здатний до розумного ризику, ініціативний...

Водночас йому бракує здатності швидко реагувати на зміну умов. Схильний захоплюватися нереальними пропозиціями; у критичних ситуаціях буває нестриманий.”

Такий документ, як бачимо, докладніший і об’єктивніший від звичних характеристик, що демонструють не стільки внутрішній світ людини, скільки байдужість до нього адміністраторів.

Короткий термінологічний словник

Автентичність – самість – визначає реальне функціонування особистості.

Авторитарність (лат. *autoritas* – влада, вплив) – сукупність властивостей особистості, що проявляються в схильності до диктату і безперечному підкоренню людей своєму впливі і владі, у прагненні будь-якими засобами затвердити свою владу й авторитет, досягти панівного становища в групі.

Адаптація – це зміна рівня чутливості аналізатора до інтенсивності подразника.

Адаптація в психології особистості (лат. *adaptatio* – пристосовувати) – пристосування особистості до існування в соціумі відповідно до його норм і вимог, а також згідно з потребами, прагненнями, мотивами та інтересами самої особистості. Психологічна адаптація здійснюється в процесі соціалізації особистості, у ході її індивідуального розвитку, соціального і професійного становлення.

Адаптація дидактична – готовність студента-першокурсника опанувати різноманіттю нових (порівняно зі шкільними) організаційних форм, методів і змісту навчально-професійної діяльності у вищій школі, до значного збільшення обсягу навчального матеріалу, до складної мови наукових текстів і вивчення спеціальних предметів.

Адаптація соціально-психологічна – процес набуття людьми певного соціально-психологічного статусу, оволодіння деякими соціально-психологічними рольовими функціями; людина прагне досягти гармонії між внутрішніми і зовнішніми умовами життєдіяльності.

Акме – соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих і найкращих показників у її діяльності і творчості.

Акмеологія – наука про людину, об'єктом якої є професійна діяльність. Предметом акмеології є об'єктивні і суб'єктивні фактори, які сприяють і перешкоджають досягненню вершин професіоналізму, творчого довголіття, а

також закономірності в організації навчання професіоналізму майбутніх фахівців, удосконалення і корекція діяльності.

Акцентуації рис характеру – крайні варіанти норми як результат підсилення його окремих рис. Акцентуації рис характеру можуть спричинювати неадекватні дії та вчинки людини.

Амбівалентність – важлива складова внутрішнього світу особистості; риса, що проявляється в співіснуванні рівних за силою взаємовиключних протилежностей у мотивації, когніціях, афектах і поведінці щодо зовнішнього і (або) внутрішнього світу (наприклад, почуття радості і горя, любові і ненависті). Особистісна амбівалентність проявляється в будь-яких ситуаціях гармонійно, негармонійно чи патологічно.

Астенічні почуття – почуття, які знижують життєвий тонус, зменшують силу та енергію людини.

Атитюд (англ. attitude - ставлення, установка) – внутрішній стан готовності людини до дії, що передуює поведінці.

Атракція (лат. attractio – притягування) – виникнення при сприйманні індивіда індивідом взаємної привабливості, розуміння і прийняття один одного у взаємодії, коли не тільки узгоджуються дії, а й встановлюються позитивні взаємини.

Аудиторія – група людей, яка сприймає повідомлення.

Афект – сильний і переважно нетривкий емоційний стан, пов'язаний з різкою зміною важливих для суб'єкта життєвих обставин; супроводжується різко вираженими руховими проявами і змінами у функціях внутрішніх органів.

Бажання – усвідомлене і конкретизоване прагнення певної мети. Бажання як мотив діяльності характеризується досить виразною усвідомленістю потреби, яка йому передувала, та шляхів і способів її задоволення.

Викладання – діяльність викладача, спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю студента на основі врахування об'єктивних і суб'єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання.

Відтворювальна уява – створення образу чогось нового для людини, що спирається на словесний опис або умовне зображення цього нового (креслення, схему тощо).

Гнучкість мислення – індивідуальна особливість мислення, яка виявляється у здатності змінювати за необхідності способи та прийоми вирішення проблеми.

Група референтна (лат. *referentis* – той, що повідомляє) – група реальна або уявна, мета діяльності та ціннісні орієнтації членів якої виступають як еталон для кожної особистості.

Групова динаміка – сукупність процесів, що відбуваються в малій групі і характеризують її з боку руху, розвитку та функціонування.

Групова згуртованість – 1) процес групової динаміки, який характеризує міру (ступінь) прихильності до групи належних до неї осіб; 2) утворення, розвиток і формування зв'язків у групі, які забезпечують перетворення зовні заданої структури на психологічну спільність людей, психологічний організм, який живе за своїми нормами відповідно до своїх цілей і цінностей.

Групова сумісність – соціально-психологічний показник згуртованості групи, що виражає можливість безконфліктного спілкування і погодження дій індивідів в умовах спільної діяльності.

Групові норми – сукупність правил і вимог, вироблених реальною групою, які є важливим засобом регуляції поведінки її членів, визначають характер взаємин, взаємодії, взаємовпливу і спілкування в цій групі.

Групові ролі – типові способи поведінки, які пропонують, очікують і реалізують учасники групового процесу.

Девіантна поведінка (лат. *deviatio* – відхилення) – система вчинків, що відрізняються від загальноприйнятих у суспільстві норм права, культури, моралі.

Депресивний стан – афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном, зміною мотиваційної сфери, когнітивних (пов'язаних із пізнанням) уявлень і загальної пасивності поведінки. Суб'єктивно людина в стані депресії відчуває важкі, негативні емоції і почуття – пригніченість, сум, відчай.

Дивергентність – визнання варіативності оптимального вирішення проблеми.

Дидактика (грец. didaktikos –повчальний) **вищої школи** – галузь педагогіки вищої школи , яка розробляє теорію освіти і навчання у вищих навчальних закладах, а також виховання у процесі навчання.

Динамічний стереотип – усталена система тимчасових нервових зв'язків, що закріпилася в результаті повторень, в основі якої лежить стійкий розподіл вогнищ збудження та гальмування в корі головного мозку.

Диференційоване навчання – спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, яка з огляду на вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, соціальний досвід спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток студентів, засвоєння необхідного обсягу знань, практичних дій за різними навчальними планами та програмами.

Дія – процес, спрямований на досягнення певної усвідомленої мети.

Діяльність – внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою.

Ейдетична пам'ять – форма образної пам'яті, пов'язана з наявністю яскравих, чітких, наочних уявлень.

Екологічна культура – наявність глибоких знань про навколишнє середовище, екологічний стиль мислення, що зумовлює відповідальне ставлення до природи та свого здоров'я; уміння і досвід розв'язання екологічних проблем; безпосередня участь у природоохоронній роботі, а також здатність прогнозувати можливі негативні віддалені наслідки природоперетворювальної діяльності людини.

Економічне виховання – педагогічна діяльність, спрямована на формування на основі спеціальних знань економічної свідомості, економічного мислення, умінь і навичок економічної діяльності, економічно значущих якостей особистості.

Емпатія – (лат. empathea – співпереживання) – 1) емоційна чуйність, здатність людини до емоційного відгуку, співчуття, співпереживання, спільної

радості, до розуміння внутрішнього стану інших людей; 2) пізнання людиною внутрішнього світу інших людей (емоційна проникливість, психологічне налаштування), яке здійснюється за межами раціонального компонента. Емпатія – один із найважливіших компонентів професійної придатності до низки професій (педагог, лікар, психолог).

Естетичне виховання – складова частина виховного процесу, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини.

Ефект ореолу – тенденція перебільшувати суб'єктом однорідність особистості співрозмовника, переносити сприятливе (несприятливе) враження про одну якість індивіда на всі інші.

Зараження – психологічний вплив на особистість у процесі спілкування і взаємодії, який передає певні настрої, спонуки не через свідомість та інтелект, а через емоційну сферу особистості.

Засіб виховання – вид суспільної діяльності, який впливає на особистість у певному напрямі.

Засіб навчання – сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію навчально-виховного процесу.

Зміст освіти – науково обґрунтована система дидактичного та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Зрілість – вища психологічна інстанція організації та управління своєю поведінкою, переборення себе, самореалізації. Це сукупний стан високого розвитку фізіологічних, інтелектуальних, професійних, ділових, вольових, моральних і соціальних параметрів людини.

Ідеал – взірець, до якого прагне людина у своїй діяльності та поведінці; ідеальний образ, що має нормативний характер і визначає спосіб і характер поведінки або діяльності людини чи соціальної групи.

Ідентифікація (лат. *identicus* – тотожній) – процес ототожнення (уподібнення) себе з іншим індивідом або групою, основою якого є емоційний

зв'язок; набуття, засвоєння цінностей, ролей, моральних якостей іншої людини; копіювання суб'єктом думок, почуттів, дій іншої людини, яка є моделлю. Ідентифікація – процес, через який людина або : а) поширює свою ідентичність на будь-кого; б) запозичує свою ідентичність від будь-кого; в) змішує чи плутає свою ідентичність із ідентичністю іншого. Ідентифікація тісно пов'язана з моделюванням. У студентському віці відбувається ідентифікація індивіда з авторитетною (референтною) групою, ідентифікація себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Ідентичність – почуття неперервності свого буття як сутності, відмінної від усіх інших. Ідентичність – 1) збереження і підтримання особистістю власної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя; 2) стійкий образ «Я», усвідомлення в собі певних особистісних якостей, індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, способів поведінки, які визнаються своїми і достовірними. Психосоціальна ідентичність є запорукою психічного здоров'я особистості.

Індивідуалізація – пошуки засобів позначення своєї неповторності, своєрідності, намагання транслювати іншим своє особистісне ставлення до них.

Індивідуальність – неповторне, унікальне поєднання особливостей і рис людини, що зумовлює її несхожість на інших людей.

Інститути соціалізації – конкретні групи, в яких людина долучається до системи норм, цінностей і соціальних зв'язків (сім'я, школа, неформальні організації, засоби масової інформації тощо).

Інтеграція (integratio – відновлення, відтворення, integer – цілісний) – ознака автентичної особистості, яка по-справжньому реально функціонує, знає відмінності між відчуттями і фантазіями, між своїми потребами і бажаннями інших. Така людина діє згідно з власною глибинною мудрістю, не вимагаючи від людей підкорення або відповідності власним очікуванням. Інтеграція особистості означає, що вона усвідомлює свої потреби та бере відповідальність за їхню реалізацію, узгоджує свої бажання з наявними можливостями, вибудовує своє „Я – ідеальне” узгоджено з „Я – реальним” і професійною моделлю.

Інтерференція – негативний вплив раніше утворених навичок на вироблення нових.

Керівник – індивід, на якого офіційно покладені функції управління і організації діяльності в групі.

Керівництво – здійснюваний індивідом чи колективним суб'єктом соціально-психологічний вплив на інших людей з метою структурування дій та відносин у групі (організації). Керівництво здійснюється за трьома основними стилями: автократичним, ліберальним і демократичним.

Когнітивний (лат. cognitio – знання, пізнання) дисонанс (лат. disono – різноголосий) – емоційний стан, який виникає, коли в людини одночасно є деякі установки або знання, що не узгоджуються між собою, або якщо виникає конфлікт переконання і зовнішньої поведінки.

Колектив – група однодумців, об'єднаних суспільно значущою спільною діяльністю, у якій переважають товариські стосунки й моральні норми поведінки. Колектив характеризується єдністю ціннісних орієнтацій, наявністю органів самоврядування, традицій та ін.

Компетентність – такий тип організації знань, який дає змогу приймати ефективні рішення: знання характеризуються різноманітністю, чіткою визначеністю і взаємозв'язком, гнучкістю, швидкою актуалізацією, широким застосуванням, категоріальним характером, саморегуляцією на основі рефлексії.

Компетенція – загальна здатність мобілізувати в професійній діяльності набуті знання, уміння, а також використовувати узагальнені засоби і способи виконання дій.

Комунікативний вплив – внутрішня комунікативна установка комунікатора стосовно себе і реципієнта, вербальні і невербальні особливості повідомлення, характеристики комунікативного простору спілкування, складові соціально-психологічного середовища.

Комунікативні бар'єри – психологічні перешкоди, що виникають на шляху отримання інформації.

Комунікація – спектр зв'язків та взаємодій, що передбачають безпосередні чи опосередковані контакти, реалізацію соціальних відносин, регуляцію соціального процесу, ціннісне ставлення до нього, обмін інформацією, співпереживання, взаєморозуміння, сприймання, відтворення, вплив груп на людину чи однієї людини на іншу.

Конфлікт (лат. conflictus – зіткнення) – зіткнення значущих, конкуруючих, несумісних чи протилежних поглядів, потреб, інтересів і дій індивідів та їх груп. В основі конфлікту можуть лежати реальні або ілюзорні, усвідомлені або неусвідомлені суперечності, спроба вирішення яких відбувається на фоні гострих емоційних станів.

Конформна поведінка – дія людини, яка проявляється у її податливості реальному чи уявному тиску групи, зміні установок і вчинків відповідно до позиції спільноти, до якої вона причетна.

Конформність (лат. conformis – подібний, відповідний) – схильність індивіда піддаватися думці групової більшості, реальному чи уявному тиску групи.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

Критичність мислення – індивідуальна особливість мислення, яка характеризується вмінням людини об'єктивно оцінювати свої та чужі думки; ретельно доводити і всебічно перевіряти всі висунуті положення та висновки; усвідомлено контролювати перебіг інтелектуальної діяльності.

Лабораторне заняття – форма навчального заняття, за якої студент під керівництвом викладача проводить природничі або імітаційні експерименти чи досліди з метою підтвердження окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень.

Лабораторний експеримент – експеримент, що передбачає проведення дослідження у штучних (лабораторних) умовах, з використанням вимірювальної апаратури, приладів та іншого експериментального матеріалу. Досліджуваний знає, що з ним проводять експеримент, але не одержує інформації про характер виконуваних завдань.

Лідер – наділений найбільшим ціннісним потенціалом індивід, який має провідний вплив у групі.

Лідерство – один з процесів організації й управління малою соціальною групою, який сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни та з оптимальним ефектом.

Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні знання та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для розв'язання проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства.

Мала група – невелика за чисельністю спільність, в якій індивіди безпосередньо контактують між собою, об'єднані спільною метою та завданнями, що є передумовою їх взаємодії, взаємовпливу, спільних норм, процесів та інтересів, міжособистісних відносин і тривалості їх існування.

Мета – суб'єктивний образ бажаного майбутнього.

Метод – прийоми, способи, шляхи дослідження, що впливають із теоретичних уявлень про зміст об'єкта, який вивчається.

Метод виховання – спосіб взаємопов'язаної діяльності вихователя і вихованців, спрямований на формування в них певних поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки.

Метод навчання – спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, спрямований на досягнення поставленої вищою школою цілей.

Метод науково-педагогічного дослідження – шлях вивчення і опанування психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивних закономірностей навчання і виховання.

Міжособистісний вплив – процес і результат зміни одним індивідом поведінки, установок, намірів, уявлень, оцінок іншого індивіда.

Модуль (лат. *modulus* – міра) – логічно завершена система теоретичних знань і практичних умінь з певної дисципліни, адаптованих до індивідуальних особливостей суб'єктів учіння, і визначеним оптимальним часом на організацію їх засвоєння.

Моральне виховання – виховна діяльність вищого навчального закладу, спрямована на формування у студентів стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності.

Мотив – спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб, у яких виявляється активність суб'єкта.

Мотивація – спонукання, що викликають активність організму і визначають її спрямованість.

Навіювання, або сугестія (лат. *suggestio* – навіювання) – процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний з істотним зниженням її критичності до інформації, що надходить, відсутністю прагнення перевірити її достовірність, необмеженою довірою до її джерел.

Навчальна лекція (лат. *lectio* – читання) – логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета, ілюстрований за необхідністю наочністю та супроводжуваний демонструванням дослідів.

Навчальна програма – документ, який визначає місце і значення наукової дисципліни в реалізації освітньо-професійної програми підготовки, її зміст, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни, вимоги до знань і вмінь студентів.

Навчальний план – документ, складений вищим навчальним закладом освіти на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки, який визначає перелік і обсяг нормативних та вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби здійснення поточного й підсумкового контролю.

Наслідування – процес орієнтації на певний приклад, взірць, повторення і відтворення однією людиною дій, вчинків, жестів, манер, інтонацій іншої людини, копіювання рис її характеру та стилю життя.

Натовп – відносно короткочасне, контактне, чисельне скупчення людей, які перебувають у стані підвищеного емоційного збудження і об'єднані безпосередньою просторовою близькістю та загальним об'єктом уваги.

Нахил – стійка вибіркова спрямованість людини на оволодіння певною діяльністю.

Невербальна (лат. *verbalis*, від *verbum* – слово) **поведінка** – найрізноманітніші рухи (жести, експресія обличчя, пози, інтонаційно-ритмічні особливості голосу, дотик), які виражають психічні стани людини, її ставлення до партнера, до ситуації спілкування загалом.

Невербальне спілкування – від спілкування, для якого характерне використання невербальної поведінки і невербальних комунікацій як головного засобу передавання інформації, організації взаємодії, формування образу, думки про партнера, здійснення впливу на іншу людину.

Невербальні комунікації – система відчужених і незалежних від психологічних і соціально-психологічних властивостей людини, наділених чіткими значеннями символів, знаків, жестів. що використовуються для передавання інформації.

Неформальна структура малої групи – емоційно забарвлені зв'язки, які відтворюють неофіційні взаємини між членами групи.

Нові інформаційні технології навчання – методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів.

Обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішність виконання діяльності.

Особистість – системна соціальна якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та спілкуванні, що характеризує рівень і якість вияву в нього суспільних відносин.

Паніка – емоційний стан, різновид поведінки великої сукупності людей, породжений дефіцитом або надлишком інформації, загрозливим впливом зовнішніх умов і виражений почуттям страху.

Педагогіка вищої школи – наука про закономірності навчання і виховання студентів, а також їх наукову і професійну підготовку як фахівців відповідно до вимог держави.

Педагогічна діяльність у вищому навчальному закладі – діяльність, спрямована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включатися у політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства.

Педагогічна майстерність – сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога.

Педагогічне дослідження – процес формування нових педагогічних знань; вид пізнавальної діяльності, спрямований на розкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку.

Переконання – система уявлень і знань, які є мотивами поведінки особистості і спонукають її діяти відповідно до своїх поглядів, принципів і світогляду.

Переконування – механізм свідомого та організованого впливу на психіку індивіда через звернення до його критичного судження.

Поняття – одна з логічних форм мислення, яка полягає у виділенні суттєвого, загального в предметах і явищах об'єктивної дійсності.

Правове виховання – виховна діяльність вищого навчального закладу, правоохоронних органів, спрямована на формування у студентів правової свідомості та навичок і звичок правомірної поведінки студентів.

Практичне заняття – форма навчального заняття, за якої викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань.

Прийом виховання – частина, елемент методу виховання, необхідний для ефективного застосування методу в конкретній ситуації.

Принципи виховання – керівні положення, що відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту і методів його організації.

Принципи навчання – основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи.

Проблемне навчання – дидактична система, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку.

Просемінар – перехідна від уроку форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів через практичні і лабораторні заняття, в структурі яких є окремі компоненти семінарської роботи, до вищої форми – власне семінарів.

Процес виховання – система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Психіка – особлива властивість високоорганізованої матерії, функція мозку, яка полягає у відображенні об'єктивної дійсності і на основі сформованого при цьому образу доцільному регулюванні поведінки і діяльності суб'єкта.

Психологічний вплив – застосування у міжособистісній взаємодії винятково психологічних засобів з метою впливу на стан, думки, почуття, дії іншої людини.

Публіка – короткотривале зібрання людей для спільного проведення часу у зв'язку з якимось видовищем.

Референтна (лат. *refero* – повідомляю) **група** – реальна чи умовна соціальна спільність, з якою індивід співвідносить себе як з еталоном, орієнтуючись у своїх вчинках і самооцінці на її норми та цінності.

Рефлексія (лат. *reflexio* – звернення назад, самопізнання) – усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільності; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; аналіз власного психічного стану.

Рівень домагань особистості (за К. Левінім) – сукупність прагнень особистості досягнути цілей такого рівня складності, на який вона вважає себе здатною.

Роль – певна соціальна, психологічна характеристика особистості, спосіб поведінки людини залежно від її статусу і позиції у групі, суспільстві, в системі міжособистісних, суспільних відносин.

Самоактуалізація – прагнення людини до найповнішого виявлення і розвитку своїх можливостей. У зарубіжній психології (гуманістична психологія та ін.) самоактуалізацію розглядають як основний мотиваційний фактор у розвитку особистості.

Самовизначення особистості – процес свідомого визначення суб'єктом своєї сутності та місця у системі суспільних відносин, світі, що виявляється в активному ставленні людини до себе та навколишньої дійсності.

Самовизначення професійне – вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності, що відбувається на основі наявних у неї професійних нахилів, інтересів і сформованих здібностей. Сутність професійного самовизначення полягає в усвідомленні особистістю відповідності своїх можливостей психологічним вимогам професії, своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за виконання зобов'язань, які виникають у зв'язку зі зробленим вибором.

Самооцінка – центральний компонент Я-концепції особистості, який охоплює оцінку людиною себе, своїх можливостей і якостей та місця серед інших

людей. У людини самооцінка виконує регулюючу і захисну функції, впливаючи на її взаємовідносини з іншими людьми, поведінку і розвиток.

Самосвідомість – усвідомлення людиною себе як особистості, тобто власних рис характеру, потенційних можливостей, дій і вчинків, їх мотивів і наслідків, своїх фізичних, інтелектуальних і моральних якостей, ставлення до навколишньої дійсності та інших людей, своєї діяльності і її значення для себе і всього суспільства.

Самостійна навчально-пізнавальна робота студентів – різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.

Самостійність мислення – індивідуальна особливість і важлива риса творчого мислення, що сприяє виникненню оригінальних задумів.

Свідомість – найвищий рівень психічного відображення навколишньої дійсності, що розвинувся у людини як суспільної істоти внаслідок оволодіння мовою і спільною діяльністю з іншими людьми.

Світогляд – система узагальнених поглядів на природу і суспільство, на місце людини в ньому, на ставлення людей до навколишньої дійсності і себе, а також зумовлені цими поглядами їх переконання, ідеали і принципи пізнання.

Семінарське заняття – вид навчальних практичних занять студентів вищих навчальних закладів, який передбачає самостійне вивчення студентами за завданням викладача окремих питань і тем лекційного курсу з наочним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді, повідомлення тощо.

Сенсибілізація – це явище підвищення чутливості аналізаторів унаслідок їхнього тренування.

Соціалізація – засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, які відбуваються у спілкуванні і діяльності.

Соціальна перцепція (лат. percipere – сприймання, пізнання) – цілісне сприймання суб'єктом соціальних об'єктів (людей, груп, спільностей), яке дає змогу надійніше визначати успішність і перспективи міжособистісної взаємодії.

Соціальна установка – детермінована минулим досвідом психологічна готовність індивіда до певної поведінки (стосовно конкретних об'єктів, до вироблення його суб'єктивних орієнтацій як члена групи (суспільства) щодо соціальних цінностей, об'єктів тощо.

Соціальні норми – еталон, мірило, зразок, з якими особистість співвідносить свої вчинки, на основі яких обґрунтовує свої дії, оцінює поведінку інших.

Соціально-психологічний клімат групи – якісний аспект міжособистісних відносин, що виявляється у сукупності внутрішніх (психологічних) умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності і всебічному розвитку особистості у групі.

Спілкування – складний багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми і групами, породжений потребами спільної діяльності і включає в себе три процеси: комунікацію (обмін інформацією), інтеракцію (обмін діями) і соціальну перцепцію (сприйняття і розуміння партнера).

Спостереження – основний метод психологічного дослідження; цілеспрямоване, планомірне сприймання предметів і явищ, у пізнанні яких зацікавлена людина. Спостереження характеризується наявністю мети, завдання виділити певні риси й ознаки того, що сприймається, взаємозв'язки його складових тощо.

Спрямованість особистості – сукупність стійких мотивів (інтереси, переконання, ідеали, нахили, світогляд), які орієнтують діяльність особистості незалежно від ситуації.

Статус (лат status – стан, становище) – місце індивіда в системі міжособистісних відносин у групі, суспільстві, його права, обов'язки і привілеї.

Стереотип – відносно стійкий і спрощений образ соціального об'єкта, формування якого спричинене недостатністю інформації, надмірною прив'язаністю до власного досвіду, некритичним сприйняттям відомостей.

Стереотипізація – процес формування враження про людину на основі вироблених стереотипів; віднесення соціальних об'єктів або форм взаємодії до

відомих чи таких, що здаються відомими, явищ, приписування їм знайомих рис з метою прискорення чи полегшення міжособистісного спілкування.

Судження – форма мислення, яка містить у собі ствердження або заперечення якого-небудь положення.

Талант – високий рівень розвитку здібностей, насамперед спеціальних, що виявляється у творчих досягненнях. Результати діяльності при цьому вирізняються принциповою новизною, оригінальністю підходу до їх досягнення.

Творча уява – створення нових оригінальних образів без опори на наявний образ предметів і явищ або їх зображень.

Трудове виховання – процес формування потреби в праці і сумлінного, творчого ставлення до неї, гордості за свою професію, високих моральних і професійних рис громадянина, працівника, фахівця, вироблення практичних умінь і навичок культури праці.

Умовивід – одна з логічних форм мислення, що виводиться з декількох суджень, і характеризується здатністю до узагальнюючого висновку на основі правил логіки.

Формувальний експеримент (лат *formo* – утворюю) – метод психологічного дослідження, який використовують з метою виявлення і вивчення певних змін у розвитку психіки в умовах цілеспрямованого впливу експериментатора на піддослідних.

Ціннісна орієнтація особистості – зміст соціального рівня спрямованості особистості, що взаємодіє з вагомими для неї оцінками навколишньої дійсності.

Цінність – феномен, який має для людини велике значення і відповідає її актуальним потребам та ідеалам; опосередковане культурою поняття, яке є еталоном належного у досягненні потреб.

Чутки – недостовірні або частково достовірні інформації, що надходять від однієї особи або групи, про події, ситуації.

Широта мислення – індивідуальна особливість мислення, яка виявляється в залученні до розв'язування задачі необхідних засобів і знань, що не даються безпосередньо в умовах задачі, а взяті з інших сфер знань, наук тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимова М. К. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении / М. К. Акимова, В. Г. Зархин, К. М. Гуревич // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 71–78.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 559 с.
3. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 5–8.
4. Андрущенко В. П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–6.
5. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
6. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
7. Барнс Л. Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература) / Барнс Л. Б., Кристенсен К. Р., Хансен Э. Дж. ; пер. с англ. А. И. Наумов. – М. : – Гардарики, 2000. – 501 с.
8. Батороев К. Б. Аналогии и модели в познании / К. Б. Батороев. – Новосибирск : Наука, 1981. – 320 с.
9. Білоус О. В. Формування моделі фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр” – майбутнього вчителя хімії / О. В. Білоус, П. В. Самойленко // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : Черкаський національний університет, 2009. – Випуск 146. – С. 152–156.
10. Бурдейна Л. Діалогічне спілкування як необхідна умова формування моральної культури студентської молоді / Л. Бурдейна // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 4. – С. 38–46.

11. Вербан Е. О. Стратегії і прийоми психологічного подолання життєвих криз особистості / Е. О. Вербан // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 8. – С. 7–9 ; № 9. – С. 12–14.
12. Вербицкий А. А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
13. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / Валентин Михайлович Вергасов. – [2-е изд., доп. и перераб.] – Киев : Вища школа. Головное изд-во, 1985. – 175 с.
14. Весна М. Интерсубъектная самоорганизация в студенческой учебной группе: лонгитюдное исследование / М. Весна // Вестник высшей школы. – 2003. – № 1. – С. 93–95.
15. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
16. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи України / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
17. Головінський І. З. Педагогічна психологія : [навч. посібник] / І. З. Головінський. – К. : Аконіт, 2003. – 288 с.
18. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / Семен Устимович Гончаренко // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1993. – № 1. – С. 11–23.
19. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию : [учеб. пособие] / Д. С. Горбатов. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ – М», 2003. – 272 с.
20. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти : [монографія] / П. М. Гусак. – Луцьк : РВВ „Вежа”, 1999. – 278 с.
21. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

22. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.
23. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті / Г. С. Данилова // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 6–9.
24. Додаток 1 до Наказу Міністерства освіти № 285 від 31.07.1998 р. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. – К. : 1998. – 113 с.
25. Драгомирова І. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста / І. Драгомирова // Вища школа. – 2002. – № 2 – 3. – С. 49–52.
26. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : [учеб. пособие] / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
27. Жалдак Л. Управління гуртуванням студентської групи / Л. Жалдак // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 99–102.
28. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення / Н. Жигайло // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 4. – С. 107–112.
29. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии : [учебник] / В. И. Журавлев – М. : Рос. пед. агентство, 1995. – 183 с.
30. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов / Е. В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5. – С. 3–19; № 6. – С. 21–32.
31. Зайцев О. С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / Олег Серафимович Зайцев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
32. Закон України „Про вищу освіту”// Освіта України. – 2002, – 20-27 лютого 2002 р.
33. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации студентов педвуза / Л. Н. Захарова // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 60–66.

34. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : [учеб. пособие] / Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
35. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
36. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
37. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Евгений Павлович Ильин. – Киев : Вища школа, 1998. – 292 с.
38. Ильязова М. Д. Методологические аспекты проблемы формирования модели выпускника вуза / М. Д. Ильязова // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 6. – С. 76–79.
39. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : МГУ, 1986. – 200 с.
40. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущих педагогов / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 57–66.
41. Каминская М. В. Концепция профессионального развития учителя в системе образования Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова / М. В. Каминская // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 34–43.
42. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование / Пол Клайн ; [пер. с англ. Е. П. Савченко]. – К. : ПАН ЛТД, 1994. – 283 с.
43. Кондратьев С. В. Типические особенности педагогического взаимодействия / С. В. Кондратьев // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 130–137.
44. Корніяка О. М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування / О. М. Корніяка // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 1. – С. 38–43.

45. Кудіна В. В. Психологія вищої школи : [курс лекцій] / В. В. Кудіна, В. І. Юрченко. – К. : КСУ, 2004. – 176 с.
46. Кудрявцев В. Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В. Т. Кудрявцев, Уразалиева Г. К. // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 52–62.
47. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
48. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.
49. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
50. Левитес Д. Г. Практика обучения : современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М. : Ин-т практ. психологии, Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 1998. – 288 с.
51. Леонтьев А. Н. Мышление как деятельность. Из лекций по общей психологии // Психология мышления : [хрестоматия / под ред. Гиппенрейтер Ю. Б. и др.] / Алексей Николаевич Леонтьев. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 89–93.
52. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
53. Локалова Н. П. Введение в профессию / Н. П. Локалова. – СПб. : Питер, 2010. – 176 с. – (Серия „Учебное пособие”).
54. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
55. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития / В. С. Лукина // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 25–32.

56. Маклаков А. Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика : [учебник для вузов] / Анатолий Геннадьевич Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 480 с. – (Серия „Учебник для вузов”).
57. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / Сергей Дмитриевич Максименко. – М. : Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
58. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – 308 с.
59. Маркова А. К. Психология труда учителя : [кн. для учителей] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
60. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.
61. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
62. Мащенко Н. І. Основи педагогіки і психології вищої школи : [курс лекцій] / Н. І. Мащенко. – [2-е вид., доп. й перероб.]. – Кременчук, 2006. – 272 с.
63. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : [навч. посібник] / [Гончаренко С. У., Олійник П. М., Федорченко В. К. та ін.] ; за ред. С. У. Гончаренко. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
64. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Лариса Максимовна Митина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2004. – 320 с. – (Высшее профессиональное образование).
65. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. – К. : НПУ, 2006. – 206 с.
66. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
67. М’ясоїд П. А. Задачі з курсу загальної психології : [навч. посібник] / П. А. М’ясоїд. – К. : Вища шк., 2000. – 183 с.

68. Надольський Й. Е. Організація написання і захисту магістерських робіт: метод. рекомендації для студентів / Й. Е. Надольський. – Луцьк : РВВ „Вежа”, 2008. – 28 с.
69. Овчарук О. Ключові компетенції: Європейське бачення / О. Овчарук // Управління освітою. – 2003. – С. 6–9.
70. Оганесян Н. Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий : [учебное пособие] / Наталья Томовна Оганесян. – М. : КНОРУС, 2006. – 328 с.
71. Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Пашукова Т. І., Допіра А. І., Дьяконов Г. В. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2000. – 204 с.
72. Педагогика и психология высшей школы / [под ред. С. И. Самгина]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
73. Педагогика и психология высшей школы : [учеб. пособие] / [отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова]. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 512 с.
74. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
75. Повякель Н. И. Практическая психология конфликта : [учебное пособие] / Н. И. Повякель, Г. В. Ложкин. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.
76. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : [навч. посібник для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.
77. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Практикум : [навч. посібник] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008, – 336 с.
78. Поліщук С. А. Методичний довідник з психодіагностики : [навчально-методичний посібник] / С. А. Поліщук. – Суми : ВТД „Університетська книга”, 2009. – 442 с.
79. Поторій Я. І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студента / Я. І. Поторій // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 2. – С. 36–39.

80. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / [Балин В. Д., Гайда В. К., Гербачевский В. К. и др.] ; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – СПб. : Изд-во „Питер”, 2000. – 560 с. – (Серия „Практикум по психологии”).
81. Практикум по социальной психологии / [под. ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2008. – 256 с. – (Серия „Практикум”).
82. Психология формирования и развития личности / [отв. ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1981. – 365 с.
83. Пятин В. А. Психолого-педагогические факторы формирования личности учителя в педагогическом вузе / В. А. Пятин // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 95–98.
84. Регуш Л. А. Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений у студентов пединститута / Л. А. Регуш // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 94–102.
85. Руснак І. С. Магістерська робота з педагогіки: [навчально-метод. посібник]. – Чернівці : Рута, 2005. – 208 с.
86. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябченко // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 40 – 44.
87. Самойленко П. В. Ситуаційні тести як засіб проектування діяльності майбутніх учителів хімії / П. В. Самойленко, О. В. Білоус // Матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції „Науковий потенціал світу ‘2004”, 1–15 листопада 2004 р., Дніпропетровськ. Том 40. Проблеми підготовки фахівців. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. – С. 16–19.
88. Самойленко П. В. Формування моделі фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” – випускника хіміко-біологічного факультету педагогічного університету / П. В. Самойленко, О. В. Білоус // Вища освіта України – Додаток 3, том V (12) // Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” / відп. ред. випуску І. П. Маноха. – Київ : Гнозис, 2008. – С. 524–530.

89. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
90. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл.] / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
91. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 240 с.
92. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: [учеб. пособие] / Сергей Дмитриевич Смирнов. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
93. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Нина Федоровна Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
94. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектирования стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. – М. : 2004. – 184 с.
95. Тукачев Ю. А. Опросник „Список компетенций педагогической деятельности”: предварительная проверка психометрических свойств / Ю. А. Тукачев // Личностно развивающее профессиональное образование в изменяющейся России : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф., 11–12 апреля 2006 г., Екатеринбург. Ч. 2: ГОУ ВПО „Рос.гос.проф.-пед. ун-т”, 2006. – С. 180–187.
96. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : [навч. посібник] / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 516 с.
97. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / [ред. Г. С. Костюк, Г. А. Балл]. – К. : Рад. шк. – 1988. – 143 с.
98. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посібник] / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
99. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 72–83.
100. Формирование учебной деятельности студента / [ред. В. Я. Ляудис]. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 240 с.

101. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. – СПб. : Питер, 2003. – 250 с.
102. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Ларри А. Хьелл, Дэниел Дж. Зиглер ; [пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова]. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с. – (Серия „Мастера психологии”).
103. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : [учебное пособие] / М. Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.
104. Чернілевський Д. В. Педагогіка та психологія вищої школи: [навч. посібник] / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний ін-т ун-ту „Україна”, 2006. – 402 с.
105. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Николай Иванович Шевандрин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
106. Шейко С. Національні та загальнолюдські засади реформування сучасної вищої освіти в Україні / С. Шейко // Вища школа. – 2005. – № 3. – С. 32–39.
107. Щербань П. Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання студентської молоді / П. Щербань // Вища школа. – 2005. – № 4. – С. 62–66.
108. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; [пер. с англ. А. Д. Андреева, А. М. Прихожан, В. И. Ривош, Н. Н. Толстых]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
109. Юрченко В. І. „Я-концепція” як показник особистісного зростання майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Психологія : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ, 1999. – Вип. 4. – С. 31–35.
110. Юрченко В. І. Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії / В. І. Юрченко // Освіта і управління. – 1998. – № 4. – С. 91–98.
111. Якунин В. А. Педагогическая психология / Валерий Александрович Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 639 с.

Павло Васильович Самойленко
Ольга Володимирівна Білоус

**Засоби діагностики якості
психолого-педагогічної підготовки
магістрів природничих наук (хімія)
у педагогічному університеті**

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК