

С.М. Резнік

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗУМІННЯ
СТУДЕНТАМИ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ**

Однією з важливих *проблем* сучасної педагогічної науки є пошук шляхів і засобів удосконалення навчально-виховного процесу. У сучасному постіндустріальному суспільстві інформація, знання набувають особливої цінності, у той же час постійно збільшується обсяг навчального матеріалу, який потрібен майбутньому спеціалісту для ефективного виконання своїх професійних обов'язків. Перед вищою освітою постає завдання забезпечити найбільш доцільну форму та якість засвоєння матеріалу, що вивчається, отже, треба наголошувати саме на глибокому його розумінні студентами.

Проблемами теорії і технології професійної освіти, підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу займаються, зокрема, С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, І.С. Волощук, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, О.М. Коберник, Н.Г. Ничкало, О.Г. Романовський, С.О. Сисоєва, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. Аналіз досліджень дозволяє дійти висновку, що недостатньо уваги приділяється проблемі забезпечення високого рівня розуміння студентами навчального матеріалу.

Отже, **метою** нашої роботи є визначення психолого-педагогічних умов забезпечення високого рівня розуміння студентами навчального матеріалу.

Спрямованість навчального процесу на осмислення, розуміння студентами навчального матеріалу передбачає активізацію пізнавальної діяльності студентів, емоційну насиченість занять, заохочення індивідуальних інтерпретацій теорій, моделювання відповідних навчальних ситуацій, які б студенти аналізували та в яких би відпрацьовували практичні вміння й навички. Важливо формувати в навчальному процесі не стереотипне використання знань, а розвиток здатності критичного, гнучкого мислення, творчого пошуку способів вирішення найрізноманітніших практичних проблем.

Однією з умов забезпечення високого рівня розуміння студентами навчального матеріалу є їх *активність у процесі навчання*.

На що будуть спрямовані зусилля студентів, яку ступінь активності вони виявлять у процесі навчання – це обумовлює, зокрема, рівень мотивації. Якщо людина дійсно хоче опанувати нове знання, вважає його корисним, потрібним і важливим, то навчання впливає на її поведінку, розкривається в конкретних діях. Студенти задаються питаннями, обмірковують теорію, що вивчається, а також беруть участь у дискусіях, висловлюють свою точку зору, аргументують її.

У психології і педагогіці *ставлення* до предмета вивчення розглядається як передумова або, навпаки, як перешкода розумінню. Наявність інтересу, бажання пізнати істину, емоційна „включеність” у вирішення якогось питання є важливими умовами досягнення необхідного рівня розуміння навчального матеріалу.

Наскільки б добре не володів викладач предметом своєї дисципліни (навчальним матеріалом), наскільки б доступно він не викладав його, як би детально і наочно не „розжовував” – всього цього недостатньо для того, щоб студенти зрозуміли матеріал. Розуміння не можна „передати” або „повідомити”, кожен приходиться до нього *сам*.

Однонаправлена монологічна форма викладу матеріалу, переважно пасивна позиція студента в навчальному процесі унеможливають глибоке його проникнення в суть висловлюваного. Тому традиційна освіта не сприяє активній пізнавальній діяльності студентів, спрямованій на глибоке розуміння навчального матеріалу. Поставлений в жорсткі умови необхідності запам'ятовування і подальшого відтворення інфор-

мації студент, якщо і *розуміє* її, то не завдяки, а всупереч звичній для нас системі організації навчання.

Знання є основою розуміння, без знань глибоке розуміння неможливе, проте необхідна певна розумова робота студента над *знанням*, активне самостійне *осмислення* матеріалу для досягнення *розуміння*.

Навіть коли процес розуміння розглядається тільки в рамках взаємин „читач-текст”, на запитання „як ми розуміємо?” є одна з відповідей – за допомогою діалогу з автором тексту. Розуміння є результатом якогось діалогу в широкому сенсі цього слова: ще Шлеєрмахер розглядав текст як застиглу мову автора. Таким чином, навіть у ситуації читання розуміння неможливе, якщо читач посідає пасивну позицію.

Якщо Шлеєрмахер був одним з перших, хто почав говорити про діалог з автором, то концептуальна розробка цього питання належить М.М. Бахтіну. Концепція діалогу М.М. Бахтіна розглядається сучасними дослідниками як методологічна основа педагогіки і психології розуміння.

Діалог породжує нові смисли тексту, із цієї точки зору говорять навіть про читача як про своєрідного співавтора тексту: „твір відокремлюється від свого творця і сам стає джерелом смислоутворення, він „здатний до саморозвитку”, який може привести до непередбачуваних результатів”. Його смисл залежить не тільки від автора, але і від горизонтів свідомості читача, інтерпретатора, критика, тобто „майбутніх співавторів”. Кожен автор бере у співавторів всіх тих, кому він передає свій твір і кого, власне, і виводить його у „співавторів” [1, с. 24-25].

Розглядаючи можливість досягнення розуміння, говорять не тільки про діалог, але навіть про *діалогічність розуміння*, тим самим указуючи на природу цього феномену як такого. Даний принцип повинен знайти своє відбиття у виборі педагогом доцільних форм, методів і засобів навчання. Рівноправні учасники діалогу викладач-студент, більш того, навіть викладач-студент-автори (наукових концепцій, теорій, що є змістом навчального матеріалу) – це форма вивчення нового матеріалу, єдина, що може сприяти глибокому його розумінню.

Таким чином, *діалогічність викладання* є необхідною і важливою умовою можливості зрозуміти навчальний матеріал.

Ще однією важливою умовою є *цілеспрямована організація викладачем навчального процесу, орієнтованого на розуміння матеріалу, що вивчається*.

Професійна компетентність педагога повинна дозволяти йому так організувати весь навчально-виховний процес, щоб спонукати студентів до активного пошуку смислу та суті навчального матеріалу. Г.С. Костюк, зокрема, відзначав організуючий початок педагога в забезпеченні розуміння навчального матеріалу. Він писав, що „успіх розуміння учнями навчального матеріалу зумовлюється тим, як учитель, викладаючи зміст уроку, доводить до свідомості учнів пізнавальне завдання і приводить у дію мотиви їх розумової активності, як він розчленовує це завдання на ряд часткових завдань, послідовно веде їх від одного питання до другого, активізує наявні у них знання і використовує їх для засвоєння нового матеріалу, спонукає учнів думати разом з ним над тими фактами і думками, які подаються, порівнювати, аналізувати і синтезувати, робити висновки і застосовувати їх при подальшому розгляді нових питань” [2, с. 297].

Викладач потребує такої майстерності, і професійної, і комунікативної, яка б дозволила задіяти кожного студента і спрямувати його на активну роботу над навчальним матеріалом.

Проблема розуміння завжди була важливою для педагогіки, а в контексті сучасних тенденцій розвитку системи освіти розроблення даної проблеми стає особливо актуальним.

Виникнення нових наук і нових сфер наукового дослідження, всезростаюча кількість наукових відкриттів і досягнень, прискорення процесу їх трансформації в технології, необхідність об'єднання природних і гуманітарних наук у цілісне наукове знання, кількість інформації, що стрімко збільшується і в колі якої доводиться бути сьогоднішнім викладачам і студентам, а також її швидке застарівання, відносність тих знань, яких набуває майбутній фахівець у вищому навчальному закладі, – все це і безліч інших проблем потребують розробки не тільки нових ефективних педагогічних технологій, що дозволяють вирішувати проблему розвитку професійної освіти в сучасних суспільних умовах, а й принципово нової освітньої парадигми, орієнтованої на реалії ХХІ століття та основні напрями їх розвитку.

Цікаво, що загальний обсяг знань, напрацьованих людством на сьогодні, дійсно величезний і надалі, швидше за все, зростатиме в геометричній прогресії. Комунікації, обмін інформацією між різними людьми, різними країнами, культурами стають все більш насиченими, а розуміння як *проблема* відчувається сучасною людиною все гостріше. Кількість знань зростає, а потреба в розумінні й відчуття складності в задоволенні даної потреби стають все сильнішими.

Не дивно, що якщо раніше розуміння відносили тільки до методів гуманітарних наук, то сьогодні розуміння все частіше розглядається як універсальна пізнавальна процедура, яка властива всім формам наукового знання, – і гуманітарним наукам, і природничим. Саме тому розуміння стає сьогодні актуальним предметом дослідження гносеології та інших наук і використовується для аналізу пізнавальної діяльності людини як такої.

Іти шляхом нескінченного збільшення тривалості освіти у вищому навчальному закладі навряд чи буде визнано доцільним, а традиційна система навчання не може повністю задовольнити зростаючі запити до рівня професійної компетентності сучасного фахівця. В умовах дефіциту часу і зростаючого обсягу потрібних для справжнього професіонала знань особлива увага повинна приділятися якості засвоєння матеріалу й умінню працювати з відповідною інформацією. В майбутньому ці проблеми ще більш загостряться – викладачі будуть ще більше обмежені в навчальному часі, оскільки корисною для вивчення студентами інформації буде все більше. У зв'язку з цим цікавими видаються дані, які навів В. Кудін на одному із семінарів, що проводяться в НТУ „ХПІ”: сьогодні по кожній професії щодня публікується близько 10 тис. друкарських аркушів наукового тексту! Запам'ятати все, що може запропонувати сучасна професійна освіта, природно, просто не можливо. Сучасний студент повинен уміти *виокремлювати суть, найголовніше* з безперервного потоку інформації, що завалюється на нього.

Іншими словами, можна сказати, що сучасна педагогіка повинна звертати особливу увагу на проблему розуміння навчального матеріалу, на створення умов, які б сприяли розумовій діяльності студента і спрямували її на розуміння інформації, яка наближається до нього .

Така педагогіка сприятиме розвитку здатності розуміти (Л.Л. Гурова, Ю.Н. Афанасьєв), а отже, матиме велике прикладне значення для розвитку вміння й бажання студентів продовжувати свою освіту після закінчення навчального закладу, для розвитку безперервної освіти в нашій країні. На цей аспект „науки розуміння”, вказував ще А.А. Брудний. Він писав: „...нам необхідна наука, якої по суті ще немає. Наука розуміти. Розуміти дійсність, соціальну і природну, розуміти істини науки і переживання інших людей. Це завдання перебуває в процесі аналізу. Воно має істотне практичне значення для становлення й розвитку безперервної освіти в нашій країні” [3, с. 63].

Механічне запам'ятовування й розуміння – це різні, взаємовиключні цілі навчання. Та все ж одним з основних недоліків системи сучасної професійної освіти є те, що вона недостатньою мірою орієнтується на *розуміння* студентами навчального ма-

теріалу. Як відзначає Е.А. Сорокоумова, „у традиційній системі навчання панує когнітивістський підхід і наголошується на перцептивно-мнемічному способі засвоєння знань” [4, с. 62].

В.О. Сухомлинський підкреслював, що, коли інтелектуальні зусилля учнів спрямовані на те, щоб осмислити й зрозуміти матеріал, не повинна ставитися ще одна мета – запам'ятати його. Більш того, згідно із психологічними дослідженнями, розуміння є найбільш оптимальним способом засвоєння навчального матеріалу, оскільки досліджувані, тільки коли запам'ятовували щось на основі розуміння, були здатні актуалізувати ці знання в потрібний момент і використовувати їх для вирішення того або іншого завдання.

Розуміння як мета освіти передбачає використання під час навчання певних теорій, принципів, механізмів, що розкривають суть цього феномену.

У процесі навчання необхідно також використовувати *заохочення індивідуальних інтерпретацій студентів, коментування навчального матеріалу* як важливої умови його розуміння.

Це передбачає організацію процесу навчання так, щоб спонукати студентів до висловлювання самостійних думок (у термінах герменевтики власне – до інтерпретації). У теорії розуміння інтерпретація розглядається як засіб розуміння. Інтерпретація включає:

- осмислення, узагальнення, пояснення тексту;
- вислів своєї думки щодо ідей, які містяться в тексті;
- формування власної *позиції*, свого *ставлення* до них;
- розгляд цих ідей у *різних контекстах*.

Як відзначає О.М. Славська, психологічний механізм, що характеризує здібність суб'єкта до інтерпретації, був описаний свого часу ще С.Л. Рубінштейном. Вона пише, що цим механізмом є „включення об'єкта в різні системи зв'язків (додамо до когнітивних – смислові) і на цій основі вичерпання з нього все нового смислу, нових визначеностей” [5, с. 51].

При визначенні поняття „інтерпретація” в психології склалося уявлення про єдність когнітивного (інтелектуального) і ціннісно-смислового процесів [5].

В інтерпретаційному висновку завжди відбиваються індивідуальні особливості особистості інтерпретатора. Інтерпретація – це не тільки осмислення предмета вивчення, але і певний спосіб самовираження і самоствердження особистості, оскільки в ній виявляються інтереси, цінності, переконання, мотиви, а також інтелектуальні, етичні, особисті якості суб'єкта інтерпретації.

Для забезпечення глибокого осмислення й розуміння студентами навчального матеріалу з проблем організації ефективної управлінської діяльності, а також у результаті аналізу феномену розуміння і критеріїв його досягнення було складено відповідні завдання.

Наприклад, такі завдання, в яких потрібно було навести свій приклад; дати свою оцінку, висловити свою думку; оцінити різні підходи, думки, теорії (яка теорія більш правильна, більш ефективна, більше вам подобається, чому...); пояснити положення певної теорії, у чому полягає сутність визначень; спробувати пояснити матеріал, що вивчається, уявній людині, не знайомій з науковим визначенням (дитині, людині, що не знає психології й т.ін.); зробити власні висновки з вивченої теми; вказати, на що потрібно звертати особливу увагу для того, щоб успішно застосовувати теорію в житті; пояснити, як можна використовувати здобуті знання, за яких умов можна досягти найкращого результату тощо.

Особлива увага приділялася завданням на порівняння. Студентам, наприклад, необхідно було оцінити, у чому полягають переваги й недоліки, що спільного і чим відрізняються різні визначення, класифікації, теорії, положення, ідеї, різні пояснення того ж самого феномену й т.ін.

Виділені критерії розуміння дозволяють дійти висновку, що в процесі організації аудиторної роботи необхідно звертати увагу на виконання робіт з порівняння, узагальнення, абстрагування, виділення загальних і специфічних особливостей наукових положень, феноменів, теорій; на розвиток здібностей до критичного мислення, вільного інтерпретування, творчого перетворення інформації. На відміну від традиційних занять, така організація роботи вимагає від студента здатності відійти від звичних шаблонів і дій за алгоритмом, визначеним заздалегідь, прийняти багатогранність наукових теорій, множинність їх можливих інтерпретацій, різноманіття точок зору й думок з того ж самого питання.

Гнучкість що при цьому виникає, відкритість новому, відмінному від звичного, стереотипного дозволяє студентам досягти більш глибокого розуміння матеріалу, фокусує їхню увагу на великій кількості нюансів тієї чи іншої теорії. Вона також розвиває у студентів здатність урахувати безліч факторів конкретної ситуації й приймати найбільш раціональне рішення, що приводить до досягнення поставленої мети.

Для активізації критичної роботи над навчальним матеріалом використовувалися такі завдання, в яких було потрібно оцінити позитивні й негативні сторони якоїсь ідеї або теорії; проаналізувати можливі варіанти розвитку ситуації („а що відбудеться, якщо...“); проаналізувати вірогідність і точність запропонованих висновків і суджень; запропонувати кілька варіантів вирішення проблемної ситуації й аргументовано вибрати найбільш оптимальне з них; критично оцінити з погляду переваг і недоліків свій власний умовивід. Розробка цих завдань ґрунтувалася на характеристиках критичного мислення, виділеними в психолого-педагогічній літературі (О.В. Тягло, Д. Халперін, О.І. Липкіна, Л.О. Рибак та ін.).

Організуючи роботу студентів з теоретичного осмислення навчального матеріалу, ми виходили з такої послідовності дій при побудові практичного заняття.

На першому етапі вирішується завдання актуалізації набутих на лекції знань. При цьому давалися найбільш прості завдання, які полягали у тому, щоб студенти пояснили, підвели наукову базу під певну практичну ситуацію, що пропонувалася викладачем. Завдання ці були досить однозначні й не викликали значних утруднень у більшості студентів.

Потім використовувалися завдання, спрямовані на розуміння й критичне осмислення навчального матеріалу. Спочатку студенти повинні були на власних прикладах проілюструвати досліджувані поняття, положення, закономірності. Такі завдання дозволяли студентам співвіднести теорію зі своїм життєвим досвідом. Уже на цьому етапі з'являлося різноманіття „бачення” різними студентами, наприклад, того ж самого поняття, що готувало ґрунт для проведення подальшої дискусії.

Далі передбачався аналіз досліджуваних понять у динаміці. При цьому студентам пропонувалися питання, що не мають однозначної відповіді, завдання на порівняння різних теорій, понять, точок зору, аналіз навчального матеріалу в різних контекстах. Такі завдання були спрямовані на виділення сутнісних характеристик матеріалу, що вивчається, з одного боку, і припускали формулювання студентами власних інтерпретацій, вироблення особистісних смислів, свого ставлення до проблеми – з іншого.

На цьому етапі виникала дискусія, в якій студенти висловлювали думки, ставлення до того чи іншого питання, доводили істинність своєї позиції, аргументували її, порівнювали свою точку зору з точкою зору інших людей, розширювали своє бачення,

усвідомлювали загальний контекст даної проблеми. При цьому студенти перефразували матеріал, висловлювали своє розуміння „природною”, „своєю” мовою.

Послідовність дидактичних завдань на практичних заняттях будувалася таким чином, щоб студенти переходили від завдання з пояснення якоїсь нової досліджуваної теорії насамперед *для себе* (розкрити зміст, зрозуміти самому) до завдання пояснення свого розуміння *іншим*. Останнє, згідно з думкою А.Б. Коваленко, сприяло переходу студентів до більш глибокого рівня розуміння суті досліджуваного матеріалу [6].

На етапі теоретичного осмислення навчального матеріалу важливо залучити до роботи кожного студента. Така робота підсилює особисту активність студентів як інтерпретаторів, при цьому відбувається критичне осмислення проблеми в різних контекстах і з різних точок зору.

Дана робота сприяла також більш продуктивному й осмисленому запам'ятовуванню сутності теорії. Як відзначає С.Л. Рубінштейн, „у роботі із закріплення матеріалу, який людина повинна запам'ятати, звичайно значне місце приділяється повторенню. Продуктивність повторення залежить значною мірою від того, якою мірою цей процес виходить за межі механічної рекапітуляції й перетворюється в нову переробку матеріалу, пов'язану з новим, більш поглибленим його осмислюванням. Повторення, таким чином, не протиставляється осмислюванню, а саме пронизується ним, перетворюючись у вторинну осмислену переробку. Істотною умовою запам'ятовування є розуміння” [7, с. 275].

Організація роботи над теоретичним осмисленням навчального матеріалу була спрямована на реалізацію особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів. Як відзначає С.О. Сисоєва, „проблема формування компетентності особистості суттєво змінює роль і місце педагога в освітньому процесі: від транслятора знань і способів діяльності до проектувальника індивідуальної траєкторії інтелектуального і особистісного розвитку учнів” [8, с. 78.] У процесі роботи над розумінням і критичним осмисленням навчального матеріалу виявлялися особистісні та інтелектуальні особливості кожного студента.

У зв'язку із цим суттєвий інтерес становлять дослідження особистості як суб'єкта інтерпретації, що виконані О.М. Славською. Вона побудувала класифікацію типів особистості залежно від стилю інтерпретації, якому віддають перевагу люди [5]. Хоча ми у своєму дослідженні й не ставили таких цілей, однак також мали змогу спостерігати наявність індивідуальних відмінностей інтерпретацій, які дають різні студенти, що цілком відповідає висновкам О.М. Славської. Таким чином, індивідуальний характер завдань, у яких потрібно було висловити свою думку, зробити свій власний висновок, давав можливість підвищити інтерес, мотивувати студентів на більш глибоке вивчення матеріалу.

Студенти мали можливість не тільки дати свою інтерпретацію, навести свої аргументи, в чому відображалася їхня індивідуальність, але й, зіставляючи та аналізуючи різноманіття різних точок зору, *розкривати сутність* розв'язуваної проблеми. На завершення такого обговорення формулювалися можливості, засоби і способи *застосування* знання, що інтерпретувалося, на практиці.

Організація роботи з навчальним матеріалом на практичному занятті будується таким чином, що невеликі паузи, протягом яких кожний студент має можливість самовизначитися по ключових питаннях або по тій чи іншій ситуації, які дає викладач, поєднуються із груповою дискусією, у якій різні точки зору порівнюються й аргументуються. При цьому, якщо не відбувається переключення по суті досліджуваного матеріалу, нерозуміння й помилкових тверджень, студентам дається установка на толерантне ставлення до різних думок.

Студенти привчаються до думки про те, що можуть бути ситуації, у яких немає однієї правильної відповіді, у яких різні точки зору можуть співіснувати. Іноді, обговорюючи якесь питання, наприклад, про стилі управління в нашій країні, хто-небудь зі студентів запитав: „А як правильно? А яка тут правильна відповідь?“

У цьому випадку виявляється традиційний підхід до навчання, за яким студенти звикли, що на те або інше запитання може бути тільки одна правильна відповідь, яку дає сам викладач. Ми вважаємо принципово важливим, що студенти привчаються до того, що будь-яка точка зору, будь-яка інтерпретація має право на існування, якщо вона є достатньо аргументованою та не містить істотних помилок по суті досліджуваного питання.

Для інтенсифікації роботи студентів з навчальним матеріалом використовувалися такі активні методи навчання, як дискусія, аналіз конкретних навчально-практичних ситуацій, розігрування ситуацій у ролях, ділові ігри. Усі ці методи сприяли не тільки поглибленню розуміння студентами теоретичних принципів, але й формуванню у них необхідних практичних умінь і навичок.

Робота над розумінням студентами навчального матеріалу забезпечувала:

- 1) зацікавленість студентів у розвитку своєї професійної компетентності;
- 2) спрямованість студентів на активну участь у занятті;
- 3) розуміння можливих способів вирішення тих або інших практичних ситуацій;
- 4) формування ціннісного сприйняття освіти і здобутих знань.

Розуміння навчального матеріалу стає основою розвитку практичних умінь і навичок. О.В. Матвієнко, вказуючи на те, що метод конкретних ситуацій сприяє більш глибокому розумінню підстав прийняття того або іншого рішення, відзначає, що якщо навички й уміння „набуті бездумно, їх, виявляється, ніде й застосувати. Такі навички і вміння згодом перетворюються в рутинні звички і віддають людину на милість авторитарного контролю з боку інших, котрі знають, що треба робити й не особливо вибагливі щодо засобів” [10, с. 53].

У той же час, виконання вправ, спрямованих на розвиток практичних умінь, впливало на подальше поглиблення розуміння навчального матеріалу, оскільки аналіз студентами результатів виконання практичних завдань також сприяв плідній роботі над розумінням, критичним осмисленням, узагальненням навчального матеріалу та відкривав нові смисли того, що вивчається.

Зокрема, метод конкретних ситуацій дозволяє розвивати вміння й навички приймати ефективні рішення в ситуації, з якої може зіткнутися спеціаліст у реальному житті. Цей метод також розвиває у студента здатність аналізувати специфіку даної конкретної проблеми, виділяти її причини та істотні риси, шукати відсутню інформацію, аналізувати проблему з різних сторін, брати відповідальність за ухвалені рішення та аргументувати його правильність.

Аналіз результатів ролевих і ділових ігор у процесі спільного обговорення дозволяє критично розглянути дії, що здійснені тим або іншим гравцем для досягнення заздалегідь визначеної мети, аргументувати різні альтернативи дій відповідно до умов та процесу гри, визначити оптимальний спосіб поведінки, провести корекцію допущених помилок.

Висновки. Таким чином, основними психолого-педагогічними умовами глибокого розуміння студентами навчального матеріалу є:

- активність студентів у процесі навчання;
- визначення розуміння навчального матеріалу студентами як окремої важливої мети навчального процесу;
- діалогічність викладання навчального матеріалу;

• заохочення індивідуальних інтерпретацій студентів, коментування навчального матеріалу, що включає його осмислення, узагальнення, пояснення, формулювання своєї власної думки, своєї позиції, свого ставлення до того, що вивчається, аналіз ідей у різних контекстах тощо.

Список літератури: 1. *Левченко Е.Б.* Автор и интерпретатор: парасубъект философии и культуры / Е.Б. Левченко, Е.Н. Юркевич – Харьков: Фолио, 1995. – 92 с. 2. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Костюк Г.С. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с. 3. *Брудный А.А.* Понимание и общение / Брудный А.А. – М.: Знание, 1989. 4. *Сорокоумова Е.А.* Модель понимания в самопознании младших школьников / Сорокоумова Е.А. // Современная психология: состояние и перспективы: юбилейная науч. конф. ИП РАН, 28-29 янв. 2002 г. – тезисы докл. – М.: Изд-во „Институт психологии РАН”, 2002. – Т.2. – 2002. – С. 61-63. 5. *Славская А.Н.* Личность как субъект интерпретации / Славская А.Н. – Дубна: Феникс+, 2002. – 240 с. 6. *Коваленко А.Б.* Психологія розуміння / Коваленко А.Б. – К.: ТОВ „Геопринт”, 1999. – 184 с. 7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – М.: Питер, 2004. – 712 с. 8. *Сисоєва С.* Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження / Сисоєва С. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4 (8). – С. 69-79. 9. *Сапогова Е.Е.* Задачи по общей психологии / Сапогова Е.Е. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 447 с. 10. *Матвієнко О.В.* Метод конкретних педагогічних ситуацій / Матвієнко О.В. – К.: Українські пропілії, 2001. – 300 с.

С.Н. Резник

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

В статье определены и обоснованы психолого-педагогические условия обеспечения глубокого понимания студентами учебного материала. Такими условиями являются активность студентов, определение понимания учебного материала студентами как отдельной цели учебного процесса, диалогичность преподавания, поощрение индивидуальных интерпретаций студентов, комментирование учебного материала.

S. Reznik

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TERMS OF UNDERSTANDING OF EDUCATIONAL MATERIAL STUDENTS

In the article certain and grounded psychological and pedagogical terms of providing of the deep understanding the students of educational material. Such terms are activity of students, determination of understanding of educational material students, as to the separate purpose of educational process, teaching dialoging, encouragement of individual interpretations of students, commentations of educational material.

Стаття надійшла до редакційної колегії 14.04.2010