

Міністерство аграрної політики та продовольства України
Миколаївський державний аграрний університет

Кафедра теорії та практики
психолого-педагогічних дисциплін

Методика викладання у вищій школі і Болонський процес:
конспект лекцій для студентів денної і заочної форм навчання
спеціальності 8. 03060104
„Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності”

Миколаїв - 2011

УДК 378. 09: 378. 147

ББК 74.58

Л64

Конспект лекцій розроблено: С. Б. Літвінчук, к. пед. н., доцент кафедри теорії та практики психолого-педагогічних дисциплін

Розроблений конспект лекцій передбачає знайомство студентів із теоретичною частиною змісту курсу „Методика викладання у вищій школі і Болонський процес” у відповідності з кредитно-модульною системою організації навчально-виховного процесу і призначений для студентів денної і заочної форм навчання спеціальності 8. 03060104 „Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності”.

Рецензенти:

О. С. Шевчук

кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор із наукової роботи
Миколаївського міжрегіонального
інституту ВНЗ ВМУРЛ „Україна”

Н. Г. Шарата

кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор із виховної Миколаївського
державного аграрного університету

Друкується за рішенням методичної комісії факультету механізації сільського господарства Миколаївського державного аграрного університету.

Протокол № 6 від ” 24 ” лютого 2011р.

Відповідальний за випуск: К. М. Горбунова, завідувач кафедри теорії та практики психолого-педагогічних дисциплін МДАУ, доцент.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
1. Модуль 1	
<i>Загальні засади педагогіки вищої школи у контексті Болонського процесу.</i>	5
1.1. Лекція 1. Предмет і завдання педагогіки вищої школи у контексті Болонського процесу.	5
1.2. Лекція 2. Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу у вищій школі.	37
1.3. Лекція 3. Виховна робота у вищому навчальному закладі.	62
2. Модуль 2	
<i>Методичні основи викладання у вищій школі і Болонський процес.</i>	101
2.1. Лекція 4. Основи дидактики вищої школи.	101
2.2. Лекція 5. Методичні основи викладання навчальних дисциплін... ..	126
2.3. Лекція 6. Методичні основи оцінювання знань, умінь і навиків студентів у вищих навчальних закладах.	159
3. Модуль 3	
<i>Методологічні основи активізації навчально-виховного процесу у вищій школі в контексті Болонського процесу.</i>	184
3.1. Лекція 7. Сучасні педагогічні технології у вищій школі.	184
3.2. Лекція 8. Методологічні аспекти організації модульно-рейтингової та кредитно-модульної технологій навчання.	210
Рекомендована література.	224

ВСТУП

У відповідності до сучасних соціальних замовлень підготовка фахівців вищої освіти повинна ґрунтуватися на методологічній основі. Магістри економічних спеціальностей мають володіти не тільки знаннями, вміннями й навиками творчої діяльності у відповідній галузі, а й уміти навчати інших, розробляти методологічні основи управління навчально-освітнім процесом у системі підготовки і перепідготовки управлінських кадрів усіх сфер народного господарства.

Останнє положення є найбільш актуальною проблемою розвитку вищої національної освіти. Для неї настав період активних пошуків таких дидактичних підходів і засобів, які могли б надати гарантоване досягнення цілей навчання.

На черговій конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти (19 травня 2005 р., м. Берген, Норвегія), було схвалено приєднання України до Болонського процесу. У Комюніке було зазначено, що основним принципом розвитку освіти у країнах – учасниках Болонської співдружності повинно стати партнерство між навчальними закладами по всій Європі. При цьому особливо важливими умовами Євроосвітньої інтеграції є:

- 1) забезпечення якості навчання;
- 2) реалізація інтенсивної дослідницької діяльності;
- 3) визначення соціальної складової доступності вищої освіти;
- 4) забезпечення мобільності студентів і працівників вищих навчальних закладів.

Визначальними тенденціями розвитку світової освітньої системи стають поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування у студентів системного підходу до аналізу складних економічних і соціальних ситуацій, стратегічного мислення, виховання соціальної та професійної мобільності. Необхідність підтримання високої конкурентоспроможності на динамічному ринку праці потребує також виховання прагнення і навичок до самонавчання і самовдосконалення протягом усього активного трудового життя.

Вказані процеси відбуваються на фоні глибокої трансформації не тільки суспільно-політичного устрою та соціально-економічного укладу, а й суспільної психології, системи життєвих цінностей і орієнтирів, морально-етичної парадигми.

Освіта визнана однією із найголовніших людських цінностей. Вектор сучасної політики і стратегії держави спрямований на подальший

розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове співтовариство.

Досягнення цієї мети потребує модернізації теоретико-методологічних засад вищої освіти, підготовки нової джерельної бази науково-методичного забезпечення.

Педагогічні знання виконують особливу, ключову функцію у формуванні сучасної людини, її інтелектуального та духовного потенціалу.

Основою якісних змін у вищій освіті України є п'ять пріоритетних напрямів:

- 1) європейський рівень якості і доступності освіти;
- 2) духовна зорієнтованість освіти;
- 3) демократизація освіти;
- 4) соціальне благополуччя науковців і педагогів;
- 5) розвиток суспільства на основі нових знань.

Процес підготовки нової генерації фахівців, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток, потребує зростання якості знань, збереження національної культури, докорінного оновлення професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. Вивчення означеної дисципліни – важлива умова формування загальної та педагогічної культури студентів, становлення їх світогляду, педагогічного професіоналізму. Ґрунтовні знання з педагогіки вищої школи значно розширюють кругозір майбутніх спеціалістів, дозволяють цілісно бачити будь-яку навчально-виховну проблему, знаходити її оптимальне вирішення.

Модуль 1

Загальні засади педагогіки вищої школи у контексті Болонського процесу

Лекція 1

**Тема: „Предмет і завдання педагогіки вищої школи у контексті
Болонського процесу”**

План:

1. Предмет педагогіки вищої школи як науки, основні категорії.
2. Сучасні методологічні аспекти педагогіки вищої школи.
3. Концептуальні напрями розвитку вищої освіти в Україні.
4. Болонський процес як засіб інтеграції та демократизації вищої освіти.
5. Завдання педагогіки вищої школи на сучасному етапі розвитку

суспільства.

6. Методи і методика науково-педагогічних досліджень.

7. Зв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками.

Рекомендована література:

1. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Постанова КМ України від 20.01.1998 р. № 65 // Офіційний вісник України. – 1998. – С. 202-207.
2. Положення про державний вищий заклад освіти. Постанова КМ України від 05.09.1996 р. № 1074 // Інформ. збірник Мін. освіти і науки України. – К., 1997. – № 1. – С. 3-32.
3. Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа). Рішення колегії Мін. освіти та науки України від 27.12.1995р. № 13/4-811 // Законодавчі та нормативні акти про освіту. – Т. 1 – С. 146-157.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16с.
5. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття) – К.: Райдуга, 1994. – С. 33-36.
6. Закон про вищу освіту // Освіта. – 20-27 лютого 2002р.
7. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанга – Прага – Берлін)/Упор. М.Ф. Степко та ін. Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка. – 2003. – 52с.
8. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Проблеми. – К.: Либідь, 1998. – 558с.
9. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
10. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні. – К.: 1995. – 168с.
11. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
12. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві. – К.: Республіка, 1998. – 152с.
13. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / Укл. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков. – К.: Вид-во НМЦВО МОНУ, 2004. – 24с.
14. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 232с.
15. Ничкало Н.Г. Методологічні проблеми безперервної професійної освіти // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Наук.-

метод. зб. – К.: 1994. – 180с.

16. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. акад. А.В. Петровского. – М.: МГУ, 1988. – 303с.
17. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 1999. - № 1. – С. 41-45.
18. Фіцула М.М. Педагогіка. Посібник. – К.: Академія, 2000. – 544с.
19. Цокур О.Я. Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний посібник. Випуск 1. Основи наукового педагогічного дослідження / За ред. Панькова А.І. – Одеса, 2002. – 424с.

1. Предмет педагогіки вищої школи як науки, основні категорії

Розвиток педагогіки вищої школи обумовлено об'єктивними потребами суспільства у підготовці кваліфікованих фахівців для сучасного суспільства.

Основними засадами для становлення цієї галузі педагогічної науки стало поширення системи вищої освіти, її реформування, підвищення авторитетності та значущості, прийняття європейських стандартів. Одним із важливих факторів, що зумовили виникнення й розвиток педагогіки вищої школи як навчальної дисципліни, стала гостра потреба вищих навчальних закладів у фахівцях цього профілю.

Стимулом для розвитку педагогіки вищої школи було створення спеціальних навчальних закладів із підготовки вчителів. На терені Росії в 1850р. в університетах створюються кафедри педагогіки, що, у свою чергу, сприяло розробці наукових основ педагогіки вищої школи як розділу педагогіки.

Потреба в розробці наукових основ педагогіки вищої школи зумовлена специфікою навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів, яка полягає у підготовці фахівців певного профілю відповідно до нахилів студентів і потреб сучасного суспільства. Змістом цієї підготовки є опанування студентами, які мають загальну середню освіту і певний соціальний досвід, спеціальних наук, оволодіння відповідними фаховими знаннями, вміннями й навиками.

Попередньо можна визначити педагогіку вищої школи як науку про виховання, освіту та навчання студентства.

Важливо зазначити, що *об'єктом педагогіки вищої школи* є освіта як особлива, соціально й особистісно детермінована, що характеризується педагогічним ціле- покладанням і педагогічним управлінням діяльністю, спрямованою на залучення людини до життя в суспільстві, отже, в загальному аспекті *об'єктом педагогіки вищої школи* виступають ті

явища дійсності, котрі обумовлюють позитивні зміни, розвиток людського індивідууму.

Відомо, що кожна наука має свій предмет дослідження. *Предметом педагогіки вищої школи* вважають проектування, теоретичну і методичну розробку цілісного педагогічного процесу, спрямованого на розвиток, формування особистості в умовах її навчання, виховання, самовдосконалення.

В загальному тлумаченні, предметом педагогіки вищої школи є навчально-виховний процес у вищій школі та управління вищими навчальними закладами.

Предметом педагогіки вищої школи також можна вважати процес формування духовно багатого, свідомого, гідного громадянина, спеціаліста вищої класифікації різних галузей сучасного господарства, науки, техніки, культури, освіти тощо.

Узагальнюючи вищезазначене, *предмет педагогіки вищої школи* – це дослідження особливого виду педагогічної діяльності, спрямованої на розкриття закономірностей і пошук раціональних шляхів навчання й виховання та формування спеціаліста вищої кваліфікації.

Отже, *педагогіка вищої школи* – наука про закономірності навчання і виховання студентів у вищих навчальних закладах, а також їх наукову і професійну підготовку як майбутніх фахівців відповідно до державних вимог.

На думку Ю. Терещенка, педагогіка вищої школи – це науковий супровід функціонування вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації; невинне теоретичне і практичне розв'язання важливих для навчання та виховання студентів проблем і завдань, які сприяють фундаменталізації освіти, а студентам – у безболісному входженні із власним життєвим досвідом у світ науково-професійних знань та обов'язків і набутті фахової компетентності, котра дає змогу увійти до тієї чи іншої сфери культури так, щоб засвідчити в інформаційному суспільстві свою конкурентоспроможність як носія і креатура професійно нового і передусім як громадянина і патріота своєї країни.

Таким чином, педагогіка вищої школи розглядає закономірності, принципи організації педагогічного процесу, передбачає визначення цілей, змісту, форм, методів і засобів залучення студентів до оволодіння соціальним досвідом людства, його культурними цінностями та створення для цього оптимальних умов у різних видах діяльності, спілкування особистості з метою забезпечення її позитивних змін, формування і розвитку, а також аналіз результативності процесу і його

корегування за необхідністю. Предмет науки завжди конкретизується в її меті та завданнях.

Метою педагогіки вищої школи можна вважати ознайомлення студентів із теорією та практикою навчання, виховання й управління у вищих навчальних закладах.

Отже, *метою* цієї науки є дослідження закономірностей розвитку, виховання і навчання студентів і розробка на цій основі шляхів удосконалення процесу підготовки висококваліфікованих спеціалістів.

У загальному контексті аналізу окреслених питань можна дійти висновку, що до *завдань педагогіки вищої школи* належить оволодіння студентами знаннями, вміннями й навиками, необхідними для здійснення майбутньої викладацької діяльності.

Категорії як найбільш загальні поняття науки в різних галузях педагогіки не різняться за назвами (виховання, навчання, освіта). Однак, вони мають свою специфіку залежно від того, який ступінь навчання розглядають. Різняться певною мірою методи виховного впливу на особистість, які застосовують у школі і вищому навчальному закладі. Саме спільність категорій уможлиблює включення педагогіки вищої школи до системи педагогічних наук, а специфіка цих категорій є основою становлення педагогіки вищої школи як самостійної галузі дослідження і практики.

Підготовка фахівця з вищою освітою передбачає виховання, професійну освіту і навчання. Під вихованням студентської молоді розуміють формування упродовж навчання у вищому навчальному закладі морально-психологічної готовності самовіддано працювати за обраним фахом. Освіта студентів передбачає володіння загальними і професійними знаннями, виробничими вміннями й навиками згідно з профілем. Навчання студентів охоплює весь процес фахової підготовки майбутнього спеціаліста з вищою освітою, знання якого завжди можуть бути застосовані на практиці.

Виховання як педагогічна категорія передбачає педагогічно цілеспрямовану організацію діяльності, спілкування людини, які сприяють формуванню у студентів певного ставлення до оточуючого світу, до самого себе, до своєї професійної діяльності, а також моральних норм і правил поведінки у суспільстві. Виховання – соціальне цілеспрямоване створення умов (матеріальних, духовних, організаційних) для засвоєння новим поколінням суспільно-історичного досвіду з метою підготовки його до громадського життя й продуктивної праці. Характеризуючи обсяг поняття, виділяють виховання у широкому соціальному сенсі, включаючи вплив на особистість і суспільство в

цілому, і виховання у вузькому сенсі – цілеспрямована діяльність, покликана сформувати систему якостей особистості, поглядів і переконань. Педагогіка вищої школи досліджує сутність виховання у вищому навчальному закладі, його закономірності, тенденції й перспективи розвитку, розробляє теорії та технології виховання, визначає його принципи, зміст, форми й методи.

Освіта – це процес і результат засвоєння індивідом суспільного досвіду, досягнення ним значного освітнього рівня, залучення до культурних цінностей людства.

Категорія *освіта* містить три складові:

- 1) здобуття знань, умінь й навиків;
- 2) формування на цій основі світогляду;
- 3) розвиток пізнавальних здібностей особистості.

Доцільно звернути увагу на те, що категорію *освіта* не можна визначати як просту суму знань, умінь, навичок, що відповідає усталеному рівню. До освіти обов'язково необхідно включати виховання необхідних для професії якостей та властивостей особистості (наприклад, здобуття математичної мовної культури, розвиток технічного, педагогічного, медичного мислення, уміння збагнути фізичний, хімічний зміст явищ тощо). До освіти має включатися також уміння творчо застосовувати та самостійно поповнювати, трансформувати і розвивати знання.

Освіта трактується як результат засвоєння людиною досвіду поколінь у вигляді системи знань, умінь, навиків і стосунків. В освіті виділяють процеси, що відповідають безпосередньо самому акту передачі й засвоєння досвіду. Це ядро освіти – навчання.

Для того, щоб зміст освіти став надбанням студентів, необхідна система спеціально дібраних педагогічних впливів – навчання. *Навчання* – спеціально організований процес засвоєння індивідом соціального досвіду, накопиченого людством. Важливо зазначити, що навчання – процес безпосередньої передачі досвіду поколінь у взаємодії педагога й студента, який складається з двох частин: викладання, у ході якого здійснюється передача (трансформація) системи знань, умінь, досвіду діяльності, й навчання – як засвоєння досвіду через його сприйняття, осмислення, перетворення й використання.

Важливо зазначити, що у процесі виховання відбувається розвиток особистості. *Розвиток* – об'єктивний процес внутрішньої послідовної кількісної та якісної зміни фізичних і духовних першооснов людини. Здатність до розвитку – найважливіша властивість особистості впродовж усього її життя. Фізичний, психічний і соціальний розвиток людини

здійснюється під впливом зовнішніх і внутрішніх, соціальних і природних, керованих і некерованих факторів. Він відбувається під час засвоєння людиною цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих суспільству на конкретному етапі розвитку.

Як категорія педагогіки *педагогічний процес* містить всю систему навчальних і виховних засобів, застосовуваних у тому чи іншому навчальному закладі та організованих відповідно до вимог педагогіки.

Засвоєння основних педагогічних категорій надає можливість розуміти педагогіку вищої школи як наукову галузь знань. Основні поняття є глибоко взаємозалежними й взаємопроникними, тому при їх характеристиці необхідно виділяти головну, сутнісну функцію кожного з них і на цій основі відрізняти їх від інших педагогічних категорій, що сприятиме й кращому розумінню методів наукових досліджень у сфері педагогіки вищої школи.

Джерелом розвитку педагогіки вищої школи є педагогічна спадщина минулого; сучасні педагогічні дослідження проблем педагогіки вищої школи (збагачують педагогічну думку новими ідеями з питань удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі); передовий педагогічний досвід (дає змогу визначити певні закономірності, які живлять нові теорії, концепції, прогнози); зарубіжний педагогічний досвід (критично осмислений, збагачує педагогічний процес інноваціями).

Використання означених джерел у розвитку педагогіки вищої школи дає змогу не лише враховувати нові освітньо-виховні проблеми, що постають перед суспільством, й оптимально поєднувати традиції й новаторство у сфері вищої освіти.

2. Сучасні методологічні аспекти педагогіки вищої школи

Умовою розвитку науки і досягнення значущих результатів є її методологічна озброєність. Для здійснення пізнавальної діяльності потрібно дібрати наявні і розробляти нові засоби, прийоми, операції, обладнання, обґрунтовані й апробовані технології. Весь цей комплекс забезпечується значними інтелектуальними зусиллями теоретиків і практиків. Теоретичною самосвідомістю науки і є методологія.

Методологія (гр. *methodos* – метод + *logos* – вчення) – це вчення про науковий метод пізнання, а також система самих методів, тобто основних підходів і прийомів дослідження, що застосовуються у певній науці. В означеному визначенні *метод* – це спосіб дослідження, пізнання. Сутність застосування методу полягає у тому, що знання, які містяться в ньому, визначають дії дослідника з пізнавальним об'єктом, підказують

прийоми підходу до нього, набуття знання, спосіб його вираження і конструювання, організації як матеріалу для опису і вивчення.

Методологія як вчення забезпечує наукове пізнання методами і прийомами розумової діяльності через вивірені й апробовані правила, норми, вимоги розумової і практичної діяльності, що відбивають властивості та зв'язки реального світу. Методологія регулює пізнавальний процес, тому що дослідник відстежує свої пізнавальні акти, рефлексує свої думки й дії, звертає свідомість на самого себе.

Методологія – своєрідне вчення про правила мислення при створенні теорії науки, про систему наукових принципів, форм і способів дослідницької діяльності.

Методологія вивчає не тільки методи, а й інші засоби, що забезпечують дослідження. Вся система методологічного озброєння вченого базується на сукупності знань, набутих раніше, і світорозумінні, що відбивають сучасний рівень, усталену картину світу. На сучасному етапі розвитку науки (його називають постнеокласичним) в умовах невірноваженості, хаотичності світу чітко простежується еволюція наукової картини світу і категоріального апарату, що його відображає.

Методологія педагогіки вищої школи отримує постійний заряд від мінливого суспільства, всієї сфери духовного життя суспільства, нового стилю мислення, що вступає в дію, від методологічної озброєності інших наук. Усі ці компоненти проходять через свідомість індивідів-творців – вчених і практиків, зайнятих на повсякденному рівні реалізацією цих положень із приводу змін та добору їх для розвитку всієї освітньої системи людства та її підсистеми – вищої школи.

На характері нового мислення відбилосся виникнення особливої галузі науки – синергетики, що вивчає складні системи, їхню природу і розвиток. Синергетика – новий підхід до досліджуваних об'єктів, відіграє роль сучасного знання. Парадигмою (лат. *paradigma* – приклад) прийнято називати певну систему знань, методологію чи теорію, до яких входять „визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають модель постановки проблем та їх рішень”

(М.С. Дмитрієва). Отже, парадигма в дії є метод наукового пізнання.

Синергетика розкриває характерний для всього нового мислення *холізм* (гр. *holos* – ціле), чи холістичний принцип сприйняття світу і кожної з його складових у їх цілісності. Синергетика розкриває механізм утворення цілісності, її трансформації та розвитку через взаємовплив і єдність різноманітних складових елементів.

Холізм педагогічної думки, насамперед, і це потрібно підкреслити, звернений на саму систему освіти. Система освіти в суспільстві є єдиним

цілим із загальною соціально значущою метою, і вища школа постає як її сполучна ланка. Водночас істотно змістилися акценти методологічного аналізу цієї системи. Сьогодні дослідників цікавить не стільки проблема стикування освітніх рівнів і організації проміжних форм підготовки учнів, студентів для переходу з одного щабля на інший, скільки функціональна спрямованість дії всієї системи для виконання головних завдань – формування освіченої людини, підготовка її до повноцінної соціальної активності в усіх її проявах та забезпечення в такий спосіб трансляції культури в нове покоління, так само як і включення кожного індивіда в цю культуру. Важливо, що тут простежуються не просто щаблі, а рівні цілої системи, і синергетичне бачення дає можливість розглядати вищу школу не просто як вищу сходинку, а як рівень, як керівний параметр усієї системи. Це значно підвищує статус вищої освіти з її головною соціальною функцією підготовки індивіда як професіонала вищої кваліфікації і як представника інтелектуальної еліти суспільства. Крім того, синергетика дає можливість розглядати систему освіти як об'єкт, що проходить етап становлення, і підводить педагогіку вищої школи до ідеї безперервної освіти. Це актуалізує завдання розвитку післявузівської освіти: по-перше, багатоваріантної моделі вищої школи, і, по-друге, багатоетапності самого навчального процесу на рівні вищої школи (бакалавр – спеціаліст, магістр, аспірант та ін.).

Синергетичний підхід забезпечує можливість ліквідувати протистояння технічної, природничо-наукової і гуманітарної освіти та фундаменталізацію змісту всього навчального процесу вищої школи через систему університетів. Цілісність проблем загальної освіти, й особливо вищої освіти, зумовлена загальною тенденцією інтернаціоналізації розвитку кожної країни і посилення міжкультурних зв'язків людства.

3. Концептуальні напрями розвитку вищої освіти в Україні

У сучасному світі, який ввійшов у третє тисячоліття, розвиток України визначається в загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу отримання освіти будь-якого рівня та інше, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства.

Для України в культурно-цивілізаційному аспекті, європейська інтеграція – це входження до єдиної сім'ї європейських народів, повернення до європейських політичних і культурних традицій. Як

свідомий суспільний вибір перспектива європейської інтеграції – це вагомий стимул для успіху економічної і політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації.

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу (ЄС) Указами Президента України затверджено стратегію інтеграції України до Європейського Союзу. Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС.

Здійснення цього завдання передбачає взаємне зняття будь-яких принципових, на відміну від технічних, обмежень на контакт і обміни, на поширення інформації. Особливо важливим є здійснення спільних наукових, культурних, освітніх та інших проектів, а також залучення українських вчених та фахівців до загальноєвропейських програм наукових досліджень.

Упродовж 1992-2005р.р. Міністерство освіти і науки України на підставі міжнародних документів із питань демократії, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснило ряд масштабних заходів щодо створення нової нормативно-правової бази національної вищої освіти України. Прийнятий в Україні комплекс нормативно-правових документів пройшов апробацію на міжнародному рівні і визначає ідеологію реформування всієї освітньої галузі.

Незважаючи на досягнення в галузі освіти, які зумовлює нова соціально-політична система України, вона ще не забезпечує потрібної якості. Чимало випускників вищих навчальних закладів не досягли належного рівня конкурентно спроможності на європейському ринку праці. Це зобов'язує глибше аналізувати тенденції в європейській та світовій освіті.

Необхідність реформування системи освіти України, удосконалення і підвищення рівня її якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами *глобалізації* та потребами формування позитивних умов для *індивідуального розвитку* людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі. Зазначені процеси диктують необхідність визначення, гармонізації та затвердження нормативно-правового забезпечення в галузі освіти з урахуванням вимог міжнародної та європейської систем стандартів та сертифікації.

В Україні, як і в інших розвинутих країнах світу, вища освіта визнана однією із провідних галузей розвитку суспільства. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначені Конституцією України, Законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національною доктриною

розвитку освіти, указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України.

Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, модернізації змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

*Пріоритетними напрямками державної політики
щодо розвитку вищої освіти є:*

- 1) особистісна орієнтація вищої освіти;
- 2) створення для громадян рівних можливостей у здобутті вищої освіти;
- 3) постійне підвищення якості освіти, модернізація її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- 4) запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- 5) розвиток освіти як відкритої державно-суспільної системи;
- 6) інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів.

*Для реалізації означених напрямів реформування
системи освіти України передбачаються такі заходи:*

- 1) перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості у здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до її здібностей, та забезпечити її мобільність на ринку праці;
- 2) формування мережі вищих навчальних закладів, яка за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожної людини і держави в цілому;
- 3) підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, створення умов для навчання упродовж усього життя;
- 4) збереження і примноження національних освітніх традицій.

У 2001р. вступив у дію „Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти”. Цим документом регламентуються нові вимоги до освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі, що обумовлено ідеями й принципами ступеневої освіти в Україні.

В цьому контексті реформування вищої освіти України проводиться із врахуванням вимог Міжнародної стандартної класифікації занять (ISCO-88 (МСКЗ), Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED-97), (МСКО), Міжнародного стандарту якості серії ISO 9000 та вимог,

критеріїв та стандартів, які узгодили країни – учасниці Болонського процесу.

Європейські вищі навчальні заклади взяли на себе завдання та головну роль створення *Європейського простору вищої освіти*.

Стояти осторонь від цього процесу Україна не може. Освіта вже стала одним із найважливіших чинників політики. Україна починає робити відповідні кроки. Рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 28 лютого 2003 року

(протокол № 2/3-4) було схвалено здійснення комплексу заходів щодо виходу національної вищої школи на міжнародний ринок освітніх послуг та здійснити комплекс заходів щодо організаційного забезпечення приєднання України до Болонського процесу.

4. Болонський процес як засіб інтеграції та демократизації вищої освіти

Основна концепція – участь вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій і зниження національних стандартів якості.

Важливо зазначити, що спроби надати вищій школі загальноєвропейського характеру фактично розпочалися ще в 50-і роки минулого століття з підписання Римської угоди.

У подальшому ці ідеї знаходили свій розвиток у рішеннях цілого ряду конференцій міністрів освіти європейських країн, зокрема:

1. *Лісабонська конвенція* під егідою Ради Європи – „Про визнання кваліфікацій”, 1997р. Лісабонська угода декларує наявність і цінність різноманітних освітніх систем і ставить за мету створення умов, за якими більшість людей, скориставшись усіма цінностями і здобутками національних систем вищої освіти і науки, зможуть бути мобільними на європейському ринку праці.

2. *Сорбонська декларація* (1998), коли міністри освіти Франції, Німеччини, Великобританії та Італії підписали Сорбонську декларацію, яка починається словами: „Останнім часом європейський процес набуває надзвичайно великого розвитку. Та якими б суттєвими не були ці здобутки, вони не повинні затіняти той факт, що Європа – це не лише зона євро, банків та економічних інститутів: вона також має бути Європою знань”.

3. *Болонська конвенція* стала основою для розвитку Болонського процесу. Вона підписана 19 червня 1999р. 29 європейськими країнами. ”Болонським процесом” останніми роками прийнято називати діяльність

європейських країн, спрямовану на те, щоб зробити узгодженими системи вищої освіти цих країн. *Основний зміст Болонської декларації полягає в тому, що країни-учасниці зобов'язалися до 2010 р. привести свої освітні системи до єдиного стандарту.*

Вихідні позиції учасників процесу в тексті Болонської декларації формулюються так: „Європа знань” є на сьогодні широко визнаним фактором соціального і людського розвитку, а також невід’ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян.

Болонський процес – один із інструментів не лише інтеграції в Європі та в Європу, а й інструмент загальної світової тенденції нашого часу – глобалізації. Європейська спільнота має намір зробити внесок у якісну освіту шляхом заохочення країн-учасниць до сприяння підвищенню якості власної освіти. Нині східноєвропейські країни лише починають приймати Болонські ідеї.

Продовженням Болонських ідей стали такі навчально-наукові організаційні заходи: Саламанська конференція європейських ВНЗ (Саламанка, 2001); Празьке комюніке міністрів європейських країн (Прага, 2001); Берлінське комюніке міністрів європейських країн (Берлін 2003); Бергенська конференція міністрів європейських країн (м. Берген, Норвегія, 19 травня 2005).

Основна ідея цих документів – двоступенева структура вищої освіти, використання системи кредитів ECTS, міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти, що надає особі кваліфікацію та право продовжувати навчання за програмами в інших європейських країнах.

Причини запровадження Болонської концепції:

1. *Докорінні перетворення в економічних системах усіх розвинутих країн.* Можна стверджувати, що нині відбувається небувала за масштабами революція в економічній сфері.

2. *Друга причина пов'язана з тим, що нині конкуренція все більше переноситься в наукову сферу.* Зараз виграє той, хто здатний швидше розробити і впровадити у виробництво новий товар. Враховуючи те, що наука і творчість починають відігравати провідну роль у розвитку економіки, організації та фірми прагнуть набирати собі не просто високоосвічені кадри, а молодь віком до 30-ти років, яка здатна до нестандартного продуктивного творчого мислення.

3. *Внутрішня зацикленість національної системи освіти.* Практика довела, що система освіти, що не пов'язана з виробництвом, не може готувати спеціалістів для практичної роботи.

4. *Прагнення об'єднати розрізнені потенціали європейських країн у єдиний економічний механізм.* Адже після створення Європейського союзу, введення єдиної грошової одиниці (євро) Європа мала б бути єдиною. Проте реально цього не відбулося. Виникли проблеми з різними рівнями підготовки фахівців та трудовими законодавствами європейських країн, що стало на перешкоді переміщенню населення в межах Європи з метою отримання роботи через відмінність дипломів про вищу освіту.

5. *Сполучені штати Америки значно випереджають європейські країни з ряду показників, які відносяться до системи освіти.* Перший показник – це частка вже підготовлених фахівців, що мають вищу освіту. В Європі цей показник вдвічі нижчий, ніж у США. Другий показник – кількість іноземних громадян, що навчаються в країні. У США число іноземних студентів перевищує 500 тисяч осіб. Ця цифра значно переважає кількість студентів-іноземців, які опановують знання в європейських університетах. Третій показник – розвиток науки й інтенсивність нарощення наукового потенціалу. Сполучені штати Америки на фінансування наукових дослідження щороку виділяють понад 3 % від валового національного доходу. Країни Європи вкладають у науку в середньому 1, 9 %.

Отже, постало питання про те, що якщо країни європейського співтовариства не зможуть інтегруватися повністю, то роздрібнена і розрізнена економіка Європи не зможе бути економічно ефективною, протистояти зростаючому конкурентному опору США та Японії.

Мета Болонського процесу:

- 1) підвищити якість освітніх послуг та набути європейською освітою незаперечних конкурентних переваг;
- 2) розширити доступ до європейської освіти;
- 3) сформувати єдиний ринок праці вищої кваліфікації в Європі;
- 4) розширити мобільність студентів та викладачів;
- 5) прийняти порівнювану систему ступенів вищої освіти з видачею зрозумілих у всіх країнах Європи додатків до дипломів;
- 6) підвищити рівень конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти.

Принципи Болонського процесу

1. *Введення двох циклів навчання.* Перший цикл для одержання ступеня бакалавра з тривалістю навчання 3-4 роки. Другий цикл – для одержання ступеня магістра (1-2 роки навчання після бакалаврату) або для одержання ступеня доктора.

2. *Введення кредитної системи.* Пропонується ввести в усіх національних

системах освіти єдину систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. Систему пропонується зробити накопичуваною, здатною працювати в рамках концепції „навчання упродовж усього життя”.

3. *Контроль якості освіти.* Оцінювання якості освіти буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях та навиках, яких набули випускники. Оцінку будуть давати незалежні акредитаційні агентства.

4. *Розширення мобільності.* Передбачається на основі виконання попередніх пунктів розвиток мобільності студентів та викладацького складу.

5. *Забезпечення працевлаштування випускників.* Проголошується орієнтація ВНЗ на кінцевий результат: знання випускників мають застосовуватися і використовуватися в усій Європі.

6. *Забезпечення привабливості європейської системи освіти.* Одним із завдань, що мають бути вирішені в ході Болонського процесу, є залучення до Європи великої кількості студентів із інших регіонів світу.

7. *Вища освіта повинна ґрунтуватися на наукових дослідженнях.* Викладачі повинні обов'язково мати тему наукових досліджень і пов'язувати її з навчальним процесом. Залучати студентів до науково-дослідної роботи.

Вищенаведені принципи ґрунтуються на основі статуту європейських університетів ХІХ ст., який визначає три основні функції ВНЗ:

- 1) освітня (просвітницька, виховна);
- 2) культурологічна;
- 3) наукова.

5. Завдання педагогіки вищої школи на сучасному етапі розвитку суспільства

До завдань педагогіки вищої школи входить: вивчення діалектичних взаємозв'язків об'єктивних і суб'єктивних, соціальних і природних факторів виховання і розвитку студентства, його потенційних і реальних можливостей; співвідношення цілей і засобів виховання і навчання; розробка теорії та методики виховання і навчання, які педагог-викладач має враховувати у своїй практичній діяльності, а також критеріїв її ефективності на основі закономірностей цих процесів.

До головних завдань у галузі педагогіки можна віднести:

- визначення, обґрунтування законів, закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків освітнього процесу;
- теоретичне вивчення, опис, роз'яснення сутності педагогічного процесу;
- обґрунтування сучасних педагогічних систем, технологій;
- розробка нових методів, засобів, педагогічних технологій, систем навчання і виховання, основ інноваційної педагогічної діяльності;
- вивчення, аналіз, узагальнення, інтерпретація, оцінка педагогічної діяльності, досвіду її організації, що забезпечує самореалізацію особистості;
- прогнозування розвитку педагогічної теорії та практики;
- забезпечення ефективного управління освітніми процесами.

Розвиваючись у єдності теоретичних і практичних аспектів, педагогіка вищої школи ставить перед собою такі основні завдання:

- вироблення методологічних, теоретичних, методичних засад професійної освіти в сучасній педагогіці;
- формування концепцій змісту освіти і процесу навчання для різних типів вищих навчальних закладів (із урахуванням тенденцій розвитку відповідних галузей науки, техніки, культури);
- визначення закономірностей становлення особистості в умовах вищого навчального закладу;
- вироблення концептуальних засад проектування освітніх систем інноваційного типу;
- розв'язання проблем гуманізації та гуманітаризації вищої освіти на сучасному етапі;
- теоретичне обґрунтування моделі випускника в умовах багаторівневої вищої освіти;
- розробка педагогічних основ професійного становлення викладача вищої школи;
- педагогічне забезпечення функціонування екстернату у вищому навчальному закладі;
- формування теоретичних та методичних засад розробки державних стандартів вищої освіти;
- вироблення теоретичних основ і проектування педагогічних технологій у вищій школі;
- інтеграція навчальних курсів, поєднання індивідуальних, групових і колективних форм навчальної діяльності;
- розробка теоретичних і методичних засад блочно-модульної організації навчання у вищому навчальному закладі;

- порівняльне вивчення розвитку вищої освіти в освітніх системах різних країн;
- застосування диференційованого підходу у навчанні як засобу професійного та особистісного розвитку студентів;
- організація самостійної роботи студентів в умовах нової парадигми вищої освіти;
- розробка дидактичних концепцій розвитку творчих здібностей студентів;
- демократизація навчального процесу;
- організація наукової діяльності майбутніх фахівців;
- формування пізнавальних інтересів студентів у процесі професійної підготовки;
- визначення шляхів навчально-виховної роботи з обдарованими студентами;
- формування педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу;
- педагогічна діагностика в системі вищої освіти;
- вироблення теоретичних засад добору контингенту студентів вищих навчальних закладів і наукових засад підготовки фахівців вищої кваліфікації в аспірантурі та докторантурі.

Реалізація завдань педагогіки вищої школи відбувається у процесі її теоретичних пошуків, реальної педагогічної практики, постійної спрямованості на її вдосконалення, а також на відповідність реаліям сьогодення.

6. Методи і методика науково-педагогічних досліджень

У процесі педагогічного дослідження, організованого з метою отримання нових фактів, використовують систему методів науково-педагогічного дослідження.

Методи наукових досліджень у педагогіці вищої школи є способами пізнання, дослідження явищ соціально-педагогічної дійсності. Це також сукупність прийомів та операцій практичного або теоретичного засвоєння дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретного завдання.

Методика – сукупність методів, прийомів будь-якого дослідження, система правил їх використання.

Методи наукових досліджень у педагогіці вищої школи класифікуються за різними критеріями. Найпоширенішою є така класифікація: спостереження, порівняння, опитування (усне - інтерв'ювання, письмове - анкетування), вимірювання, експеримент,

аналіз документів, літературних джерел і продуктів діяльності, методи соціометрії, тестові методики.

Водночас, методи педагогічного дослідження поділяють на три групи: методи емпіричного дослідження, методи теоретичного дослідження і методи кількісної обробки результатів.

Емпіричні методи педагогічного дослідження. Ця група методів, спрямована на пізнання дійсності. До неї належать педагогічне спостереження, опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), аналіз змісту педагогічної документації та результатів діяльності, рейтинг, тестування, експертна оцінка, педагогічний експеримент.

Педагогічне спостереження. Це спеціально організоване цілеспрямоване сприйняття педагогічного процесу в звичайних умовах. Об'єктом спостереження є дії та вчинки студентів та викладачів. Спостереження дає можливість вивчати почуття і вольові, моральні якості людини. Воно результативне, якщо зовнішній характер поведінки та внутрішній світ людини співвідносяться на основі наукових знань. Наприклад, вивчення частоти звертання студента до певних джерел інформації (кіно, радіо, телебачення, художньої літератури, фахової літератури, лекції) привело дослідників до висновку, що тільки спеціалізація цілей і „поліфункціоналізм”, тобто задоволення низки потреб за допомогою звертання до одного джерела, підсилюють ефект впливу джерела інформації на особистість.

Спостереження повинно мати чітку мету, план, проводитися систематично, у різних умовах діяльності. Воно, на відміну від експерименту, припускає невтручання, тому є трудомістким, тривалим і результативним. Спостерігач бачить явища в природних умовах, що дає можливість точніше їх сприйняти й охарактеризувати. При вивченні деяких питань метод спостереження виявляється єдиною можливістю, наприклад, вивчення уваги на заняттях, переживань студентів, що одержали на іспиті незадовільну оцінку та ін.

Педагогічне спостереження потрібно проводити за дотриманням певних правил, вимог і послідовності:

- визначення завдань і мети;
 - вибір об'єкту, предмету і педагогічної ситуації;
 - вибір способу спостереження, що найменше впливає на досліджуваний об'єкт і забезпечує збір необхідної інформації;
 - вибір способів реєстрації того, що спостерігається (як вести записи);
 - обробка та інтерпретація отриманої інформації (який результат)
- (О.Цокур);

- з огляду на статус дослідника, спостереження класифікують на *включене* (дослідник стає членом тієї групи у якій ведеться спостереження) і *невключене* (збоку); за способом проведення - на *відкрите і приховане* (інкогніто); за тривалістю його проведення – на *короткочасне* (проводиться упродовж нетривалого часу), *безперервне* (передбачає постійне, детальне вивчення педагогічного процесу для отримання цілісного уявлення про нього) і *дискретне* (з перервами і регулярними повторами через певний проміжок часу).

У педагогіці поширений *метод самоспостереження*, який дає можливість проникнути у внутрішні сфери життєдіяльності особистості. Його застосування потребує відповідної інструкції. Результати самоспостереження, що мають суб'єктивне забарвлення, завжди порівнюють із більш об'єктивними даними педагогічного спостереження, а також із дослідними матеріалами, здобутими іншими науковими методами (опитування, експеримент тощо).

Як і кожний метод наукового дослідження, спостереження має свої особливості. Позитивним є те, що воно дає фактичний матеріал про природний перебіг педагогічних процесів. Однак, означений метод характеризується певним суб'єктивізмом інтерпретації отриманої інформації, а також доступністю лише вибіркової перевірки. Для перевірки правильності сформульованих висновків щодо спостереження застосовують такі прийоми:

- проведення кількох спостережень із зіставленням отриманих даних;
- порівняння результатів спостереження з думками практиків;
- дискусійне обговорення результатів спостереження;
- сувору фіксацію процесу дослідження.

Опитування. До цієї групи методів належать бесіда, інтерв'ю, анкетування. Для них характерна спільна ознака: за їх допомогою дослідник дізнається про судження, мотиви дії, потреби, інтереси, позиції, погляди, смаки респондентів.

У процесі *бесіди* опитуваний і дослідник є учасниками діалогу, в якому відбувається обмін думками. Бесіду проводять у довільній формі. Дослідник лише визначає загальну тему, основні етапи та межі її обговорення, окреслює стрижневі питання і висуває припущення щодо можливих результатів опитування.

На відміну від бесіди *інтерв'ю* є системою заздалегідь підготовлених запитань, які дослідник ставить опитуваному, утримуючись від власних коментарів, не впливаючи на думку свого співрозмовника. За кількістю учасників виділяють *індивідуальне* (одна особа) і *групове* (кілька осіб) *інтерв'ю*. За формою інтерв'ю буває *стандартним* (відбувається за

суворо розробленим текстом), *творчим* (передбачає певну свободу запитань і відповідей на них), *глибоким* (межує із особистісно-довірливою бесідою).

Певна ситуація передбачає використання відповідного різновиду інтерв'ю:

а) діагностичне інтерв'ю (спосіб отримання інформації про властивості особистості, який допомагає проникнути у її внутрішній світ та зрозуміти проблеми);

б) клінічне інтерв'ю (терапевтична бесіда з метою надання психолого-педагогічної допомоги). При цьому дослідника цікавить не тільки безпосередній зміст відповідей респондента (факти, погляди, почуття, асоціації тощо), а й поведінка (тон, жести, рухи та ін.);

в) сфокусоване інтерв'ю (короткочасна бесіда, яка передбачає отримання інформації про конкретну проблему, процес, явище, реакцію респондента на задану дію);

г) панельне інтерв'ю (багаторазове інтерв'ю одних і тих самих респондентів із одних і тих самих питань через певні проміжки часу).

При проведенні інтерв'ю досліднику слід уникати типових помилок:

- ситуативних (неправильно вибрано місце і час розмови; опитуваного не попереджено, він поспішає, не може зосередитися);

- соціологічних (вік інтерв'юера не влаштовує опитуваних; у розмові дослідник припускається мовленнєвих огріхів, не володіє технікою опитування);

- психологічних (інтерв'юер упереджено ставиться до опитуваного, оцінює результати за стереотипом, навіть нейтральні відповіді сприймає тенденційно). Щоб подолати психологічну настороженість, до проведення опитування залучають одного з його учасників. Після попереднього інструктажу він виступає в ролі інтерв'юера.

Анкетування проводять у формі письмового опитування. За кількістю охоплення опитуваних виокремлюють *повне і вибіркове анкетування*; за характером спілкування – *особисте та заочне*; за формою здійснення – *групове та індивідуальне*; за способом вручення анкет – *поштове і роздавальне*.

Структура анкети, як правило, складається з трьох частин: вступної, основної, демографічної. У *вступній частині* вказують наукову установу, що проводить дослідження, завдання анкетування, гарантії анонімності відповідей, правила заповнення анкет. *Основна частина* складається із запитань, які дають інформацію про певні факти, події, мотиви, думки, оцінні судження респондентів у галузі досліджуваної проблеми.

Демографічна частина містить паспортні характеристики опитуваних: вік, ступінь освіти, кваліфікацію тощо.

Анкети поділяють на *відкриті* (довільні відповіді на запитання), *закриті* (можливий вибір відповідей обмежується заздалегідь підготовленими варіантами), *напіввідкриті* (крім запропонованої відповіді можна висловити власну думку), *полярні* (передбачають одну із полярних відповідей: „так” – „ні”, „добре” – „погано”). Для отримання точніших даних користуються анкетами закритого типу. Особливість їх у тому, що відповіді легше зіставити і статистично обробити.

З метою вивчення мистецьких смаків, інтересів і уподобань респондентів застосовують *звукову анкету*, тобто демонстрування окремих фрагментів, що репрезентують слухачам зразки музичних творів.

Анкетний метод повинен відповідати таким основним вимогам:

- апробації („пілотаж”) анкети з метою перевірки й оцінювання її обґрунтованості, пошуку оптимального варіанту й об’єму питань;
- роз’яснення цілей і значення дослідження;
- гарантування анонімності відповідей;
- відсутність двозначних питань, постановка їх ланцюговим (кожне подальше питання розвиває, конкретизує попереднє) і перехресним (за допомогою відповіді на одне питання перевіряють достовірність відповіді на інше питання) способами, що створює в опитуваних сприятливу психологічну установку і впливає на щирість відповідей;
- побудова анкети за принципом від простіших питань до складніших.

Як свідчить досвід, респонденти дають змістовніші і повніші відповіді, коли в анкету включена невелика кількість питань (7-10). Перевантаження її великим переліком питань утруднює створення в опитуваного необхідної психологічної установки, збільшує вірогідність формальних відповідей.

Перевага анкетування полягає в тому, що воно є порівняно економним методом добору даних, дає можливість їх аналізувати й обробляти за допомогою статистики. Особливо ефективний цей метод при масових опитуваннях.

Аналіз змісту педагогічної документації і результатів діяльності. До педагогічних документів належать рукописи, друковані видання, стерео і відеозаписи. Їх поділяють на дві групи. *Перша група* охоплює документи, які були підготовлені без участі дослідника (протоколи вчених рад, конференцій, екзаменів тощо). До неї належать також звіти, щоденники викладачів і студентів, сценарії виховних заходів тощо. *Друга група* охоплює документи, що були підготовлені за дорученням дослідника:

творчі роботи, реферати, зафіксовані думки викладача щодо педагогічних проблем тощо.

Виокремлюють ще *офіційні документи*, до яких належать державні постанови з питань культури та освіти, архівні матеріали, листи на радіо і телебачення, в газетно-журнальному періодику тощо. Вони дають досліднику соціологічну інформацію, необхідну для обґрунтування і констатації багатьох педагогічних проблем.

Аналіз документів може бути *якісним* (передбачає опис документів, їх класифікацію та інтерпретацію) і *кількісним* (визначається поняттям „контекстний аналіз”, або „кількісна семантика”; за його допомогою можна встановити частоту використання певних термінів, виступів окремих персоналій, висловлених ідей тощо)

Рейтинг. Сутність його полягає в оцінюванні окремих сторін педагогічної діяльності суддями (експертами). Перед експертами ставлять певні вимоги: компетентність (знання сутності проблеми), креативність (здатність творчо розв’язувати завдання), позитивне ставлення до експертизи, відсутність схильності до конформізму (наявність власної думки, здатність обстоювати її), наукова об’єктивність, аналітичність і конструктивність мислення, самокритичність.

Тестування. Це система психолого-педагогічних завдань, спрямованих на дослідження окремих рис і якостей людини. Існує кілька класифікацій тестів:

- за природою оцінювання якостей: *вербальні* (побудовані на основі завдань, виражених у словесній формі) і *невербальні* (у формі різноманітних наочних і слухових образів);

- за функціональною ознакою (призначення тестів щодо предмету дослідження): *тести інтелекту* (методи психологічної діагностики, які використовують для визначення розумового потенціалу індивіду; *тести креативності* (вивчення та оцінювання творчих здібностей особистості); *тести досягнень* (встановлення ступеню конкретних знань, умінь й навиків особистості); *тести особистісні* (дослідження якостей особистості та її характеристик: уподобань, цінностей, ставлення, емоційних, мотиваційних та міжособистісних властивостей, типових форм поведінки); *проективні тести* (виявлення певних психічних властивостей особистості). Вони передбачають стимули, реагуючи на які, людина проявляє найхарактерніші свої якості. Для цього досліджуваний особі пропонують охарактеризувати події, відновити ціле за деталями, надати сенс неоформленому матеріалу, створити оповідання за малюнком із невизначеним змістом.

Тести застосовують для визначення рівня знань або вмінь, здобутих індивідом у певній галузі навчальної чи професійної діяльності. Неодмінними вимогами до тестування є:

- обов'язковий для всіх комплекс випробувальних завдань;
- чітка стандартизація зовнішніх умов, у яких здійснюється тестування;
- наявність стандартної системи оцінювання середніх показників результатів тестування.

Експертна оцінка. За її допомогою досліджують педагогічні проблеми, які не піддаються формалізації. Цей метод поєднує опосередковане спостереження і опитування із залученням до оцінювання явищ найкомпетентніших фахівців.

Різновидом експертизи є *метод педагогічного консиліуму* – колективне оцінювання даних особистості та прогнозування її подальшого розвитку.

Педагогічний експеримент. Цей вид педагогічного дослідження здійснюють за допомогою методів емпіричного пізнання. Основна мета експерименту полягає у перевірці теоретичних положень, підтвердженні робочої гіпотези та всебічному вивченні теми дослідження. Тому його вважають одним із способів отримання нового педагогічного знання.

Педагогічний експеримент визначають як дослід або вивчення явища у спеціально створених умовах, що дає можливість слідкувати за його перебігом, керувати ним, відтворювати щоразу при повторенні окреслених умов. Суттєвою ознакою експерименту є активне втручання дослідника в діяльність об'єкту педагогічного пошуку.

За умовами проведення експерименти класифікують на природні та лабораторні. *Природний експеримент* проводять у звичній обстановці навчально-виховного процесу, яку дослідник не може принципово змінювати залученням нового фактору педагогічного впливу. Це обмежує можливості експериментального пошуку. Однак, результати є готовими для безпосереднього впровадження у педагогічний процес. *Лабораторний експеримент* здійснюють шляхом ізоляції явища, щоб повніше дослідити дію активного фактору педагогічного впливу. Штучність лабораторного експерименту, умови його проведення не дають можливості переносити отримані результати в навчально-виховний процес без додаткової їх перевірки в природних умовах.

З огляду на мету, виокремлюють констатуючі, пошукові та формуючі експерименти. *Констатуючий експеримент* спрямований на вивчення педагогічного явища в умовах дії існуючих факторів, тобто тих, які були визначені до експерименту і не змінювалися. *Пошуковий експеримент* – це особливий вид експерименту, під час якого дослідник не знає факторів,

що впливають на педагогічний процес, і проводить розвідку для отримання первинної інформації. У педагогіці до такого експерименту вдаються рідко. Формуючий експеримент має на меті довести, завдяки яким факторам можна досягти необхідних результатів навчально-виховного процесу.

Всі види педагогічного експерименту будуть результативними, якщо їх сплановано відповідно до вимог вірогідності, надійності, репрезентативності здобутих даних.

Методи теоретичного педагогічного дослідження. До теоретичних методів педагогічного дослідження зараховують індукцію й дедукцію, аналіз й синтез; порівняння; класифікацію, абстрагування і конкретизацію, уявний експеримент.

Індукція й дедукція. Обов'язковою складовою педагогічного експерименту є *індукція* – метод наукового пізнання, спрямований на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами, узагальнення емпіричних даних на основі логічних припущень від конкретного до загального, від відомого до невідомого. Індуктивні знання мають імовірнісний характер, бо завжди виражають припущення щодо існування певної закономірності. Вірогідність такого припущення перевіряють експериментальним дослідженням. Індукція відкриває шлях розвитку знання від емпіричного до теоретичного рівня, виступає способом створення педагогічних концепцій, які є результатом узагальнення одиничних спостережень.

Основою *дедукції* є наукові положення і постулати, що не вимагають дослідно-експериментального підтвердження, а сприймається як аксіоми. Дедукція дає вірогідні знання, оскільки йде від загального до конкретного.

У педагогічних дослідженнях, крім аксіоматичного дедуктивного методу, використовують і гіпотетично-дедуктивний, специфіка якого полягає в зіставленні загальних положень з емпіричними фактами, що підтверджують правильність сформульованих висновків. Саме так будується пояснювальна частина гіпотези, яка є дедуктивним припущенням про наслідки досліджуваних педагогічних явищ, що емпірично перевіряють у процесі експерименту.

У педагогічному процесі індукція і дедукція постають як діалектична єдність пізнання загального та конкретного: індукція виявляє окреме як загальне, а дедукція виводить окреме із загального.

Аналіз і синтез. Ці два методи наукового пізнання теж існують в єдності і взаємодії. Аналіз – це уявне або фактичне розкладання цілого на частини. За допомогою аналізу виділяють і досліджують окремі ознаки

предмету чи явища. Це дає можливість вивчити їх структуру, виокремити суттєві ознаки від несуттєвих, розкрити різносторонні зв'язки предмету з іншими предметами педагогічної реальності, з'ясувати властиві йому протиріччя. Однак, виявлені в такий спосіб ознаки є недостатніми, оскільки їх досліджують окремо і не зіставляють. Щоб розглядати їх елементами цілого використовують *синтез*, що встановлює єдність складових предмету дослідження.

Методи аналізу і синтезу застосовують для визначення проблеми пошуку, наукової концепції, розробки гіпотези тощо.

Порівняння. Це метод зіставлення досліджуваних предметів та встановлення їх подібності або відмінності. На рівні чуттєвого пізнання педагогічної реальності порівняння фіксує зовнішню подібність або відмінність, на рівні раціонального – подібність або відмінність внутрішніх зв'язків, що сприяє виявленню закономірностей, розкриттю сутності матеріалу, що вивчається тощо.

Для досягнення правильних результатів у процесі порівняння слід зіставляти тільки однорідні об'єкти і поняття, порівнювати предмети за суттєвими ознаками.

Класифікація. Цей метод використовують на початкових стадіях дослідження. Він дає можливість упорядкувати і класифікувати педагогічні явища на основі їх однорідності, сприяючи подальшому науковому пізнанню. Продуктивність класифікацій залежить від вибору критеріїв, за якими її здійснюють. Не чіткість такого вибору унеможливорює чітку характеристику змісту явищ і процесів, які вивчають.

Аналізуючи заходи, зібрані факти, роботу, дослідник використовує й *узагальнення*. Воно припускає логічний перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального судження, знання, оцінки. Узагальнене судження, будучи глибшим відображенням дійсності, дає можливість проникнути в сутність заходів, явищ, і в такий спосіб оцінити діяльність педагогів із принципових позицій.

Уявний експеримент. У такому експерименті на основі теоретичних і емпіричних знань створюється ідеальний об'єкт, який далі співвідноситься із педагогічною дійсністю та імітує ті ситуації, що могли існувати в реальному експерименті. В цьому типі експерименту виділяють три етапи: формування завдань і створення експериментальної ситуації; формування уявної моделі експерименту; прогнозування та аналіз можливих експериментальних результатів. Він є ефективним методом планування та осмислення дослідної роботи, що дає

можливість виявити найважливіші для наукового пізнання зв'язки об'єкту вивчення.

Методи кількісної обробки результатів педагогічного дослідження. Використовують їх для кількісного аналізу фактичного матеріалу, отриманого у процесі дослідження. Ці методи надають процесу дослідження чіткості, структурованості, раціональності, ефективності при опрацюванні великої кількості емпіричних даних. Широко використовують такі їх види як реєстрування, ранжування, моделювання, вимірювання.

Реєстрування. Передбачає виявлення певної якості в явищах певного класу і обрахування її за наявності або відсутності (наприклад, кількість скоєних студентами негативних учинків).

Ранжування. Сутність його полягає у розміщенні зафіксованих показників у певній послідовності (зменшення чи збільшення), визначенні місця в цьому ряду об'єктів (наприклад, складання списку студентів залежно від рівні успішності та ін.).

Моделювання. Воно спрямоване на створення і дослідження наукових моделей – смислово представленої і матеріально реалізованої системи, яка адекватно відображає предмет дослідження (наприклад, моделює оптимізацію структури навчального процесу, управління навчально-виховним процесом тощо), є засобом теоретичного дослідження педагогічних явищ через уявне створення (моделювання) життєвих ситуацій; допомагає пізнати закономірність поведінки людини у різних ситуаціях.

Вимірювання. Педагогічні дослідження потребують використання методів математичної статистики. Вже на початку дослідження потрібно знати, які параметри педагогічного об'єкту вивчатимуть, методику їх актуалізації, засоби збору та фіксації спостережень, техніку обчислення. Тобто, розробка експериментальної методики потрібно починати з передбачення кінцевого результату, якому мають бути підпорядковані всі попередні процеси.

Отже, педагогіка вищої школи послуговується широким арсеналом наукових методів дослідження, і всі вони спрямовані на отримання достовірних даних про педагогічну реальність.

7. Зв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками

Педагогіка вищої школи, як і інші галузі загальної педагогіки, може розв'язувати поставлені завдання лише у взаємодії з іншими науками. Зміцнюючи й удосконалюючи ці зв'язки, педагогіка запозичує й інтерпретує відповідно до предмету свого дослідження ідеї інших наук,

які допомагають глибше проникнути в сутність навчання і виховання та розробляти їх теоретичні основи.

Педагогіка вищої школи, що виникла на базі загальної педагогіки, розглядає вищі рівні навчання та виховання дорослої людини. Вона тісно пов'язана передусім із *науками психолого-педагогічного циклу*:

- історією педагогіки, яка вивчає педагогічні ідеї та системи освіти в їх розвитку;

- віковою педагогікою (дошкільною, шкільною, педагогікою дорослих (андрологією), що досліджує закономірності навчання й виховання, організаційні форми і методи навчально-виховного процесу різних вікових груп;

- дефектологією, зосередженою на вивченні форм і методів навчання людей з фізичними та розумовими вадами (сурдопедагогіка (грец. Surdus – глухий), тифлопедагогіка (грец. tiphlos – сліпий), олігофренопедагогіка (грец. Olugos – малий і phren – розум), логопедія (грец. Logos – слово і paideia – виховання, навчання));

- професійною педагогікою, що вивчає закономірності, здійснює теоретичне обґрунтування, розробляє принципи, технології виховання і навчання людини, зорієнтованої на конкретну професійну сферу діяльності;

- порівняльною педагогікою, що досліджує закономірності функціонування і розвитку освітніх і виховних систем різних країн шляхом зіставлення;

- соціальною педагогікою, що вивчає закономірності та механізми становлення і розвитку особистості у процесі здобуття освіти і виховання в різних соціальних інститутах, а також соціально зорієнтовану діяльність освітніх, наукових, культурних та інших закладів, установ і соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності дітей молоді у процесі розв'язання політичних, економічних та інших проблем суспільства;

- гендерною (англ. Gender, від грец. Genos – рід) педагогікою, що функціонує як сукупність підходів, спрямованих на формування статево-рольової поведінки в суспільстві;

- частковими, або предметними, методиками, які досліджують закономірності викладання і вивчення конкретних навчальних дисциплін у навчальних закладах всіх типів.

Педагогіка вищої школи становить основу для викладання всіх дисциплін. Часткова методика є додатком до загальних принципів педагогіки, до викладання певного предмету. *Часткова методика* – це наука про керівництво процесом навчання певної дисципліни. Часткових

методик стільки, скільки спеціальних дисциплін викладається у вищому навчальному закладі.

Так, *філософські науки* дають можливість педагогіці вищої школи визначити сутність і цілі виховання, об'єктивно врахувати дію загальних закономірностей розвитку суспільства, надають оперативну інформацію про зміни, які відбуваються в науці й суспільстві, сприяють коригуванню спрямованості виховання. Наприклад, нині формується нова галузь філософської науки – філософія освіти, розвиток якої зумовлений передусім еволюцією основних філософських концепцій про роль людини у світі. Згідно із сучасними філософськими концепціями, Людина стає центром наукової картини світу. В цьому контексті потребує осмислення проблема „олюднення Людини” (академік І.Зязюн) у сфері освіти, проблема її гуманізації. З огляду на це, поступово має відбуватися перехід сучасної педагогічної системи на нову, гуманістичну парадигму, в центрі якої перебуватиме особистість студента (йдеться про матеріальні й духовні цінності, спрямовані на розвиток індивідуальності).

Професор В. Андрущенко вважає, що філософія і педагогіка є науками про людину, яка живе в суспільстві, виконує певні соціальні ролі, реалізується (або не реалізується) в ньому як особистість. Підготовка до життя – здобуття знань, формування необхідних умінь і навиків, світоглядної й моральної позиції, загальної культури тощо, тобто розвиток людини як особистості, - становить основний зміст педагогічної науки.

Особливе значення для педагогіки вищої школи має її зв'язок із *психологією*, яка вивчає загальні закономірності і механізми функціонування психіки людини, її особистісного формування, розвитку, самоактуалізації, різноманітних психічних, психологічних соціально-психологічних зв'язків і залежностей. Педагогіка обґрунтовує гуманістичні прийоми, способи і форми навчання та виховання. Кожний розділ педагогіки ґрунтується на відповідному розділі психології (наприклад, дидактика – на закономірностях функціонування пізнавальних, емоційних, вольових і мотиваційних процесів людини; теорія виховання – на психології особистості та психології групи; теорія управління навчально-виховним закладом – на психології управління). Інтеграція наук сприяє виникненню суміжних галузей, наприклад педагогічної психології, яка зосереджена на вивченні психологічних закономірностей, умов, чинників і механізмів навчання та виховання.

Як наукова дисципліна, педагогіка користується психологічними знаннями для виявлення, трактування, систематизації педагогічних фактів. Так, результати педагогічної діяльності вивчають за допомогою

діагностик (тестів, анкет тощо). Дані психології беруть до уваги під час складання навчальних тестів, програм, написання підручників і навчальних посібників.

Педагогіка тісно пов'язана із *фізіологією*. Для розуміння механізмів управління фізичним і психічним розвитком студентів важливо знати закономірності життєдіяльності організму загалом і окремих його систем. Наприклад, знання закономірностей функціонування нервової системи дає можливість педагогіці конструювати розвивальні, навчальні технології, інструментарії, що сприяють оптимальному розвитку особистості.

Існує зв'язок педагогіки із *медициною*. Зумовлено це процесами гуманізації виховання, а також серйозними проблемами, пов'язаними із здоров'ям громадян країни. На стику екології, біології, екології, медицини, психології, виникла спеціально наука про здоров'я – *валеологія*. Медиками і педагогами виявлено низку причин нервових захворювань: перевантаженість навчальними завданнями, несправедливі оцінки, грубе ставлення до студентів. Все це вимагає удосконалення педагогічного процесу із урахуванням рекомендацій у медицині.

Оскільки педагогіка вищої школи є наукою соціальною, актуальні також її зв'язки із *соціологією* – наукою про становлення, розвиток і функціонування суспільства, його елементів, соціальних стосунків і процесів; про механізми і принципи соціальних стосунків і процесів; про механізми і принципи їх взаємодії. Соціологічні дослідження, а також дані статистики, допомагають виявити тенденції та закономірності явищ, пов'язаних із навчанням та вихованням студентів.

Нові можливості для дослідження процесів виховання і навчання відкриває перед педагогікою *кібернетика*. Використовуючи її дані, педагогічна наука розробляє закономірності, способи і механізми управління навчальним процесом.

Послугується педагогіка і відомостями юриспруденції, економіки, екології, етнографії, етнології, історії, технічних наук, водночас збагачуючи їх своїми відкриттями.

Зв'язки педагогіки вищої школи з іншими науками зумовлені спільністю їх об'єктів і реалізуються як взаємовплив, взаємодія, взаємопроникнення.

Лекція 2

Тема: „Професійно-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу”

План:

1. Педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу.
2. Основні напрями та структурні компоненти педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.
3. Функції, права та обов'язки викладача вищого навчального закладу.
4. Вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу.
5. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу.

Рекомендована література:

1. Положення про державний вищий навчальний заклад (р.4) // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 1997. - № 1.
2. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Укл. З.І. Тимошенко, І.Г. Онищенко, А.М. Греков, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 102с.
3. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навч.-метод. посіб.. – Л., 2000.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384с.
5. Галузяк В.М. Класифікація стилів педагогічного спілкування // Проблеми освіти. – 2001. – Вип. 26. – С. 23-33.
6. Кияшко Л.О. Вплив стереотипів на характер педагогічної взаємодії // Педагогіка і психологія. – 1999. – Вип. 4. – С. 89-92.
7. Коротов В.І., Гришин Є.О., Устенко О.А. Педагогіка вищої школи. – К., 1990. – С. 22-23.
8. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За ред. академіка АПН України О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337с.
9. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 232с.
10. Ничкало Н.Г. Проблеми гуманізації та гуманітаризації професійної освіти // Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: І.А. Зязюн та ін. – К.: 1995. – С. 8-14.
11. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349с.
12. Професійна творчість у системі підготовки та перепідготовки

- педагогічних кадрів: Зб. наук. праць / Ред. кол.: І.А. Зязюн та ін.. – Київ, Запоріжжя, 1997. – 145с.
13. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посіб. – Київ: ІСДО, 1994. – 112с.
14. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. – М.: Современник, 1998. – 318с.
15. Сухомлинский В.А. Письмо о педагогической этике // Народное образование. – 1970. - № 11. – С. 48-52.

Педагогічна праця викладача вищого навчального закладу є особливою формою висококваліфікованої розумової діяльності творчого характеру. Вона спрямована на навчання, виховання і розвиток студентів, формування у них професійних знань, умінь та навиків, виховання активної життєвої позиції. Професія викладача вищого навчального закладу – одна із найбільш творчих і складних професій, в яких поєднано науку і мистецтво. Ця професія споріднена із працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера і постановника (створення замислу і його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця.

1. Педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу

Особливим видом суспільно корисної діяльності людей є праця, спрямована на підготовку до життя підростаючого покоління відповідно до економічних, політичних, моральних, естетичних цілей суспільства. Педагогічна діяльність у вищому навчальному закладі має надзвичайно важливе соціальне значення, оскільки йдеться про формування майбутнього фахівця, від рівня підготовленості якого значною мірою залежить економічний, політичний та соціальний розвиток суспільства.

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне із центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства. Професійна педагогічна діяльність викладача може розглядатися як цілісна динамічна система. Н.В. Кузьміна виділяє структурні складники і функціональні компоненти педагогічної діяльності. Ця модель містить п'ять структурних елементів: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації. Ці компоненти складають систему, і всі вони знаходяться у прямій та зворотній взаємозалежності.

Педагогічна діяльність є складною організованою системою кількох видів діяльності: найперша із них – діяльність викладача, який навчає. Інші види діяльності є рефлексивно надбудовними над першою (тобто, обслуговують її). Така діяльність, як узагальнення досвіду навчання, виділення його найбільш ефективних прийомів і способів становить діяльність методиста. Третій вид - це теж методична діяльність, але спрямована на добір навчальних засобів, навчальних предметів. Четвертий вид передбачає поєднання навчальних предметів в одне ціле – програмування, складання навчальних програм. Для такого програмування необхідно мати більш чітке уявлення про цілі навчання.

Отже, праця викладача вищого навчального закладу являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання й розвитку студентів. Вона є двобічною – спеціальною та соціально-виховною, найважливішими передумовами ефективності педагогічної праці, що необхідно розглядати в органічній єдності. Спеціальна характеристика викладацької діяльності відображає зв'язок із суспільним розподілом праці, а соціально-виховна – пов'язана з ідеологічними принципами суспільства.

Таким чином, педагогічна діяльність викладача у вищому навчальному закладі – *діяльність, спрямована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці. Активно включається у політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства.*

Об'єктом педагогічного впливу у вищому навчальному закладі є юнаки та дівчата із певними задатками, потребами, нахилами, інтересами, інтелектом, волею, почуттями. Цей цінний „матеріал” педагогічної праці робить педагогічну діяльність особливо відповідальною. В широкому сенсі результатом означеної діяльності є проект людини, у вузькому – проект фахівця. Тобто, потрібно описати й співвіднести інтелектуальні функції, знання, здібності, що мають бути притаманні людині майбутнього. Видатний український педагог Василь Сухомлинський (1918-1970) застерігав, що у жодній справі помилки і невдачі не призводять до таких тяжких наслідків, як у педагогічній.

Виходячи із вищезазначеного, можна дійти висновку, що праця викладача вищого навчального закладу – це висококваліфікована розумова праця щодо підготовки й виховання спеціалістів вищої кваліфікації з усіх галузей народного господарства, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції. В ній органічно поєднані знання та ерудиція вченого і мистецтво педагога, висока культура та

інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку і почуття відповідальності.

Особливості педагогічної діяльності. Однією із особливостей педагогічної діяльності є її динамічність, зумовлена тим, що об'єкт її педагогічного впливу (студент) постійно розвивається, змінюється. Завдання викладача полягає, насамперед, у вчасному виявленні цих змін і відповідному реагуванні на них. Педагогічна діяльність передбачає безпосередні контакти зі студентами. У процесі такого спілкування викладач впливає на них не лише своїми знаннями, а й емоційно-вольовими якостями, світоглядом тощо. З огляду на стосунки зі студентами виокремлюють такі типи спілкування викладачів зі студентами:

1. Примітивний. Ставлення до студента ґрунтується на примітивних правилах і реакціях поведінки – амбіціях, самовдоволенні тощо. Викладач демонструє свою зверхність. Студент для нього є засобом досягнення мети.

2. Маніпулятивний. Взаємини викладача ґрунтуються на грі, зумовленій бажанням за всяку ціну взяти гору. Він застосовує похвалу, лестощі тощо, а студент при цьому є об'єктом маніпуляції, він заляканий, інфантильний.

3. Стандартизований. У стосунках домінує формальна структура спілкування. Спостерігається слабка орієнтація на особистість; викладач дотримується стандартів етикету, але така поведінка є поверхневою і, не торкаючись особистісного рівня, реалізується на рівні „масок”. Студент відчуває байдужість викладача поза „маскою” і фактично залишається об'єктом маніпуляцій.

4. Діловий. Орієнтуючись на справу, викладач бере до уваги особистісні характеристики студента лише у контексті ефективності діяльності. Він дотримується стандартів етикету, визнає за студентом право на самостійність. Значущість студента для викладача залежить від внеску у спільну діяльність. В особистісному житті студент залишається самотнім.

5. Особистісний. Спілкування ґрунтується на глибокій зацікавленості студентом, визнанні самостійності його особистості. Викладач любить студентів. Вся його діяльність спрямована на розвиток їхньої духовності; особистісне спілкування стає спілкуванням духовним. Студент довіряє викладачеві, і викладач є для нього авторитетом.

Ставлення до студентів детермінує організаторську діяльність викладача, визнає загальний стиль його спілкування, який може бути авторитарним, демократичним, ліберальним.

Авторитарному стилеві властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця. Авторитарний викладач самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Це гальмує ініціативу, пригнічує студентів. Основними формами взаємодії за такого типу спілкування є наказ, вказівка, інструкція, догана. Викладач нетерпимий до заперечень. Усе це породжує несприятливий психологічний клімат. Протидії владному тиску викладача призводять до конфронтації.

Демократичний стиль ґрунтується на глибокій довірі й орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу, покликаний донести мету діяльності до кожного студента і залучити всіх до активної участі у спільній справі. Основними засобами взаємодії є заохочення, порада, інформування.

За ліберального стилю у викладача немає стійкої педагогічної позиції, вона виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог до виховання. Такий викладач обмежується виконанням лише викладацької функції. Наслідком такої позиції є втрата поваги, погіршення дисципліни (І. Зязюн).

За іншою класифікацією розрізняють такі стилі педагогічного спілкування (Л. Долинська).

1. „Вічні студенти”. Це викладачі, які незалежно від віку й досвіду з ентузіазмом ставляться до своєї роботи. Вони розуміють потреби і проблеми аудиторії. Поважають інших, часто вдаються до дискусії, ставлять проблемні запитання. Студенти цінують їх за високий рівень інтелекту, вміння не просто подати, а й пояснити матеріал.

2. „Бувалі моряки”. До них належать педагоги, які вище за все цінують дисципліну і дотримання субординації. На обговорення зважуються рідко, до висновків інших ставляться скептично. При оцінюванні стереотипні і суб’єктивні. Часто стають об’єктами студентських жартів.

3. Випадкові люди. Вони потрапили до вищого навчального закладу внаслідок певних обставин. Можуть гарно володіти предметом, але спілкування зі студентами їх обтяжує.

Студенти перших курсів, оцінюючи діяльність викладачів, на перше місце ставлять особистісні якості. Оскільки навчання стає новим етапом їх життя, розуміння і підтримка сприяють швидшій адаптації до незвичайних умов. Студенти-старшокурсники вище цінують знання, хоча особистість педагога для них не менш важлива.

Поряд зі стилями розрізняють (В. Ягупов) ще форми спілкування. Основною формою спілкування є *спілкування на підставі захоплення*

суспільною творчою діяльністю, головними при цьому є активно-позитивне ставлення до студентів, любов до справи, взаєморозуміння. Для спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні, характерне особисте позитивне сприйняття студентами викладача, який проявляє приязнь, повагу до них. Педагоги щодо студентів не повинні допускати фривольного тону (розповіді анекдотів, кривдження) чи бути похмурими, дразливими, крикливими. Спілкування-дистанція – форма спілкування, за якої педагоги і студенти обмежуються формальними стосунками. Певна дистанція між викладачем і студентом необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках. Спілкування-залякування поєднує у собі негативне ставлення до студентів й авторитетність в організації діяльності. Спілкування-загравання – форма спілкування, за якої позитивне ставлення до людей поєднується із лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, хоче подобатись студентам, але не намагається відшукати доцільних способів організації взаємодії, не відкидає дешевих прийомів. Це задовольняє честолюбство незрілого педагога, але справжньої користі йому та студентам не приносить. Запорукою продуктивної форми спілкування педагога є його спрямованість на особистість, захопленість своєю справою, делікатність у стосунках.

У педагогіці та психології вищої школи розроблені основні вимоги до стосунків у системі „викладач – студент”, які сприяють ефективності процесу навчання й виховання студентів:

- 1) взаємодія факторів „провідності” й співробітництва при організації педагогічного процесу;
- 2) формування у студентів почуття професійної соборності із викладачами;
- 3) подолання рецидивів авторитарних форм педагогічного впливу, орієнтація педагогічного спілкування на зрілу особистість із розвинутою самосвідомістю;
- 4) опора на професійний інтерес студентів як фактор впливу на виховання і навчання, реалізація на його основі педагогічного спілкування та всієї системи виховної роботи;
- 5) включення студента у різні форми початкової дослідницької діяльності;
- 6) створення умов для підвищення громадсько-політичної активності студентів завдяки участі у спільних із викладачем формах роботи;
- 7) забезпечення наукового співробітництва студентів і викладачів;
- 8) реалізація системи неофіційних, нерегламентованих контактів викладачів і студентів;

9) участь професорсько-викладацького складу у студентському дозвіллі; виховна робота кураторів у гуртожитку. Про цьому важлива „організація взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю” (Г. Микитюк).

Отже, сучасна психолого-педагогічна наука розглядає стосунки викладачів і студентів як особливий соціально-педагогічний феномен і важливу складову цілісного педагогічного процесу підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.

У педагогічній діяльності студент є суб'єктом не лише виховання, а й навчання, оскільки виховний вплив ефективний лише за умови, що студент сам буде активним учасником навчально-виховного процесу, тобто використовуватиме засвоєне знання як засіб для самовдосконалення. Така активність об'єкту праці (студента) наявна лише в педагогічній діяльності, а це потребує від викладача справжньої майстерності для спрямування навчально-пізнавальної активності у потрібне русло.

Спілкування педагога зі студентом є специфічним, тому що за статусом вони перебувають на різних позиціях: викладач організовує взаємодію, а студент сприймає її і включається в неї. Завдання педагога вищої школи – допомогти студенту стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто гарантувати *суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків*.

Основними ознаками суб'єкт-суб'єктного спілкування є:

1) особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити і розуміти один одного; самоцінне ставлення до іншого. Враховуючи право кожного на вибір, потрібно вміти не нав'язувати думку, а допомагати іншому обрати власний шлях розв'язання проблеми. У конкретній ситуації це можна реалізувати за допомогою різних прийомів;

2) суб'єкт-суб'єктний характер спілкування – рівність психологічних позицій співрозмовників. Хоча викладач і студент не рівні соціально (різний життєвий досвід, ролі взаємодії), для забезпечення активності студента, завдяки якій відбувається розвиток особистості, слід уникати домінування педагога і визнавати право студента на власну думку, позицію, бути самому готовим змінюватися. Студенти хочуть, щоб з ними радитися, зважали на їхні міркування; завдання викладача – враховувати цю потребу;

3) проникнення у світ почуттів і переживань, готовність підтримувати позицію співрозмовника – це спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери дослухаються один одного, співпереживають;

4) нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції педагога.

Ще однією особливістю педагогічної діяльності є те, що викладач працює не лише з окремими студентами, а й з колективами академічних груп, курсів, які теж є об'єктами і суб'єктами навчання й виховання. Це вимагає від викладача володіння методикою використання виховного впливу на колектив.

Викладач у своїй діяльності повинен досконало володіти основним інструментом – мовою і мовленням. Адже, як зазначав К.Ушинський, рідна мова – це великий народний педагог, основа усякого розвитку і скарбниця всіх знань: з неї починається розуміння всього, все через неї проходить і до неї повертається. Слово рідної мови є могутнім засобом духовного контакту, морального впливу і переконання.

Оскільки в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу студент піддається виховному впливу викладацького складу, студентського колективу, молодіжних організацій та інших виховних інституцій, педагогічна праця викладача передбачає координацію виховних впливів усіх цих суб'єктів виховання. Організація такої взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу є важливим компонентом педагогічної діяльності.

2. Основні напрями та структурні компоненти педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу

Викладач вищого навчального закладу свою діяльність здійснює у кількох напрямках: навчальна, методична, дослідницька, виховна.

Визначальною функцією праці викладача є *навчальна діяльність*, спрямована на організацію процесу навчання відповідно до нормативних документів. Вона поєднує теоретичну складову, пов'язану з розкриттям сутності науки, нових закономірностей, і практичну, яка спрямована на розв'язання педагогічних завдань. Викладач визначає мету і завдання навчання з конкретного предмету у взаємозв'язку з іншими дисциплінами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, форми контролю. Основними видами цієї діяльності є лекції, лабораторні, практичні, семінарські заняття, консультації, заліки, екзамени, рецензування, організація захисту курсових робіт і проектів, керівництво практикою та навчально-дослідницькою роботою студентів, керівництво дипломними роботами тощо.

З навчальною роботою тісно пов'язана *методична діяльність* щодо підготовки навчального процесу, його забезпечення та удосконалення. До неї зараховують: підготовку до лекційних, лабораторних, практичних, семінарських занять, навчальної практики; розробку і підготовку до видання конспектів лекцій, збірників вправ і задач, лабораторних практикумів, методичних матеріалів із курсових і дипломних робіт; поточну роботу щодо підвищення педагогічної кваліфікації (читання методичної і навчальної, науково-методичної літератури); вивчення передового досвіду з представленням звітності і рецензування конспектів лекцій, збірників задач і лабораторних практикумів; складання методичних розробок, завдань, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт; розробка графіків самостійної роботи студентів тощо.

У процесі методичної роботи підвищується рівень майстерності самого викладача: він засвоює зміст нових навчальних програм, технологій та реалізовує їх; постійно ознайомлюється із досягненнями психолого-педагогічних наук і методик викладання навчальних дисциплін; вивчає і впроваджує передовий педагогічний досвід; удосконалює власні навички самоосвіти тощо.

Важливе місце у діяльності викладача вищого навчального закладу належить *організаційно-методичній роботі*: робота на підготовчому відділенні, у приймальній комісії, організація педагогічних практик, підготовка матеріалів на засідання кафедри, ради факультету, вченої ради вищого навчального закладу, робота з підготовки науково-методичних семінарів тощо.

Педагогічна діяльність викладача має поєднуватися із *дослідницькою*, яка збагачує внутрішній світ, розвиває творчий потенціал, підвищує науковий рівень знань. У свою чергу педагогічна діяльність спонукає до глибоких узагальнень і систематизації матеріалу, досконалішого формування ідей, висновків і нових гіпотез.

Педагогічна наука може розвиватися лише за умови збагачення її новими фактами, здобутими у процесі науково-дослідної роботи. Хороший викладач, щоб краще й глибше оволодіти своїм навчальним предметом, ознайомлюється з новою науковою літературою, стежить за розвитком цієї науки за кордоном, аналізує основну методичну літературу, уважно опрацьовує науково-методичні журнали зі свого предмету, вивчає досвід навчально-виховної роботи своїх колег за фахом, експериментально перевіряє доцільність запровадження у власну практику педагогічних новацій. Працюючи над науковим матеріалом, викладачеві слід його переосмислити, виявити те, що доцільно застосувати у своїй навчально-виховній діяльності.

Виховну діяльність викладач здійснює, передусім, у процесі навчання, використовуючи потенційні можливості навчальних дисциплін, а також упродовж спілкування у позалекційний час. Важливо, щоб кожен викладач усвідомив вагомість свого виховного впливу на майбутніх фахівців і реалізував цю функцію не лише через співбесіди, кураторську роботу, керівника клубів, роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо, а й на власному прикладі.

Усі розглянуті функції викладача проявляються в єдності, хоча у різних викладачів може одна превалювати над іншими: у деяких переважає педагогічна спрямованість, в інших – дослідницька, у третіх – однаково виражена педагогічна й дослідницька.

Професіоналізм викладача вищого навчального закладу виявляється в умінні на основі аналізу педагогічних ситуацій бачити і формулювати педагогічні завдання та знаходити оптимальні способи їх розв'язання.

А це потребує творчого підходу до педагогічної діяльності.

Психолого-педагогічна структура педагогічної діяльності викладача.

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному педагогу важливо усвідомлювати основні компоненти психолого-педагогічної структури своєї діяльності, а також педагогічні дії і професійно важливі вміння та психологічні якості, необхідні для її реалізації.

Психолого-педагогічна структура діяльності викладача вищого навчального закладу – система дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних завдань.

У цій системі виокремлюють такі функціональні компоненти (Н. Кузьміна): гносеологічний, конструктивний, організаційний, комунікативний.

Гносеологічний (грец. *gnostikos* - пізнавальний) *компонент* охоплює вивчення кожного студента і колективу; визначення сфери застосування всіх методів навчання й виховання; вивчення методичних вказівок та інструкцій, розмежування в них об'єктивного та суб'єктивного; аналіз власного досвіду та досвіду інших викладачів, узагальнення його і перенесення об'єктивних форм, методів і прийомів у практику своєї роботи; самоосвіта і самовиховання.

Конструктивний компонент передбачає добір і композицію навчальної інформації, яку слід донести до студентів, планування діяльності студентів щодо цієї інформації; проектування власної діяльності і поведінки для взаємодії зі студентами.

Молодим педагогам слід, передусім, навчитися конструювати навчальний матеріал, виділяти в ньому головне і правильно розподіляти за часом, щоб цей матеріал легко сприймався аудиторією.

Організаційний компонент охоплює структурування інформації у процесі її повідомлення студентам; організацію різних видів діяльності студентів у такий спосіб, щоб результати відповідали цілям системи; організацію власної діяльності і поведінки у процесі безпосередньої взаємодії зі студентами.

Комунікативний компонент передбачає налагодження доцільних стосунків із тими, на кого спрямований вплив (визнання моральної, інтелектуальної і політичної вищості як керівника та організатора – „взаємини по горизонталі”); встановлення правильних стосунків з тими, хто виступає в ролі керівників даної системи (дисциплінованість, принциповість, творчість – „взаємини по вертикалі”) і партнерів; співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, доведеним до керівника як громадянина.

Психологічна структура діяльності викладача є динамічною і з оволодінням майстерністю змінюється. Педагогам необхідно серйозно продумати стратегію завоювання аудиторії, оскільки від цього залежать стосунки зі студентським колективом. Адже, якщо не здобудеш авторитету одразу, то виправити ситуацію буде важко.

Структуру діяльності викладача розглядають у двох аспектах. *Перший* її аспект передбачає взаємозв'язок знань і вмінь:

- спеціальних (знання теорії своєї науки та практичні вміння застосовувати їх у педагогічній діяльності);
- педагогічних (знання дидактики вищої школи, теорії виховання, усвідомлення основної мети навчання і виховання у вищому навчальному закладі, діагностика професійних даних майбутнього спеціаліста, прогнозування його фахового зростання);
- психологічних (знання психологічних основ викладання обраного предмету, психічних станів студентів і свого власного, закономірностей вікових та індивідуальних особливостей сприймання студентами змісту навчання);
- методичних (знання методів, прийомів і засобів донесення наукової інформації до студентів).

Другий аспект структури педагогічної праці викладача – це його конструктивна, організаційно-мобілізуєча, комунікативно-розвивальна, інформаційно-орієнтувальна, дослідницька і гносеологічна діяльність, що передбачає високу кваліфікацію.

Підготовка висококваліфікованого спеціаліста у вищій школі передбачає не лише запам'ятовування масивів інформації, а й розвиток навиків самостійного творчого мислення, здатності продукувати нові знання, вміння застосовувати їх на практиці. Продуктивне мислення формується тільки у проблемних ситуаціях, які сприймаються як протиріччя між наявними і новими знаннями. Ефективним навчання може бути лише у процесі дослідження. Тому у вищій школі у навчальний процес впроваджують методи науково-дослідницької діяльності, формуючи у студентів уміння володіти методологією наук як інструментом отримання нових знань. З огляду на це, викладач вищого навчального закладу перетворюється на вченого-дослідника, теоретика і практика, керівника дослідницького студентського колективу, психолога-вихователя, управлінця навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Рівні готовності викладача до педагогічної діяльності.

Ефективність викладацької роботи залежить від професійності викладача. За результатами готовності педагогів виокремлюють кілька її рівнів (Н. Кузьміна):

1. репродуктивний (недостатній) полягає в умінні розповісти те, що знає сам;
2. адаптивний (низький) - передбачає уміння пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії;
3. локально-моделюючий (середній) – полягає у володінні педагогом стратегіями передачі знань із окремих розділів і тем;
4. системно-моделюючий (високий) – полягає в умінні формувати систему знань, умінь, навиків із предмету загалом;
5. системно-моделюючий діяльність і поведінку (найвищий) передбачає здатність педагога перетворювати свій предмет на засіб формування особистості вихованців.

Педагоги першого і другого рівня не володіють свідомими стратегіями педагогічної діяльності та здійснюють її здебільшого завдяки інтелектуальним якостям. Власне педагогічні здібності проявляються на третьому рівні, коли домінанта зміщується із власної особи на вихованців. На четвертому і п'ятому рівнях уже очевидна педагогічна обдарованість, що проявляється у здібності підпорядковувати власні інтереси педагогічній меті, створювати оригінальні системи навчально-виховної роботи. На високих рівнях педагогічної діяльності виявляються спеціальні здібності (художні, артистичні), які також спрямовуються на досягнення педагогічних цілей.

3. Функції, права та обов'язки викладача вищого навчального закладу

Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу – це особливий різновид творчої індивідуальної праці. Творчість викладача полягає, насамперед, у доборі методів і розробці технологій реалізації мети і завдань, поставлених державою перед вищою школою: забезпечення ефективності навчально-виховного процесу; озброєння майбутніх спеціалістів фундаментальними знаннями; привчання студентів до самостійного отримання максимальної інформації за короткий час і розвитку творчого мислення; озброєння вміннями наукового дослідження; виховання різнобічної, досвідченої і культурної людини.

Викладач вищого навчального закладу виконує такі функції:

- організаторську (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь й навиків);
- інформаційну (носій найновішої інформації);
- трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання);
- орієнтовно-регулятивну (структура знань педагога визначає структуру знань студента);
- мобілізуючу (переведення об'єкту виховання у суб'єкт самовиховання, саморуху, самоствердження).

Ці функції становлять єдність, хоч у багатьох викладачів одна із них домінує. Найбільш характерним для викладача вищого навчального закладу є сполучення педагогічної й наукової праці. Дослідницька робота збагачує його внутрішній світ, розвиває творчий потенціал, підвищує науковий рівень знань. Водночас, педагогічні цілі часто спонукають до глибокого узагальнення й систематизації навчального матеріалу, до більш ретельного формулювання основних ідей та висновків.

Закон України „Про вищу освіту” визначає права та обов'язки викладача вищого навчального закладу. Конкретний зміст праці, права та обов'язки професора, доцента, викладача сформульовано у статуті відповідного навчального закладу.

Співробітники вищого навчального закладу мають право на:

- вільний вибір форм, методів, засобів навчання і наукової діяльності, проявлення педагогічної й наукової ініціативи;
- індивідуальну педагогічну і наукову діяльність;
- отримання всіх інформаційних, навчально-методичних та інших матеріалів, які розробляють в університеті (інституті), а також

інформацію про рішення Президента України, вченої ради, ректора університету (інституту) і плановані заходи;

- участь у громадському самоврядуванні, виборах керівних органів університету (інституту) та їх структурних підрозділів;

- користування всіма видами послуг, що їх може надавати університет (інститут) своїм працівникам, а також іншими можливостями університету (інституту) стосовно отримання матеріальної допомоги;

- сприяння у розширенні та вдосконаленні своєї діяльності, оперативному та ефективному розв'язанні навчально-методичних, науково-дослідних та виробничих проблем;

- користування подовженою оплачуваною відпусткою;

- участь в обговоренні і вирішенні найважливіших питань навчальної, наукової та виробничої діяльності університету (інституту) та його підрозділів, подання пропозицій щодо поліпшення їх роботи;

- пільгове забезпечення житлом у порядку, встановленому законодавством;

- виконання роботи на умовах штатного сумісництва або погодинної оплати, отримання заробітної плати за заміну тимчасово відсутніх співробітників, оплату праці за госпрозрахункову діяльність, роботу в спільних підприємствах, фірмах, кооперативних органах тощо;

- підвищення кваліфікації, перепідготовку, вільний вибір змісту програм, форм навчання і наукової діяльності, організації та установ, які здійснюють підвищення кваліфікації і перепідготовку;

- захист професійної честі, гідності;

- вибір засобів і методів навчання, наукової діяльності.

Співробітники університету (інституту) зобов'язані:

- дотримуватися статуту навчального закладу, чинного законодавства України і міжнародних угод;

- забезпечувати умови для засвоєння студентами, слухачами, стажистами, аспірантами, докторантами навчальних програм на рівні обов'язкових вимог державних стандартів, сприяти розвитку їхніх здібностей;

- брати активну участь у розв'язанні завдань, що стоять перед університетом (інститутом), забезпечувати високий рівень підготовки майбутніх спеціалістів і проведення науково-дослідницьких робіт;

- утверджувати наставництво та особистим прикладом повагу до принципів загальнолюдської моралі;

- регулярно (не рідше одного разу на п'ять років) проходити різні форми підвищення кваліфікації зі збереженням заробітної плати і

компенсацією витрат на підвищення кваліфікації за рахунок вищого навчального закладу;

- виховувати повагу до людей, національно-культурних, духовних та історичних цінностей України, країни походження, державного і соціального устрою, цивілізації, відмінних від власних, дбайливе ставлення до довкілля;

- виховувати молодь у дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

- дотримуватися педагогічної і наукової етики, моралі, поважати гідність студентів і співробітників університету.

4. Вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу

Особливості педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі передбачають певні вимоги до особистості викладача.

1. Усвідомлення свого громадянського обов'язку – виховання гідних громадян країни, висококваліфікованих спеціалістів для народного господарства. Професор П.Щербань зауважує, що сформувати майбутню національну еліту України може лише національна еліта і робити це потрібно лише рідною мовою. Принцип національної спрямованості навчально-виховного процесу має стати основоположним під час реформування вищої школи. Тільки за таких умов вона створить інтелектуальний потенціал нації і справжніх патріотів України, від яких залежатиме майбутнє нації, народу, держави.

2. Досконале володіння своїм предметом. Як свідчить досвід, успішно навчає і виховує той викладач, який знає свій предмет. Згідно з опитуванням студентів, найавторитетнішими вони вважають тих викладачів, які мають глибокі знання. Однак, знання викладача можуть стати могутнім засобом навчання й виховання лише за умови, що він не просто викладає їх, а використовує матеріал науки для розумового розвитку студентів, їх фахової підготовки, морального виховання. Крім того, викладач повинен добре орієнтуватися в суміжних дисциплінах, що сприятиме глибшому розкриттю закономірних зв'язків між предметами, явищами і процесами реального світу, формуванню всебічно розвиненого спеціаліста.

3. Майстерне володіння методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що допомагає викладачеві складне завдання подати доступно, врахувати особливості особистості студента, зацікавити інформацією, викликати захоплення нею і бажання поповнювати свої знання.

4. Педагогічна виразність. Це своєрідна установка на педагогічну діяльність і психологічна готовність до неї. Вона виявляється у спрямованості думок і прагнень щодо навчання і виховання студентів, манері розмовляти, поведінці тощо. Завдяки цій рисі викладач стає здатним інтуїтивно виділяти з навколишнього середовища навчально-виховні факти і відповідно педагогічно їх інтерпретувати.

5. Розумна любов до студентів. Проте, як зауважив А.Макаренко, така любов виключає безпринципне і поблажливе ставлення до молодої людини, потурання її слабостям. На його думку, вимогливість не суперечить любові і повазі до людини: саме у вимогливості до людини і полягає повага до неї.

6. Ерудованість. Окрім глибоких знань свого предмету, викладач повинен володіти ґрунтовними знаннями з питань філософії, політики, мистецтва, сучасних досягнень науки і техніки. Це допоможе йому спілкуватися зі студентами на різноманітні теми. Широта його інтересів дає змогу спрямувати студентів на цікаві справи, допомагати їм в організації змістовного дозвілля.

7. Творчий підхід до справи. Викладач, який є творчою особистістю, перевіряє та аналізує власний досвід, вивчає і використовує все найкраще з чужого, шукає і знаходить нові, досконаліші, раціональніші педагогічні технології.

Психологічними передумовами педагогічної творчості є *професійно-специфічні здібності*, тобто сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, які сприяють успішній педагогічній діяльності:

- організаторсько-педагогічні здібності (організація навчально-пізнавальної діяльності студентів і власної діяльності, загальне та професійне самовдосконалення);

- дидактичні здібності (підготовка навчальних матеріалів, доступність, виразність, переконливість при поясненні навчального матеріалу; здійснення мотивації діяльності);

- перцептивні (лат.perceptio – сприймання) здібності (об'єктивне оцінювання емоційного стану студентів і його врахування у навчальній діяльності);

- комунікативні здібності (налагодження педагогічно доцільних стосунків зі студентами та колегами з навчально-виховної діяльності);

- сугестивні (лат. – suggestio – навіювання) здібності (здібності емоційно-вольового впливу на людину);

- гносеологічно-дослідницькі (виявляються в умінні пізнати і об'єктивно оцінити педагогічні явища та процеси; їх рівень залежить від

рівня дослідницької культури викладача, його методологічних знань і дослідницьких умінь);

- науково-пізнавальні здібності (володіння науковими знаннями, розуміння взаємозв'язків між науками).

Творчий викладач виступає і як дослідник, який, спираючись на основні положення теорії навчання і виховання, досліджує навчально-виховний процес, робить висновки, експериментує. Здійснення педагогічної діяльності на дослідницькому рівні, творчий підхід до неї потребує від викладача постійної роботи над собою. З цього приводу К.Ушинський зауважив, що вчитель в учителеві живе лише доти, поки він учиться.

У сучасних умовах важливим елементом творчої діяльності викладача вищого навчального закладу є використання сучасних інформаційних технологій, що вимагає від нього належної *інформаційної культури* – проникнення в сутність процесів обробки інформації, що сприяє легкому і швидкому виконанню завдань на персональному комп'ютері. Педагог повинен правильно вміти сприймати інформацію, виділяти в ній основне, застосовувати різні види її формалізації, широко використовувати математичне та інформаційне моделювання для вивчення різних об'єктів і явищ, розробляти ефективні алгоритми та обробляти їх на комп'ютері, аналізувати отримані результати. Одним із найважливіших компонентів інформаційної культури є вміння користуватися автоматизованими інформаційними системами – збирання, збереження, обробка і представлення інформації за допомогою електронної техніки та систем комунікацій.

8. Високі моральні якості. У моральному аспекті педагог повинен бути таким, якими прагне зробити вихованців, тобто справжнім взірцем чеснот.

9. Уміння володіти власною емоційно-вольовою сферою. Це проявляється, передусім, у продуманій поведінці, відповідних емоціях „мажорного” чи „мінорного” характеру. Таке перевтілення викладача необхідне, щоб вплинути на студента, змусивши пережити його певну ситуацію. Окрім того, педагогу необхідно виявляти емоції і волю у несподіваних ситуаціях педагогічного процесу, що потребує розвинутого педагогічного самовладання, витримки, вміння швидко вибирати шляхи адекватного реагування на ситуацію, правильно її розв'язувати.

Для успішної роботи зі студентами викладач має бути цілеспрямованим, ініціативним, дисциплінованим, вимогливим до себе та інших. Особливо важливі для нього витримка, здатність до гальмування у

поєднанні зі швидкою реакцією і винахідливістю, емоційною рівновагою, вмінням володіти своїми почуттями.

10. Педагогічна спостережливість і уважність. Спостерігаючи за студентами, викладач отримує інформацію про їх індивідуальні особливості, розуміння ними навчального матеріалу, ставлення до навчання і викладачів, стосунки між ними, настрої і психічні стани, їх реагування на зауваження та оцінку успіхів у навчанні й поведінці.

Під час навчальних занять викладачу необхідно тримати в полі зору всіх студентів групи; концентрувати свою увагу на розгортанні теми, зміні різних видів навчальних завдань і засобів, зосереджувати свою увагу на написаному, щоб не припуститися помилок у словах, формулах, обчисленнях тощо.

11. Натхнення та інтуїція. Натхнення приходить до людини внаслідок її значних зусиль над своєю психікою, спрямованості на предмет дослідження, постійного обмірковування і переживання його. Це такий психічний стан, коли одночасно задіяні всі сфери психіки – розум, почуття, сприйняття, інтуїція тощо.

Інтуїція проявляється в особливому відчутті правильного напрямку діяльності, у бажанні її результатів, неусвідомленому переконанні, що саме так, а не інакше слід діяти.

12. Досконале володіння мовою і мисленням. Мова і мислення викладача повинні бути педагогічними. Йдеться про конкретність, чіткість думок, їх логічність, дохідливість, переконливість, впливовість, здатність викликати у студентів відповідні почуття. Крім того, мова педагога має бути позбавлена дефектів (шепелявість, картавість, гнусавість, затинання, не вимовляння окремих звуків, надмірно швидкий або сповільнений темп). Важливою вимогою до викладача вищого навчального закладу є володіння ним державною українською мовою.

Педагогічне мислення викладача полягає у здатності застосовувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики у конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи.

13. Оптимізм. Він має бути невід’ємною рисою сучасного викладача. Його наявність впливає на ефективність навчання і виховання студентів, викликає у них позитивні емоції, добрий настрій і захопленість справою, активність, рішучість, упевненість в своїх силах.

14. Педагогічний такт. Це професійна психолого-педагогічна особливість поведінки викладача зі студентами, яка відповідає цілям і завданням виховання і проявляється у творчій, педагогічно виправданій його діяльності. Педагогічний такт передбачає відповідне ставлення до студентів, уміння в кожному конкретному випадку знаходити правильну

лінію поведінки. Він потрібен викладачеві у системі його виховного впливу як на студентський колектив, так і на кожного студента зокрема.

15. Здоров'я і зовнішній вигляд. Професія викладача вимагає значного нервового і фізичного напруження, тому він має дбати про своє здоров'я.

Важливе значення у педагогічній діяльності має зовнішній вигляд викладача.

Сукупність особистих якостей викладача формує його авторитет, тобто загально визнану студентами значущість його переваг і оснований на цьому силу його виховного впливу. Авторитетним є той викладач, який глибоко знає свій предмет і майстерно його викладає, любить молодь, відчуває її наміри і прагнення, доброзичливо відгукується на них. Без авторитетної, незламної, непохитної в очах вихованців особистості педагога, зазначав В.Сухомлинський, ідеал перетворюється на покинутий прапороносцем прапор. Багато проблем виховання криється саме в тому, що часто вихованця закликають йти за прапором, якого ніхто не несе.

5. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу

Викладач вищого навчального закладу повинен постійно працювати над вдосконаленням своєї педагогічної майстерності, від чого значною мірою залежать результати його роботи.

Педагогічна майстерність – сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога.

Складовими професійної майстерності є професійні знання, педагогічна техніка, педагогічні здібності, педагогічна моральність, професійно значущі якості, зовнішня культура.

Професійні знання є фундаментальною основою педагогічної майстерності і охоплюють три блоки навчальних дисциплін: психолого-педагогічні, соціально-гуманітарні, фахові.

Педагогічна техніка передбачає наявність трьох груп умінь: здійснювати навчально-виховний процес, виховну роботу; взаємодіяти зі студентами, управляти ними у процесі різноманітної діяльності; управляти собою, своїм емоційним станом, мовленням, тілом, що проявляється в поведінці. Педагогічні вміння допомагають формуванню професійної позиції викладача, дають можливість отримати результат, адекватний цілям, задумам.

До педагогічних здібностей належать комунікативність, креативність (творчість), рефлексія (аналіз власного психічного стану);

перцептивні (здібності до сприйняття нового), інтелектуальні, організаторські.

Педагогічна моральність передбачає гуманістичну спрямованість особистості викладача й охоплює його ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси. Втілюється вона в педагогічній позиції викладача, у виборі конкретних завдань навчально-виховного процесу, впливає на стосунки зі студентами, визначає гуманістичну стратегію педагогічної діяльності.

До *професійно значущих якостей* зараховують доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, самостійність, самоконтроль, порядність, оптимізм, наявність педагогічних здібностей. Ці якості підвищують продуктивність та ефективність педагогічної діяльності.

Зовнішню культуру викладача формують одяг, зачіска, макіяж, постава, мовлення, форми невербального спілкування тощо.

Усі ці компоненти-характеристики створюють передумови для перетворення педагогічної діяльності на мистецтво. Досягнення цього є тривалим і значним процесом. У цьому процесі виокремлюють кілька етапів (Р. Піонова).

1. *Професіоналізм*. Ним володіє випускник вищого педагогічного закладу. У процесі самостійної роботи в навчальному закладі триває його професійне зростання, вдосконалення, але інтенсивніше і цілеспрямованіше. Ефективність цього процесу залежить від установки на самоосвіту і самовиховання, від наявності відповідної програми. Крім того, викладач може вчитися в педагогів-майстрів, аналізувати роботу досвідчених колег, відвідувати семінари, курси, брати участь у наукових і педагогічних конференціях.

2. *Педагогічна майстерність*. У процесі діяльності психолого-педагогічна культура викладача зростає. Окрім репродуктивної діяльності, він займається педагогічним моделюванням, пошуком нових елементів у навчально-виховному процесі, його вдосконаленням. Одночасно розвиваються педагогічні здібності, якості, збагачується методичний арсенал. Однак, розвиток структурних компонентів педагогічної майстерності відбувається нерівномірно. До педагога-майстра звертаються за порадою та досвідом менш досвідчені колеги.

3. *Педагогічне новаторство*. Викладач-новатор вносить принципово нові ідеї у навчально-виховний процес, розробляє нові методичні системи, створює нові педагогічні технології. Внаслідок цього не лише підвищується продуктивність професійної підготовки студентів, а й змінюється її якість. Стати педагогом-новатором допомагають високий рівень педагогічної і практичної підготовки, інтелектуальні здібності, творчий склад розуму.

Залежно від міри оволодіння педагогічною майстерністю В. Гринькова виокремлює кілька її рівнів:

1) елементарний. У викладача наявні лише окремі якості професійної діяльності, найчастіше це володіння знаннями для використання педагогічної дії та предметом викладання. Проте через брак спрямованості на розвиток студента, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності є низькою;

2) базовий. Викладач володіє основами педагогічної майстерності (педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, взаємини зі студентами та колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на заняттях). Цього рівня, як правило, досягають наприкінці навчання у вищому навчальному закладі;

3) досконалий. Він характеризується чіткою спрямованістю дій викладача, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Викладач самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, головне його завдання - розвиток особистості студента;

4) творчий. Цей рівень характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. Викладач самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний характер. У педагога сформовано індивідуальний стиль професійної майстерності.

Удосконалення педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу має ґрунтуватися на таких принципах (В. Гринькова):

а) комплексність, яка полягає в необхідності відпрацьовувати всі елементи в комплексі. Наприклад, викладач, який дбає про свій зовнішній вигляд, отримує гарні результати (елегантний костюм, зачіска до лиця, вдалий макіяж тощо). Водночас, якщо він не володіє своїм голосом (говорить голосно або дуже тихо), то досить швидко в ньому розчаровуються;

б) індивідуалізація, за якої кожного викладача вирізняють індивідуальний стиль, своєрідність жестикуляції, міміки, голосу, постави;

в) самовдосконалення, що передбачає постійний процес підвищення рівня власної професійної майстерності;

г) дотримання професійної культури, що полягає в інтелігентності, педагогічній етиці, педагогічному такті, емоційній стійкості тощо;

д) концентричність, за якої кожне нове вміння, яке розвиває викладач і яке поступово трансформується у звичку має ґрунтуватися на попередніх знаннях, вміннях й навиках;

е) активність, завдяки якій відбувається процес самовдосконалення;
є) цілісність, що означає перехід від роботи з елементами до роботи з системними компонентами і системою загалом. Це дає можливість підняти рівень педагогічної техніки, що впливає на рівень зростання педагогічної майстерності;

ж) єдність особистісного і дійового, що передбачає самовдосконалення в умовах певної діяльності особистості;

з) перспективність, тобто бачення близької й далекої перспектив, робота на перспективу, що стимулює діяльність щодо самовдосконалення.

Процес оволодіння педагогічною майстерністю має певні особливості:

- не можна вдосконалити свою педагогічну майстерність, не займаючись постійним вивченням власної методики, і навпаки, не можна вивчати методику, не вдосконалюючи її;

- не можна вдосконалити свою майстерність, не використовуючи досвід колег;

- вивчення своєї методики і методики колег можливе лише у практичній діяльності;

- по-справжньому можна вивчити методику свого колеги, лише допомагаючи йому;

- вдосконалення і самовдосконалення викладача не має меж.

Особистісні якості викладача вищого навчального закладу відіграють важливу роль у вихованні і навчанні студентів, оскільки він постійно перебуває у сфері уваги молодих людей. Викладач є для студента і взірцем, і засобом виховного впливу на нього. Студент, наслідуючи викладача, переймає його знання, вміння, манери тощо. Знання педагога, його кращі моральні вольові якості є потужним засобом переконання і впливу на студента.

Лекція 3

Тема: „Виховна робота у вищому навчальному закладі”

План:

1. Процес виховання у вищому навчальному закладі, його завдання, етапи й управління ним.
2. Закономірності та принципи виховання.
3. Змістовний компонент виховного процесу у вищому навчальному закладі.
4. Методи і форми організації виховного процесу у вищій школі.

Рекомендована література:

1. Державна національна програма „Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Либідь, 1994.
2. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти. – К.: Райдуга, 1994.
3. Концепція національного виховання //Рідна школа. – 1995. - № 6. – С. 18-25.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми. – К.: Либідь, 1998. – 558с.
5. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації: Навчально-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1996. – 232с.
6. Бойко А.М. Парадигмальні напрями виховання: варіанти вибору // Рідна школа. – № 3, 2001. – С. 7 – 10.
7. Васянович Г.П. Педагогіка вищої школи: Навч. - метод. посіб. - Л., 2000.
8. ВащенкоГ. Виховний ідеал. – Полтава, 1994.
9. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384с.
10. Дьяченко М.И., Кадыбович Л.А. Психология высшей школы. – 2-е издание. – Минск: БГУ, 1981. – 383с.
11. Дубасенюк О.А. Методичні рекомендації керівнику академічної групи з виховної роботи педуніверситету. – Житомир, 2000.
12. Зязюн І.А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Наук.-метод. зб.: / Ін-т педагогіки та психології проф. освіти АПН України. – К.: ІСДО, 1994. – 384с.
13. Коваль О., Ващенко Г. Творець української виховно-освітньої системи // Рідна школа. – 1993. - № 3.
14. Колошин В.Ф. Педагогіка співробітництва – основа гуманізації навчально-виховного процесу // Проблеми освіти. – 1995. – Вип.. 2. – С. 98-104.
15. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Прокопенко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
16. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 232с.
16. Непорадний Б. Національне виховання молоді у сучасних закладах освіти України: Навч. – метод. посіб. / За ред. Є.С. Клоса. – Л., 1997.
18. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні. Вибрані твори в 2-х т. – Т. 1 – К., 1983.
19. Сухомлинський В.А. О воспитании. – М., 1975.

20. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Твори в 5-ти т. – Т. 2. – К., 1976.
21. Фіцула М.М. Педагогіка. Посібник. – К.: Академія, 2000. – 554с.

1. Процес виховання у вищому навчальному закладі, його завдання, етапи й управління ним

Виховання, навчання та розвиток є рівноцінними складовими освіти. Останній компонент, будучи граничним між двома попередніми, сполучає у собі властиві їм характеристики, оскільки у процесі розвивального навчання виховуються нові особистісні якості студентів. Цей поділ є умовним, тому що на практиці всі сфери освіти тісно пов'язані між собою. Але, оскільки організація, форми, методи навчання й виховання мають свою специфіку, для пояснення сутності виховання варто розглянути окремо цю педагогічну категорію, усвідомити її зміст, мету й завдання в контексті сучасних соціально-економічних перетворень у нашій країні.

У зв'язку з реформуванням освіти та зміною освітньої парадигми проблема виховання на всіх рівнях постає особливо гостро. Сучасні реалії життя у вищих навчальних закладах свідчать про те, що на пострадянському освітньому просторі виховний компонент як рудиментарний орган старої системи втратив свою значущість, нова ж парадигма виховання ще тільки-но формується, набуваючи нового аксіологічного змісту. У цій пограничній ситуації виховні процеси є ослабленими й, в основному, залежать від волі й майстерності педагогів, кураторів, ініціативи адміністрації та традицій конкретного навчального закладу.

У процесі розвитку суспільства змінюється зміст виховання, але завжди педагогіка розглядає людину як суб'єкта виховання. Це надає підставу визначити *феномен виховання* як перетворювальну діяльність педагогів-вихователів, спрямовану на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяє її якісному зростанню й удосконаленню. *Мета виховання* – це очікувані зміни в колективі або особистості, що відбуваються у процесі реалізації системи виховних дій.

Світовий соціально-історичний досвід дозволяє визначити *головну мету виховання* як формування гармонічної та всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної й професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної поділяти й примножувати його цінності.

Мета виховання визначає його зміст, методи та засоби, оптимальна взаємодія яких має забезпечувати очікуваний результат. *Виховання* – багатофакторний процес, який залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних факторів. До об'єктивних факторів варто віднести соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийняту в ній систему освіти, до суб'єктивних – особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу.

Упродовж підготовки майбутнього спеціаліста важливо не лише озброїти його фаховими знаннями, вміннями та навиками професійної діяльності, а й сформувати у нього відповідний світогляд, моральні, правові, трудові, естетичні та інші якості особистості. Ефективність виховної роботи значною мірою залежить від правильно вибудованого процесу виховання, продуманого вибору форм і методів його реалізації.

Критеріями вихованості людини можуть слугувати: міра оволодіння нею загальнолюдськими гуманістичними домінантами; рівень опанування етичних норм та естетичних цінностей суспільства як основи соціальної й професійної діяльності, особистісних оцінок і вчинків; рівень та ієрархія якостей особистості, набутих у процесі виховання.

Будучи двостороннім процесом, виховання припускає зміщення акцентів від ініціативи вихователя через партнерство до самовиховання, коли стає плідною автономна ініціатива суб'єкта або суб'єктів виховання через акт самовиховання.

Завдання виховання у вищому навчальному закладі реалізуються у процесі навчання і в цілеспрямованому впливі на студентів у позанавчальний час, тобто у процесі виховання.

Процес виховання – система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Специфіка цього процесу полягає, насамперед, у тому, що він є безперервним, тривалим у часі, оскільки людина виховується впродовж усього життя. Будучи спрямованим на формування всебічно розвиненої особистості, він передбачає використання різноманітних форм, методів, прийомів і засобів виховання, постійного виявлення результатів виховних впливів, корекції змісту і методики.

Процес виховання залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників. До *об'єктивних чинників* належать особливості розвитку держави, перебудова економіки на ринкових засадах, відродження національних традицій, вплив навколишнього середовища тощо. *Суб'єктивними чинниками* є діяльність сім'ї і громадських організацій, навчально-

виховна діяльність навчальних закладів, діяльність засобів масової інформації тощо.

Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі спрямований на дорослу людину. Тому, з погляду гуманістичної педагогіки, його основним завданням є створення умов для саморозвитку, самовираження і самореалізації особистості. Викладач має не лише передавати студентові знання і професійні уміння, а й залучати його до певної культури, розвиток і відтворення якої передбачають живе спілкування. З цього приводу К. Ушинський зауважував, що тільки особистість може впливати на розвиток і формування особистості, тільки характером можна створити характер.

Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за своїми сутністю, змістом і характером. „Національне виховання, – писала Софія Русова, – забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а значить, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдного поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів”.

Національне виховання – виховання підростаючого покоління на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій мудрості, духовності.

Воно є конкретно-історичним проявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Таке виховання забезпечує етнізацію молоді як необхідної і невід'ємної складової їх *соціалізації* (процесу перетворення людської істоти на суспільного індивіда, ствердження її як особистості, залучення до суспільного життя як активної, дієвої сили).

Національне виховання молоді духовно відтворює народ, увіковічуючи в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, притаманне кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх народів.

Етнізація – наповнення виховання національним змістом, що забезпечує формування в особистості національної самосвідомості.

„Все, що йде поза рами нації, – застерігав І. Франко у праці "Поза межами можливого", – се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити свої змагання до панування однієї нації над другою, або хоробливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими "вселюдськими" фразами прикривати своє духовне відчуження від рідної нації”.

На кожному етапі свого розвитку українське національне виховання вбирало кращі здобутки світової культури, акумульовані в народних

традиціях і звичаях, що стверджують добро, любов, красу, справедливість в усіх сферах життя.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Воно спрямоване на виховання свідомого громадянина, патріота, на формування вміння жити в громадянському суспільстві, високої культури міжнаціональних взаємостосунків, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

Кінцевою метою виховання студентів вищого навчального закладу є підготовка їх до виконання сукупності ролей, необхідних для суспільного життя: *громадянина* (передбачає формування людини з активною громадянською позицією, почуття обов'язку і відповідальності перед суспільством); *працівника* (охоплює вміння і бажання творчо працювати за фахом, створювати нові матеріальні та духовні цінності); *громадського діяча* (означає активну участь особистості в громадському житті); *сім'янина* (набуття досвіду чоловіка, батька, дружини, матері); *товариша* (розуміння іншої людини, вміння увійти в становище, поступитися, поділитися, допомогти).

Для цілеспрямованого формування майбутнього спеціаліста, підготовки його до означених вище функцій створюють програму виховання студентів на період їх навчання у вищому навчальному закладі.

Програма виховання – короткий виклад основних положень і цілей діяльності вищого навчального закладу щодо виховання студентів упродовж усього періоду їх навчання.

Вона ґрунтується на загальній меті виховання і відображає якості, які необхідно сформувати у майбутніх спеціалістів, окреслені завдання та зміст, що мають бути реалізовані для досягнення мети.

Загальної мети досягають поетапно. У роботі зі студентами кожного курсу ставлять конкретні виховні цілі залежно від їх особливостей, рівня вихованості, якостей, які слід сформувати на певному етапі.

Основні завдання виховання студентської молоді зумовлені пріоритетними напрямками реформування виховання, визначених Державною національною програмою „Освіта” („Україна ХХІ століття”). До них належать: формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля держави, готовності її захищати; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу; формування високої мовленнєвої культури, оволодіння українською мовою;

прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших націй, які мешкають на території України; виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядної позиції; ствердження принципів вселюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших добродітностей; формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря; забезпечення повноцінного фізичного розвитку молоді, охорони та зміцнення її здоров'я; виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки; формування екологічної культури людини; розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх реалізації тощо.

Організовуючи виховний процес у сучасному вищому навчальному закладі, потрібно враховувати основні психологічні проблеми вихованців, які віддзеркалюють культуру сучасного соціуму. О. Бондаренко нарахує п'ять найактуальніших проблем студентства, ранжуючи їх за ступенем важливості:

- тотальна комерціалізація, що спричиняє суспільну деформацію людських стосунків. Оскільки суспільне життя щоденно демонструє, що можна купити все – оцінку, диплом, посаду тощо, то для сучасного студента слово „купити” часто стає дороговказом у житті. Дехто з них купує контрольні роботи, реферати, дипломні роботи;

- деперсоналізація молодіжної свідомості, яку нав'язує масова пропаганда споживацького способу життя. Так, реклама тютюну, горілчаних виробів, розкішних авто, субкультури злочинного світу інтегрує у свідомість молоді;

- нагнітання чужорідного вітчизняній культурі й цивілізації духу індивідуалізму, особистісної відокремленості. Внутрішня самотність сучасної молодої людини зумовлює втрату культури спілкування як з батьками, так і з ровесниками. Позбавлений дружньої підтримки, сповнений внутрішніх конфліктів, студент може піддатися впливу пропаганди наркотиків, сект тощо;

- соціальна незахищеність і бідність студента. За офіційною статистикою, серед сучасної молоді поширені душевні розлади, спровоковані втратою рівних прав на освіту, працю, безкоштовне медичне обслуговування тощо;

- втрата традиційних моральних цінностей та орієнтирів. Пропаганда на телеекранах способу життя, де панує культ грошей, брутальної сили, смакування сексуальних збочень зумовили формування у сучасної молоді нереалістично надвисокого рівня домагань і низьке домінування праці.

На шляху подолання цих проблем вищі навчальні заклади повинні зробити все, щоб прищепити студентам любов до рідної землі, культури, держави, а не готувати висококваліфіковану дешеву робочу силу для інших країн. Для цього, на думку О. Бондаренка, треба дотримуватися принципів особистісно-зорієнтованого виховання людини з гуманістичною спрямованістю, людини, що сповідує не культ грошей і етикет утилітаризму, а культуру власної гідності, сформовану віковими традиціями рідного народу, збагаченими найвищими здобутками світової культури, і високий професіоналізм.

Виховна система у вищому навчальному закладі ґрунтується на особистісно-зорієнтованому підході, який передбачає:

- психолого-педагогічну діагностику, знання особливостей кожної особистості й особливостей кожного первинного колективу;
- прогнозування розвитку первинних колективів і кожної особистості на основі їх особливостей і можливостей виховного середовища;
- формування змісту виховання, що відповідає індивідуальним особливостям вихованців, їхнім запитам і створює умови для їх ефективного розвитку;
- варіативність, гнучкість форм і методів виховання (індивідуальні, групові і колективні; методи колективного та індивідуального впливу; словесні та практичні);
- організацію і методичне забезпечення самовиховання студентів, високого ступеня їхньої самодіяльності;
- самоврядування у студентських колективах;
- діалогічне спілкування у виховному процесі, що ґрунтується на взаємній повазі, довірі викладачів і студентів;
- координацію педагогічних, психологічних, інформаційних і соціальних впливів на особистість;
- інформаційно-методичне забезпечення виховного процесу;
- впровадження демократичних форм управління виховною системою.

Перебудовуючи виховну систему відповідно до європейських стандартів, потрібно враховувати ідеї-теорії, покладені в основу виховної практики вищої школи країн Європейського Союзу:

а) теорія духовності (у країнах Європи наприкінці ХХ ст. відроджується духовний напрям виховання, зумовлений стурбованістю у зв'язку з падінням духовності);

б) особистісна теорія (кожен студент має бути для себе вчителем, вихователем, актуалізуючи волю, мислення, творчість; зростання консультативної ролі викладача у розвитку особистості студента);

в) психокогнітивна теорія (розвиток розумової сфери особистості);
г) технологічна теорія (технологія виховання містить дизайн, дидактичний матеріал, комунікації, сучасні засоби навчання, які використовує викладач, і передбачає «педагогізацію» студентської життєдіяльності);

д) соціоконітивна теорія (використання культурних та соціальних чинників організації навчання і виховання у єдиному педагогічному процесі);

е) соціальна теорія (спрямованість виховання на розв'язання соціальних, культурних, екологічних проблем тощо);

є) академічна теорія (формування основ загальної культури особистості шляхом засвоєння знань; усвідомлення студентом здатності досягти успіхів завдяки дисциплінованості, наполегливій праці, повазі до традицій та демократичних цінностей в їх громадянському сенсі).

Процес виховання передбачає певну послідовність етапів, знання особливостей яких дає педагогу можливість спланувати виховну роботу, передбачивши її зміст і методику реалізації.

1. Визначення сукупності рис і якостей особистості (певний ідеал), які слід сформувати у студента. Коли йдеться про виховання колективу академічної групи чи факультету, то мають на увазі досягнення таких результатів, які б відповідали еталону, виробленому на основі мети виховання, поставленої суспільством перед вищим навчальним закладом.

2. Вивчення індивідуальних особливостей студента (колективу), його позитивних рис, недоліків у характері й поведінці, визначення якостей, які ще не сформовані або перебувають на стадії зародження. Знання особистості (колективу), порівняння її з ідеалом дає можливість спрогнозувати її розвиток. Із огляду на це слід планувати виховну роботу. До того ж необхідно ознайомлювати студента (колектив) із запланованим, докласти зусиль, щоб він прийняв пропонований взірець і працював над собою у цьому ж напрямі.

3. Реалізація програми виховання шляхом залучення студентів до різних видів діяльності, участь в яких сприяє формуванню досвіду поведінки відповідно до ідеалу.

4. Самостійна робота студента над собою, тобто самоосвіта і самовиховання.

Всі етапи процесу виховання потребують умілого педагогічного управління.

Управління процесом виховання – діяльність педагогів, що забезпечує планомірний і цілеспрямований виховний вплив на студентів.

Воно передбачає, передусім, визначення змісту виховної роботи згідно з вимогами суспільства до рівня вихованості студентів. Реалізація змісту виховання можлива за умови, що форми, методи і засоби виховання імпонуватимуть тим, на кого вони спрямовані. Не менш важливим є організація колективного та індивідуального життя і діяльності студентів, створення умов для збагачення їх досвіду. Важливу роль у цьому відіграють гармонійні демократичні стосунки між студентами й викладачами. За авторитарного стилю педагогів студенти стають безініціативними, невпевненими у власних силах, а відсутність вимогливості та контролю сприяє формуванню безвідповідальності, недисциплінованості та інших негативних рис. Педагог завжди має залишатися мудрим старшим товаришем і наставником молодшої людини, але на умовах співпраці з нею.

Управління організаційно-виховною і культурно-освітньою роботою у вищому навчальному закладі передбачає: забезпечення системно-цільового підходу до планування виховної роботи; організаційний зв'язок і наступність поза аудиторної роботи та навчального процесу; задоволення різноманітних запитів й інтересів студентів, забезпечення реалізації нахилів і здібностей кожного студента в певній галузі науки; розвиток ініціативності та самодіяльності, залучення студентів до активної участі у громадському житті, спираючись на діяльність студентських громадських організацій; конкретизовані завдання організаційно-виховної й культурно-освітньої роботи на основі вивчення рівня вихованості студентів та інше.

Загальне керівництво виховною роботою вищого навчального закладу, як правило, здійснює проректор з гуманітарної освіти та виховання. Координацію та методичне забезпечення – рада з виховної роботи навчального закладу. Роль виховної ради як колегіального органу керівництва полягає у глибокому аналізі становища, акумуляції думок педагогічного колективу щодо порушеної проблеми, виробленні комплексу рішень, які б сприяли поліпшенню певного напрямку виховної діяльності.

У деяких вищих навчальних закладах створено Центри культурології й виховання студентів, метою яких є формування творчої інтелігенції, підготовка фахівців, здатних зробити суттєвий внесок у розвиток, збагачення і збереження національної культури і природного середовища. Вони мають статус деканату, до складу якого входять кафедри історії та теорії культури, клуб університету, зал періодики, спеціалізовані навчально-методичні лабораторії (художній музей, меморіальний зал,

експозиційний зал, кабінет українознавства, кабінет „Служба психологічної допомоги”, лабораторія зі створення художнього інтер'єру).

Ефективність виховної роботи у вищому навчальному закладі великою мірою залежить від її організації на факультетах. Зміст, форми і методи виховної роботи на факультетах визначають деканати. Організацію, поточний контроль та координацію виховної роботи там може здійснювати за дорученням декана його заступник, який звітує про стан і перспективи роботи на раді з виховної роботи вищого навчального закладу.

Завданнями виховної роботи є:

- формування професійних якостей сучасного спеціаліста як особистості;

- проведення професійно-орієнтаційної, інформаційно-просвітницької, культурно-виховної роботи серед студентів, розвиток їх творчих та інтелектуальних здібностей;

- залучення до різноманітної діяльності за інтересами, участі в культурно-освітній, спортивно-оздоровчій та інших видах діяльності;

- сприяння роботі рад студентського самоврядування університету, факультетів, гуртожитків;

- опосередкована участь у реалізації заходів, що проводить ректорат, які відбуваються на факультетах, у гуртожитках, клубах;

- організація роботи наставників академічних груп студентів (участь у навчально-виховних і громадських, культурно-освітніх і культурно-виховних заходах у групі; робота з активом академічної групи, індивідуальна виховна робота зі студентами групи, студентами, які проживають у гуртожитках тощо).

Управління процесом виховання у вищій школі потребує постійного вивчення результатів виховної роботи, рівня вихованості студентів, виховних можливостей викладацького складу, громадських організацій, коригування змісту, завдань і методики виховного процесу з метою їх удосконалення.

2. Закономірності та принципи виховання

Процес виховання, як і процес навчання, має об'єктивні закономірності і передбачає дотримання певних принципів.

Основні закономірності виховання. Щоб організувати виховний процес у вищому навчальному закладі на наукових засадах, керувати ним і досягти високої ефективності, необхідно знати й враховувати його закономірності.

Закономірність виховання – стійкий, об'єктивний, істотний зв'язок у вихованні, реалізація якого сприяє ефективному розвитку особистості.

Виховний процес ґрунтується на таких закономірностях:

1. Органічний зв'язок виховання із суспільними потребами й умовами виховання. Значні зміни в житті суспільства спричиняють зміни в його виховній системі. Розбудова незалежної держави в Україні передбачає формування у майбутнього фахівця національної свідомості, любові до Батьківщини, української мови, історії, культури свого народу, готовності віддати свої знання і сили на його благо.

2. Виховання людини під впливом різноманітних чинників, найважливішим серед яких є виховний вплив людей, які оточують, насамперед батьків і педагогів.

3. Залежність результатів виховання від глибини і повноти врахування національного менталітету студента. З огляду на це, виховний процес має вибудовуватися з використанням рідної мови, на національних звичаях, традиціях тощо.

4. Залежність результатів виховання від виховного впливу на внутрішній світ студента. Виховний процес має постійно трансформувати зовнішні виховні впливи у внутрішні, духовні процеси особистості (її думки, погляди, переконання, ціннісні орієнтири, емоції, мотиви, установки тощо).

5. Визначальна роль спілкування і діяльності у вихованні особистості. Різнноманітна діяльність є головним чинником єдності свідомості й поведінки кожного. Лише за таких умов можливий всебічний розвиток.

Закономірності виховання проявляються в усьому різноманітті взаємозв'язків. Знання їх дає викладачу можливість цілеспрямовано проектувати виховний процес і втілювати в життя вимоги програми.

Основні принципи національного виховання. Оптимізація змісту, методів і форм виховання потребує всебічного врахування його принципів.

Принципи виховання – керівні положення, що відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту, методів і форм його організації.

Вони є системою вимог щодо всіх аспектів виховного процесу і спрямовані на формування цілісної особистості. Національні принципи виховання вкорінені у виховній традиції народу, тісно пов'язані з його історичною долею і ментальністю. Серед них виокремлюють:

1. Принцип народності. Сутність його полягає в єдності національного й загальнолюдського. Йдеться про національну спрямованість виховання, оволодіння і використання рідної мови,

формування національної свідомості, любові до рідної землі та свого народу; прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв народів, що населяють Україну.

2. Принцип природо-відповідності виховання. Він передбачає врахування багатогранної й цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей студентів, їх психологічних, національних і релігійних особливостей.

3. Принцип гуманізації. Сутність його полягає у створенні умов для формування кращих якостей і здібностей молодого людини – гуманності, щирості, людяності, доброзичливості, милосердя тощо. Передбачає він також гуманізацію стосунків між викладачами і студентами, повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довір'я до неї.

4. Принцип демократизації. Це усунення авторитарного стилю виховання, сприйняття особистості студента як вищої суспільної цінності, визнання його права на свободу, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності; глибоке усвідомлення взаємозв'язку між ідеалами свободи, правами людини і громадянською відповідальністю.

5. Принцип етнізації. Полягає він у наповненні виховання національним змістом, що передбачає формування самосвідомості громадянина. Йдеться про створення можливості для всіх молодих людей навчатися рідною мовою, виховання у них національної гідності, національної свідомості, почуття етнічної причетності до свого народу, відтворення менталітету свого народу, виховання їх як типових носіїв національної культури, продовжувачів справи батьків.

6. Принцип культуровідповідності виховання. Він передбачає органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними та родинно-побутовими традиціями, народним мистецтвом, ремеслами та промислами, забезпечення духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь.

7. Принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентства, ствердження життєвого оптимізму, розвиток навиків позитивного мислення. Він передбачає безпосередню участь студентів у плануванні своїх громадських справ, усвідомлення їх необхідності й значення, контроль за їх виконанням, оцінювання досягнутих результатів.

8. Принцип безперервності і наступності виховання. Він ґрунтується на тому, що формування свідомості, вироблення навиків і звичок поведінки вимагає системи заходів, які застосовують у певній послідовності. Адже позитивних рис особистості не можна сформулювати, якщо виховний процес буде випадковою сукупністю епізодичних впливів.

9. Принцип єдності свідомості і поведінки у вихованні. Сутність його полягає у правильному співвідношенні методів формування свідомості та суспільної поведінки, запобігання відхиленням у свідомості та поведінці особистості, вироблення несприйнятливості до негативних впливів, готовності протистояти їм.

10. Принцип професійної спрямованості виховання. Вся виховна робота зі студентами повинна орієнтувати їх на майбутню професійну діяльність, формувати почуття гордості за обрану професію, формувати необхідні здібності, уміння, навички.

11. Принцип диференціації та індивідуалізації виховного процесу. Він передбачає врахування у виховній роботі рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного.

12. Принцип цілеспрямованості виховання. Зорієнтований він на підпорядкування всіх виховних заходів загальній меті формування висококваліфікованого спеціаліста. Усвідомлення мети створює перспективу, дає можливість проектувати бажаний рівень вихованості особистості.

13. Принцип єдності виховних впливів усіх учасників виховного процесу. Реалізується він у постійній взаємодії, взаємному інформуванні учасників виховного процесу про результати виховних впливів.

14. Принцип превентивності (за І. Бехом). Дотримання цього принципу вимагає спрямування виховних впливів держави, всіх суспільних інститутів та суспільства на профілактику негативних проявів поведінки молоді, на допомогу у її захисті, вироблення імунітету до негативних впливів соціального оточення. При цьому має бути забезпечена система заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру, спрямованих на формування позитивних соціальних установок, запобігання вживанню наркотичних речовин, різних проявів деструктивної поведінки, відвернення самогубств, формування навичок безпечних статевих стосунків.

15. Принцип технологізації. Виховний процес передбачає послідовні науково обґрунтовані дії педагога та відповідно організовані ним дії студентів, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються із психологічними механізмами розвитку особистості та зумовлюють кінцеву мету виховання. За таких умов виховний процес певною мірою гарантує позитивний кінцевий результат. Сукупність усіх принципів забезпечує успішне визначення

завдань, добір змісту, методів, засобів і форм виховання. Єдність принципів виховання потребує від викладача використання їх у взаємозв'язку, з урахуванням конкретних можливостей і умов.

Окрім зазначених закономірностей та принципів, які визначають стратегію виховного процесу, при побудові науково обґрунтованої виховної дії як компоненту методу виховання слід дотримуватися певних вимог. До цих вимог академік І. Бех зараховує такі:

1. Усвідомленість дій вихователя. У виховному процесі має переважати наукова доцільність. Бажано, щоб вихованець чітко розумів доцільність дій вихователя. У нього має сформуватися розуміння того, що він виконує вимогу педагога, насамперед, з переконання у її необхідності, а не тільки з поваги до нього.

2. Дозованість моральних настанов. Перед вихованцем доцільно ставити таку кількість моральних вимог, яка є необхідною. Краще пред'являти небагато вимог, але стежити за їх виконанням. Після оволодіння вимогою і закріплення її у моральній поведінці вихованця можна додати нову.

3. Використання спрямованої на вчинок виховної дії. Педагог повинен постійно організовувати спільну діяльність, спрямовану на зміст позитивного і негативного вчинку. У дискусії, що неодмінно виникає з цього приводу, з'ясовують всі можливі наслідки певного вчинку вихованця для нього і його найближчого оточення. Важливо виявити внутрішні причини, які спонукали індивіда до цього вчинку.

4. Врахування у виховних діях спадковості вихованця. Якщо педагог хоче досягти успіху у виховній роботі з особистістю, він має знати її природні схильності та враховувати їх, будуючи систему виховних дій.

5. Культивування розвивально-оптимістичної позиції вихованця. Педагогу потрібно з вірою в позитивну сутність вихованця, впевненістю у наявності милосердя, закладених здібностей, які здолають негативні схильності, обґрунтовано довести, що студент здатний творити добро, спроможний на дружбу і справедливість, і у такий спосіб підтримати віру суб'єкта у свої сили.

6. Запобігання міжсуб'єктивним ситуаціям особистісної амбівалентності. Особистісна амбівалентність – це внутрішній стан „здаватися і бути”, який виникає, коли людина починає здаватися не тією, якою вона є насправді. Виховні дії педагога, з огляду на це, мають відображати його високоморальну особистісну сутність, позбавлену лукавства. Його поведінка має демонструвати вихованцю безумовну правдивість. Суб'єкт повинен знати, що його не обманюють, і що він сам може говорити

правду, відверто розповідати вихователю, що його хвилює і що з ним сталося.

7. Визнання особистості вихованця та його недоторканості. З образом людини нерозривно пов'язане визнання її особистості та недоторканості. За такої виховної позиції неприпустимі образи і пригнічення вихованця. Виховна дія визнання особистості не сумісна із намаганням впливати на вихованця, орієнтуючись на власне задоволення і зручність. Тільки та виховна дія, яка поважає особисту гідність вихованця, може забезпечити його моральний розвиток.

Дотримання вимог щодо конструювання виховних дій як компоненту методу виховання дасть можливість підвищити ефективність виховних впливів на студентів, їх активність у виховному процесі взагалі і у самовихованні кожного студента зокрема.

3. Змістовний компонент виховного процесу у вищому навчальному закладі

Виховання – поліспрямований процес, де кожна конкретна мета зумовлює відповідність їй його змісту та методів. Напрямок виховання визначається єдністю мети та змісту. У педагогічній науці традиційно виділяється розумове, моральне, естетичне, трудове, фізичне виховання, що сьогодні доповнюється цивільними, правовими, економічними, екологічними напрямками. Виховання в цілому й у межах окремого напрямку може бути реалізовано на різних рівнях – соціуму, соціальних інститутів, окремих соціальних груп, інтерперсональному (міжособистісному) та інтраперсональному (самовиховання) рівнях.

Моральне виховання. У державних документах із питань національної освітньої політики визначено пріоритетні ідеї змісту виховання особистості: ідеї свободи, рівності, національної й особистої гідності; формування працелюбності, взаємодопомоги і самодисципліни; бережливості; ставлення до свого життя і життя інших людей як до вищої цінності тощо.

Вимоги до спеціаліста, громадянина визначають зміст виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Це, передусім, моральне виховання як цілеспрямований процес, спрямований на оволодіння індивідом моральною культурою, яка визначає його ставлення до навколишнього світу. Моральна культура – це найголовніший компонент духовного життя людини, який характеризує її досягнення в оволодінні основами моралі як сукупності принципів, вимог, норм, правил, які регулюють дії в усіх сферах її життя, у

формуванні моральної свідомості, розвитку моральних почуттів, виробленні звичок моральної поведінки особистості.

Моральні норми – це сукупність вимог, які визначають обов'язки людини по відношенню до оточуючого світу, а також зразки, які не тільки визначають поведінку особистості, але й дають можливість оцінювати й контролювати її.

Вимоги до поведінки людини сформульовані в заповідях „Ветхого завіту”, серед яких:

1. Не створи собі кумира і ніякого зображення того, що на небі зверху і що у воді нижче землі, – не схиляйся перед ними і не служи їм.
2. Поважай батька і матір твою, щоб продовжити дні твої на землі...
3. Не вбивай.
4. Не прелюбодій.
5. Не проголошуй брехливого свідоцтва на ближнього твого.

Вимоги представлені також у двох заповідях Ісуса („Евангеліє”). Друга з них говорить: „Полюби ближнього твого, як самого себе”. Таким чином, моральні норми закріплені в таких поняттях, як: добро, обов'язок, совість, гідність, справедливість, щастя, сенс життя та інше, які визначають характер поведінки людини.

Поняття „добро” відображає все те позитивне, що спрямоване на благо людей. Тому добро є засобом моральної оцінки вчинків, дій, стосунків між людьми. Але по-справжньому вчинок хороший, якщо його мета, мотив, результати є позитивними. Протистоїть добру зло, тобто згубна, ворожа людині діяльність. Розкриваючи сутність поняття „добро”, В.О. Сухомлинський пише: „Добро – це думка, помножена на волю, тільки за цієї умови матимемо непримиренність до зла, – а це і є сама сутність добра. Те, що повинно стати моральною серцевиною твоєї особистості, – моральна чистота, благородство, непримиренність до зла – залежить від того, як ідея добра стає твоїм переконанням, суттю твоєї душі – твоєю органічною потребою застосовувати на кожному кроці мірку оцінки того, що відбувається у світі.

Мета виховання полягає в тому, щоб, морально удосконалюючись, людина у своїх взаємостосунках із іншими людьми перемагала зло” (Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Твори в 5-ти т. – Т. 2. – К., 1976. – С. 230).

Обов'язок – припускає певні зобов'язання людини, виконання яких виходить із складних стосунків між людьми, усвідомлення своїх прав і обов'язків по відношенню до Батьківщини – громадянський обов'язок, до сім'ї – сімейний обов'язок та ін.. Але ці обов'язки повинні бути усвідомлені особистістю і виконуватися за внутрішнім покликом.

В.О.Сухомлинський писав: „Обов'язок перед Батьківщиною, – святина людини. Від нас, батьків та матерів, від вихователів залежить, щоб кожний юний громадянин дорожив цією святиною, як дорожить чесна людина своїм добрим ім'ям, гідністю своєї сім'ї. Громадянські думки, почуття, переживання, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність – це основа людської гідності” (Сухомлинський В.А. О воспитании. – М., 1975. – С. 219).

Совість почуття і свідомість моральної відповідальності за свою поведінку та вчинки перед оточуючими людьми. Це внутрішня самооцінка своїх вчинків, емоційне хвилювання, внутрішній суддя, спонукач доброго вчинку.

Чесць – визнання вчинків, дій людини, її заслуг, що проявляється в шануванні, авторитеті і одночасно у прагненні людини до визнання і високої оцінки з боку оточуючих, похвали, популярності (честолюбство чи марнолюбство).

Гідність – передбачає усвідомлення особистістю своїх високих моральних якостей і повагу їх у самому собі, тобто усвідомлення особистістю своєї цінності (національна гідність, власна гідність). „Щоб стати справжньою людиною, – говорив В.О. Сухомлинський, – учень повинен перш за все поважати самого себе, без цієї поваги, без любові до краси в самому собі немислима людська культура, немислима і нетерпимість до всього, що принижує людину... Це не самомилювання, а гордість, чиста віра в добрий початок у самому собі” (Сухомлинський В.А. О воспитании. – М., 1975. – С. 28).

Поняття „щастя” безпосередньо пов'язане з розумінням людиною *сенсу життя*, бо воно визначається як стан морального задоволення, задоволення власним життям. Для одних щастя в тому, щоб кохати і бути коханим, мати сім'ю, дітей, хороших друзів, роботу, для інших – мати матеріальний достаток тощо, тобто щастя конкретної людини визначається сенсом її життя, її потребами.

Отже, норми поведінки знаходять прояв:

1. У ставленні людини до *народу, Батьківщини*, національної культури, історії, народних звичаїв, що дозволяє говорити про патріотизм людини, її повагу до свободи інших народів. „Формування патріотичних почуттів визначає вироблення і зміцнення високого ідеалу служіння своєму народу, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання своєї держави, прагнення бачити її незалежною” (Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 квітня. – С. 6).

2. У ставленні до *праці*, національного багатства, природи. Серед багатьох цінностей людського життя праця займає особливе місце. Уже

сам факт, працює людина чи є простим споживачем, визначає сенс її життя, розуміння щастя, добра. А.С. Макаренко говорив, що людина, яка не вміє нічого робити, викликає жалість і осудження. Великий педагог К.Д. Ушинський вірно зазначав: якщо у людини не виявиться своєї власної праці в житті, то вона позбувається справжнього шляху, і перед нею відкриваються два інших, обидва однаково згубні: дорога невтомного незадоволення життям, похмурої апатії та бездонної нудоти або шлях добровільного непомітного самознищення, по якому людина швидко опускається до дитячих утіх чи скотинячої насолоди.

Праця, на думку К.Д. Ушинського, є єдине доступне людині на землі й єдине гідне її щастя. Позитивне ставлення до праці, конкретної справи проявляється в тому, чи працює людина із задоволенням, старанно, добросовісно, вміє переборювати труднощі. Таку людину характеризує зосередженість, зібраність, контроль за якістю виконання тощо.

Негативне ставлення до праці виражається в тому, що людина працює без захоплення, інтересу, губить багато часу на розмови, на „початок”, не проявляє старання, якщо її не контролюють, не проявляє зібраності, зосередження й таке інше.

Ставлення до національного багатства, природи здійснюється у процесі *екологічного виховання*, яке передбачає:

- формування системи наукових знань, ціннісних орієнтацій, поглядів і переконань, що забезпечують формування і необхідне ставлення людини до оточуючого світу на основі принципів моралі;
- виховання у студентів потреби свідомо дотримуватись екологічних норм і правил у власній поведінці;
- нетерпимість до проявів безвідповідального ставлення до навколишнього світу;
- формування навичок екологічної діяльності, які в індивіда виявляються в діях, що проявляються у захисті, догляді й покращенні природного оточення, у пропаганді екологічних знань.

Як підкреслювалося в одній із публікацій „Учительской газеты” (14 березня 1995р.), екологія як наука світоглядна вимагає дотримання заповітів предків: „Не можна рвати траву – це волосся Матері - Землі. Не можна кидати у воду сміття – це очі Матері - Землі. Поки все це ми не згадаємо, природа не буде любити нас, своїх дітей, за зневагу. Вона буде нас карати. А пам'ять повертається не так скоро, як хотілось би. Потрібні роки – захоплюватися і, граючи, осягати”.

3. Про моральність свідчить і *ставлення людини до інших людей*, всього живого, що дозволяє говорити про почуття дружби, любові, поваги й до друзів, батьків, старших (чуйність, тактовність, повага, турбота про

оточуючих людей; нетерпимість до проявів приниження, ображення особистості, несправедливості; гуманізм), про що так зворушливо писав В.О. Сухомлинський: „Опановуй головне в духовній культурі – культуру людських відносин, умій розрізняти в людині світле і темне...” (Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Твори в 5-ти т. – Т. 2. – К., 1976. – С.190).

Дружні стосунки у студентському колективі знаходять вияв у вмінні підтримувати один одного у важку хвилину, надавати допомогу, виявляти турботу тощо.

У системі виховної роботи В.О. Сухомлинський визначив десять „не можна” у ставленні до старших. Дотримання цих заборон вважалось справою честі й гідності, порушення – ганьбою і моральною неосвіченістю:

- не можна ледарювати, коли всі працюють...;
- не можна сміятися над старістю і старими людьми...;
- не можна виявляти незадоволення, що в тебе немає якоїсь речі...;
- не можна допускати, щоб мати давала тобі те, чого вона не бере собі...;
- не можна залишати старшу рідну людину самотньою, особливо матір, якщо в неї немає нікого, крім тебе... та інше.

4. Норми поведінки знаходять також виявлення у *ставленні людини до самої себе*, що проявляється в чесності, правдивості, безкорисливості, великодушності, самоволодінні студента, його дисциплінованості або: в зарозумілості, пихатості, честолюбстві, самолюбстві, байдужості до оточуючих, хвастливості, самовпевненості, самонадійності.

Дисциплінованість – риса характеру, яка проявляється у свідомому дотриманні людиною норм і правил поведінки в навчальному закладі й поза ним, чіткому й організованому виконанні обов'язків. Дисциплінованість характеризує не тільки ставлення до себе, але і до інших, справи, праці. Тому можна говорити про трудову, навчальну дисципліну, дисципліну виконання суспільних доручень, дисципліну власної поведінки (ввічливість, точність, ретельність). Процес формування дисциплінованості, як зазначає Г.І. Щукіна, являє собою процес зміни мотивів, учинків та поведінки від „я так хочу, мені так подобається” до „так потрібно, в цьому мій обов'язок”.

Моральне виховання включає й *правове*, завдання якого полягають у наступному:

- щоб вищий навчальний заклад забезпечував оволодіння студентами системою знань із питань держави й права;

- щоб у студентів виховувати шанобливе ставлення до законів своєї держави, переконаність у необхідності їх виконання;
- щоб виховувати навички правової поведінки, потреби захищати інтереси і права своєї особистості, державні, суспільні;
- щоб виховувати активну громадянську позицію, нетерпимість до порушників правопорядку.

Таким чином, правове виховання сприяє підготовці молоді до виконання громадянських обов'язків у ставленні до держави, праці, сім'ї. Кожна людина повинна знати норми і правила поведінки в суспільстві, свої права і обов'язки, основні положення про працю, одруження й сім'ю, громадянського і кримінального кодексів, законодавство про охорону здоров'я. Таким чином, головне завдання морального виховання молоді – формування моральної культури особистості, яка містить такі компоненти: індивідуальну моральну свідомість, моральні почуття, моральні стосунки, поведінку і спілкування. Індивідуальна моральна свідомість містить у собі ідеали, погляди, переконання, прагнення особистості, що складає духовно-моральну основу формування моральної культури.

Моральні *почуття* можуть бути як свідомими, так і стихійними. Тому важливо, щоб людина володіла своїми почуттями свідомо.

Моральні *стосунки* виявляють особисті якості людини.

Культура *поведінки і спілкування* втілює в собі результати виховання, ступінь розвитку моральної свідомості особистості.

Знання загальних правил поведінки, основних категорій етики (добро, зло, совість, честь, гідність, справедливість, щастя, сутність життя) – ще не показник моральної культури особистості. Знання повинні мати форму виявлення в діяльності, спілкуванні, відбиваючи глибину засвоєння норм поведінки і здатність втілити їх у життя. Тому методами формування моральної культури є не лише просвіта, а й вироблення навичок поведінки, організація діяльності і спілкування студентів, створення ситуацій морального вибору.

Отже, найголовніше завдання вищих навчальних закладів – виховання особистості, яка, маючи стійкі позитивні мотиви поведінки, діє в будь-яких обставинах у відповідності з моральними нормами поведінки.

З моральним вихованням, як визначає Г. Ващенко, міцно пов'язане виховання волі й характеру. Найважливіша риса вольової людини є принциповість і здібність чітко ставити перед собою певну мету, ...стриманість, уміння володіти собою, не піддаватися емоціям і афектам. Любов до праці і працездатність. Свідома дисципліна. Бадьорість і

життєрадісність, тобто людина мусить вірити в перемогу добра над злом, правди над неправдою (Ващенко Г. Виховний ідеал. – С. 203 – 204).

Трудове виховання забезпечує формування ставлення студента до праці, професії, усвідомлення її значення і необхідності володіння знаннями основ наук, уміннями в обраній професійній галузі, вихованні таких якостей особистості як працелюбність, дисциплінованість, відповідальність.

Сучасні умови розвитку суспільства вимагають *економічного виховання*, яке припускає:

- економічну освіту;
- володіння основами моральної поведінки в конкретній професійній діяльності;
- виховання якостей бережливих хазяїв, дбайливого ставлення до матеріальних цінностей, природи, суспільного майна, бережливості у використанні енергетичних джерел, продуктів харчування, тобто формування конкурентноздатної особистості;
- виховання правової культури, яка забезпечує дотримання моральних принципів в економічній діяльності;
- виховання екологічної культури, яка, як і правова культура, сприяє економічному вихованню особистості.

Естетичне виховання студентів як процес оволодіння ними естетичною культурою, котра передбачає сформованість естетичних знань, смаків, ідеалів, розвиток здібностей до естетичного сприйняття явищ дійсності, творів мистецтва, потребу вносити прекрасне в оточуючий людину світ, зберігати прекрасне.

Зміст виховної діяльності передбачає розвиток *естетичного сприйняття* як здатності людини до виокремленні в явищах дійсності, мистецтві процесів, властивостей, якостей, що викликають естетичні переживання. Естетичне сприйняття нерозривно пов'язане з *естетичними почуттями*, які виникають у процесі сприйняття прекрасного і відбивають ставлення людини до прекрасного.

Справжні естетичні почуття, естетична насолода несе в собі величезну силу впливу на особистість. Насолода спонукає людину ходити в театр, слухати концерти, відвідувати картинні галереї. Де немає естетичної насолоди, там немає й художнього сприйняття, а є лише ознайомлення, спостереження.

Проте важливо не стільки сприймати прекрасне, але й розуміти, оцінювати твори мистецтва, вчинки людей та інше, тобто необхідно формувати *естетичне судження*, найбільш повна і закінчена форма якого знаходить прояв в естетичному ідеалі, тобто в тому зразку, з позицій

якого людина оцінює навколишню дійсність, людей, її вчинки. Естетичний ідеал відображає уявлення людини про красу, він виступає як мета, до досягнення якої прагне людина, і разом з тим це основний критерій, з позицій якого оцінюється навколишня дійсність, особистість людини, її поведінка.

На базі конкретних естетичних знань, сприйняття, почуттів, ідеалів і понять формується *естетичний смак*, під яким розуміємо стійке емоційно-оцінне ставлення людини до прекрасного. У відповідності з особливостями розвитку і виховання у кожної людини виробляється свій особистий смак у тій чи іншій спрямованості (зі смаком одягнута, має свій смак у музиці, літературі, образотворчому мистецтві тощо). Завдання вищого навчального закладу – виховувати людину, яка б не намагалася бездумно слідувати моді, а вмiла б свiдомо брати з неї все краще, що найбільш відповідає потребам і нахилам конкретної особистості.

Важливим компонентом змісту естетичної культури є *естетична діяльність*, яка може бути спрямована на:

- організацію естетики середовища, в якому живе, вчиться, працює, відпочиває людина;
- розвиток творчих здібностей особистості в галузі музики, образотворчого мистецтва, літератури, театральних занять, уяви, образного мислення, фантазії;
- пропаганду мистецтва, естетичних ідеалів (концертна, лекторська діяльність);
- самоосвіту та самовиховання з метою духовно-естетичного збагачення особистості.

Загальною умовою успішної реалізації змісту виховання є оволодіння людиною основами *естетичних знань*, що сприяють і сприйманню, й оцінці прекрасного в навколишній дійсності, становленню естетичних ідеалів і смаків, а також оволодінню тими вміннями, які дозволяють здійснювати естетичну, зокрема, творчу діяльність.

Громадянське виховання – процес формування громадянськості як риси особистості, що характеризується усвідомленням нею своїх прав і обов'язків у ставленні до держави, народу, норм життя; турботою про благополуччя своєї країни, збереження людської цивілізації конкретними діями відповідно до власних переконань і цінностей.

Основна мета громадянського виховання – сформувати свідомого громадянина, якому притаманні високі моральні ідеали суспільства, любов до своєї країни, відповідальність за виконання громадянського обов'язку.

Отже, громадянськість як риса особистості відбиває:

- патріотичну самосвідомість, громадянську відповідальність; суспільну ініціативність і активність, готовність працювати для розвитку своєї країни, захищати її, підносити її міжнародний авторитет;
- досконалі знання, володіння державною мовою, турботу про піднесення її престижу;
- увагу до батьків, свого роду, традицій, історії народу;
- усвідомлення своєї належності до народу як його представника; спадкоємця і наступника;
- дисциплінованість, працьовитість, завзятість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію;
- гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв національних меншин, що проживають у країні, високу культуру міжнаціонального спілкування.

Зміст громадянського виховання передбачає виховання потреби брати участь у суспільно-політичній діяльності на засадах демократизму, вагомості, терпимості до інакомислення, поваги до законно створених державних інститутів; єдність мотивів, знань, переконань, слова і діла як основи політичної культури.

Виховання громадянськості як інтегративної риси особистості містить також її дбайливе ставлення до природи, моральність, культуру поведінки, потребу в праці тощо.

Щоб забезпечувати громадянську освіченість студентів, необхідно визначати *сукупність ціннісних орієнтацій*, які формують ставлення людини до оточуючого її світу, що вимагає володіння студентами певними знаннями, а саме:

- *культурологічними*, ядром яких є уявлення про сутність громадянського суспільства, систему соціального забезпечення й соціального захисту, соціальної поведінки про культурні надбання своєї нації та нації інших народів, історію, традиції країни тощо;

- *аксіологічними* (про громадянські, демократичні, загальнолюдські й національні цінності);

- *правовими* – знання щодо Конституції як основного закону, основ конституційного ладу, порядку формування, діяльності та взаємодії державних органів і органів місцевого самоврядування, знань прав людини, механізмів їх захисту, обов'язків і відповідальності тощо;

- *політичними*, що передбачає знання певних теорій, законів суспільного розвитку, державних органів, традицій, політичного життя, державної символіки своєї країни, її історичного походження, політичних прав та свобод людини,

- *економічними* знаннями щодо економіки своєї держави та інших держав, сутності ринкових відносин тощо;

- *соціально-психологічними* знаннями щодо сутності владно-підвладних відносин, мотивації соціальних дій, інформаційного впливу на свідомість виборців, способів розв'язання конфліктних ситуацій, форм комунікативної взаємодії.

Знання сприяють розвитку громадянського мислення, яке неможливе без оволодіння *вміннями*:

- критично сприймати інформацію, самостійно її аналізувати;
- приймати виважені рішення з урахуванням юридичних норм;
- послідовно відстоювати свої права;
- давати аналіз причин політичних або соціально-політичних явищ, висвітлювати дії їх учасників;
- аргументовано, логічно вести політичну дискусію, виявляти терпимість до іншої позиції;
- розробляти стратегію розв'язання проблемної ситуації, оцінювати свої ідеї з позиції іншого;
- володіти культурою міжгрупових і міжособистісних стосунків.

Виховання громадянськості передбачає також створення умов для конкретних вчинків, дії студентів, їх *суспільно-політичної діяльності*. Мотивами цих вчинків, дій можуть бути інтерес до політики, до суспільної праці, бажання самоствердитися в цій галузі тощо.

Громадянське виховання може здійснюватися шляхом оволодіння системою знань в суспільно-політичному житті групи, факультету, університету тощо, організації студентського самоврядування.

Фізичне виховання спрямоване на розвиток організму, зміцнення здоров'я, забезпечення гармонії „фізичного розвитку і духовного життя багатогранної діяльності людини” (В.О.Сухомлинський).

Розвиток основних фізичних якостей, формування рухових умінь і навиків повинно здійснюватися у процесі: виконання фізичних вправ, трудової діяльності, дотримання режиму праці й відпочинку, гігієни праці.

Фізична культура студентів допомагає їм реалізувати себе в різносторонній спортивно-оздоровчій діяльності, сприяє самоорганізації, самоуправлінню, становленню морально-естетичного ідеалу.

Враховуючи вищезазначене можна дійти висновку, що зміст виховного процесу у вищій школі спрямований на формування базової культури майбутнього спеціаліста.

4. Методи і форми організації виховного процесу у вищій школі

Виховні завдання вирішуються за допомогою методів виховання, які становлять інструментарій педагогів-вихователів. Класифікація методів виховання є умовною й залежить від моделі виховання, його видів і напрямів, виховного середовища, віку вихованців, особистості вихователя. У зв'язку із цим варто розглядати процеси виховання контекстно, що дозволить розробити оптимальну систему методів для досягнення поставлених виховних завдань.

Якою б умовною не була класифікація виховних методів, серед них можна виділити три основні групи: методи, що формують світогляд і ціннісні орієнтації студентів; методи, що стимулюють мотивацію; методи, що сприяють розкриттю творчого потенціалу особистості та її якісному зростанню.

Методи виховання – способи взаємодії суб'єктів виховного процесу, внаслідок якої відбуваються певні зміни в розвитку якостей індивіду, його переконань, почуттів, навиків, поведінки.

Прийом виховання – складова частина методу, що забезпечує застосування його в певних умовах. Тому деякі дослідники розглядають методи виховання як певну сукупність прийомів виховної взаємодії. Методи та прийоми можуть у конкретних педагогічних ситуаціях переходити один в одного.

Засоби – те, за допомогою чого відбувається виховання: предмети, твори духовної і матеріальної культури (наукові посібники, книжки, газети, твори мистецтва); слово вихователя, різноманітні види діяльності: навчання, гра, художня самодіяльність, спорт; конкретні заходи: вечори, політінформації, збори. Ці засоби використовуються у процесі реалізації того чи іншого методу.

Характеристика методів виховання вимагає певної їх класифікації.

У багатьох підручниках і навчальних посібниках автори визначають три групи методів:

- 1) методи формування свідомості;
- 2) методи організації діяльності і формування досвіду поведінки;
- 3) методи стимулювання і корекції поведінки людини.

Методи формування свідомості особистості.

Головна мета цих методів – вплив на свідомість, почуття, волю вихованців для пояснення і доведення правильності чи необхідності певної поведінки, норм і правил спілкування, ставлення до оточуючого світу та інше. До цієї групи належать методи: *освічення, навіювання, переконання, прикладу.*

Освічення передбачає інформацію, повідомлення про факти, вчинки, події, а також роз'яснення сутності, значення тих чи інших якостей особистості, принципів, норм і правил поведінки, шляхів досягнення поставленої мети, способів самовиховання, самоосвіти, щоб сформувати на основі набутих знань певні поняття.

Навіювання – метод психологічного впливу на людину, розрахований на некритичне сприйняття нею слів, думок інших, що призводить або до прояву в людини, навіть поза її волею і свідомістю, певного стану, почуттів, ставлення, або до здійснення людиною вчинків, що можуть безпосередньо не відповідати її принципам діяльності, поведінці. В.М. Бехтерев підкреслював, що навіювання відбувається „без участі волі (уваги) особи, що сприймає..., і нерідко навіть без ясної з її боку свідомості” (Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. – СПб., 1908. – С. 13). Навіювання не вимагає доказів, аргументації, логіки. Визначальним засобом навіювання можуть бути яскраві факти, цитати, приклади, особистість вихователя.

„Елементи навіювання, – вважає М.Г. Стельмахович, – наявні також у проханні, наказі, переконанні, прикладі, авторитеті, громадській думці, а особливо в мистецтві, художній літературі та фольклорі, зокрема в народному гуморі, іронії, сатирі, сарказмі, відчутті сорому, гріха” (Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – 1996. – С. 173).

У педагогів, психологів різні підходи до навіювання. Одні перебільшували його значення у вихованні, інші заперечували можливість його використання. Більшість вважає, що в системі методів виховання навіювання повинно зайняти своє чільне місце.

Ступінь навіювання залежить як від вікових, так й від індивідуальних особливостей суб'єкта, його культурного та інтелектуального розвитку, освіченості, особливостей характеру (слабовілля, недооцінка своїх можливостей), почуття особистої неповноцінності, а також від тимчасового стану психіки, авторитету вихователя.

Переконання – метод впливу на свідомість, волю індивіда, що сприяє формуванню його нових поглядів, відношень або зміні тих, що не відповідають загальнолюдським і національним нормам і принципам. Метод передбачає обґрунтування певного поняття, відстоювання моральної позиції, оцінювання вчинків, дій та ін..

Основними прийомами реалізації методів формування свідомості індивіда є: лекції, розповіді, бесіди, диспути, конференції, збори, в основі яких є слово. „Слово вчителя – нічим не замінний інструмент впливу на душу вихованця” (Сухомлинський В.А. О воспитании. – М., 1975. – С.33).

Ефективності використання методів формування свідомості сприяє:

1. Позитивна *взаємодія* вихователя і вихованця або вихованців, встановлення контакту з ними. Для цього необхідно враховувати вікові особливості суб'єктів, їхні індивідуальні особливості, інтереси, потреби, сумніви, життєві ідеали та філософію життя, стимулювати вихованців до самовиховання.

2. Формування інтересу, уваги до змісту інформації, яку повідомляють викладачі або ровесники. Психологи визначають інтерес як мотив, що стимулює людину спрямовувати свою діяльність на той чи інший об'єкт, а увагу — як його вибіркову здатність сприймати певні об'єкти. Інтерес до знань, думок, висловлених на лекціях, бесідах, у повідомленнях, на конференціях, викликається або глибиною змісту, емоційністю викладу, або відношенням до них як до засобу досягнення мети, наприклад, отримання відповіді на ті питання, які цікавлять індивіда.

Допомогти цьому можуть деякі способи активізації сприйняття й осмислення інформації учнями.

Це стосується перш за все *вступу*, який робить вихователь. Вступ, як зазначав ще Аристотель у своїй „Риториці”, є початком розмови, те ж, що в поетичному творі є пролог, а в грі на флейті – прелюдія, бо він повинен сприяти розв'язанню таких завдань, як: викликати інтерес у людини, оволодіти її увагою, встановити контакт з ними, щоб вони відчували довіру до педагога.

У працях Є.О. Ножина, І.Г. Штокмана розкриті окремі прийоми вступу:

- прийом *співпереживання*, що передбачає залучення яскравих незвичайних фактів, подій, окремих епізодів, що викликають інтерес, зосереджують увагу вихованців і примушують їх переживати те, що трапилося, разом із викладачем;

- прийом *парадоксальної ситуації*;

- апеляція до інтересів людини або до відомих засобів інформації, до авторитетів у тій чи іншій галузі (Лауреат Нобелівської премії... висловив думку про...), до особистості викладача;

- постановка проблемного, дискусійного питання.

Увагу суб'єкта можуть привернути також *паузи*, перехід від абстрактних міркувань до конкретних *прикладів*, фактів, ілюстрацій. У деяких випадках ефективним прийомом може бути *влучний гумор*, який допомагає встановленню контакту з вихованцями, але гумор вимагає особливого складу розуму, таланту і, безперечно, педагогічного такту.

3. *Доказовість* у процесі переконання, вміння пояснити свою думку за допомогою інших, уже відомих істин, що є основою переконливості

міркувань. Доказовість містить три елементи; тезу, аргументи і способи доведення істини.

Теза – думка, положення, правдивість яких необхідно довести.

Аргументи – думки, положення, правдивість яких уже доведена наукою, життєвою практикою. Особливо вагомим аргументом є сукупність фактів, які окреслюють відношення до тези.

Способи доведення – форми логічного взаємозв'язку між аргументами і тезою.

Для цього використовуються дані науки (наприклад, про шкідливість вживання молоддю наркотиків), фактичний матеріал. У листі до молоді І.П. Павлов писав: „Факти – це повітря для вченого... Без них ваші „теорії” – пусті потуги... Але... настирливо шукайте закони, які ними керують”.

Фактичний матеріал, приклади, цифри виконують різні функції:

- а) вони є основою для тих чи інших міркувань;
- б) можуть використовуватися з метою привернення уваги студентів;
- в) підтверджувати висловлені думки, положення;
- г) можуть бути приводом для самостійних висновків.

Але, слід пам'ятати, що відбирати їх необхідно системно, у відповідності до теми розмови; факти повинні бути достовірні, правдиві; відповідати інтересам суб'єктів; по можливості повинні мати не лише силу логічного впливу, а й бути зверненими до почуттів індивіда; не має сенсу перенасичувати бесіди, лекції навіть яскравими фактами. Доречно наводити приклади аналогічні тим, які відомі студентам, що сприяє опосередкованому впливу на індивідів.

Доказовість забезпечується і спонуканням слухачів до виявлення активності у процесі оволодіння інформацією, прийняття певних висновків, чому сприяють ситуації вибору, дискусії, які вимагають аналізу відповідей, суджень, оцінки вчинків, проведення конкурсів тощо.

4. *Звертання до почуттєво-вольової сфери* слухачів. Вплив на свідомість особистості передбачає опору на її почуття і волю. К.Д. Ушинський підкреслював, що суспільство, яке виключно турбується про освіту розуму, робить великий промах, тому що людина „більше людина в тому, як вона відчуває, ніж у тому, як мислить”, тому що розвинутий інтелект може поєднуватися з емоційною бідністю, моральною глухотою. Тому так важливі сердечність, емоційне взаєморозуміння, чуйність, доброзичливість, увага, здатність до сприйняття почуттів інших у процесі переконання. Іноді формально проведені диспути, конференції, бесіди не залишають у слухачів будь-яких позитивних емоцій, тому що не знайшлося місця для висловлення поглядів, переживань їх учасників. Влучно про

почуття писав драматург В. Розов: „Пригнічувати почуття, не давати їм волі, перетворювати себе в раціональний механізм – найлютіший злочин. Природа буде за це мстити. І разом з тим розпускати світ своїх почуттів, бути його рабом – занадто нікчемний для людини стан”.

5. *Особистість викладача* – головний фактор успішності використання методів освічення, навчання, переконання; особливо його ерудиція, педагогічна майстерність, мовна культура, стиль життя, манери, жести, міміка, педагогічний такт. Вихователь повинен сам щиро вірити в те, в чому переконує людину, бути емоційним, одночасно слід уникати фальшивого пафосу, відірваності від конкретних потреб, інтересів людей.

Метод прикладу – це метод впливу на свідомість, почуття, поведінку особистості через наслідування. Виховний вплив прикладу - це своєрідна наочність у виховній роботі. Наслідування спрямоване на відтворення індивідом певних зовнішніх рис, зразків поведінки, котре супроводжується емоціональними і раціональними почуттями. Шляхом наслідування формується моральна мета особистої поведінки, тобто це складний процес, в якому можна прослідкувати конкретні дії, вчинки іншої особи в певних життєвих ситуаціях, що викликають бажання вести себе так само, хоча це ще не значить, що бажання буде реалізоване, відбувається формування виконавчих, вольових і закріплення наслідувальних самостійних дій.

Прикладом для студентів можуть бути батьки, родичі, викладачі, знайомі, літературні герої, видатні сучасники, які яскраво проявили себе у праці, науці, мистецтві. У процесі взаємодії суб'єктів у контактних групах створюються умови для наслідування, особливо на ранніх етапах розвитку особистості. Діяльність одного сприяє діяльності іншого. Особливістю групової діяльності є співробітництво й суперництво, що в значній мірі визначають ефективність наслідування. Приклад у вихованні може виконувати різноманітні функції: конкретизувати прагнення, ідеали суб'єкта; бути доказом для обґрунтування їх; переконувати в доцільності своїх поглядів, вчинків; стимулювати самовиховання. Ще давньоримський філософ Сенека твердив, що важко довести до добра повчаням, легко – прикладом.

Методи формування досвіду поведінки. У процесі формування особистості одним із головних завдань є досягнення єдності свідомості і поведінки. Справді вихованою можна назвати людину лише тоді, коли вона не тільки засвоїла певні вимоги, але коли в неї виникла потреба діяти у відповідності з цими вимогами і вона не може поводитись інакше. Знання, що не підштовхують людину до позитивних дій, стають ширмою, за якою ховаються лицемірство і ханжество. Тому процес виховання

повинен передбачати привчання людини до позитивної поведінки і виробляти звичку до неї. Під звичкою розуміємо стійку форму поведінки, в основі якої стійкі навички організації особистості своєї діяльності, спілкування, які закріплюються в поведінці і стають рисою характеру людини. Цьому сприяють такі методи, як: привчання, вправи, доручення, виховні ситуації тощо.

Привчання – організація планомірного і регулярного виконання суб'єктом визначених дій з метою перетворення їх у звичку поведінки (не розмовляти на лекції, прибирати зі столу, дотримуватися режиму тощо).

Вправи ведуть до вироблення навиків і звичок, які включаються в загальну структуру поведінки людини і проявляються як її індивідуальні особливості. Це може бути звичка до регулярної праці, до фізичної та гігієнічної культури (підтримання чистоти тіла, ранкова гімнастика, потреба в рухах), звичка бути обов'язковим у стосунках із людьми. У галузі культури поведінки можна виділити такі групи звичок (Г.І. Щукіна):

1. *Звички*, які виражають позитивний емоційний тон спілкування з людьми: ввічливо вітатися з людьми при зустрічі, прощатися при розлученні та ін.

2. *Звички поведінки*, які передбачають необхідність враховувати настрої оточуючих: не розмовляти голосно в громадських місцях, щоб не заважати хворим, втомленим, зайнятим своїми думками, тим, хто перебуває в горі; не штовхати в спину того, хто йде попереду...

3. *Звички уваги*, завбачливості до людей. Вони пов'язані із наданням послуг, з готовністю прийти на допомогу людині у скруті: поступитися місцем, пропустити раніше себе в дверях, допомогти донести речі, підняти впущену річ та ін.

4. *Звички*, пов'язані з хорошими манерами: триматися природно, просто, з гідністю, бути гостинним, терпляче вислуховувати співрозмовника.

Реалізується метод вправ і через *доручення*, тобто шляхом виконання визначених завдань, що сприяє накопиченню досвіду позитивної поведінки, вихованню гуманних якостей особистості, відповідальності, старанності (доручення: провідати хворого товариша, надати допомогу відстаючому, привести в порядок книги бібліотеки).

У теорії педагогіки і практиці виховної діяльності все більшого поширення набуває використання виховних ситуацій, тобто створення таких зовнішніх обставин, які дозволяють опосередковано впливати на свідомість, почуття, вчинки людини. Педагогічний ефект забезпечується

не прямим звертанням до суб'єкта, а цілеспрямовано організованими обставинами, які й створюють ситуацію.

В цілому, методи цієї групи пов'язані з *організацією діяльності індивіда*: навчальної, трудової, ігрової, суспільної, естетичної, що забезпечує не тільки досвід поведінки, але й переживання радості пізнання, творчості, творіння, спілкування тощо.

Таким чином, методи організації діяльності і формування досвіду моральної поведінки вирішують завдання виховання стосунків між людьми, навичок, умінь, звичок. Людина іде від усвідомлення необхідності знань, умінь через тренування до навиків і через тренувальні вправи – до звичок поведінки.

Методи стимулювання і корекції поведінки. Головні методи цієї групи – заохочення і покарання, які здійснюють функцію стимулювання і коректування діяльності і вчинків людини. „Похмурий погляд, похвала, догана, жарт, порада, поцілунок, казка як нагорода, словесне заохочення – ось лікувальні процедури, які треба призначати в малих або великих дозах, частіше чи рідше в залежності від конкретного випадку і особливостей організму”, - писав Я. Корчак.

Заохочення – це підтвердження правильності вчинків, дій суб'єкта. Значення його в тому, що воно сприяє закріпленню позитивних форм поведінки людини і може знайти прояв у різноманітних формах.

Заохочення буде позитивним за певних умов:

- 1) його справедливість, тобто заохочувати лише за певні позитивні дії, вчинки. Заохочення повинно бути усвідомлене як нагородженням, так і ровесниками;
- 2) своєчасність заохочення;
- 3) дотримання міри в заохоченні (надмірне часте заохочення одних і тих людей знижує виховний ефект методу, може призвести до формування підвищеної самооцінки, завищеного рівня вимог, недоброзичливого ставлення однокурсників).

Покарання – вплив на особистість індивіда, який відображає засудження його дій, вчинків, що суперечать нормам, принципам поведінки у суспільстві, змушуючи його дотримуватися цих норм. Призначення покарання – виховувати уміння гальмувати виявлення тих якостей, прагнень здійснення вчинків, які в певних умовах суперечать вимогам норм моралі.

В основному, покарання пов'язані: а) з накладанням додаткових обов'язків; б) втратою або обмеженням певних прав; в) вираженням морального осудження в різних формах. Так, психолог Ю. Красовський визначає декілька видів лише засудження: підбадьорююче (наступного

разу зробиш краще...), критика-докір (а я на тебе розраховував), критика-надія (сподіваюсь, що більше...), критика-похвала (робота виконана добре, але не для цього випадку), критика-аналогія (... припустився такої ж помилки, як...), безособова критика (... є такі, котрі...), критика-співпереживання (я добре тебе розумію, але...), критика-співчуття (співчую, але...), критика здивування (невже не підготував?...), критика-іронія, критика-стурбованість, критика-натяк, критика-зауваження, критика-вимога, критика-побоювання.

До типових видів покарань М.Г. Стельмахович відносить: вияв незадоволення, засудження, присоромлення, обмеження, посилення контролю за поведінкою, відстрочку виконання даної обіцянки, прояв деякої стриманості, позбавлення звичної ласки, моральне засудження, нотка відчуження в голосі, гнів, обурення тощо.

Корекція передбачає використання певних прийомів, спрямованих на подолання чи послаблення недоліків у діях, вчинках людини. Цьому може сприяти *великодушне пробачення*, сутність якого в тому, що того, хто здійснить негарний вчинок, мовби пробачують за тієї причини, що людина не може усвідомити те, що вчинила, або припинити це („Якщо ти вважаєш, що це так, то нехай так і буде, проте мені жаль...”).

Прийом ігнорування передбачає фіксацію педагогом несприятливого стану суб'єкта, але зовні педагог робить вигляд, що не помічає того, що відбувається, що, у свою чергу, приводить до самоаналізу суб'єктом своїх дій.

Прийом вдаваної байдужості педагога: він мов би не помічає порушень соціальних норм або припускає їх частково, проте готує умови, щоб у майбутньому не допускати порушень. Так, Я. Корчак, розуміючи, що дурні звички виховання мають над людиною велику владу, дозволяв вихованцю протягом тижня битися або лаятися обмежену кількість раз, знижуючи від тижня до тижня це число. К.Д. Ушинський також давав таку пораду: не звертати уваги на дурні звички, формувати позитивні, які, на його думку, витискують дурні.

Компроміс як спосіб розв'язання суперечностей у взаємостосунках суб'єктів.

Основні методи виховання виділені на Мал. 1. Фактори, що визначають вибір методів виховання.

На успішність використання методів виховання впливають такі фактори:

1. Педагогічне обґрунтоване зіставлення методів виховання, які використовуються, з метою, завданнями, змістом, принципами ви-

ховання, особливо принципом урахування індивідуальних і вікових особливостей студентів.

2. Застосування в єдності методів формування свідомості, формування досвіду суспільної поведінки, стимулювання діяльності й корекції поведінки, самовиховання.

3. Врахування своєрідності педагогічної ситуації.

4. Аналіз впливу на особистість методів, які вже застосовувались.

5. Особистість вихователя, його педагогічна рефлексія, яка передбачає: усвідомлення мотивів своїх дій, здатність поставити себе на місце іншого, побачити те, що відбувається, очима цього іншого, адекватно оцінити результати роботи.

Основними засобами і формами реалізації виховної роботи у вищих навчальних закладах є: диспути, вечори, читацькі конференції, бесіди, лекції, зустрічі тощо.

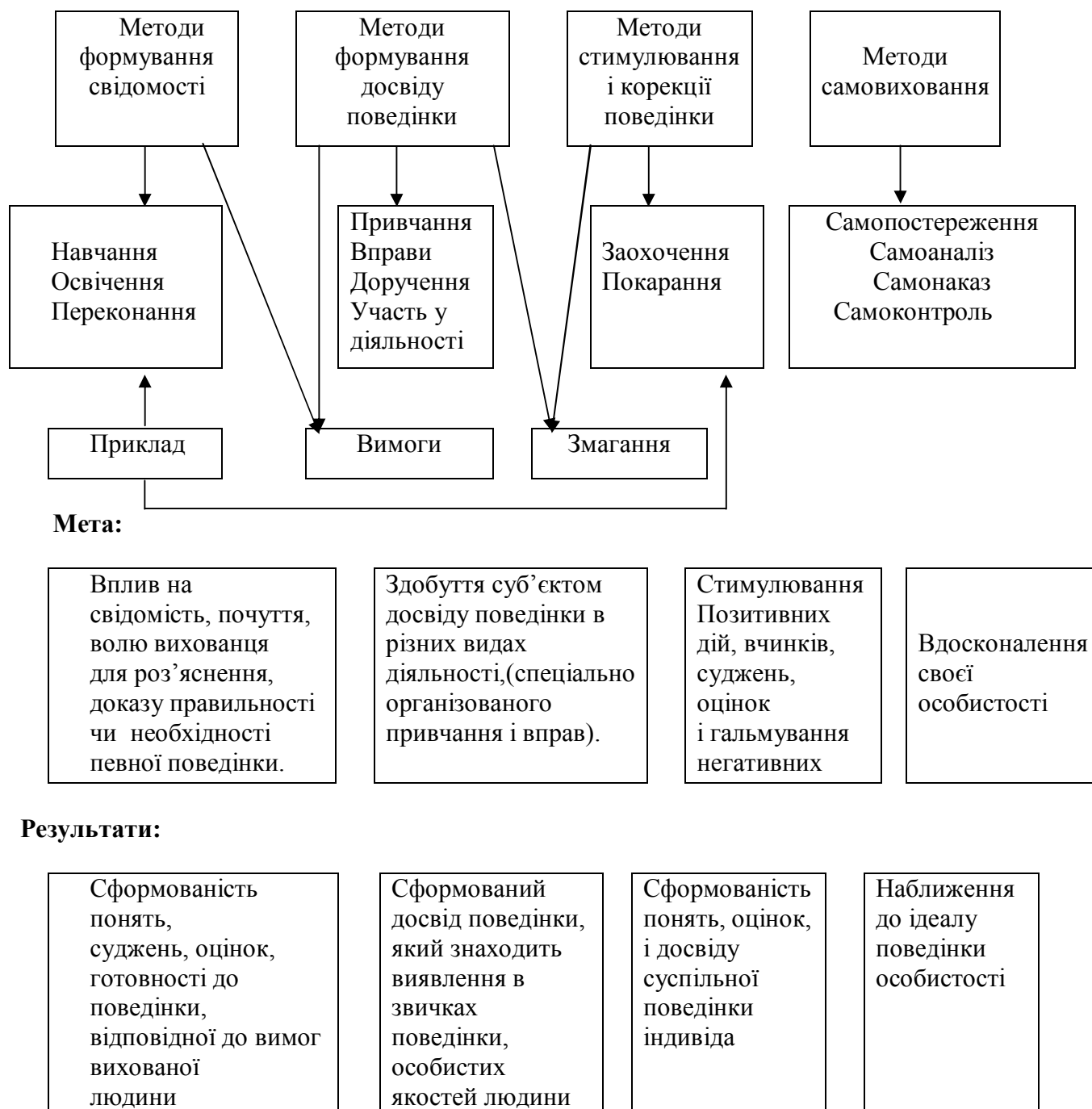
Серед форм позааудиторної виховної роботи з педагогіки можуть бути: педагогічні інформації; диспути на педагогічні теми; читацькі конференції; усні журнали (можливі такі назви журналів „Педагогічний кругозір”, „Серце віддаю дітям”, „Сторінки життя видатних педагогів”, „У нас в гостях педагоги-новатори” та інші); бесіди за круглим столом; вечори на педагогічні теми; конкурси „Шукаємо педагогічні таланти”; педагогічні тижні; педагогічні гуртки; студентський клуб „Викладач”; педагогічний театр.

Історично склалося, що реалізація виховної роботи у студентських групах здійснюється через *інститут кураторства*. Це управлінська ланка, яка взаємодіє з іншими у системі позааудиторної виховної роботи і забезпечує її організацію на рівні студентської академічної групи. Результатом діяльності куратора є набуття молодого людиною соціального досвіду поведінки, формування національної самосвідомості, ціннісних орієнтацій і розвиток індивідуальних якостей особистості.

Варто зазначити, що відсутність спеціальних молодіжних організацій робить сучасний процес навчання у вищих навчальних закладах практично єдиним полем виховного впливу, що здійснюється через змістовні й процесуальні характеристики дисциплін. Важко переоцінити виховний потенціал гуманітарних курсів, у процесі вивчення яких формуються світогляд і ціннісні орієнтації студентів. Блок фундаментальних і природничонаукових дисциплін сприяє виробленню інтелектуальних умінь наукового мислення. Блоки загальноінженерних і професійних дисциплін у виховному плані надають можливість додати до раніше отриманих інтелектуальних умінь творчого імпульсу. Зміст стає інструментом виховання лише в тому разі, якщо на основі міцних знань

воно транслюватиметься через їх цілісне сприйняття у свідомість тих, кого навчають. Варто ширше використовувати міжпредметні зв'язки, інтегровані курси, що сприяють формуванню системних знань, а через них – системи переконань, поглядів. Тільки те, що є добре зрозумілим, активно засвоєним, спонукає до рефлексії, оцінних суджень, трансформуючись у нові якості особистості.

Позанавчальна виховна діяльність студентів



Мал. 1. Методи виховання.

Лекція 4

Тема: „Основи дидактики вищої школи”

План:

1. Дидактика як галузь педагогіки вищої школи.
2. Сутність, структура та рушійні сили навчання.
3. Закономірності та принципи дидактики вищої школи.
4. Особливості методів навчання у вищому навчальному закладі.
5. Форми організації навчального процесу у вищій школі.

Рекомендована література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – С. 393-497.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання. – К., 1993. – 218с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М: Педагогика, 1989. – 302с.
4. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129с.
5. Бондар В.І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалах дидактики) // Освіта і управління, 1999. – № 1. – Т. 3. – С. 19-40.
6. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
7. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні. – К., ІНТЛ, 1995. – 168с.
8. Кремень В.Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа. - № 11. – 1998. – С. 53-57.
9. Кремень В.Г. Підвищення ефективності вищої освіти розвитку та інтеграції // Освіта України, 2004. - № 17. – 2 березня.
10. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За ред. академіка АПН України О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337с.
11. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 232с.
12. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382с.
13. Про основні напрямки реформування вищої освіти в Україні. Указ Президента України 12 вересня 1995 року № 832/95. – К.: Міленіум. – 2001. – 470с.

14. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / За ред. В.Г. Кременя. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147с.
15. Фіцула М.М. Педагогіка. Посібник. – К.: Академія, 2000. – 544с.

1. Дидактика як галузь педагогіки вищої школи

Термін „дидактика” походить від грецького „didaktikos”, що означає „той, хто повчає”, а „didasko” – „той, хто повчає”. Цей термін уперше ввів у науковий обіг німецький педагог В. Ратке (1571 – 1635 рр.) у курсі лекцій „Короткий звіт з дидактики, чи мистецтво навчання Ратихія”. У тому ж значенні вжив і видатний чеський педагог Я. Коменський (1592-1670р.р.), опублікувавши у 1657 р. в Амстердамі свою відому працю „Велика дидактика”, що представляє універсальне мистецтво навчання всіх усьому. Дидактику вищої школи слід розглядати не як окрему науку, а як розділ педагогіки вищої школи, який вивчає питання змісту, методів, форм і технологій підготовки майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу.

У сучасному значенні дидактика є найважливішою галуззю наукового знання, що вивчає та досліджує проблеми освіти й навчання.

Дидактика – галузь педагогіки вищої школи, яка розробляє теорію освіти і навчання у вищих навчальних закладах, а також виховання у процесі навчання.

Дидактика – теоретична та водночас нормативно-прикладна наука.

Як педагогічна дисципліна дидактика оперує загальними поняттями педагогіки: „виховання”, „педагогічна праця”, „освіта” тощо. Однак як теорія освіти і науки вона послуговується власними поняттями. До них належать „навчання”, „викладання”, „зміст освіти”, „форми”, „методи навчання” та ін..

Навчання розглядається дидактикою як об’єкт вивчення і як об’єкт конструювання. З огляду на це виокремлюють науково-теоретичну і конструктивно-технологічну функції дидактики.

Науково-теоретична функція полягає у вивченні, систематизації та узагальненні педагогічного досвіду, його науковому обґрунтуванні, поясненні на основі психологічних закономірностей і механізмів пізнавального, психомоторного розвитку особистості.

Конструктивно-технологічна функція дидактики – це розробка змісту, ефективних методів, прийомів та засобів навчання, конструювання навчальних технологій. Вона допомагає з’ясувати, як, враховуючи об’єктивні закономірності пізнавального розвитку студентів, організувати навчальний процес для забезпечення його максимальної

ефективності; які форми, методи і засоби є оптимальними в конкретних ситуаціях; якими принципами і правилами слід керуватися викладачу тощо.

Навчання – цілеспрямоване, заздалегідь спроектоване спілкування, під час якого здійснюються процес освіти, виховання та розвитку студента, засвоюються певні елементи досвіду людства, досвіду діяльності та пізнання.

Сутність освіти – спеціально відібрана й визнана суспільством (державою) система елементів об'єктивного досвіду людства, засвоєння якого необхідне для успішної діяльності в конкретній сфері. Сутність освіти – це той результат, якого прагне досягти навчальний заклад, той рівень і ті досягнення, що відображаються через категорії знань, умінь, навиків, особистісних рис.

Дидактика вищої школи – наука про вищу освіту та навчання у вищій школі; галузь педагогічного знання, що інтенсивно розвивається.

Необхідність дидактичних досліджень у галузі вищої освіти зумовлена проблемами, котрі накопичила сучасна вища школа, а саме:

- дидактичне дослідження явища вищої школи;
- виявлення закономірностей процесу навчання у вищій школі;
- подальша розробка теорії вищої освіти;
- конструювання (модернізація) освітніх технологій;
- удосконалення педагогічного інструментарію та ін..

На відміну від загальної дидактики, що у своїх дослідженнях частіше зорієнтована на загальноосвітню школу, дидактика вищої школи покликана взяти за наукову основу вирішення таких *проблем*:

- 1) обґрунтування специфічних цілей вищої освіти;
- 2) обґрунтування соціальних функцій вищої освіти;
- 3) обґрунтування змісту освіти;
- 4) наукове обґрунтування способів конструювання педагогічного процесу у вищій школі та здійснення навчальної діяльності;
- 5) визначення найкращих способів, вибір змісту, методів, форм і технологій навчання.

Сучасна дидактика вищої школи спрямована на забезпечення ефективної підготовки майбутніх фахівців. Цьому мають сприяти такі методологічні підходи (В. Лозова):

- особистісний, який полягає у визначенні особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Він передбачає опору на природний процес саморозвитку, самореалізацію, самоствердження, створення для цього відповідних умов;

- діяльнісний, спрямований на організацію діяльності суб'єкта, яка б забезпечувала його активність у пізнанні, праці, спілкуванні, саморозвитку;

- системний, який орієнтує на визначення навчання як цілеспрямованої творчої діяльності його суб'єктів, мета, завдання, зміст, форми і методи якої взаємопов'язані;

- гуманістичний, який передбачає духовно – особистісну спрямованість кожного навчального предмету, формування стосунків між студентами, викладачами й студентами на основі поваги, довіри, чуйності, доброзичливості, уваги, співчуття, віри у можливість людини;

- ресурсний, що зосереджений на питаннях організації навчання, зорієнтованого на виявлення і розвиток потенційних можливостей кожного студенту;

- синергетичний, який полягає у здійсненні самореалізації і саморозвитку особистості на основі постійної взаємодії із навколишнім середовищем, яка сприяє формуванню нових якостей особистості;

- аксіологічний (грец. *axia* – цінність), який забезпечує вивчення явищ з метою виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства, в якому людина є найвищою цінністю;

- компетентнісний (лат. *competentis* – належний, відповідний), що передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відображають розширення не тільки знань, умінь і навиків, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.

Найважливішими *завданнями* дидактики вищої школи є:

- розкриття педагогічних закономірностей, що діють у межах освіти і навчання, і використання їх з метою вдосконалення навчального процесу у вищій школі;

- розробка теорії вищої освіти;

- конструювання (модернізація) освітніх технологій;

- удосконалення змісту підготовки фахівців різних профілів (визначення оптимальних шляхів, вибір методів, форм, технологій навчання).

За Р. Піоновою, сучасні концепції та програми розвитку вищої освіти передбачають:

1) досягнення фундаментальності знань, що є основою освіти і навчання у вищих навчальних закладах і забезпечується шляхом фундаменталізації знань із усіх дисциплін загальнонаукової, загальнопрофесійної та спеціальної підготовки студентів. Основними

ознаками фундаментальних знань і змісту освіти повинні бути забезпечення цілісності сприйняття наукової картини світу, розкриття сутності фактів у галузі професії і спеціальності; розвиток здатності до синтезу знань із різних галузей; забезпечення високого рівня універсальності, що сприяє розумінню і поясненню сутності, взаємозв'язків фактів і явищ із різних галузей науки і практики;

2) підвищення рівня інтелектуалізації змісту вищої освіти, найбільш перспективними й ефективними напрямками якого за теперішніх умов є використання сучасної методології, що відображає характер і динаміку науково-філософського прогресу; забезпечення єдності системного стилю мислення і моделюючого пізнання; розвиток інтуїції, асоціативного мислення;

3) створення умов для розвитку творчої самостійності студентів шляхом формування здібностей і вмінь творчої інноваційної діяльності;

4) забезпечення готовності майбутніх спеціалістів до самостійного розв'язання професійних завдань стратегічного характеру відповідно до рівня і профілю навчання, для чого необхідно розвивати у студентів готовність і вміння самоосвіти, озброювати їх методологією ефективного пошуку рішень науково-дослідних і педагогічних завдань; розвивати сміливість та ініціативу при ознайомленні з психологічними і педагогічними явищами, відповідальність і наполегливість у вирішенні конфліктної ситуації;

5) поглиблення гуманітарного напрямку вищої освіти з урахуванням профілю і спеціалізації професійної підготовки студентів.

Отже, продуктивним шляхом удосконалення педагогічної майстерності викладача вищої школи є дидактичне осмислення свого викладацького досвіду і звертання до дидактики як галузі знань, що є основним орієнтиром у питаннях навчання у вищій школі.

2. Сутність, структура та рушійні сили навчання

Для формування педагогічного мислення важливо зрозуміти сутність, структуру, логіку функціонування та розвитку навчального процесу у вищій школі. Щоб зрозуміти сутність навчання, необхідно виокремити основні компоненти цього процесу. Навчання є двостороннім процесом, що містить взаємозалежні та взаємозумовлені процеси – викладання й навчання. Можна виокремити ще й третій компонент – сутність того, чому навчають. Усі три компоненти – це зовнішній аспект навчального процесу.

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.

Навчання – цілеспрямований процес засвоєння студентами знань, умінь і навиків, регламентований навчальними планами і програмами. В іншому аспекті, *навчання* – процес, соціально визначений, зумовлений необхідністю відтворення людини як суб'єкта суспільних стосунків. Найважливіша соціальна функція навчання полягає у формуванні особистості, що відповідає соціальним вимогам.

Будівельним матеріалом, джерелом „створення” особистості є світова культура – духовна і матеріальна, що відбиває все багатство накопиченого людством досвіду. За концепцією І. Лернера, сутність має такі складники:

- а) знання;
- б) встановлені та виведені, відповідно до досвіду, способи діяльності;
- в) досвід творчості;
- г) емоційно-ціннісне ставлення до досліджуваних об'єктів і реальної дійсності.

Процес навчання визначається зовнішніми і внутрішніми чинниками. До внутрішніх чинників зараховують особистісні якості людини, рівень розвитку, мислення, пам'ять, пізнавальні можливості, рівень рефлексії, уміння усвідомлювати те, що відбувається в навколишньому світі, попередній досвід, категоріальний апарат, мотивацію учення, стиль навчально-пізнавальної діяльності. До зовнішніх чинників, належать зміст навчання, знання, вміння викладача тощо. Ефективність процесу учення найбільшою мірою залежить саме від особистості викладача, рівня, змісту і структури його знань.

Навчальний процес, забезпечуючи розв'язання завдань, що стоять перед вищою школою, реалізує чотири основні функції: освітню, виховну, розвивальну, професійну.

Отже, *процес навчання* – це цілеспрямований, соціально-зумовлений і педагогічно-організований процес розвитку особистості студента, що відбувається на основі оволодіння систематизованими науковими знаннями та способами діяльності, які відбивають склад духовної та матеріальної культури людства. Опанування знаннями і способами діяльності може відбуватися в двох основних варіантах побудови навчального процесу: репродуктивному (відтворювальному) та продуктивному (творчому).

Репродуктивний варіант містить такі компоненти:

- 1) сприяння фактів;

- 2) осмислення фактів (встановлення зв'язків, виокремлення головного);
- 3) розуміння;
- 4) запам'ятовування;
- 5) засвоєння матеріалу;
- 6) застосування отриманих знань (репродуктивне, алгоритмічне, творче).



Мал. 1. Репродуктивний варіант навчального процесу.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприйняття чи самостійне формулювання умов задачі. 2. Аналіз умов задачі. 3. Відтворення (чи доповнення) необхідних для розв'язання завдань. 4. Прогнозування процесу та результатів, формулювання гіпотези. 5. Складання плану (проекту, програми) рішення. 	Орієнтувальний етап
<ol style="list-style-type: none"> 6. Спроби розв'язання задачі на основі відомих способів. 7. Переконструювання плану розв'язання, знаходження нового способу. 	Виконавчий етап
<ol style="list-style-type: none"> 8. Розв'язання задачі новими способами. 9. Перевірка розв'язання. 10. Введення отриманого знання (способу) у раніше відому студенту систему. 11. Вихід на нові проблеми. 	Контрольно-систематизаційний етап

Мал. 2. Продуктивний варіант навчального процесу.

Продуктивний варіант побудови навчального процесу містить, окрім характерних для репродуктивного, ще кілька елементів-етапів:

- 1) орієнтувальний;

2) виконавчий;

3) контрольно-систематизаційний.

Логічні ланки навчального процесу: ланцюг навчальних ситуацій, пізнавальним ядром яких є навчально-пізнавальні задачі, а змістом – спільна діяльність педагога і тих, хто навчається, у рішенні задачі із залученням різноманітних засобів навчання і способів навчання.

3. Закономірності та принципи дидактики вищої школи

Навчальна діяльність у вищому навчальному закладі має свої закономірності і підпорядкована певним принципам, від чого залежить її ефективність.

Закономірності дидактики вищої школи. Закономірності навчання відображають стійкі залежності між усіма його елементами – діяльністю викладача, діяльністю студента та об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання.

Закономірності навчання – об'єктивні, стійкі та істотні зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність.

Загалом закономірності навчання у вищому навчальному закладі відповідають закономірностям навчання в загальноосвітній школі чи будь-якому іншому навчальному закладі. Їх поділяють на об'єктивні і суб'єктивні.

Об'єктивні закономірності навчання. Вони породжені сутністю процесу навчання. До них належать:

1. Виховний і розвивальний характер навчання. У процесі навчання у вищому навчальному закладі студенти застосовують знання, і на цій основі у них формуються науковий світогляд, моральні, трудові, естетичні, фізичні якості, відповідне ставлення до процесу навчання. Водночас, відбувається розвиток особистості, її пізнавальних здібностей – мислення, пам'яті, уваги, уяви, мовлення, тощо. Специфіка цієї закономірності у вищому навчальному закладі полягає в тому, що зміст навчання має спеціалізований характер, тобто зорієнтований на здобуття певної професії. Першорядним завданням педагога є навчити студентів мислити професійно, виховувати в них прагнення до професійного самовдосконалення.

2. Зумовленість навчання суспільними потребами. Кожен етап розвитку людської цивілізації передбачає певний рівень вихованості й освіченості членів суспільства, що забезпечується їх навчанням. Становлення і розвиток української держави потребують освічених, усебічно розвинених громадян, високо-кваліфікованих спеціалістів, на що має бути зорієнтований навчальний процес у вищих навчальних закладах.

3. Залежність результатів навчання від умов, в яких відбувається навчальний процес (навчально-матеріальна база).

4. Врахування реальних навчальних можливостей студентів. Воно зумовлене рівнем розвитку інтелектуальної, емоційної та вольової сфер, знань і вмінь, навиків до навчання, ставленням до нього, фізичним станом і працездатністю, здобутими упродовж навчання в школі.

5. Рівень активності студента. Сутність цієї закономірності полягає в тому, що результати навчання залежать від характеру навчально-пізнавальної діяльності й рівня розвитку мотиваційної сфери студента.

6. Цілеспрямована взаємодія викладача, студента і виучуваного об'єкта. Навіть якщо студент опановує предмет самостійно, викладач має спрямовувати його пізнавальну діяльність й контролювати її.

Суб'єктивні закономірності навчання. Вони залежать від особливостей діяльності викладача, його характеру тощо. Сутність їх у тому, що поняття можуть бути засвоєні лише тоді, коли пізнавальна діяльність студентів спрямована на визначення чітких і зрозумілих співвідношень між ними; навики формуються лише за умови відтворення операцій і дій, покладених в їх основу; міцному засвоєнню змісту навчального матеріалу сприяє його систематичне повторення і включення в систему вже засвоєного раніше змісту; опанування складних способів діяльності залежить від успішного оволодіння простими видами діяльності як їх складовими, і від готовності визначити ситуацію, в якій ці дії можуть бути виконані; рівень і якість засвоєння знань студентів залежать від урахування викладачем ступеня значущості для них засвоюваного змісту; використання варіативних завдань передбачає застосування знань у важливих для студентів ситуаціях, що сприяє формуванню готовності до перенесення засвоєних знань і пов'язаних з ними дій у нову ситуацію.

Отже, закономірності існують незалежно від того, знає їх викладач чи ні, і виявляються у практичній діяльності. Однак визначення мети діяльності і врахування усіх закономірностей сприятиме ефективному впливу на особистість.

Принципами навчання у викладацькій діяльності можна вважати:

- а) наочність;
- б) свідомість;
- в) системність;
- г) міцність знань;
- д) науковість;
- е) зв'язок теорії з практикою;
- є) єдність індивідуального й колективного;

ж) єдність конкретного й абстрактного тощо.

Названі принципи характерні також і для вищої школи.

У вищій школі вони мають порівняно глибший зміст. У вищій школі вивчають не основи наук, а, власне, науку в розвитку. У діяльності викладача вищої школи спостерігається єдність наукового й навчального.

Для вищої школи притаманні забезпечення єдності наукової та навчальної діяльності студентів, професійна спрямованість, проблемність, емоційність і мажорність усього процесу навчання.

Доцільно виокремити *групу принципів навчання* у вищій школі, котрі б синтезували всі принципи:

1) зорієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця;

2) відповідність змісту вузівської освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) та виробництва (технологій);

3) оптимальне поєднання загальних, групових й індивідуальних форм організації навчального процесу у вищій школі;

4) раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;

5) відповідність результатів підготовки майбутніх фахівців вимогам конкретної професійної сфери діяльності, забезпечення конкурентно-здатності випускника вищого навчального закладу.

Принципи навчання. Процес навчання здійснюється на основі обґрунтованих і перевірених практикою дидактичних принципів, зумовлених закономірностями і завданнями освіти.

Принципи навчання – основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи.

У навчальному процесі вищої школи дотримуються загально дидактичних і специфічних принципів навчання.

До *загально дидактичних принципів навчання* належать:

1. Принцип науковості. Його сутність полягає у тому, що всі факти, знання, положення і закони, що вивчаються, повинні бути науково правильними.

2. Принцип системності й послідовності. Він зорієнтований на системне й послідовне викладання і вивчення навчального матеріалу.

3. Принцип доступності. Успішність та ефективність навчання визначаються відповідністю його змісту, форм і методів віковим особливостям студентів, їх можливостям.

4. Принцип зв'язку навчання з життям. Він ґрунтується на об'єктивних зв'язках науки і виробництва, теорії і практики.

5. Принцип свідомості і активності. Цей принцип визначає головне спрямування пізнавальної діяльності студентів та управління нею.

6. Принцип наочності („золоте правило” дидактики). Цей принцип ґрунтовно розроблений у дидактиці середньої школи і широко застосовується у педагогічному процесі вищої школи.

7. Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навиків.

8. Принцип індивідуального підходу. Він дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному студенту оволодівати навчальним матеріалом по-своєму, зважаючи на рівень розвитку, знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, волі, працездатності.

9. Принцип емоційності. У процесі навчальної діяльності у студентів виникають певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати успішне засвоєння знань або перешкоджати йому.

Навчальний процес у вищих навчальних закладах характеризується певними особливостями: орієнтація на вивчення не основ наук, а самої науки в розвитку, що сприяє зближенню самостійної роботи студентів з науково-дослідною роботою викладача; поєднання у діяльності викладача навчального й наукового; він навчає і, водночас, є дослідником у своїй галузі знань; процес викладання у вищому навчальному закладі спрямований на професіоналізацію.

До специфічних принципів навчання належать:

1. Принцип єдності наукової і навчальної діяльності кафедр і викладачів.

2. Принцип участі студентів у науково-дослідній роботі.

3. Принцип органічної єдності теоретичної і практичної підготовки студентів.

4. Принцип урахування особистих можливостей студентів.

5. Принцип спільної діяльності (взаємодії) викладача і студента у навчальному процесі.

6. Принцип професійної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Педагогічний процес у вищій школі повинен мати чітку професійну спрямованість, тобто передбачати вихід за межі навчальної діяльності та пізнавальної мотивації, актуалізацію важливих для майбутнього фахівця професійних мотивів. Один із шляхів розв’язання проблеми професійної спрямованості навчання пропонує А. Вербицький у контекстному підході до навчальної діяльності. Навчання, у якому моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студента на основі засвоєних абстрактних знань, що поєднуються із професійною

діяльністю, називається контекстним. Навчання у такому разі є тією формою особистісної активності, яка забезпечує розвиток необхідних предметно-професійних і соціальних якостей особистості.

Принципи навчання тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного, жоден із них не може бути використаний без урахування інших. Тому, у процесі навчання викладач повинен керуватися всіма принципами.

4. Особливості методів навчання у вищому навчальному закладі

Розробка теорії методів навчання пройшла довгий шлях. Історично найстарішою групою методів є словесні, головною функцією яких була передача готової інформації за допомогою усного, письмового, а потім друкованого слова для засвоєння її учнями. Такі методи сформувалися, в основному, в школах середньовіччя. Проте вже в XVI ст. М. Монтень (1533-1592) доводив необхідність навчати спостерігати оточуючий світ, щоб людина ставала „мудрою із самої себе, а не із книги”.

Дослідження питань методів навчання було центральним питанням і в працях Я.А. Коменського (1592 – 1670). У його „Великій дидактиці” окремі розділи називаються: „Метод науки”, зокрема, „Метод мистецтва”, „Метод мов”. „Нам необхідний надійний метод у заняттях, щоб, дотримуючись його розпорядження, вихователь юнацтва так само швидко, як і витончено приводив душі до мудрості, подібно тому, як майстер механічних мистецтв обробляє даний матеріал за допомогою інструментів і робить його придатним до вживання” (Коменський Я.А. Избранные пед. сочин.. – М., 1955. – С. 584).

Уже в XIX ст. почав розповсюджуватись інший метод навчання – спостереження, хоча про нього писав Я.А. Коменський, закликаючи до пізнання самих предметів не шляхом слова усного чи із друкованого, чужого опису, спостереження, а як відзначав Я. Коменський, із землі, з неба, дубів, буків та ін.

У XX ст. переважно використовувались метод акроаматичний (лекційний, грец. акроата – „лекція”), еротематичний (запитальний, грец. erotema – „питання”), включаючи катехизивні й евристичні запитання.

У педагогічній літературі 40-50 рр. поняття „метод навчання” визначалось як той засіб і той шлях, за допомогою якого педагог, опираючись на свідомість і активність тих, хто навчається, озброює їх знаннями, вміннями і навиками.

У 60 – 80-і роки розробка теорії методів навчання обумовлювала дослідження навчання як цілісного процесу, як взаємодію тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Це знайшло відображення у визначенні *методів навчання* як способів організації пізнавальної діяльності тих, хто

навчається, що забезпечує оволодіння знаннями, методами пізнання і практичної діяльності. „Методи навчання – це упорядкована за певним принципом спільна цілеспрямована діяльність учителя і учнів, що являє собою систему прийомів або способів і спрямована на розв’язання навчально-виховних завдань” (Педагогіка /За ред. А.М. Алексюка. – 1986. – С.150).

Методи навчання у вищій школі суттєво відрізняються від методів шкільного навчання. Вони спрямовані не лише на передавання і прийняття знань, а й на проникнення у процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ.

Методи навчання – способи упорядкованої взаємопов’язаної діяльності викладачів та студентів, спрямованої на досягнення поставлених вищою школою цілей.

Методи навчання потрібно відрізнити від методів учення.

Методи учення – способи пізнавальної діяльності студентів, зорієнтовані на творче оволодіння знаннями, вміннями й навиками та вироблення світоглядних переконань на заняттях і під час самостійної роботи.

Методи навчання і методи учення мають свої специфічні особливості, вони відносно самостійні, але розглядаються в єдності.

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів значною мірою залежить від уміння викладачів вдало обирати і застосовувати методи і прийоми навчання. У дидактиці існують різні підходи щодо класифікації методів навчання. Надаємо класифікацію методів на основі різних ознак.

У дидактиці існують різні підходи щодо класифікації методів навчання:

- за основними дидактичними завданнями: методи оволодіння знаннями, методи формування умінь і навиків, застосування здобутих знань, умінь і навиків (М. Данилов, Б. Єсіпов);

- за характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі методи (М.Скаткін, І. Лернер);

- за бінарною класифікацією: методи викладання (інформаційно-повідомлювальний, пояснювальний, інструктивно-практичний, пояснювально-спонукальний); методи учіння (виконавський, репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий, пошуковий) (М. Махмутов).

Одна із поширених класифікацій – за джерелами передачі й отримання знань, згідно з якою всі методи навчання поділяються на словесні, наочні та практичні (С. Петровський, Е. Галант).

У розробці теорії методів навчання важливе місце займали питання бінарного підходу до їх визначення і класифікації. Класифікація методів навчання на бінарній основі була розроблена М.М. Левіною, М.І. Махмутовим. Вона будувалася за принципом поділу методів на методи викладання і методи учіння, що розглядалися в сукупності.

Проблема методів навчання належить до числа тих проблем, які не зразу піддаються розв'язанню, її не можна вважати остаточно вирішеною і зараз, про що свідчить чисельність різних точок зору на номенклатуру і принципи її класифікації.

Словесні методи.

До них належать усне викладання знань (лекція, пояснення, розповідь), бесіда, диспут, рольова гра, інструктаж, навчальна дискусія тощо. Загальним для всіх цих методів є слово.

Монологічні методи, під якими розуміємо виклад навчального матеріалу за допомогою слова з метою формування знань, умінь, навиків. Викладач повідомляє інформацію, студент сприймає її, осмислює, запам'ятовує, а потім репродукує засвоєне. Цей метод вимагає багатопланової діяльності педагога:

- виклад навчального матеріалу;
- встановлення контакту з групою студентів;
- стимулювання студентів до сприйняття матеріалу;
- керівництво пізнавальною діяльністю слухачів;
- передбачення свого викладу, його змісту, форм і самооцінки.

У вищій школі важливе місце належить лекції як способу викладу об'ємного теоретичного матеріалу для забезпечення свідомого сприйняття й засвоєння наукової інформації студентами.

Лекція покликана давати систематизовані наукові знання з дисципліни, розкривати стан і перспективи розвитку відповідних галузей науки, техніки, стимулювати студентів до самоосвіти.

Лекції у вищій школі, як правило, складаються із трьох частин: вступ, виклад основного матеріалу, висновки.

Традиційна лекція, етапи підготовки і проведення:

1. Попередня підготовка.
2. Оформлення лекції.
3. Підготовка до викладу тексту лекції.
4. Виклад змісту студентам за визначеним і записаним студентами планом.

Заключний етап лекції має таку структуру:

- лектор нагадує тему і мету заняття;
- називає опорні положення матеріалу;
- робить висновки з усієї теми і основних питань;
- відповідає на питання студентів.

Можна пропонувати дати питання у письмовій формі, щоб відповісти на наступній лекції.

Нетрадиційні види лекцій.

1. Проблемна лекція. Якщо у традиційній лекції викладач пояснює, ілюструє наводить приклади, то проблемна передбачає, перш за все, аналіз явищ, процесів, науковий пошук істини. З цією метою викладач аналізує і відбирає ключові питання матеріалу як логічної основи курсу, створює проблемні ситуації й розв'язує їх разом зі студентами.

2. Лекція – консультація.

3. Лекції – бесіди передбачають максимальне включення студентів у процес оволодіння необхідними знаннями, вміннями.

Пояснення – це монологічний доказовий виклад матеріалу.

Розповідь – живий, образний, емоційний виклад будь-якого питання, недовгий за часом, що містить переважно фактичний матеріал.

Діалогічні методи навчання.

Бесіда – це діалогічний метод навчання, при якому викладач за допомогою вдало поставлених питань спонукає студентів або відтворювати раніше здобуті знання, або робити самостійні висновки – узагальнення на основі засвоєного фактичного матеріалу.

За характером діяльності студентів у процесі бесіди можна виділити 2 основних види: евристична, катехізична.

Евристична бесіда – метод навчання, який передбачає, що педагог уміло поставленими запитаннями скеровує студентів на формування нових понять, висновків, правил, використовуючи свої знання, спостереження.

Катехізична бесіда. Катехізисом у старій школі називали підручник з релігії. У ньому подавалися релігійні догми у формі запитань і відповідей. Від учнів вимагали точного відтворення питання і запропонованої у підручнику відповіді. Згодом бесіди, спрямовані на відтворення відповідей, які вимагають тренування пам'яті, стали називати катехізичними.

За формою проведення бесіди можуть бути: фронтальними (питання звернені до всієї групи, курсу), індивідуальними (питання адресовані конкретній людині), груповими (питання звернені до певної групи слухачів).

Дискусія, диспут. Ці методи навчання близькі до методу бесіди. *Диспут* – це публічна суперечка на наукову або суспільно важливу тему. *Дискусія* – суперечка, обговорення будь-якого питання. Цей метод навчання засновано на обміні думками між слухачами, викладачем і студентами, що вчить самотійно мислити, розвиває здібність до практичного аналізу, старанної аргументації висунутих положень, сприяє повазі до думки інших, допомагає оволодівати культурою мови.

Навчальна дискусія є публічним обговоренням важливого питання і передбачає обмін думками між студентами або викладачами і студентами.

Наочні методи навчання.

За допомогою наочних методів навчання студенти набувають знань шляхом сприйняття окремих процесів, явищ, предметів або їх зображень. Доведено, що 87 % інформації людина отримує за допомогою зорових відчуттів, а 9% – за допомогою слуху. З побаченого запам'ятовується 40%, а з почутого – 20%, а з одночасно побаченого і почутого – 80% інформації. Якщо застосовуються аудіовізуальні засоби, то в пам'яті залишається 50% інформації, а час навчання скорочується на 20 - 40 %.

У педагогічній літературі традиційно називають такі наочні методи: спостереження, ілюстрація, демонстрація.

Спостереження як метод навчання забезпечує безпосереднє живе „споглядання”, сприйняття явищ дійсності. Спостереження можна проводити безпосередньо або за допомогою спеціальних приладів.

Ілюстрація та демонстрація. Зазначені методи передбачають показ конкретних предметів та явищ навколишньої діяльності в натурі чи у вигляді зображень, які сприймаються за допомогою органів відчуття.

Ілюстрація матеріалів здійснюється у статичному вигляді, а при демонстрації матеріали показують в динаміці. Для демонстрації використовуються спеціальні засоби, технічні установки.

Практичні методи навчання.

Практичні методи використовуються для безпосереднього пізнання дійсності, поглиблення знань, формування вмінь та навиків. Методи засновані на практичній діяльності, використовуються, звичайно, разом із іншими методами навчання – наочними, словесними. Ці методи передбачають різні види діяльності студентів і викладачів, а також самотійність студентів у навчанні. До групи практичних методів входять: вправи, лабораторні та практичні роботи.

Вправа – це метод навчання, що полягає у повторенні певних дій, під час яких виробляються вміння та навики застосування вже здобутих знань.

Лабораторний метод оснований на проведенні експериментів, тобто на створенні умов, які дозволяють виявити будь – яке явище для дослідження причини його вияву, перебігання, наслідків тощо.

Практичні роботи розраховані на застосування знань у ситуаціях, наближених до життєвих.

Класифікація методів навчання – на основі характеру пізнавальної діяльності тих, хто навчається:

1. Пояснювальний. Сутність його в тому, що педагог організує сприйняття, а ті, хто навчається, сприймають ті чи інші факти, фіксують їх у своїй пам'яті.

2. Репродуктивний, оснований на відтворенні знань, повторенні способів діяльності за завданнями викладача.

3. Проблемне викладання. Викладач ставить проблему, сам її розв'язує, але при цьому демонструє шлях розв'язання.

4. Частково-пошуковий метод, при якому викладач організує участь слухачів у розкритті тих чи інших питань теми, що вивчається.

5. Дослідницький метод, завдяки якому ті, хто навчається, беруть участь у науковому пізнанні.

Бінарні методи.

Процес навчання розглядається як двосторонній процес, в якому виділяються методи викладання (інформаційно-повідомлюючий, пояснювальний, інструктивно-практичний, пояснювально-спонукальний, спонукальний) і методи учення (виконавчий, репродуктивний, практичний, частково-пошуковий, пошуковий).

Вибір методів навчання.

Які чинники необхідно враховувати під час вибору методів?

1. Можливість методів у реалізації поставленої мети і завдань заняття.

2. Відповідність методів до специфіки навчальної дисципліни, змісту й обраних форм організації навчання.

3. Особливості студентів конкретної групи, а також окремих студентів.

4. Специфіку рис особистості, широту кругозору викладача, його здібностей.

5. Матеріально – технічну базу вищого навчального закладу.

Таким чином, викладач повинен бути ознайомлений з багатьма методами і прийомами навчання, знати їх позитивні сторони й недоліки. Застосовувати ж варто ті, які дадуть найбільший ефект у конкретній ситуації, що склалася.

Методи навчання у вищому навчальному закладі більшою мірою, ніж шкільні, наближені до методів самої науки, оскільки тут розкривають не

лише наукові факти, а й методологію і методи, власне, науки. І лише проблемно-дослідницький підхід до її вивчення може задовольнити запити сучасного студента і сформувати його як мислячого фахівця.

Педагогічна ефективність застосування методів навчання у вищому навчальному закладі залежить не так від самих методів, як від наукової кваліфікації й майстерності викладача. Це передбачає творчий підхід, пошук джерел і доведень істини, бачення проблем у науці, житті і можливих шляхів їх розв'язання, здатність знаходити оптимальні рішення у непередбачуваних ситуаціях, а також чіткість наукових та ідейних позицій, високі моральні якості, повагу, вимогливість до студентів і піклування про них. Тільки у такий спосіб можливо сформувати серйозне, відповідальне ставлення студентів до конкретної науки.

5. Форми організації навчального процесу у вищій школі

Навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах здійснюється у певних формах. Слово „форма” латинського походження й означає зовнішній вигляд предмету, його окреслення або оболонку.

Форми організації навчання – це певний порядок (режим, межі), при якому відбувається освітній процес у вищих навчальних закладах. У різних формах реалізуються методи, принципи, зміст освіти.

Форми організації навчання у вищих навчальних закладах – це зовнішній вигляд навчально-виховного процесу, спосіб існування і відображення його змісту.

У дидактиці вищої школи, як відомо, форми організації навчання реалізуються через способи взаємодії педагога зі студентами під час розв'язання освітньо-виховних завдань.

До організаційних форм навчання, які одночасно є і способами безперервного управління пізнавальної діяльності студентів, належать лекції, семінари, спецсемінари, колоквиуми, лабораторні роботи, практикуми, спецкурси, самостійна робота, науково-дослідна робота студентів, виробнича педагогічна й дипломна практика, консультації, контрольні, курсові й дипломні роботи тощо.

Лекція – усне, послідовне, систематичне викладення змісту науки, навчального предмету, певної теми і його запис.

Навчальна лекція – логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематичний виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмету, ілюстрований за необхідності наочною та демонструванням дослідів.

Лекція (від латинського *lectio* - читання), з'явилася більше ніж 1000 років тому і міцно стала провідною, а спочатку і єдиною формою і методом навчання.

Протягом розвитку науки, техніки, суспільства лекція розглядалась як джерело знань, як стимул самостійності, активності студентів, як підготовка студентів до самостійної роботи з книгою, як засіб розвитку активної уваги студентів, розумової діяльності.

Отже, лекція, це ефективна форма систематичного, живого, безпосереднього контакту свідомості, почуття волі, інтуїції, переконання, усього багатства особистості педагога з внутрішнім світом слухачів.

Види лекцій:

1. За загальною метою: навчальні, агітаційні, виховуючі, освітні, розвиваючі.
2. За науковим рівнем: академічні і популярні.
3. За дидактичними завданнями: вступні, поточні, заключні узагальнюючі, оглядові, лекції-консультації, лекції-візуалізації.
4. За способом викладу матеріалу: бінарні, лекції-дискусії, проблемні, лекції-конференції.

Класична лекція - інформаційна лекція, на якій подається і пояснюється готова інформація, яку потрібно запам'ятати.

Лекції систематичного курсу мають тематичний характер і послідовно розкривають зміст навчального предмету, його місце й роль у підготовці спеціалістів.

Лекція – дискусія може починатися завдяки питанням студентів, які вони формулюють упродовж занять.

Лекція-прес-конференція. Викладач називає тему лекції, просить студента письмово поставити йому питання з цієї теми; питання класифікуються.

Відповіді на питання формулюються у контексті викладення тексту лекції і загострюються як висновок наприкінці її.

Лекція – діалог – різновид лекції проблемної у діалозі двох, трьох викладачів.

Лекція – візуалізація виникла як результат пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності, яка не тільки сприяє більш успішному сприйняттю і запам'ятовуванню навчального матеріалу, але й дозволяє глибше проникнути в сутність явищ, що пізнаються.

Структура лекції залежить від змісту, характеру матеріалу і містить в собі:

- повідомлення плану лекції;

- повторення змісту основних положень попередньої лекції, щоб пов'язати його з новим матеріалом, визначити місце і призначення в дисципліні, в системі наук;
- положення, що аналізується, висновок;
- підведення підсумків.

Оцінка якості лекції, її критерії:

1. Зміст лекції: науковість, відповідність сучасному рівню науки, наявність методичних питань, вірне їх трактування; активізація мислення студентів; висвітлення історії питання, представлення різних концепцій, зв'язок із практикою.

2. Методика читання лекцій: чітка структура лекцій і логіка викладу. Наявність чи відсутність плану, викладення матеріалу згідно плану. Повідомлення про літературу до лекції, пояснення нових термінів, понять, доказовість, аргументованість, виокремлення головної думки і висновків.

Використання прийомів закріплення матеріалу: повторення, питання на перевірку уваги, засвоєння, підведення підсумків у кінці лекції, використання наочних посібників, технічних засобів навчання. Застосування лектором опорних(допоміжних) матеріалів: текст, конспект, записи.

3. Керівництво роботою студентів: чи вимагає лектор конспектувати, чи здійснює контроль за виконанням вимоги. Навчання студентів прийомам запису лекції (темپ, повтори, паузи), поглядання конспектів студентів по ходу лекції.

Використання прийомів підтримання уваги, риторичні питання, гумор, ораторські прийоми.

Дозволяються питання упродовж лекції чи в кінці тощо.

4. Лекторські дані: знання предмету, емоційність, голос, дикція, культура мовлення, зовнішній вигляд, уміння встановлювати контакт.

5. Результативність лекції: інформативність, цінність, виховний аспект, досягнення дидактичної мети.

Семінар (від лат. *seminarium* - розсадник) – особлива форма занять з певної теми, предмету. Семінар проводиться з метою формування вмінь і навиків самостійної роботи, аналізу літератури, виявлення системи знань; оцінки знань, умінь та навиків.

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.

Просемінари – форма заняття, що попереджує і підготовлює студентів до семінару. Як правило, просемінари проводяться на молодших курсах, коли студенти ще мають утруднення в підготовці до семінару, вчаться самостійно здобувати знання з навчального предмету.

Просемінар – перехідна від уроку форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів через практичні й лабораторні заняття, у структурі яких є окремі компоненти семінарської роботи, до вищої форми – власне, семінарів.

У вищій школі практикуються семінари трьох типів:

а) семінар, що має основною метою поглиблене вивчення певного систематичного курсу або навіть однієї теми;

б) семінар, що передбачає глибоке, ґрунтовне відпрацювання окремих найбільш важливих і типових у методологічному відношенні тем курсу або навіть однієї теми;

в) семінар дослідницького типу з тематикою із окремих проблем науки для поглибленої їх розробки.

Однією із найпоширеніших форм організації навчального процесу у вищій школі є практичні заняття (практикуми).

Практичне (грец. *practicos* – діяльний) *заняття* – форма навчального заняття, за якої викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння й навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань.

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.

Навчальна екскурсія – це форма організації навчання в умовах природного ландшафту, виробництва, музею, виставки з метою спостереження і вивчення студентами різних об'єктів і явищ.

Завдання екскурсії: розвиток здібностей студентів діяти з пізнавальної позиції у світі, що оточує, оволодіння уміннями безпосередньо сприймати й вивчати життєві явища, процеси, формування емоційних якостей.

Консультація – одна із важливих форм навчального процесу і знаходиться у безпосередній взаємодії з іншими формами роботи зі студентами.

Сьогодні, у контексті розвитку Болонського процесу, коли розширюються межі самостійної роботи, консультація стає невід'ємною частиною навчального процесу.

Консультації за своїм характером досить різноманітні: групові (вступні, тематичні, передекзаменаційні) та індивідуальні (консультації – співбесіди, консультації - відпрацювання).

Тематична спрямованість консультації формується з урахуванням потреб і бажань студентів, які виявили слабкі знання, або які бажають поглибити знання з певних тем, розділів.

Групові консультації бувають запрограмовані викладачем. Питання у цьому випадку складаються на основі типових помилок і утруднень, з якими студент може зустрітися на практиці.

Конференція – проводиться в межах окремої групи, навчального курсу.

На стадії підготовки до конференції студенти самостійно обирають тему доповіді, виконують невеликі дослідження і готуються до виступу з самостійно отриманими результатами.

Конференція проводиться у визначений час, терміном до 2 годин.

Виступають доповідачі, на їх виступ відводиться 7-10 хв., після чого слухачі задають питання, висловлюють критичні судження і доповнення.

Особлива увага приділяється роботам, в яких доповідачі отримали власні дані, а не тільки привели інформацію із літературних джерел.

Колоквіум.

Слово „колоквіум” походить від латинського розмова, бесіда. Це одна із форм навчальних занять, бесіди викладача зі студентами для встановлення рівня та якості знань. Колоквіум виконує контрольну-навчаючу, стимулюючу функції. Його значення посилюється тоді, коли предмет читається 2-3 семестри, а підсумковий контроль один. Колоквіум можна призначити замість семінару, практичного заняття, а також додатково.

Узагальнюючи все вищевикладене можна зробити висновок, що дидактика вищої школи, як серцевина навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, є динамічною галуззю педагогічної науки, що в наш час перебуває у процесі активного розвитку.

Лекція 5

Тема: „Методичні основи викладання навчальних дисциплін”

План:

1. Методика викладання лекцій.
2. Методика проведення практичних і семінарських занять.
3. Методика організації курсового й дипломного проектування.
4. Організація практичної підготовки спеціалістів.
5. Організація самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Рекомендована література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – С. 393-497.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання. – К., 1993. – 218с.
3. Бондар А.Д. Лабораторні і практичні роботи у вищій школі // А.Д. Бондар, Л.А. Ганська – К., 1997. – 80с.
4. Бондар В.І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалах дидактики) // Освіта і управління, 1999. - № 1. – Т. 3. – С. 19-40.
5. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
6. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні – К., 1995. – 168с.
7. Дубовець О.М., Лях Б.Г., Лазаренко В.І. Активна консультація як один із методів контролю та підвищення рівня знань студентів // Нові технології навчання. – 1995. – Вип. 14. – С. 144-147.
8. Журавська Л. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах освіти // Освіта і управління. – 1999. - № 2. – С. 105-115.
9. Коваленко О.Е. Методичні основи технології навчання. – Х: Основа, 1996. – 96с.
10. Козаков В.А., Меун Н.Р., Ковальчук Г.О. та ін. Сучасні тренінгові методи. Проект за програмою PACIS, К. – 1996. – 215с.
11. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К: Вища школа, 1990.
12. Левківський К.М., Сухарніков Ю.В. Завдання щодо забезпечення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу // Вища школа. - № 5 – 6, 2004. – С.89.
13. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я Лернер. – М, 1981.
14. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько: Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.

- Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – „ОВС”, 2002. – С. 311-361.
15. Методичні рекомендації по впровадженню модульно-рейтингової технології навчально-творчої діяльності студентів (із дисциплін управлінського циклу) для викладачів вищих аграрних навчальних закладів / Укл. В.М. Нагаєв /Харк. нац. аграр. ун-т. – Х., 2002. – 76с.
 16. Махмутов М.И. Принцип проблемности в обучении // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 30-36.
 17. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник /За ред. академіка АПН України О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337с.
 18. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К: Центр навчальної літератури, 2007. – 232с.
 19. Окалелов О.П. Оптимизационные методы дидактики // Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 21-26.
 20. Смолкин А.М. Методы активного обучения: Учеб. – метод. Пособие. – М.: Высшая школа. – 1991. – 176с.
 21. Фіцула М.М. Педагогіка. Посібник. – К: Академія, 2000. – 544с.

1. Методика викладання лекцій

Лекція – основна форма проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі, яка призначена для засвоєння теоретичного матеріалу. Її головна дидактична мета – це формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу.

Лекція – найважча форма роботи, оскільки лектор завжди виступає одночасно в кількох ролях: *оратора*, який переконує аудиторію, пропагує науку, захищає або відкидає твердження; *вченого*, який розглядає явища і факти, положення і закономірності, спонукає, дає поштовх науковому мисленню студентів, їх самостійності й творчості; *педагога*, який озброєний матеріалом високої виховної наукової цінності, добре знає свою аудиторію, володіє дієвою методикою викладання; *психолога*, який відчуває аудиторію в цілому і кожного студента зокрема і використовує знання людської психіки для реалізації головних завдань навчання й виховання.

Викладач вузу – це науковець. Дидактичним завданням лекції є не тільки ознайомлення студентів із основним змістом, принципами, закономірностями, головними ідеями, а й спрямування їх міркувань для подальшої самостійної роботи.

Слово *лекція* має латинське походження („lectio” – читання). Лекції з’явилися ще в Стародавній Греції (Сократ, Платон, Арістотель) та Стародавньому Римі (Квінтіліан), набули розвитку в епоху середньовіччя.

Тоді лекція була основною формою навчання, являючи собою читання церковних першоджерел та їх детальний коментар.

Розвиток друкарської справи та розповсюдження книг не привели до зменшення значущості лекції у вищій освіті. Яскраві сторінки в розвитку лекційної форми навчання пов'язані з викладачами Києво-Могилянської академії: П. Могилою, Ф. Прокоповичем, С. Полоцьким та ін..

У XVIII – першій половині XIX століття лекція залишається єдиним методом викладання. Слід зазначити, що М.В. Ломоносов зробив спробу поєднати лекцію з практичними заняттями та науково-дослідною роботою, однак широкого застосування цей підхід не набув.

Значний внесок у розвиток лекційної системи навчання зробили математик М. Остроградський, історики Т. Грабовський і В. Ключевський та інші.

У середині XIX ст. з'явилася думка про те, що необхідно скорочувати лекційні курси та збільшувати кількість годин, відведених на практичні заняття, які стимулюють самостійність й активність слухачів. Так, М. Пирогов висунув положення про те, що лекції мають читатися тільки тоді, коли лектор володіє цілком новим матеріалом, який ще не був надрукований, або лектор має дар слова.

Дотепер певні науковці висувують аргументи проти лекції:

1. Лекція привчає до пасивного, некритичного сприйняття чужих думок. При цьому чим кращий лектор, тим більша вірогідність такого явища.

2. Відвідування лекцій привчає до школярства і відбиває потяг до самостійних знань.

3. Студенти неоднаково сприймають лекційний матеріал, деякі записують слова лектора механічно, не усвідомлюючи і не аналізуючи їх.

Проте досвід роботи вищої школи доводить, що усунення лекцій з вищої школи призводить до різкого зниження наукового рівня підготовки. Лекції продовжують відігравати провідну роль упродовж навчання у вищій школі.

Основні функції лекції такі:

1. *Інформаційна*. Лекція – джерело адаптованої для студентів наукової інформації. При цьому, у зв'язку з особистістю лектора ця інформація має особистісне забарвлення.

2. *Орієнтовна*. Лекція орієнтує в науковій літературі показом генезису теорій, ідей: коли, ким вони вивчалися, якими об'єктивними вимогами розвитку суспільства та виробництва спонукалися тощо.

3. *Пояснювальна, роз'яснювальна*. Насамперед стосується основних наукових понять, які необхідно засвоїти студентам, через формування

цих понять у свідомості студентів. Зміст лекцій містить стислі характеристики наукових понять, роз'яснення цих понять, їх визначень, пояснення значення кожного слова, що входить до структури визначення, - також належать до пояснюючої функції.

4. *Переконуюча.* Здійснюється, насамперед, через ствердження лектора. Слушність положень, що висуваються на лекції, забезпечуються реальними фактами та логікою подання матеріалу. Доказ фактами використовують, коли роблять теоретичні висновки на підставі узагальнення експериментальних фактів. Логічні докази – це такі міркування, у процесі яких одна думка обґрунтовується за допомогою інших. Кожний логічний доказ складається з тези, яку треба довести, доказів, за допомогою яких ця теза обґрунтовується, та демонстрації, тобто показу послідовного зв'язку міркувань, думок, що виходять одна з одної і ведуть до необхідного висновку.

5. *Підсумкова.* Лекція крім повідомлення необхідної наукової інформації має захопити студентів ідеями, викликати бажання поглибити свої наукові знання, почати власну дослідну роботу. Отже, лекція має бути цікавою через глибину думок, що розкривають таємниці науки.

Лекції можна поділити на вступні, основні, підсумкові. На заочному відділенні визначають ще лекції установчі, оглядові й епізодичні. За змістом і формою представлення інформації лекції поділяють на такі види: проблемні, інформаційні, підсумкові, консультаційні (оглядові), а за типом їх подачі слухачам – монологи (без акценту на реакцію аудиторії); діалоги (постійна взаємодія зі слухачами; дискусії (розкриття протиріч у ході лекції). У практиці вищої школи розповсюдженими є такі типи лекцій: лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція з розбором конкретних ситуацій, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, проблемна лекція тощо.

Методично лекція повинна відповідати таким основним вимогам: бути на сучасному рівні розвитку науки, мати закінчений характер (висвітлення певної теми), бути внутрішньо переконливою (аргументація), викликати інтерес у студентів до науки, містити добре продумані ілюстративні приклади, спрямовувати студентів на самостійну роботу, бути доступною й зрозумілою.

Як правило, лекція охоплює основний теоретичний матеріал окремої чи декількох тем навчальної дисципліни. Тематика курсу визначається навчальною програмою. Можливе читання *проблемних лекцій*, зміст яких стосується даної дисципліни, але не охоплений навчальною програмою. Такі лекції проводяться провідними вченими - фахівцями для студентів і працівників вузів у спеціально відведений час. Лекції читають професори

і доценти (викладачі) вузу. У виключних випадках читання лекцій дозволяється викладачам за відповідним рішенням кафедри.

Лектор, якому доручено читати курс лекцій, зобов'язаний перед початком відповідного семестру подати на кафедру конспект лекцій (авторський підручник, навчальний посібник), контрольні завдання для проведення підсумкового контролю, передбаченого навчальним планом і програмою для цієї дисципліни. Лектор зобов'язаний дотримуватися навчальної програми за темами лекційних занять, але не обмежуватися в питаннях трактування навчального матеріалу, формах і методах доведення його студентам.

Лекція із елементами проблемного навчання починається не з оголошення теми лекції, а зі створення перед студентами проблемної ситуації, вирішуючи яку разом із аудиторією, лектор вводить своїх слухачів у світ знань нової інформації. Після того, як вдалося сформулювати проблему, її необхідно структурувати на 2-3 проблемні питання (у звичайних лекціях це еквівалентно основним питанням лекції). Тепер кожна проблема повинна бути сформульована самостійно. Кількість проблемних питань залежить від змісту проблеми та вміння педагога структурувати інформацію на самостійні „порції” закінченої інформації. Кожна проблема повинна бути чітко сформульована. Після структурування проблеми, окремі проблемні питання розміщуються у визначеній за значущістю послідовності, в якій рішення однієї проблеми сприяло б постановці наступної. Розроблена послідовність проблемних ситуацій представляє план лекції у традиційному його розумінні.

Будь-яка традиційна лекція містить три основні етапи:

I – *вступна частина*: оголошення теми лекції (для запису студентами), плану лекції; формування мети та завдань лекції; стисла характеристика проблеми; показ стану питання; список літератури, навчальних джерел із теми.

II – *викладення*: доказ, факти, аналіз понять, висвітлення подій, демонстрація доказів, аудіо – та відео матеріалів; характеристика різних наукових думок; зв'язок із практикою; галузі застосування отриманих знань.

III – *висновки*: формування загального висновку; установка та завдання для самостійної та пошукової роботи; методичні поради, відповіді на запитання.

Підготовка до виступу на лекції.

Ораторське і педагогічне мистецтво – це засіб впливу на людей і одночасно засіб керування ними. Успіх приходить, якщо ми враховуємо інтереси людей, їх психологічні особливості, потреби, сприйняття і

розуміння ситуації. Ораторське мистецтво – це мистецтво підготовки промови з конкретним впливом на розум, почуття і волю слухачів. Головне правило лектора – знати кому, що, де і як сказати. Відомий римський оратор Марк Тулій Цицерон у своїй праці „Три трактати оратора” зазначав, що для досягнення мети під час своєї промови оратор повинен робити три речі:

- 1) переконливо доводити свої ідеї;
- 2) впливати на волю і почуття слухачів;
- 3) доставляти задоволення аудиторії.

Тому успіх публічного виступу, як і тисячі років тому, залежить від знання прийомів ораторського мистецтва, культури мовлення і невпинної праці. Нагадаймо заповідь ораторського мистецтва: „Поетами народжуються, а ораторами стають”.

Підготовка до лекції.

Звичайно підготовка до лекції містить складання плану і період підбору інформації. Після цього лектор структурує матеріал і визначає час на його викладання.

Ця підготовка містить такі етапи:

1. Визначення типу виступу, який може бути: інформаційний (дає конкретний опис, виявлену закономірність, пропонує визначені результати); пропагандистський (необхідно переконати аудиторію, надихнути, залучити до участі тощо); комбінаційний.

2. Вибір стилю виступу, який може бути: *науковим* (характеризується обґрунтованою аргументацією й академічністю); *діловим* (використовується серед підприємців, практиків); *співбесідою* (довірча розмова куратора з аудиторією).

3. Визначення варіантів промови: а) зачитувати з конспекту, б) відтворювати по пам'яті, в) викладати вільно або імпровізувати. В залежності від типу і способу підготовки вибирається індивідуальний варіант читання лекції.

4. Визначення чіткої композиційної побудови лекції (вступ, основна частина, підсумок).

Кожен черговий лекційний матеріал викладач komponує навколо головної ідеї („опорної бази”). Бажано, щоб навчальний матеріал однієї лекції можна було розібрати за 2 академічні години (одна пара) з логічним її завершенням. Під час підготовки до виступу варто пам'ятати, що для підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу необхідно дотримуватися таких вимог:

- середня довжина речення не повинна бути більше ніж 15 слів;
- повинна бути розмаїтість у пропозиціях;

- цілком розгорнуту думку бажано вкласти в один параграф;
- використовуйте загальноприйняті скорочення;
- використовуйте наочні графічні засоби подання інформації;
- передивіться кілька разів текст і за можливістю скоротіть його.

Для більш якісної підготовки до виступу психологи рекомендують лектору шліфувати лекційний матеріал за такою послідовністю:

1) виступ у собі (матеріал потрібно „пережити”, щоб він мав особистісний відбиток;

2) виступ для себе (внутрішній монолог за текстом);

3) виступ для уявних слухачів (тренування доповіді).

Читання лекції.

У лекції визначальним є зміст. Мова не повинна бути складною. Говорити потрібно просто, переконливо, відверто, зрозуміло. Залежно від мети лекції коригується структура і метод подачі матеріалу, уточнюється план, відбираються необхідні аргументи. Досвідчені лектори прагнуть завчасно врахувати склад, рівень та інтереси слухачів, їх настрій і можливу реакцію.

В основу лекції, що викладається за допомогою методу „опорної бази”, покладено принципи базового нагромадження з кожного питання найбільш важливого матеріалу з метою підвищення продуктивності процесу навчання.

Основні принципи цього методу: виклад матеріалу великими часовими „порціями”; повторення викладеного кілька разів; зворотний зв’язок із аудиторією у вигляді обговорення навчального матеріалу.

Для реалізації цих принципів необхідно, щоб кожна чергова лекція починалася з короткого змістовного огляду раніше викладеного лекційного матеріалу – вікторин, з метою оцінки вхідного контролю знань і повнішого засвоєння інформації. На це витрачається близько 5-7 хвилин. При цьому доцільно заохочувати студентів балами рейтингу за правильні відповіді.

Психологи визначають, що в лектора є три основні засоби впливу на аудиторію:

1) лінгвістичні (зміст промови);

2) паралінгвістичні (темп, інтонація, модуляція голосу);

3) кінетичні (жести, міміка, пози оратора).

Фахівці доводять, що приблизно третина слів оратора зайві. Тому прагніть уникнути зайвого багатослів'я і надмірної поспішності у викладенні матеріалу. Контролюйте темп і ритм мови. Оптимальним вважається темп зі швидкістю 120 слів за 1 хв.

Істотно на зміст виступу впливають паузи. За багатьма дослідженнями паузи становлять 10-15 % часу промови лектора. Паузи в ході виступу бувають різні: люфтпауза (для вдиху повітря), граматична (використовується для уважного читання текстової інформації), педагогічна (для осмислення і засвоєння інформації слухачами); „дірява” (лектор втратив хід мислення, забув інформацію або не знає, що сказати далі).

Що робити лектору, якщо він втратив послідовність виступу? Якщо маємо „діряву” паузу, досвідчені лектори в такому випадку радять скористатися однією із порад:

- спокійно оголосить невеличку перерву;
- зробить короткі висновки з раніше викладеного матеріалу (наприклад: „Підводячи підсумки, дозвольте мені ще раз окреслити цю ситуацію...”);
- повторить ще раз останнє речення (наприклад: „Хочу ще раз підкреслити, що...”);
- поставте питання слухачам або запропонуйте їм задати питання Вам (наприклад: „Чи немає у вас запитань щодо викладеного матеріалу?”);
- перейдіть до наступного питання або змініть тему (наприклад: „Перейдемо до наступного питання...”);
- у вас повинен бути наготові який-небудь жарт або цікава історія (наприклад: „Мені на думку спав один цікавий епізод...”);
- зверніться до своїх тез – шпаргалки (для цього необхідно використовувати цупкий папір, писати на ньому тільки на одній сторінці, крупним шрифтом, виділяти важливі думки кольоровим фломастером).

У ході виступу необхідно контролювати свою поведінку і стан слухачів, оскільки вони взаємозалежні. Слухачі дивляться на лектора, стежать за його зовнішністю, жестами і мімікою. Необхідно прагнути говорити природнім, невимушеним голосом. Особливу увагу слід приділити жестикуляції. Хоча жести є результатом наших душевних рухів, їх необхідно контролювати. При цьому жести можуть бути логічними (визначені тим, що говориться) і емоційними. Уникайте механічних жестів: невиправдані і часті випадки руками, енергійне і безглузде рубання повітря тощо. Позу під час виступу вибирайте стійку, але не одноманітну, щоб не стомлюватися.

Зверніть увагу на свою міміку, за допомогою якої можна переконливо показати і гордість, і обурення, і сарказм тощо. Якщо, наприклад, удається сказати смішне при серйозному обличчі, то сказане виглядає ще більш смішним.

Зверніть увагу на зворотній зв'язок безпосередньо на лекції – постійно контролюйте взаємодію із аудиторією. Учіться спостерігати за слухачами, адже увага – ті єдині двері, через які проходить усе, що може бути сприйнято людиною. Про рівень залучення уваги студентської аудиторії говорить такий критерій: чим більше слухачі зосереджені на Вашій лекції, тим менше руху в аудиторії. Лектору важливо „завойовувати” увагу аудиторії й утримувати її, регулюючи вищевикладені аспекти виступу.

Отже, на лекції прагніть не читати, а говорити; логічно будуйте думки і речення; визначайте послідовність і несуперечність суджень; підбирайте аргументовані факти й докази; будьте в гарному настрої і доброзичливі; приділяйте увагу ерудиції; контролюйте аудиторію; вмійте розпізнавати критичні моменти лекції; аналізуйте свій виступ.

2. Методика проведення практичних і семінарських занять

Практичне заняття – форма навчального заняття, на якому викладач організує детальне закріплення студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, в результаті чого формуються уміння і навички практичного застосування знань теоретичного матеріалу шляхом індивідуального виконання студентами відповідних завдань.

Практичні заняття логічно продовжують роботу, розпочату на лекціях. Усі форми практичних занять призначені для відпрацювання практичних дій.

Якщо лекція закладає основи наукових знань в узагальненій формі, то практичні заняття мають на меті розширити, уточнити ці знання, виробити професійні навички.

Практичні заняття проводяться відповідно до розробленого тематичного плану й охоплюють весь матеріал. Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Проведення практичного заняття ґрунтується на попередньо підготовленому методичному матеріалі (тестах для виявлення рівня знань студентів), практичних завданнях різної складності; наочному матеріалі; методичних вказівках; засобах оргтехніки. Назване методичне забезпечення готує викладач, якому доручено проводити практичні заняття, за погодженням з лектором дисципліни.

Практичне заняття містить проведення попереднього контролю знань студентів, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення, рішення завдань з їх обговоренням й оцінюванням результатів. Оцінки, отримані студентом на окремих практичних заняттях, враховуються при виставленні підсумкової оцінки із навчальної дисципліни.

Практичне заняття повинно формуватися у відповідності з такою послідовністю: мета, вихідні дані, методичні вказівки, алгоритм рішення, завдання для самостійної роботи (за аналогією із розглянутим раніше алгоритмом), контрольні питання студентам для закріплення навчального матеріалу, оцінювання рівня сформованості вмінь і навиків, обговорення ходу заняття й питань до викладача, видача домашнього завдання студентам.

Практичне заняття може проводитися у вигляді розрахункової роботи, ділової або дидактичної гри, аналізу виробничих ситуацій, роботи з документами, колоквиуму, дискусії, контрольної роботи.

Термін „практичне заняття” містить також такі види занять, як лабораторна робота, семінарське заняття, практикум.

Семінарське заняття – форма навчального заняття, на якому викладач організує дискусію за попередньо визначеними темами. До заняття студенти готують тези виступів на основі індивідуально виконаних завдань (рефератів). Перелік тем семінарських занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. На кожному семінарському занятті викладач оцінює підготовлені виступи, активність студентів у дискусії, вміння формулювати й відстоювати свою позицію. Підсумкові оцінки за кожне семінарське заняття викладач записує до журналу.

Однією із основних форм практичної підготовки є семінарське заняття, яке необхідно будувати в активній формі процесу дієвого засвоєння студентами навчальної інформації за моделлю управління їх навчально-творчою діяльністю, тим самим інтенсифікувавши процес підготовки кадрів.

Головна мета семінарських занять – сприяння поглибленому засвоєнню студентами найбільш складних питань навчального курсу, спонукування студентів до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, активізацією до самостійного вивчення наукової та методичної літератури, формування навиків самоосвіти.

Семінарські заняття можна класифікувати:

1. Залежно від складності об'єму і вимог: просемінари (підготовчі); власне семінари; міжпредметні семінари.
2. Залежно від мети: семінар-повторення і систематизації знань; семінари вивчення нового матеріалу; змішані (комбіновані).
3. За формою проведення: семінар-бесіда; семінар-обговорення (реферативний); коментоване читання; диспут; розв'язування задач;

комбінований; міжпредметний семінар та його різновидність – семінар-конференція.

Структура семінарів може бути різною. Наприклад, семінар-бесіда має таку структуру: слово викладача, бесіда за окремими питаннями, підсумкове слово викладача.

У процесі підготовки до семінару студенти самостійно відпрацьовують літературу (навчальну, методичну, наукову), вчаться критично оцінювати різні джерела знань. Дидактична цінність семінарів полягає також у тому, що за незначної кількості студентів (академічна група) викладач може плідно впливати на аудиторію як в освітньому, так і у виховному плані.

Семінари-практикуми присвячені обговоренню різних варіантів розв'язання практичних ситуаційних задач і завдань.

План семінару повідомляють студентам заздалегідь для усвідомлення логіки поступового, послідовного розвитку теми. Обов'язково повідомляють необхідні наукові та методичні джерела з теми, додаткову літературу, за допомогою якої можна поглибити знання з теми. Доцільно також давати індивідуальні творчі завдання з теми семінарського заняття.

На семінарі слід оговорювати найбільш суперечливі проблеми. Семінарські заняття розвивають самостійність мислення, вміння аргументувати та відновлювати свою думку, вести коректну дискусію тощо. Майстерність викладача проявляється також у залученні до обговорення всіх студентів незалежно від того, як вони навчаються. Для „слабких” студентів доцільно створювати ситуації психологічного переживання успіху, які надають упевненість у своїх силах.

Саме на семінарських заняттях найкраще реалізується принцип спільної діяльності у процесі групової навчальної роботи, який передбачає колективні зусилля для розв'язання того чи іншого складного питання.

Мета проведення семінару в активній формі – активізувати процес мислення студентів шляхом безпосереднього залучення їх до організації та керівництва заняттям. Ця дидактична форма також призначена сформулювати й закріпити вміння з колективної підготовки, обґрунтування, прийняття та оцінювання управлінських рішень, що є обов'язковим елементом творчої сформованості майбутніх керівників і спеціалістів різних галузей.

Активна форма занять передбачає також якісні зміни у взаємостосунках між викладачами і студентами: джерелом інформації стає не тільки викладач і відповідна навчальна і наукова література, а й сама аудиторія. Студенти з об'єкту управління стають суб'єктами, адже в

цьому випадку вони самі навчають один одного. Викладач створює таку дидактичну систему, за якої студенти самостійно організовують проведення навчального заняття, виконуючи не тільки ретрансляторські функції з передачі інформації, а й розробляють алгоритм управління навчально-творчою діяльністю, що забезпечує загальне підвищення ефективності процесу засвоєння знань і формування творчого досвіду особистості. При цьому відношення викладачів зі студентами стають суб'єкт-суб'єктними.

В основі проведення семінарів активної форми (САФ) лежить моделювання конкретних ситуацій (виробничих, соціальних, економічних, політичних). Для майбутніх менеджерів активна форма навчання є найбільш ефективною не тільки у контексті придбання навиків взаємостосунків в системі управління виробництвом, але й для виявлення резервів покращення методів і стилю керівництва.

Порядок підготовки і проведення семінарів в активній формі.

САФ включає дві частини: підготовчу і основну. Етапи підготовчої частини (виконує викладач разом зі студентами):

1. Ознайомлення з темою семінарського заняття.
2. Призначення ведучого (з числа студентів) семінарського заняття й арбітра по ведучому (також з числа слухачів).
3. Розробка ведучим регламенту семінарського заняття.

Перші два етапи здійснюються викладачем заздалегідь, тобто до проведення семінарського заняття (наприклад, у кінці попереднього заняття). Регламент семінарського заняття розробляється ведучим заздалегідь і самостійно, для чого він повинен уважно ознайомитися з темою семінарського заняття і вивчити питання, які повинні бути розглянуті за його планом.

Загальна тривалість часу виступу з питання залежить від його складності і значущості, а також від обсягу матеріалу, який необхідно розглянути за планом семінарського заняття. Після складання регламенту ведучий заздалегідь (до семінарського заняття) повідомляє виступаючим час, який відводиться на доповідь. Ведучому надається право призначати доповідачів за темою семінарського заняття, а також арбітрів по кожному доповідачу. При цьому кожен студент за одним питанням може бути доповідачем, а за іншим – арбітром.

Семінарське заняття в активній формі організовують і проводять самі студенти. Його особливістю є те, що слухачі оцінюють свої дії самостійно, мотивуючи й обґрунтовуючи прийняті рішення. Викладач дає оцінку роботі учасників семінарського заняття (ведучого, виступаючих, арбітрів) в кінці заняття при підведенні підсумків.

Семінарське заняття в активній формі передбачає наявність ігрових моментів, що досягається за допомогою створення і підтримки „ігрової настрою”. Ігрова ситуація задається ведучим, який повинен мати відповідні здібності організатора, а також лідерські якості. Він повинен творчо спланувати, підготувати і провести семінар, щоб упродовж усього заняття інтерес аудиторії не слабшав.

Функції і роль студентів при проведенні САФ.

Склад учасників – студенти академічної групи, з числа яких виділені: ведучий семінару; арбітр по ведучому; виступаючі з питань (число виступаючих повинно бути не менше, ніж кількість питань теми, що розглядається); арбітри по виступаючих.

Функції ведучого. Основна частина семінарського заняття (після попередніх рекомендацій викладача) починається із вступного слова ведучого. Ведучий повинен повідомити тему семінару, назвати питання, які будуть обговорюватися, зробити короткий вступ. Після цього він називає назву питання, яке буде розглядатися, прізвище виступаючого, повідомляє виступаючому регламент, називає арбітра з питання. Після закінчення виступу доповідача ведучий організовує діалог у формі „питання – відповідь”, а потім обговорення доповіді. Після цього ведучий надає слово арбітру, який ознайомлює слухачів із оцінками студентів, які брали участь в обговоренні питання. Далі ведучий підводить підсумки, а потім переходить до обговорення наступного питання семінарського заняття.

Після розгляду й обговорення всіх питань теми семінарського заняття ведучий підводить загальні підсумки шляхом короткого узагальнення всіх розглянутих питань, акцентуючи увагу аудиторії на ключових моментах теми. Після цього надає слово своєму арбітру і викладачу.

Функції арбітра по доповідачу. Арбітр повинен добре орієнтуватися в питанні, за яким він дає оцінку-рецензію. При виставленні оцінки виступаючим арбітр користується шкалою оцінок.

Функції арбітра по ведучому. Арбітр по ведучому оцінює його виступ за згаданою шкалою.

При цьому ведучий САФ оцінюється за двома критеріями:

- 1) за підготовку і організацію семінарського заняття;
- 2) за проведення заняття.

Особлива увага арбітра повинна бути зосереджена на вмінні ведучого організувати обговорення всіх питань, для того щоб план семінарського заняття був виконаний повністю.

У процесі проведення семінарського заняття оцінка дій його учасників дається самими студентами, а в кінці заняття (при підведенні підсумків) – викладачем.

Отже, семінарські заняття забезпечують розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах. Професійне використання знань – це вільне володіння мовою науки, тобто точне оперування термінами, поняттями, визначеннями.

3. Методика організації курсового й дипломного проектування

Курсовий проект (робота).

Це самостійно виконана і подана в рукописному (комп'ютерному) вигляді навчально-дослідна робота аналітично-розрахункового характеру на певну тему.

Метою курсового проектування є поглиблення знань із навчальної дисципліни, формування умінь і навиків самостійного узагальнення думок вчених, передового досвіду в певній галузі науки, аналізу системи практичного застосування знань при вирішенні різних виробничих питань.

Курсовий проект відрізняється від курсової роботи наявністю конкретного об'єкту наукових досліджень (окремі підприємства, організації або галузі) і розрахунково-проектного розділу, який повинен виконуватися на матеріалах цього об'єкту з метою надання науково-обґрунтованих пропозицій виробництву. Загальний обсяг курсового проекту становить 50-60 сторінок рукописного тексту, а курсової роботи 40-50 сторінок.

Курсовий проект є завершальним етапом у вивченні певної навчальної дисципліни. Написання курсового проекту є базою для виконання студентами більш складного завдання – дипломного проектування.

Тематика курсових проектів (робіт) має відповідати завданням навчального курсу і тісно погоджуватися з практичними потребами конкретної спеціальності. Студенти самостійно вибирають тему за розробленою кафедрою тематикою курсового проектування. Студентам, які не обрали тему курсового проекту у встановлений термін, викладач визначає тему самостійно.

Зробити самостійну роботу студентів більш організованою, підвищити ефективність використання часу студента під час курсового проектування допомагає викладач. Для цього провідний викладач курсу розробляє графіки індивідуальних консультацій.

Готуючи студентів до вирішення завдань курсового проектування, викладач розкриває їм технологію ефективної самостійної індивідуальної роботи, звертає увагу на головні моменти, основні та додаткові літературні джерела, які мають пряме або побічне відношення до даного питання. Інакше кажучи, викладач підказує, як організувати раціональний режим робочого часу і які методи, форми та засоби використати для ефективного вирішення завдання у визначений час.

План курсового проекту студент складає самостійно на основі орієнтовних планів, погоджуючи його з викладачем. При складанні детального плану студент може дещо інакше формулювати назви розділів, змінювати перелік питань, послідовність їх викладення, якщо це обґрунтовано досягненням мети дослідження.

На основі складеного детального плану студенти приступають до підбору вихідного фактичного матеріалу. Дослідження в курсовому проекті слід проводити за даними визначеного об'єкту щонайменше за три роки. Зібрану інформацію піддають статистичній та аналітичній обробці, складають схеми, аналітичні таблиці, графіки. При написанні курсового проекту (роботи) слід прагнути до стислих і точних формулювань у викладенні кожного питання, уникати дублювання. Курсовий проект повинен бути ретельно відредагованим, у кінці проекту повинен бути підпис студенту й дата завершення його оформлення.

Загальними вимогами до курсового проекту є актуальність обраної теми, науковий підхід до вирішення проблемних питань, практична значимість пропозицій, а також чіткість побудови його структури, логічна послідовність викладу матеріалу, обґрунтованість висновків і рекомендацій, гарне оформлення.

Захищається курсовий проект (робота) перед комісією у такому складі: викладачі кафедри за участю керівника проекту. Результати захисту курсового проекту (роботи) оцінюються за 4-бальною шкалою („відмінно”, „добре”, „задовільно”, „незадовільно”) або за 100-бальною шкалою.

Робота студента над дипломною роботою (проектом).

Дипломна (випускна) робота є заключним етапом навчання у вищому навчальному закладі і призначена для формування у студентів умінь під керівництвом наукового керівника проводити науково-дослідну роботу за визначеною темою. Дипломна робота повинна бути комплексною і обов'язково містити розділ, присвячений економічному обґрунтуванню прийнятих рішень.

Дипломна (випускна) робота повинна показати вміння і здатність майбутнього фахівця самостійно працювати зі спеціальною літературою,

використовувати внутрішню і зовнішню інформацію, застосовувати різні економічні методи дослідження, використовувати комп'ютерні програми, виконувати фінансовий і економічний аналіз, робити розрахунки, вміти узагальнювати і давати рекомендації, використовуючи комплекс методів дослідження.

До завдань дипломної (випускної) роботи відносять:

- систематизація, закріплення і розширення теоретичних і практичних знань із обраної спеціальності;
- поглиблення навиків самостійної роботи зі спеціальною літературою, нормативними документами, фактичними статистичними, бухгалтерськими й економічними даними;
- удосконалення навиків щодо розробки техніко-економічних показників, пов'язаних із аналізом й обґрунтуванням раціональної роботи підприємства (організації) в нових умовах господарювання;
- формування майбутніми фахівцями навиків прийняття господарських рішень;
- формування у студентів стійких навиків самостійно формулювати цілі, завдання і принципи управління соціально-економічними системами;
- закріплення навиків із розробки обґрунтованих рекомендацій і пропозицій, ясного й чіткого викладу теоретичного і практичного матеріалу з досліджуваної проблеми.

Якість дипломної роботи багато в чому залежить від обраної теми та її плану.

Дипломна (випускна) робота має свою специфіку, а її деталі завжди потрібно погоджувати з науковим керівником. Керівник закріплюється рішенням завідувача кафедри за погодженням зі студентом після подачі останнім на кафедру заяви про закріплення теми дипломної роботи. Студент повинен разом зі своїм керівником розробити календарний план-графік з підготовки дипломної роботи.

Дипломна робота може бути реферативною або дослідницькою. У першому випадку робота має теоретичний характер і пишеться на основі аналізу й узагальнення ряду літературних джерел: монографій, брошур, статей тощо. Студент повинен на основі аналізу теоретичного матеріалу дати оцінку вивченим роботам, викласти власну точку зору з досліджуваної проблеми, запропонувати науково-обґрунтовані пропозиції і зробити висновок. Якщо робота має дослідницький характер, то студент використовує як науково-методичну літературу, так і власні спостереження, результати експериментів, які він проводив, а також може висунути власні гіпотези тощо.

Випускна робота повинна містити: вступ, теоретичну частину, аналіз і узагальнення науково-практичних даних, проектний розділ, висновки. Комплексне використання наукових методів (монографічного, розрахунково-конструктивного, порівнянь, економіко-математичних, експертних, графічних тощо) дозволить зробити правильні висновки й узагальнення.

Об'єктом дослідження дипломної (випускної) роботи може бути: підприємство, організація або інша установа будь-якої форми власності; галузь виробництва на рівні району, області, держави.

У *вступі* дається обґрунтування актуальності обраної теми роботи. Наводяться не вирішені іншими авторами завдання, що формують у підсумку визначений напрям досліджень. Виходячи з цього, формулюється мета роботи. Для досягнення поставленої мети окреслюється коло завдань, які відповідають змісту роботи. Кожне завдання - це сукупність окремих елементів, що складають за змістом окремі підрозділи роботи. У вступі також вказуються використані аналітичні матеріали й методи дослідження.

У *теоретичному (першому) розділі* розкривається стан проблеми, аналізуються найважливіші напрями дослідження, розглядаються основні складові теми, аргументується власна точка зору із суперечливих та невирішених питань. Наводиться система обраних економічних показників і способи їх обчислення. При цьому обов'язково необхідно посилатися на літературні джерела, де наводяться ті чи інші положення авторів.

У *другому розділі* дається організаційно-економічна характеристика умов виробництва. Тут треба вказати місце розташування господарства, розміри виробництва, організаційну структуру і структуру управління, основні техніко-економічні показники, що відповідають специфіці обраної теми; показники спеціалізації, інтенсивності, ефективності і фінансового стану.

У *третьому розділі* дипломної роботи на прикладі конкретного підприємства розробляються науково обґрунтовані пропозиції (проект) по обраній тематиці дослідження і дається економічне обґрунтування пропонованих заходів.

У *висновках* записуються результати, отримані при вирішенні поставлених завдань; описується теоретичне, методичне і практичне значення отриманих результатів; пропонуються рекомендації з їх застосуванням у навчальному процесі і виробництві.

Список використаних джерел слід розміщувати в порядку їх згадування у тексті за їх наскрізною нумерацією або за абеткою.

У другому випадку список використаної літератури слід скласти за такою схемою:

- 1) закони України і підзаконні акти;
- 2) нормативні акти та інструкції;
- 3) навчальна, монографічна і періодична література;
- 4) практичний матеріал.

При посиланнях на літературне джерело слід вказувати його порядковий номер у списку літератури із зазначенням відповідних сторінок, наприклад: [11, с. 23].

Виконання дипломної (магістерської) роботи потребує глибоких теоретичних знань, а також уміння їх використовувати на практиці. Матеріали про результати діяльності підприємств (організацій), на базі яких виконується дипломна (випускна) робота, збираються під час проходження практики. При обробці зібраного матеріалу особлива увага повинна приділятися наочності і змісту таблиць, рисунків, схем, графіків. Вибір виду ілюстрацій залежить від змісту матеріалу і поставленої мети. Таблиці повинні бути уніфіковані, а цифрова інформація достовірною.

У першій редакції робота повинна бути представлена науковому керівникові за 30 днів до захисту. В закінченому вигляді робота представляється науковому керівникові за 15 днів до початку захисту, а за 10 днів – завідувачу кафедри. Студент допускається до захисту дипломної роботи за наявності: завдання на дипломну роботу; оформленої і підписаної студентом і науковим керівником дипломної роботи; відгуку наукового керівника; рецензії на роботу провідного фахівця з даної проблеми (викладача іншої кафедри або іншого вищого навчального закладу); оформленого ілюстративного матеріалу по захисту; тез доповіді.

Завдання на дипломну роботу (виробничий запит) – документ, у якому визначається об'єкт дипломного проектування та організаційно-інформаційні умови, які надаються студенту для його науково-дослідної діяльності.

У відгуку науковий керівник визначає теоретичний рівень роботи, глибину дослідження, обґрунтованість рекомендацій, елементи новизни, підготовленість студента до самостійної роботи за відповідною спеціальністю.

Рецензія повинна містити оцінку дипломної роботи (проекту) за п'ятибальною шкалою. Негативна рецензія не може бути підставою для відхилення роботи від захисту. *Виробничий відгук* – документ, який підтверджує актуальність та значущість дипломної роботи для даного

об'єкту дослідження (підприємства або організації), визначає рівень розкриття теми дослідження.

Доповідь по захисту дипломної роботи повинна бути змістовною, у межах 10-12 хвилин. Спочатку необхідно охарактеризувати об'єкт дослідження, проаналізувати його організаційно-економічні складові і зробити висновки. Це займає не більше ніж 30% часу, відведеного для доповіді. Друга частина присвячується викладу сутності запропонованих заходів і обґрунтованою їх ефективністю. Під час доповіді необхідно звертати увагу членів державної екзаменаційної комісії (ДЕК) на демонстраційний матеріал, коротко пояснюючи його зміст. Після доповіді студент відповідає на питання членів ДЕК.

За результатами захисту магістерської роботи державна екзаменаційна комісія приймає рішення про присвоєння спеціалісту відповідної кваліфікації і про видачу йому диплома державного зразка.

4. Організація практичної підготовки майбутніх спеціалістів

Підготовка спеціаліста неможлива без набуття випускниками вищого навчального закладу певного досвіду роботи на виробництві.

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом професійної підготовки. Проходження такої підготовки необхідне для здобуття кваліфікаційного рівня та має на меті набуття студентами професійних умінь й навиків. У бюджеті навчального часу виробнича практика становить близько 20-25% всього навчального часу. Ефективність практики забезпечується зв'язками між вищим навчальним закладом та відповідним закладом для проведення практики – господарствами, підприємствами, фірмами тощо.

Навчальний процес обов'язково повинен здійснюватися у поєднанні теоретичної підготовки фахівців з практичною формою навчання. Тільки у цьому випадку отримані знання набуватимуть дійсної цінності, а придбані вміння переростуть у навички професійної управлінської праці. Тому першим етапом на шляху до самостійної, творчої діяльності майбутніх керівників та спеціалістів є виробнича практика. Вона допомагає студентам ознайомитися з існуючими організаційно-правовими формами й умовами господарювання підприємств і організацій; набути практичного досвіду з питань управління організаційними, економічними та соціальними процесами у всіх сферах виробництва.

Виробнича практика.

Виробнича практика проводиться на відповідних об'єктах (підприємствах і організаціях) та за змістом відповідає основним розділам певної дисципліни, або комплексу дисциплін.

Студентам видаються індивідуальні завдання з відпрацювання навиків творчого наукового характеру в умовах виробництва. Вони впроваджують нові методи досліджень, розробляють раціоналізаторські пропозиції, використовують методичні розробки окремих процесів за фахом, удосконалюють організацію і методи управління підприємством та його структурними підрозділами тощо. Виконані індивідуальні завдання оформляються у вигляді звітів із виробничої практики і захищаються перед комісією або на звітній конференції. Повне виконання програмних завдань допоможе студентам заглибитися у зміст дисципліни, що вивчається; сприятиме їх успішній підготовці до професійної управлінської діяльності на виробництві.

Практична підготовка проводиться в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладача вищого навчального закладу і фахівця з виробництва. Програма практики та її терміни визначаються навчальним планом. Організація практики регламентується „Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України”, затвердженим постановою Міністерства освіти і науки України. Практика студентів передбачає безперервність і послідовність її проведення при отриманні достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня. Залежно від спеціальності і спеціалізації студентів практика може бути: виробничою, навчальною, технологічною, економічною, науково-дослідною та ін. На молодших курсах одним із можливих завдань практики може бути оволодіння студентами робочою професією, що відповідає спеціальності навчання.

Заключною ланкою практичної підготовки є *переддипломна практика* студентів, що проводиться перед завершенням дипломного проекту. Під час цієї практики поглиблюються і закріплюються теоретичні знання із всіх дисциплін навчального плану, підбирається фактичний матеріал для виконання дипломного проекту (роботи).

Практика студентів вищих навчальних закладів проводиться на відповідних базах практики, які повинні відповідати необхідним вимогам програми.

До керівництва практикою залучаються досвідчені викладачі кафедр, а на виробництві – висококваліфіковані фахівці.

Керівник практики від вищого навчального закладу виконує такі функції:

- забезпечує проведення всіх організаційних заходів перед від'їздом студентів на практику (проведення інструктажу про порядок проходження практики, видача програми і методичних рекомендацій, оформлення відряджень та ін.);

- повідомляє студентам про систему звітності про практику, прийняту на кафедрі, а саме: надання письмового звіту, порядок його оформлення;

- у тісному контакті з керівником практики від виробництва забезпечує високу якість її проходження відповідно до програми;

- контролює забезпечення нормальних умов праці і побуту студентів.

Студенти вищих навчальних закладів при проходженні практики зобов'язані: до початку практики отримати від керівника практики консультації щодо оформлення всіх необхідних документів; у повному обсязі виконувати всі завдання, передбачені програмою практики і вказівки її керівників; зібрати практичний матеріал і оформити його у формі звіту; вчасно представити і захистити звіт про практику.

Після закінчення терміну практики студенти звітують про виконання індивідуального завдання. Загальна і характерна форма звітності студента по практиці – це надання письмового звіту, підписаного й оціненого безпосередньо керівником практики. Письмовий звіт разом із іншими документами пред'являється на рецензування керівнику практики від навчального закладу.

Звіт повинен містити відомості про виконання студентом усіх розділів програми практики й індивідуальне завдання, висновки і пропозиції, список використаної літератури. Оформляється звіт за вимогами, встановленими вищим навчальним закладом.

Звіт про практику захищає студент у комісії, яку призначає завідувач кафедри. До складу комісії входять провідні викладачі кафедри. Комісія приймає звіт у студентів упродовж перших десяти днів семестру, що починається після практики. Оцінка за практику вноситься у заліково-екзаменаційну відомість і в залікову книжку студента.

Стажкування студентів магістратури.

У відповідності до сучасних соціальних замовлень підготовка магістрів вищої кваліфікації повинна ґрунтуватися на основі поєднання теоретичної та практичної підготовки зі стажуванням на об'єктах виробництва.

Стажкування магістрантів – це комплексний процес активного, дієвого засвоєння виробничого досвіду шляхом виконання відповідних функцій і прийняття управлінських рішень на посадах, передбачених освітньо-кваліфікаційним рівнем „Магістр”. У процесі стажування магістранти виконують види діяльності, які визначаються освітньо-

професійною програмою підготовки й освітньо-кваліфікаційною характеристикою відповідної спеціальності

Мета стажування – в системі виробничого середовища набути вміння і навички самостійно приймати науково обґрунтовані рішення на основі пізнання об'єктивних законів і закономірностей виробництва, застосування наукових принципів менеджменту, опрацювати методологію процесу управління виробничою і обслуговуючою сферами з активною участю магістранта.

Стажування дає можливість слухачам магістратури мати реальну практичну взаємодію у системі управління господарських формувань на основі активного самостійного отримання умінь і навиків управлінської діяльності, засвоєння виробничого досвіду і втілення в життя сучасних принципів суспільного життя.

У відповідності до загальної мети доцільно визначити *загальні завдання стажування магістрів*:

1. Ознайомитися зі структурою і змістом виробничого процесу підприємств і організацій різноманітних організаційно-правових форм господарювання, з особливостями роботи колективних і колегіальних органів управління, керівників і спеціалістів господарських формувань.

2. Вивчити організаційні форми виробничої взаємодії у трудових колективах, навчитися творчо застосовувати знання і методи управління, засвоєні під час вивчення дисциплін професійно-зорієнтованої підготовки.

3. Навчитися планувати, організовувати й аналізувати різноманітні виробничі процеси, використовувати найбільш ефективні методи управління, виховання і розвитку трудових колективів і окремих працівників.

4. Набути початкового досвіду проведення науково-дослідної роботи, дослідно-експериментальних форм виробничої діяльності.

5. Ознайомитися з виробничим досвідом адміністративно-управлінського персоналу господарських формувань, апробувати найбільш ефективні прийоми і методи управління, що застосовуються в системі галузевого менеджменту.

6. Порівняти теоретичні здобутки сучасної економічної науки з реальним станом розвитку виробництва і визначити заходи з удосконалення окремих підсистем управління на підприємстві.

7. На основі аналізу господарського механізму об'єкту стажування та загальних проблемних питань розвитку народного господарства України підготувати звіт у формі наукової статті з доповіддю на звітній науково-

практичній конференції за підсумками стажування (тематику наукової статті магістрант узгоджує з науковим керівником).

8.Зібрати аналітично-дослідний матеріал для виконання магістерської роботи у відповідності до загальних вимог.

Організація проходження стажування. Стажування для студентів магістратури організується випускними кафедрами терміном, визначеним відповідною програмою підготовки (4-8 тижнів) і закінчується заліком.

Предметом стажування є системно організований виробничий процес управління виробництвом на підприємствах різних форм власності і господарювання. Магістранти знайомляться з особливостями організації процесу управління виробництвом, практичними прийомами, методами, технікою і технологією галузевого менеджменту на прикладі виробничої діяльності окремих керівників і спеціалістів.

Керівництво стажуванням. Загальне керівництво стажуванням покладається на завідувачів керуючих стажуванням кафедр. Щоденне керівництво на об'єкті стажування здійснює один із працівників управлінського персоналу (керівник підприємства, головний економіст). Він інструктує, консулює та надає магістрам необхідні дані для формування досвіду виробничої діяльності.

Керуючі стажуванням кафедри зобов'язані:

- організувати проведення інструктажу про порядок проходження стажування;
- надати магістрантам форми необхідних документів із організації процесу управління виробничими об'єктами (бізнес-план, типові положення і посадові інструкції управлінського персоналу, схеми організаційних структур управління, нормативні матеріали з оптимізації економічних, організаційних, технічних і технологічних параметрів системи операційного менеджменту тощо);
- повідомити магістрів про систему звітності про стажування (підготовка до видання наукової статті з виступом на звітній науковій конференції за напрацьованим статистичним матеріалом);
- у тісному контакті з магістрами забезпечити високу якість проходження стажування відповідно до вимог програми;
- контролювати забезпечення нормальних умов організації праці магістрів, ознайомлюючись із наявним виробничим процесом.

Організація діяльності стажистів на виробництві. Магістрантам під час стажування слід бути готовими до активної виробничої діяльності і виконання всіх функцій керівника. Специфіка стажування полягає у тому, що поява у господарстві стажистів – неординарна подія для співробітників підприємства, які не упустять можливості перевірити

теоретичні здібності і професійні вміння майбутніх менеджерів. Випробування виробничим колективом – найбільш ефективний спосіб відчуття специфіки професії керівника і визначити для себе спрямованість подальшого професійного становлення і удосконалення. В цих умовах важливо достойно показати себе не тільки професійно підготовленим працівником, а й управлінцем-вихователем, методистом, організатором виробничих колективів. Допомогти магістру у виборі управлінських засобів, прийомів і методів допоможуть знання теорії менеджменту, його системних концепцій в умовах реформування всіх сфер виробництва.

В перший день перебування в господарстві студенти магістратури зустрічаються з керівником підприємства або його замісником. Проводиться бесіда про діяльність даного формування, його специфіку, цілі, структуру, традиції, завдання трудового колективу, визначається керівник стажування від підприємства, складається календарний план.

Магістрант повинен бути призначений наказом керівника підприємства стажистом на певну посаду (можливий варіант ротації за декількома посадами). Він повинен ознайомитися з своїми посадовими обов'язками, положенням про діяльність структурного підрозділу, в якому працюватиме. Керівник підприємства офіційно представляє стажиста виробничому колективу, ознайомлює його з окремими керівниками структурних підрозділів господарства, головними і рядовими спеціалістами, які можуть виступати в ролі кураторів із окремих видів виробничої діяльності.

Надалі вивчається виробнича документація: нормативно-правові документи-регламенти (статут, установчий договір, положення про структурні підрозділи і служби, посадові інструкції, правила внутрішнього розпорядку); плани, звіти, робочі програми, економічні нормативи, комп'ютерна база даних тощо.

Перший тиждень стажування має ознайомлювальний, а не пасивний характер. Магістранти відвідують виробничі об'єкти відповідно до календарного плану. Під час їх відвідування слухачам магістратури бажано у своєму щоденнику робити записи, нотатки, проводити аналіз виконання організаційних повноважень за відповідними функціями управління. Усвідомлюються найбільш ефективні форми і методи роботи працівників.

Після щоденного ознайомлення з особливостями виробничого процесу необхідна коротка бесіда з керівником. Стажисту важливо знайти спосіб висловити свою позитивну думку про найбільш цікаві методи, прийоми та інші засоби управління, поставити питання спеціалісту і вислухати його поради. Не варто акцентувати свою увагу на критиці тих

або інших ситуацій, що були виявлені під час керівництва певним об'єктом, краще спробувати проаналізувати їх як проблемні, виробничі ситуації і знайти шляхи їх вирішення. При цьому аналітичний матеріал необхідно групувати за змістом і готувати їх для подання до наукової статті.

Своєчасна орієнтація майбутнього фахівця на конкретні посади з визначенням конкретних завдань буде сприяти формуванню мотивації магістра до навчання, прагненню пізнати секрети професії менеджера.

5. Організація самостійної та індивідуальної роботи студентів

Методологія організації самостійної та індивідуальної роботи за кредитно-модульною технологією передбачає переорієнтацію із лекційно-інформативної на *індивідуально-диференційовану, особистісно-зорієнтовану* форму та на організацію *самоосвіти* студента. За таких умов викладач має стати каталізатором навчання, генератором ідей, забезпечити професійну самореалізацію особистості і формування її кваліфікаційного рівня.

За Болонською угодою навчальний час самостійної й індивідуальної роботи регламентується і повинен становити не менше ніж 50% загального обсягу трудомісткості навчання.

Самостійна робота студентів.

Основне завдання навчального процесу у вищому навчальному закладі – навчити студентів працювати і поповнювати свої знання самостійно. *Самостійна та індивідуальна робота студентів* – це форми навчального процесу у вищих навчальних закладах (ВНЗ), що є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Студенти повинні не тільки засвоїти відповідну навчальну програму, а й сформувати навички самостійної роботи. Студенти мають можливість планувати і проводити самостійну роботу в широких межах, її частка зростає від перших до старших курсів. Щодня потрібно витратити на самостійну роботу 3-4 години. Хоча здатності і можливості студентів до самостійної роботи різні, загальні вимоги до організації такої роботи однакові для всіх: регулярність і систематичність, виділення головного в будь-якому навчальному матеріалі, розуміння його, а не заучування; завзятість і сталість вольових зусиль.

Завдання самостійної роботи у вищому навчальному закладі – навчити студентів: творчо і самостійно працювати; планувати особисту стратегію навчання; раціонально організовувати свій час; працювати з комп'ютером; опрацьовувати літературні джерела; виконувати

дослідницьку роботу, аналізувати та інтерпретувати результати наукових досліджень тощо.

В основі самостійної роботи студентів лежить поняття самостійності. Під *самостійністю* розуміють здатність людини виконати певні дії чи цілий комплекс дій без безпосередньої допомоги з боку іншої людини чи технічних засобів, що її замінюють, керуючись лише власним досвідом. Ця здатність індивіду лежить в основі його самостійної діяльності. Доцільно виділити два види самостійності: *змістовну і організаційну*.

Під *змістовною* самостійністю розуміють здатність людини приймати на певному рівні правильні рішення без допомоги зі сторони. *Організаційна* самостійність виражається у вмінні людини організувати свою самостійну роботу з реалізації прийнятого рішення. Говорити про реальну самостійність можна лише тоді, коли їй властиві обидва види самостійності.

Базуючись на рівнях засвоєння творчого досвіду (впізнавання, відтворення, застосування, творчість), можна виділити чотири рівні змістовної самостійності:

- 1) *виконавча самостійність*;
- 2) *самостійність у типових ситуаціях*;
- 3) *самостійність в нетипових ситуаціях*;
- 4) *творча самостійність*.

Змістовна самостійність починає формуватися з першого рівня, а закінчується четвертим. Слід зауважити, що в цьому контексті існує суттєва проблема – досягти високого рівня інформативного і дидактичного забезпечення навчального процесу, адже міра самоуправління навчальної діяльності у студентів тісно пов'язана з повнотою представлення викладачем даних про структуру і засоби навчання й контролю. Студенти вже на початку семестру повинні знати, що вони мають опанувати, що від них вимагається, якими будуть критерії оцінювання їх знань, скільки балів і за що вони зможуть отримати під час поточних та підсумкових контрольних заходів. Для цього на стендах, у картках-пам'ятках, відповідних сайтах університету з кожної дисципліни слід розмістити відповідні навчально-методичні матеріали.

Форми самостійної роботи студентів: домашні завдання; опрацювання літературних джерел; робота у комп'ютерних мережах; складання анотацій модулів; оцінювання професійних ситуацій; підготовка конспекту лекцій і практичних завдань.

Рекомендації щодо організації ефективної самостійної та індивідуальної роботи полягають у наступному.

По-перше, міцні знання закріплюються в пам'яті при багаторазовому повторенні, тому необхідно систематично і планомірно вивчати навчальний курс у повному обсязі, а перед іспитом тільки оновити матеріал у пам'яті, привести його в систему.

По-друге, організація самостійної роботи ґрунтується на попередніх (базових) знаннях. Важливо дотримуватися принципу зустрічної активності студентів на лекції: „Мало слухати – треба чути, мало дивитися – треба бачити”, оскільки у процесі будь-якої діяльності виникають кризи уваги. Так, за психологічними дослідженнями, в ході слухання лекції перша криза уваги настає через 14-18 хв. після її початку, друга – ще через 11-14 хв., третя – через 9-11 хв. після другої кризи, наступні повторюються постійно через 4-8 хв. Тому потрібно навчитися мистецтву відпочинку, що істотно підвищить активність уваги.

По-третє, для раціоналізації використання часу доцільно проводити його аналіз і виявляти раціональність тих чи інших витрат. Рекомендується така орієнтовна структура використання часу протягом доби для студентів: аудиторна робота – 8 год., самостійна й індивідуальна робота – 4 год., вільний час – 4 год., сон – 8 год. Періодично (погодинно) необхідно робити невеликі перерви (5-10хв.). Кращий відпочинок – фізично активний. Щоденний відпочинок (не менше однієї години на добу) – найкраще проводити на свіжому повітрі.

Самостійна робота дозволяє студентам ефективно сформувати професійні вміння та навички. Така робота повинна бути індивідуальною із врахуванням рівня творчих можливостей студентів, їх навчальних здобутків, інтересів, потреб, навчальної активності тощо.

Індивідуальна робота студентів.

Індивідуальна робота пов'язана з врахуванням їх індивідуальних відмінностей, таких як характер перебігу процесів мислення, рівень знань і вмінь, працездатність, рівень пізнавальної і практичної самостійності, рівень вольового розвитку тощо.

Індивідуальна робота передбачає створення умов для розкриття індивідуальних творчих здібностей студентів. Студент може виконувати індивідуальну роботу як під керівництвом викладача або самостійно у позааудиторний час за окремим графіком із врахуванням особистих потреб і можливостей. Особливо актуально це питання стоїть зараз, коли студенти інколи змушені відволікатися від навчального процесу – вони працюють, заробляючи кошти на навчання, допомагають близьким, іноді хворіють, а іноді через психологічні особливості не бажають працювати в груповій динаміці. Безумовно, необхідно створити таку дидактичну

систему, яка була б розрахована і на такий контингент. Необхідно надати можливість студентам працювати індивідуально.

В основі індивідуальної роботи лежить *принцип індивідуалізації*. Індивідуалізацію діяльності студента можна розглядати у двох аспектах:

1) як *процес* (суб'єктивно-особистісна зорієнтована діяльність, яка пов'язана з психологічними потребами і мотивами особистості);

2) як *форма* (це способи індивідуально-особистісних варіантів досягнення цілей навчання).

Індивідуальна робота студентів передбачає такі форми:

- * *індивідуальні навчально-дослідні завдання* (вид позааудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, яке використовується у процесі вивчення програмного матеріалу дисципліни і завершується контролем);

- * *консультації* (вид навчальних занять, що проводяться з окремими студентами з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей);

- * *курсіві, дипломні і магістерські проекти;*

- * *розв'язання розрахункових (ситуативних) задач за варіативним принципом;*

- * *аналіз і оцінювання професійних ситуацій;*

- * *підготовка рефератів;*

- * *складання тематичних кросвордів;*

- * *анотації прочитаної додаткової літератури;*

- * *виконання наукових робіт;*

- * *підготовка наукових доповідей і публікацій.*

Індивідуальні завдання видаються студентам у заздалегідь визначений термін. Індивідуальне завдання виконується студентом самостійно при консультуванні з викладачем. Допускаються варіанти виконання індивідуальної комплексної тематики декількома студентами.

Для залучення студентів до індивідуальної роботи у вищому навчальному закладі використовують різні форми:

- * *виробничі і навчальні практики;*

- * *стажування спеціалістів;*

- * *лекторська робота з поширення наукових знань серед ліцеїстів та студентів-першокурсників;*

- * *студентські наукові гуртки;*

- * *предметні наукові олімпіади;*

- * *наукові семінари і конференції;*

- * *конкурси наукових робіт;*

- * конкурси наукових грантів;
- * виставки творчих і наукових робіт;
- * участь у роботі наукових лабораторій кафедри;
- * участь у виконанні госпрозрахункової тематики кафедри;
- * участь у роботі студентського наукового товариства;
- * запровадження творчих наукових проектів.

За дослідженнями автора, рівень самостійності та індивідуалізації навчально-творчої діяльності студентів є основною факторною ознакою, яка активно впливає на такі критерії якості підготовки спеціалістів, як сформованість творчого досвіду, міцність знань, продуктивність навчання, системність, мислення, науковий рівень одержаних знань, рівень професійної адаптації тощо.

Лекція 6

Тема: „Методичні основи оцінювання знань, умінь і навиків студентів у вищих навчальних закладах”

План:

1. Сутність, функції та основні принципи контролю та оцінки знань, умінь та навиків студентів.
2. Види контролю та форми перевірки знань, умінь і навиків студентів.
3. Методи контролю знань, умінь і навиків студентів.
4. Методичні основи організації тестового контролю знань, умінь і навиків студентів.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів.

Рекомендована література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми. – К.: Либідь, 1998. – 558с.
2. Ананьєв Б.Г. Психология педагогической оценки // Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М., 1980. – Т. 2. – 287с.
3. Борзих А.П., Окаєлов В.М. Виховний аспект модульно-рейтингового контролю знань студентів // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник – Київ, 2001. – Вип. 23 – С. 62-65.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
5. Домнін Ф.А. Поточний контроль як метод активізації викладацької діяльності // Проблеми вищої школи. – 1994. – Вип.80. – С. 60-65.
6. Драч І.І. Психолого-педагогічні втілення модульно-рейтингової

- системи // Проблеми освіти. – 2000. – Вип. 22. – С. 57-61.
7. Зварич Ірина. Засади педагогічного контролю й оцінювання знань студентів // Рідна школа. – 2002. - № 10 – С. 19-21.
 8. Заводяний Віктор. Заводяний Володимир. Рейтинг – система оцінювання успішності студентів // Рідна школа. – 2001. - № 1 – С. 45.
 9. Коваленко О.Е., Шматков Є.В., Шишечко Н.А. Тестові завдання як засіб діагностування студентів // Проблеми освіти. – 2001. – Вип. 26. – С. 33-40.
 10. Коротяєв Б.І., Гришин Є.О., Устинко О.А. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – Київ, 1990. – С. 68-78.
 11. Малихін А. Тести у навчальному процесі сучасної школи // Рідна школа. – 2001. - № 8 – С. 7-8.
 12. Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару „Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської угоди” – Львів, 21-22 листопада 2003р.
 13. Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы академической усваимости. – Саранск, 1991. – 134с.
 14. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За ред. академіка АПН України О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337с.
 15. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 232с.
 16. Нагаєв В.М. Оцінювання навчальної діяльності студентів за модульно-рейтинговою технологією навчання // Педагогіка і психологія АПН України. – 2000. - № 3. – С. 84-88.
 17. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В.М. Гал узинський, М.Б. Євтух. – ІНТЛ, 1995.
 18. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навч. посібник. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 127с.
 19. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульно системи організації навчального процесу. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01 2004 р. № 48.
 20. Цокур О.Я. Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний посібник. Випуск 1. Основи наукового педагогічного дослідження / За ред. Панькова А.І. – Одеса, 2002. – 424с.
 21. Шарапов О.Д. Проблеми впровадження комп'ютерних технологій контролю та оцінювання самостійної роботи студентів: досвід, проблеми: Матеріали наук.-метод. конф., від 2 лютого 2000р. – С. 3-4.

Педагогічний контроль – система перевірки результатів навчання і виховання студентів. Розвиток різних видів педагогічного контролю стимулює навчання та пізнавальну діяльність студентів. Спроби виключити педагогічний контроль повністю або частково з навчального процесу, як свідчить історія освіти, призводили до зниження якості навчання, рівня знань тощо.

Вирішення проблеми підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів із вищою освітою передбачає значне поліпшення контролю навчальної роботи студентів як важливого засобу управління процесом навчання.

Головна мета контролю полягає у визначенні якості засвоєння навчального матеріалу, ступеня відповідності сформованих умінь й навиків цілям і завданням навчання дисциплінам.

Необхідність контролю навчальної роботи й оцінки знань студентів має об'єктивний характер. Тут діє закономірний зв'язок у ланцюгу: мета навчання - процес – результат – наступна мета. Але для того, щоб педагогічно грамотно визначити мету, необхідно точно знати, що вже досягнуто внаслідок навчання.

1. Сутність, функції та основні принципи контролю та оцінки знань, умінь та навиків студентів

Ефективне функціонування системи педагогічного контролю потребує дотримання певних умов:

1. Об'єктивність контролю. Це означає, що всі викладачі та студенти, оцінюючи стан навчальної роботи, діють за єдиними узгодженими критеріями, обґрунтування яких усім відоме заздалегідь.

2. Оцінки, отримані в результаті контролю, вважаються непорушними, не піддаються сумніву як з боку тих, хто контролює, так і з боку тих, кого контролюють, оскільки будуються на об'єктивних критеріях, відомих обом сторонам.

3. Контроль та його результати вимагають гласності, щоб будь-хто мав можливість уважно вивчити їх, зробити на підставі цього обґрунтовані висновки, які налаштовують на активну позитивну роботу, спрямовану на необхідне коригування навчального процесу.

Наділі нами будуть охарактеризовано такі поняття: „контроль” – родове поняття; „перевірка” – процес контролю; „оцінка” – кількісна фіксація виявленого рівня знань у балах; „облік” – документальна фіксація (екзаменаційні відомості, залікові книжки студентів, журнали та ін.).

Контроль (від фр. control) має декілька значень. У дидактиці його розуміють як нагляд, спостереження і перевірку успішності студентів. Контроль виконує такі функції:

- освітня (сприяння поглибленню, розширенню, удосконаленню знань студентів, уточненню і систематизації навчального матеріалу з предмету);
- діагностично-коригуюча (виявлення знань, умінь і навичок, утруднень, недоліків, неуспішності; забезпечення зворотного зв'язку у різновидах: „студент – викладач” і „студент – студент”);
- контролююча (визначення рівня знань, умінь і навичок студентів, підготовленості до засвоєння нового матеріалу, виставлення оцінок студентам);
- виховна (спрямована на покращення особистої дисципліни, розвиток волі, характеру, навичок систематичної самостійної праці та ін.);
- розвивальна (сприяння розвитку психічних процесів особистості – уваги, пам'яті, мислення, інтересів, пізнавальної активності, мовленнєвої культури студентів);
- стимулююче-мотиваційна (стимулювання студентів до покращення навчальної діяльності, розвитку особистої відповідальності, формування мотивів навчання);
- управлінська (забезпечення цілеспрямованості у навчанні);
- прогностично-методична (стосується як викладача, який отримує досить точні дані для оцінки своєї праці, результатів запровадження своєї методики викладання, шляхів подальшого вдосконалення навчання, так і студентів, оскільки допомагає їм проектувати свою навчальну та наукову роботу).

Принципи організації контролю й оцінки знань студентів визначаються метою навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, а також об'єктивними закономірностями педагогічного процесу в них. Основні *принципи* перевірки навчальної роботи й оцінки знань студентів:

- індивідуальності (передбачає індивідуальну роботу викладача з кожним студентом, врахування його індивідуальних особливостей);
- систематичності і системності перевірки й оцінки знань (здійснення контролю протягом усього періоду навчання студента у вищому навчальному закладі);
- тематичності (стосується всіх ланок перевірки і передбачає оцінку навчальної діяльності студентів за семестр чи навчальний рік, і з кожної теми);
- диференційованості (передбачає здійснення оцінки успішності на основі різнорівневого підходу);

- єдності вимог викладачів до студентів (передбачає врахування викладачами діючих загальнодержавних стандартів);
- об'єктивності (це систематичний аналіз результатів міжсесійного контролю і показників успішності за єдиними критеріями з метою своєчасного здійснення заходів для поліпшення організації і змісту навчально-виховного процесу, підвищення ефективності і якості аудиторних і самостійних занять студентів із метою запобігання (зменшення) їх відсіву із вищих навчальних закладів);
- гласності (доведення результатів контролю до відома студентів).

Викладені принципи як регулятори контролю навчальної роботи й оцінки знань студентів передбачають конкретні види, методи, форми його організації, критерії та норми оцінювання знань студентів.

2. Види контролю та форми перевірки знань, умінь і навиків студентів

Види перевірки навчальної роботи студентів визначаються ступенем їх адекватності сформульованим принципам контролю навчальних досягнень студентів.

Контроль містить у собі різні види перевірки знань, умінь й навиків студентів (ЗУН).

У навчальному процесі використовують такі види контролю:

- попередня, поточна, тематична перевірка (міжсесійний контроль);
- залік, курсові роботи, колоквіум, консультація (проміжний контроль);
- семестрові екзамени, державні екзамени, дипломні роботи (підсумковий та заключний контроль).

Попередню перевірку здійснюють з метою визначення ступеня готовності студентів до навчання залежно від етапу навчання і місця проведення контролю. Останній може здійснюватися, наприклад, на початку навчального року з метою встановлення рівня знань студентів; перед вивченням нового розділу для визначення питань, що потребують повторення, ступеня готовності студентів до сприйняття нової інформації за новою навчальною програмою, яку належить вивчити, у порядку підготовки студентів до практичних чи лабораторних робіт, до роботи над першоджерелами тощо.

Попередня перевірка може проводитись у формах письмових контрольних робіт, фронтальних опитувань перед початком практичних чи лабораторних робіт, усної перевірки окремих груп студентів, стандартизованого контролю знань.

Завданням поточної перевірки успішності студентів є збереження оперативного (безпосередньо у процесі навчання) зовнішнього („викладач – студент – викладач”) і внутрішнього („викладач – студент – студент”) зворотного зв’язку. На базі отриманої інформації проводиться необхідне коригування навчальної діяльності студента, що особливо важливо для стимулювання його самостійної роботи.

Поточна перевірка є органічною частиною навчального процесу і проводиться у рамках чинних форм організації навчання у вузі: на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних роботах. Існують такі форми поточної перевірки:

- *усна співбесіда* за матеріалами розглянутої теми на початку наступної лекції, з оцінкою відповідей студентів (10-15 хв.);

- *письмове фронтальне опитування* студентів на початку чи в кінці лекції (10-15 хв.). Відповіді перевіряються й оцінюються викладачем у позалекційний час. Бажано, щоб контрольні запитання були заздалегідь підготовлені на окремих аркушах, на яких студенти пишуть відповіді;

- *фронтальний безмашинний стандартизований контроль* знань студентів за кількома темами лекційного курсу (5-20хв.). Проводиться найчастіше на початку семінарських занять, практичних чи лабораторних робіт;

- *перевірка за допомогою перфокарт* (5-7хв.)

- *письмова перевірка* у вигляді понятійних диктантів, творів із гуманітарних дисциплін і контрольних робіт із природничо-математичних дисциплін;

- *експрес-контроль*;

- *домашні завдання*;

- *практична перевірка* знань на лабораторних і практичних заняттях;

- *тестова перевірка* знань студентів.

Тематична перевірка знань студентів здійснюється на семінарських заняттях, колоквіумах, консультаціях. Основне завдання тематичної перевірки – дати можливість студентам сприйняти й осмислити тему в цілому, в усіх її взаємозв’язках. Водночас, було б неправильним протиставляти тематичний контроль поточному. Вони взаємопов’язані і входять до системи міжсесійного контролю. Наприклад, оцінка знань на семінарських заняттях виступає формою поточної перевірки знань студентів, їхньої самостійної роботи.

Водночас, семінарські заняття виступають зовнішньою формою організації тематичної перевірки. Цьому сприяє, передусім, те, що семінарські заняття присвячуються найважливішим темам дисципліни, що вивчається. Означене стосується також лабораторних і практичних

занять. Семінарські, практичні і лабораторні заняття сприяють не тільки перевірці знань і способів діяльності, а й узагальненню знань, єдності теорії і практики, формуванню світогляду студентів.

Колоквіуми (від лат. *colloquium* – розмова, бесіда) виступають важливою формою тематичної перевірки й оцінки знань студентів. Головне завдання колоквіуму – мобілізація студентів на поглиблене вивчення провідних тем чи розділів курсу. Найважливіше в колоквіумі – методика проведення співбесіди викладача зі студентами за найважливішими питаннями теми, розділу лекційного курсу чи питанням, що вивчаються студентами самостійно. Мета колоквіуму – допомогти студентам глибше розібратися в теоретичних питаннях, стимулювати їхню дослідницьку роботу.

При вивченні педагогічних дисциплін колоквіуми здебільшого проводяться перед педагогічною практикою, а також в кінці навчального року або семестру.

Консультації з контрольними функціями мають два основних різновиди:

а) консультації, на яких викладач перевіряє конспекти першоджерел, самостійну роботу студентів над допоміжною літературою, допомагає студентам сформулювати необхідні узагальнення;

б) консультації-відпрацювання для студентів, які пропустили лекції, семінарські заняття.

Міжсесійний контроль сприяє забезпеченню ритмічної роботи студентів, виробленню у них уміння чітко організувати свою працю, допомагає викладачеві своєчасно виявити невстигаючих і допомагати їм, організовувати індивідуальні творчі заняття для найкраще підготовлених студентів. Дані міжсесійного контролю використовуються для внесення відповідних змін у матеріал, що вивчається на лекціях, у зміст консультацій, індивідуальної роботи зі студентами, контрольних робіт, колоквіумів.

Провідне місце у системі контролю навчальної роботи студентів займає *рубіжний контроль* (заліки, курсові) та *підсумковий і заключний контроль* (семестрові та державні іспити), результати яких використовуються для визначення успішності студентів.

Заліки, екзамени, курсові та дипломні роботи, виробнича практика традиційно вважаються основними формами контролю навчальної роботи студентів.

Кількість іспитів, як правило, не повинна перевищувати п'яти, а кількість заліків за семестр – шести, у тому числі не більше двох диференційованих.

Заліки - це підсумкова форма перевірки результатів виконання студентами практичних, лабораторних, курсових робіт (проектів), засвоєння студентами матеріалу семінарських занять, результатів практики.

Заліки, як правило, проводяться без білетів і оцінок, у вигляді бесіди викладача зі студентами. Співбесіди можуть проводитися індивідуально. Під час заліку викладач констатує факт виконання чи невиконання студентами необхідних робіт. Якщо студент якісно і систематично працював упродовж семестру, викладач може поставити йому залік „автоматично”.

Іспити складаються, як правило, за білетами, затвердженими кафедрою. На консультаціях перед іспитом викладач знайомить студентів із екзаменаційними білетами.

Досвідчені викладачі нерідко проводять іспит за білетами у вигляді вільної бесіди. При цьому запитання білета виступають основою такої бесіди, а оцінка оголошується як її підсумок. Це сприяє створенню атмосфери довіри та взаєморозуміння. Великим майстром проведення іспитів у формі співбесіди був професор С.Х. Чавдаров (Київський університет).

У деяких вищих навчальних закладах нагромаджений певний досвід проведення іспитів без білетів (з урахуванням специфіки курсу).

Іспит з „відкритим підручником” розрахований, насамперед, на перевірку вміння швидко знайти необхідну інформацію, користуватися додатковою літературою, довідниками, навчальними посібниками тощо. Очевидно, такий тип іспиту доцільно проводити зі складних і великих за обсягом дисциплін. Академік П.В. Копнін (Київський університет) вважав, що такий іспит доцільно проводити, наприклад, у бібліотечному залі з відкритим фондом літератури.

Практичний іспит найчастіше зводиться до виготовлення студентами натуральних об'єктів, їх схем, макетів тощо. У студентів економічних університетів іспит може проходити у вигляді підготовлених економічних ситуацій.

Іспит-автомат часто практикується викладачами щодо студентів-відмінників, які серйозно і систематично працюють упродовж навчального року.

Курсові роботи (проекти) студенти захищають на засіданнях кафедр або перед спеціально створеними комісіями.

Державні випускні екзамени приймає державна екзаменаційна комісія (ДЕК) у наперед визначеному і затвердженому складі. Окрім

державних екзаменів студенти – випускники захищають перед ДЕК дипломні роботи (проекти).

Основними формами організації перевірки знань студентів у сучасних ВНЗ є, насамперед: індивідуальна, групова, фронтальна перевірка, самоконтроль, рейтингова система.

Усі види контролю знань студентів (попередній, поточний, тематичний, підсумковий) є відносно самостійними, хоча й тісно пов'язаними між собою.

3. Методи контролю знань, умінь і навиків студентів

Найбільш ефективними методами перевірки і контролю успішності студентів є методи: усного контролю і самоконтролю, письмового контролю і самоконтролю, лабораторно-практичного, програмованого контролю (машинного, безмашинного), тестового контролю.

Важливим критерієм перевірки ступеня готовності студента до творчої праці є його участь у науково-дослідній роботі.

Навіть дотримання вимог контролю зменшує негативні наслідки недоліків, властивих кожному виду контролю. Основні *недоліки* традиційно здійснюваного контролю такі:

а) репродуктивний характер (не дає можливості перевірити здатність свідомо використовувати здобуті знання у практичній діяльності);

б) обсяг знань, умінь, навичок на даному етапі навчання, що потрапили в довготривалу пам'ять, не можна з'ясувати;

в) суб'єктивність недоліків в оцінюванні навчально-пізнавальної діяльності.

Подоланню їх, на наш погляд, у певній мірі, сприятиме впровадження тестового контролю знань.

Тест (англ. *test* – *іспит*) – завдання стандартної форми, що має за мету визначити рівень засвоєння знань, розумового розвитку, спеціальних можливостей та інших якостей особистості людини. Слово „тест” в англійській мові означає „випробування, проба, експеримент, перевірка”.

У текстології – теорії і практиці тестування – виділяють різні види тестів. Їх *класифікують* за такими ознаками:

1. За цільовими, функціональними і смисловими:

- *за метою застосування* (констатуючі, діагностуючі, прогностичні тести);

- *за видом контролю* (тести поточного, рубіжного (проводяться наприкінці семестру), підсумкового (проводяться в кінці кожного навчального року), заключного контролю (в кінці курсу навчання));

- *за об'єктом контролю* (тести, спрямовані на вимірювання рівня засвоєння знань; тести, спрямовані на вимірювання сформованості вмінь);
- *за співвідношенням з нормами чи критеріями* (тести, зорієнтовані на норми знань; тести, зорієнтовані на критерій оцінки);
- *за статусом контролюючої програми* (стандартизований (тест, що пройшов апробацію на досить великій (600-1000 чоловік) кількості учасників тестування і який має стабільні і допустимі показники якості, а також специфікацію – паспорт з нормами, умовами та інструкціями для його багаторазового використання у процесі контролю за якістю знань); не стандартизовані тести (тести, складені самими викладачами для своїх студентів).

2. За формальними ознаками:

- *за структурою та способами оформлення відповідей* (вибіркові тести, тести з вільною конструйованою відповіддю);
- *за характером вибірових відповідей* (альтернативні тести, тест множинного, тести перехресного вибору);
- *за гомогенністю завдань* (тести на швидкість, на складність);
- *за способом презентації мовленнєвого стимулу* (тести з використанням технічних засобів навчання, тести без використання технічних засобів навчання);
- *за використанням засобів оперативного машинного зв'язку* (машинні, безмашинні).

Тест, як правило, складається з двох частин:

- 1) інформаційної;
- 2) операційної.

Інформаційна частина має містити чітко і просто сформульовану інструкцію, що і як потрібно виконувати учаснику тестування. Бажано, щоб інструкція супроводжувалася прикладом виконання. Операційна частина тесту складається з певної кількості тестових завдань. Виконані тестові завдання потребують відповідної оцінки і визначення знань студента.

М.І. Мешков нагадує, що контроль і оцінка мають важливе державне значення, оскільки дають можливість робити висновки про ступінь підготовленості в той чи інший проміжок часу або період навчальної діяльності, визначити характер і спрямованість навчання як засобу досягнення основних стратегічних завдань при реалізації головної мети – підготовки майбутнього фахівця, який відповідає всім сучасним вимогам.

О.М. Мокров розглядає різні методи контролю (усний, письмовий, тестовий), особливості і переваги тестового контролю над іншими. Цьому методу присвячена праця Т.В. Солодкої. У цих дослідженнях

обґрунтовується думка про необхідність впровадження тестового контролю як найбільш ефективного. Роботу із складання тестового матеріалу доцільно виконувати у кілька етапів (Н.М. Олійник).

На *першому* - робиться структурування навчального матеріалу. Приступаючи до складання тестів, насамперед необхідно з'ясувати, що означає предмет.

На *другому* – встановлюються логічні зв'язки між елементами і складаються логіко-структурні схеми тем, розділів і предмету в цілому.

На *третьому* – готуються тестові завдання на основі логіко-структурних схем. У схемах відбираються такі елементи, знання яких можна перевірити за допомогою тестування.

На *четвертому* – обирається оптимальна форма тестових завдань.

На *п'ятому* – складається план тесту, розробляються стандартні бланки відповідей.

На *шостому* - відбувається перевірка тестів у різних типах аудиторій, різних групах студентів.

На основі аналізу таких видів контролю, як попередній, поточний, тематичний, перехідний, підсумковий, заключний, пропонується класифікація тестів за видами контролю:

- 1) тести попереднього;
- 2) поточного;
- 3) тематичного;
- 4) перехідного;
- 5) підсумкового;
- 6) заключного контролю.

1. *Тести попереднього контролю* проводяться з метою ознайомлення викладача з результатами засвоєння вивченого матеріалу та загальним рівнем підготовленості студентів до сприйняття наступної інформації залежно від рівня знань та методів проведення контролю. Вивчення нового розділу того чи іншого курсу потребує повторення визначення рівня готовності студентів до сприйняття інформації, що передбачається навчальною та робочою програмами, планом наступного вивчення матеріалу.

2. *Тести поточного контролю* застосовуються у ході повсякденної роботи, в основному на аудиторних заняттях. На базі отриманої інформації проводиться необхідне коригування викладачем навчальної діяльності студентів. Тести такого виду контролю мають велике значення для стимулювання у них прагнення до систематичної самостійної роботи, виконання завдань, зростання інтересу до навчання і формування почуття відповідальності за виконання вправ.

3. *Тести тематичного контролю* передбачають перевірку, оцінку і корекцію засвоєння системних знань. Вони проводяться після вивчення того чи іншого розділу програми, теми.

4. *Тести періодичного контролю* проводяться, як правило, з метою перевірки знань із оволодіння матеріалом великого обсягу, наприклад, вивченого за семестр.

5. *Тести підсумкового контролю* здійснюються наприкінці семестру або атестаційного періоду з метою визначення і оцінки успішності за даний проміжок часу. Вони, в основному, застосовуються при перевідних заліках, іспитах.

6. *Тести заключного контролю* здійснюються після закінчення вивчення курсу з метою визначення та оцінки рівня знань, успішності кожного студента. Їх проводять під час іспитів (випускних, а профільюючими кафедрами – державних).

Звичайно, цей контроль сприяє прояву таких функцій, як діагностична, контролююча, контрольньо-оцінююча, навчаюча, розвиваюча, але зводити весь процес контролю до тестування в університетах недоречно.

Тестовий контроль має такі *переваги* перед іншими способами перевірки знань, зокрема:

1. упродовж досить обмеженого часу може бути перевірена якість знань у значної кількості студентів;
2. можливий контроль знань, умінь, навичок на необхідному, заздалегідь запланованому рівні;
3. на підготовчому етапі впровадження тестового контролю реальним є самоконтроль;
4. знання оцінюються більш об'єктивно;
5. створюються умови для постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем.

Проте, тестовий контроль знань має й істотні *недоліки*, які можна поділити на три групи:

I. Недоліки, які лежать в основі сутності контролю:

- ймовірність випадкового вибору правильної відповіді або здогадка про неї;
- можливість при застосуванні тестів закритого типу оцінити тільки кінцевий результат (правильно – неправильно), у той час як сам процес, що привів до цього, не розкривається.

II. Недоліки психологічного характеру:

- стандартизація мислення без урахування рівня розвитку особистості.

III. Недоліки, що ґрунтуються на організаційно-методичних показниках:

- велика витрата часу на складання необхідного „банку” тестів, їх варіантів, трудомісткість процесу;
- необхідність високої кваліфікації викладачів та експертів, що розробляють тестові завдання.

На наш погляд, існують реальні шляхи усунення цих недоліків. Наприклад, оптимальна кількість варіантів закритого типу – 4-5. Чим їх більше, тим менша вірогідність угадування. При цьому треба мати на увазі, що витрати часу на розробку тесту з п'ятьма відповідями приблизно вдвічі більші, ніж з чотирма. Вірогідність угадування при трьох відповідях, порівняно з двома, дорівнює 17%. При чотирьох, порівняно з трьома, – 8%; перехід від чотирьох варіантів відповідей до п'яти дає зниження вірогідності угадування лише на 5%, а від п'яти до шести – на 3,4 %.

Підвищенню об'єктивності вимірювання сприяє застосування різних за конструкцією тестових завдань. Для того, щоб тестовий контроль знань був результативним, необхідно дотримуватися таких психолого-педагогічних вимог щодо його застосування:

1) Поступове впровадження тестового контролю, що дасть змогу психологічно підготувати студентів. Розпочинати бажано з простих тестів, через деякий час вводячи більш складні конструкції.

2) Завдання повинні мати комплексний характер.

3) Тестовий контроль мусить гарантувати об'єктивність оцінки знань, умінь, і навичок студентів, сприяти усуненню суб'єктивізму, а відтак і формуванню позитивного ставлення до навчального предмету, а також до викладача, який його викладає.

4) Важливим є дотримання організаційної чіткості у проведенні тестового контролю, яка передбачає: наявність оргмоменту, під час якого викладач пояснює тестові завдання, дає відповіді на запитання студентів, обов'язково визначає час, необхідний для виконання роботи; забезпечення кожного студента бланком відповідей стандартного зразка, що великою мірою заощаджує час студентів і викладачів.

5) Тестові завдання дають можливість значно скоротити час очікування студентами оцінки після виконання завдання, що є дуже суттєвим фактором – як психологічним, так і виховним.

6) Обов'язково слід проводити аналіз результатів тестування.

Важливо зазначити, що тест як система завдань специфічної форми і відповідного змісту є науково обґрунтованим інструментом оцінювання знань, умінь і навичок студентів, допомагає здійснювати

індивідуальний контроль результатів навчання кожного з них, мобільно керувати навчально-виховним процесом.

4. Методичні основи організації тестового контролю знань, умінь і навиків студентів

Управління якістю підготовки фахівців багато в чому визначається системою зворотного зв'язку на етапах вхідного, поточного, проміжного, підсумкового і відстроченого контролю, який називають ще контролем залишкових знань.

Викладач не повинен бути байдужим до того, як прочитані лекції і проведені практичні заняття відклалися у пам'яті студента. У даному випадку його має цікавити не сам акт проведення контрольної акції, а, насамперед, перевірка власного досвіду і спроможності ефективно впливати на формування знань, умінь, навичок, а також розвиток творчих здібностей студентів. Тому контроль знань – це ще й можливість удосконалювати форми, методи і засоби педагогічної майстерності. Успішне вирішення цих завдань багато в чому буде визначати загальний рівень якості вищої освіти.

Для проведення контролю знань студентів через обмеженість часу зручно використовувати тестові програми. Основна мета тестового контролю знань (ТКЗ) – оцінювання рівня засвоєння знань студентів після вивчення дисципліни й отримання інформації для удосконалення процесу підготовки майбутніх кадрів.

Відповідно до загальної мети можна виділити такі основні функції ТКЗ:

- 1) діагностична;
- 2) навчальна;
- 3) організуюча;
- 4) виховна.

Функція діагностики впливає із самої сутності контролю, спрямованого на збирання, аналіз та інтерпретацію результатів оцінки для визначення реального рівня сформованості знань студентів.

Навчальна функція спрямована на досягнення однієї із найважливіших цілей – оволодіння студентами змістом освіти (певної дисципліни). Мається на увазі той факт, що студент при вирішенні тестового завдання ще раз повторює пройдений матеріал і краще закріплює отримані знання.

Організуюча функція педагогічного контролю проявляється в його впливі на організацію навчального процесу. Залежно від отриманих результатів контролю викладач вносить відповідні зміни в навчальний

процес, що проявляються в нових підходах, формах, методах та дидактичних засобах навчання.

Виховна функція. Тестова перевірка допомагає студентам удосконалювати свої знання, систематизувати їх, розвивати пам'ять, мислення, гуманізувати освітній процес і на цій основі формувати гармонійно-розвинуту творчу особистість.

Як один із елементів процесу навчання ТКЗ регламентується відомими загальними принципами педагогіки:

- 1) Об'єктивності і справедливості оцінювання.
- 2) Науковості.
- 3) Ефективності й оперативності.
- 4) Систематичності.
- 5) Єдності вимог.
- 6) Гласності та ін.

Тест педагогічний представляє собою сукупність завдань зростаючої складності, що дозволяють точно оцінити знання, вміння, навички й інші характеристики особистості студента, які цікавлять педагога. Наприклад, такі як повнота (наявність повного ланцюга системи знань); систематичність (упорядкованість і стрункість); науковість (глибоке засвоєння наукових понять, законів, теорій); міцність (можливість довгострокового зберігання в пам'яті накопиченої суми знань і засобів діяльності).

Тест повинен містити *комплекс завдань різноманітних видів*, для того, щоб всебічно оцінити рівень засвоєння навчальної інформації: розуміння, пізнання, відтворення, застосування, творчість.

Рівень складності має бути таким, щоб студент розумів сутність і завдання тесту, а питання в тесті повинні відповідати складності контрольного матеріалу.

Надійність – одна із найважливіших характеристик тесту. Тестова програма повинна дозволяти визначити й оцінити знання, вміння і навички з максимальною точністю.

Валідність показує цінність тестових завдань, які повинні бути пов'язані з практичними або емпіричними показниками.

Для реалізації цих умов існує класична процедура складання тестів, що має таку послідовність етапів:

1-й етап. Викладач повинен визначити мету тестування (що він хоче оцінити: Знання?, Уміння?, Якого рівня? тощо); виділити вимоги (критерії) до оцінювання знань, умінь, навичок (розробити шкалу оцінювання, модель інтерпретації отриманих оцінок). Наприклад, оцінка репродуктивного рівня знань за 5-бальною шкалою.

2-й етап. Розглядається план тесту, визначається кількість завдань, встановлюється рівень їх складності. З погляду практичного підходу, якщо в якості критерію прийняти 5-бальну шкалу оцінки, то кількість завдань у тесті повинна дорівнювати або бути кратною п'яти. Тоді легко визначити результати оцінки: п'ять правильних відповідей – оцінка „відмінно”, три правильних відповіді – оцінка „задовільно”.

3-й етап - складання і підбір завдань. Тут необхідно керуватися такими вимогами:

1) кількість завдань у тесті повинна забезпечити рішення поставлених перед тестуванням цілей (тобто, кількість завдань повинна бути такою, щоб найбільш повно охопити досліджуваний матеріал);

2) форма завдань повинна бути різноманітною і залежати від предмету тестування.

Будь-який тест складається з таких елементів:

1) інструкція до тестування (наприклад, назвіть правильні відповіді, складіть схему тощо);

2) текст тестового завдання;

3) варіанти відповідей (якщо тести закриті).

Відкриті тести передбачають вільну відповідь, а закриті – один правильний варіант і мають різні форми постановки задачі. Ось деякі із варіантів закритих тестів:

1. Тест на впізнавання (або „програмований контроль знань”). Він передбачає вибір студентом із декількох альтернативних варіантів правильного. Основна перевага таких тестів – швидкість тестування і простота оцінки, а недолік – відповіді навмання.

2. Тест на достовірність передбачає відповіді типу „так” або „ні”, „правильно” або „неправильно”. Текст тесту дається у формі однієї відповіді, питання або формули; перевага – простота, а недолік – неможливість перевірити глибину знань.

3. Тестове завдання на доповнення. Цей тест складніший і його на практиці називають „економічним диктантом”.

Він має таку структуру:

1. Інструкція: доповніть або підставте у формулу відповідне значення.

2. Текст тесту подається у вигляді речення, в якому наріжне слово або цифра відсутні і їх потрібно вставити, додати (наприклад, продуктом праці управлінського працівника є ...).

Тут є деякі дидактичні правила:

а) в кожному завданні повинно бути одне доповнення;

б) доповнення краще проводити в кінці речення;

в)запитання потрібно формулювати чітко, без двозначного тлумачення.

4. Тест на відповідність. Пропонується зіставити одне з одним визначені позиції, поняття, явища. Наприклад, інструкція для студента: „Встановіть відповідність між школами управлінської думки і хронологією їх діяльності”. У цьому виді тестів є можливість більш глибоко перевірити рівень знань.

5. Тест на послідовність дій. У тестах цього виду необхідно встановити правильно послідовність, технологію, алгоритм або процедуру (прийняття управлінських рішень) тощо. Тест можна ускладнити, якщо в одній колонці помістити нумерацію етапів, а в іншій – їх найменування. Тести такого виду рекомендується застосовувати при контролі засвоєння методик, процедур, тобто якщо процес нагадує алгоритм. Цей вид тестів представляє собою ще більш високий рівень складності, ніж попередні. Він дає можливість перевірити й оцінити знання, вміння і навички. До недоліків цього виду тестів відноситься небезпека запам'ятовування початкового варіанту дій як правильного, так і неправильного.

6. Тест на конструювання. Ці тести можна ефективно використовувати для перевірки правильності побудови структур, графіків, розроблення моделей тощо. Наприклад, дається інструкція: побудуйте оргсхему або графік. Далі наводиться текст, що складається з набору визначених понять, які студент має вишикувати в логічний ряд. Може бути полегшений варіант: дається готова схема, але без позначень. Студент повинен ці позначення перенести в схему. Тут уже можуть вирішуватися продуктивні й творчі завдання, але в такому випадку тест потрібно зробити відкритим, що збільшить час на тестування і перевірку результатів.

7. Тест у формі ситуаційного завдання. Цей вид тестів найскладніший. Він дає можливість всебічно оцінити роботу студентів над темами курсу, перевірити самостійність їх мислення при прийнятті рішень. Його структура може бути подана в такій формі:

а) інструкція для студента: „Проаналізуйте запропоновану ситуацію, прийміть і обґрунтуйте управлінське рішення”;

б) в текстовій частині пропонується управлінська ситуація. Сама відповідь передбачає творчий варіант відповіді.

Організація процесу ТКЗ має враховувати такі вимоги:

1. Тестовий контроль залишкових знань повинен проводитися разом на потоці або в академічній групі.

2. Тестування повинна здійснювати комісія у складі викладачів, які викладали дисципліну (мінімум 2 особи), для об'єктивності результатів. При цьому студенти одержують картки-завдання і картки для відповідей.

3. Час тестування повинен бути регламентований із розрахунку 1-1,5 хв. на кожне запитання.

4. Кількість варіантів карток повинна бути у півтора рази більшою, ніж кількість студентів в аудиторії.

5. Комісія перевіряє результати тестування за „ключем”, відмічаючи в картці студента правильні відповіді колом, а неправильні закреслює. У графі „оцінка” проставляється цифрою і прописом оцінка за кількістю правильних відповідей, ставляться підписи членів комісії.

5. Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів

Визначити об'єктивно рівень оволодіння студентами знаннями і способами діяльності, як свідчить педагогічний досвід, дуже важко. Щоб полегшити виконання цього завдання пропонується розділити два поняття, що перебувають у нерозривному взаємозв'язку, - критерії оцінки і норми оцінки:

1) критерії оцінки – це ті положення, врахування яких є обов'язковим при виставленні тієї чи іншої оцінки;

2) норми оцінки – це опис умов, на які має спиратися педагог, виставляючи студенту оцінку.

Особливо важливо розкрити критерії оцінки, оскільки їх аналіз є аналізом об'єкту перевірки. Виставляючи студенту ту чи іншу оцінку, педагог має враховувати:

1) характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повнота й точність знань);

2) якість виявленого студентом знання (логіку мислення, аргументацію, послідовність і самостійність викладу, культуру мовлення);

3) ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, вміннями і навичками застосування засвоєних знань на практиці;

4) оволодіння досвідом творчої діяльності;

5) якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність та ін.).

Оцінки „відмінно” заслуговує студент, який проявив всебічні, систематичні і глибокі знання навчально-програмного матеріалу, вміння вільно виконувати завдання, передбачені програмою, ознайомлений із основною і додатковою літературою, що рекомендована програмою. Як правило, оцінка „відмінно” виставляється студентам, які засвоїли

взаємозв'язок основних понять дисципліни в їх значенні для набутої професії, проявили творчі здібності в розумінні і використанні навчально-програмного матеріалу. Оцінки „добре” заслуговують студенти, які проявили повне знання навчально-програмного матеріалу, успішно виконують передбачені програмою завдання, засвоїли основну літературу, рекомендовану програмою. Як правило, оцінка „добре” виставляється студентам, які засвідчили систематичний характер знань із дисципліни і здатні до їх самостійного поповнення й оновлення у ході подальшої навчальної роботи і професійної діяльності. Оцінки „задовільно” заслуговує студент, який проявив знання основного навчального матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого навчання і майбутньої роботи за професією, який справляється з виконанням завдань, передбачених програмою. Як правило, оцінка „задовільно” виставляється студентам, що припустилися огріхів у відповіді на іспиті і при виконанні екзаменаційних завдань, але продемонстрували спроможність усунути ці огріхи. Оцінка „незадовільно” виставляється студенту, який виявив прогалини у знаннях основного навчально-програмного матеріалу, припустився принципових помилок при виконанні передбачених програмою завдань. Як правило, оцінка „незадовільно” ставиться студентам, які неспроможні продовжити навчання чи приступити до професійної діяльності після закінчення вузу без додаткових занять із відповідної дисципліни.

Об'єктом оцінювання мають бути структурні компоненти навчальної діяльності (учення), а саме:

1. Змістовий компонент – знання про об'єкт вивчення (уявлення, поняття, явище тощо, в т.ч. про правила, засоби його перетворення, вимоги до результату; складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності і т.д.). Обсяг знань визначений навчальними програмами, державними стандартами.

При оцінюванні підлягають аналізу такі характеристики знань: повнота; правильність; логічність; усвідомленість (розуміння, виокремлення головного і другорядного, вербалізація – словесне оформлення у вигляді відтворення (переказ, пояснення); застосування знань (адекватність, самостійність, в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові), надання допомоги).

2. Операційно-організаційний компонент – дії, способи дій (вміння, навички), діяльність:

- предметні (відповідно до програм із навчальних предметів);
- розумові (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо);

- загальнонавчальні (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності в цілому; вміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

Підлягають аналізу й такі характеристики дій, способів дій, діяльності:

- правильність виконання;
- самостійність виконання в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові);
- надання допомоги: практичної (спільне виконання дії викладача і студентів, показ, надання зразка); вербальної (повторний інструктаж, пояснення, запитання, підказка, вказівка); загальної (стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги);
- усвідомленість способу виконання – розуміння та словесне оформлення: відтворення (переказ), пояснення, застосування в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові).

3. *Емоційно-мотиваційні компоненти* – ставлення до навчання. Аналізуються такі його характеристики:

- характер і сила (байдуже, недостатньо виразне, позитивне, зацікавлене, виразне позитивне);
- дієвість (від споглядального (пасивного) до дійового);
- сталість (від епізодичного до сталого).

Саме ці характеристики змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів навчання студентів можуть бути покладені в основу визначення рівнів навчальних досягнень (I – початковий, II – середній, III – достатній, IV – високий), загальних критеріїв їх оцінювання та відповідних оцінок (у балах).

Контроль й оцінювання як складові функції процесу навчання в сучасній вищій школі піддаються суттєвому переосмисленню. Вочевидь, простежується тенденція їх максимальної диференціації й урізноманітнення.

Гуманізація, демократизація освіти, переорієнтація навчання з інформаційно-репродуктивного процесу на творчий розвиток особистості студента, формування у нього основних здібностей-компетенцій потребують зміни підходів до оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців.

Важливим, на нашу думку, є й те, що увага педагогів акцентується не тільки на необхідності озброєння студентів певною сумою знань, умінь та навичок, а й на обов'язковій сформованості певних компетенцій. Поняття „компетенція” містить сукупність якостей особистості, загальну

обізнаність, яка ґрунтується не лише на знаннях, досвіді, певних цінностях, набутих у процесі навчання в ВНЗ, а також і на власних здібностях.

Критеріями оцінювання навчальних досягнень студентів мають бути такі групи компетенцій:

- *соціальні* (активність у суспільному житті, участь у діяльності громадських організацій, вміння попереджувати, врегульовувати конфлікти, самостійно приймати рішення й брати на себе відповідальність за їх виконання тощо);

- *полікультурні* (вміння досягати консенсусу, вирішуючи різні питання, що стосуються як професійної діяльності, так і повсякденного спілкування з людьми різних поглядів, релігійних конфесій, інших національностей тощо);

- *комунікативні* (високий рівень культури спілкування в колективі, знання декількох мов і використання їх у практичній діяльності за певних обставин);

- *інформаційні* (вміння знаходити різноманітну інформацію за допомогою сучасних інформаційних технологій, критично її осмислювати та використовувати для здобуття знань);

- *саморозвитку та самоосвіти* (передбачають потребу у самовдосконаленні, підвищенні професійної майстерності, загального рівня культури, розвитку власних здібностей і т. ін.);

- *компетенції*, що проявляються як здатність до раціональної продуктивної, творчої діяльності.

Важливим, на нашу думку, є те, що особистісно зорієнтована освіта передбачає:

- застосування нової педагогічної етики спілкування педагогів і студентів (взаємоповага, взаєморозуміння, творче співробітництво);

- обов'язкове особистісне спілкування;

- використання у спілкуванні діалогу (як домінуючої форми співпраці), що формує вміння вільно обмінюватися думками, моделювати життєві ситуації;

- орієнтацію у навчально-виховному процесі на розвиток творчості, творчої активності;

- утвердження всіма засобами цінності особистості;

- наявність у педагога вміння організувати одночасно навчання студентів „на різних рівнях складності” і т. ін.

Поліпшити якість вищої освіти в нашій країні може, на нашу думку, модульно-рейтингове навчання, яке вперше було впроваджене в 60-ті роки в США і нині швидко розповсюджується в англomовних

країнах та Західній Європі. Нова технологія докорінно змінила педагогічні стосунки між студентом і викладачем та сприяє більш якісній підготовці майбутніх фахівців.

Рейтинг – це певна оціночна шкала, розряд, ранг (англ. – rating). Це комплексний показник успішності, своєрідний індекс (інтегральний), клас.

В основі рейтингової системи лежить накопичення оцінок за певний період навчання (модуль, семестр, рік, 5 років). Сума цих оцінок виступає в ролі кількісного показника якості роботи студента порівняно з успіхами його товаришів. Однак, вона відображає не тільки якість знань і вмінь, а й точність у роботі, активність, самостійність, творчість тощо. Проводиться періодичне ранжування студентів (а також кінцеве – випускників).

Таким чином, модель рейтингової оцінки навчальної діяльності студентів повинна складатися із окремих елементів навчальної й творчої діяльності, містити мотиваційні стимули, які за формою відповідають різноманітним мотиваційним потребам і постійно вдосконалюються під впливом реалізації принципу педагогіки співробітництва між викладачем і студентами.

Модуль 3

Методологічні основи активізації навчально-виховного процесу у вищій школі в контексті Болонського процесу

Лекція 7

Тема: „Сучасні педагогічні технології у вищій школі”

План:

1. Поняття технології у вищій освіті та їх класифікація.
2. Характеристика процесу інтенсифікації навчання. Проблемне навчання.
3. Ігрові технології навчання.
4. Інформаційні (комп'ютерні) технології навчання.
5. Кредитно-модульна технологія навчання.

Рекомендована література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – С. 393-497.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання. – К., 1993. – 218с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М: Педагогика, 1989. – 302с.
4. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129с.
5. Бондар В.І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалах дидактики) // Освіта і управління, 1999. - № 1. – Т. 3. – С. 19-40.
6. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
7. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні. – К., ІНТЛ, 1995. – 168с.
8. Кремень В.Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа. - № 11. – 1998. – С. 53-57.
9. Кремень В.Г. Підвищення ефективності вищої освіти розвитку та інтеграції // Освіта України, 2004. - № 17. – 2 березня.
10. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За ред. академіка АПН України О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337с.
11. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 232с.
12. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382с.
13. Педагогічні технології в неперервній освіті: Монографія (С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька та ін.); за ред. С.О. Сисоєвої – К.: Віпол, 2001. – 502с.
14. Перспективні основні технології: навчально-методичний посібник / За ред. Г.С. Сизоненко / К.: Гопак, 2000. – 560 с.
15. Про основні напрямки реформування вищої освіти в Україні. Указ Президента України 12 вересня 1995 року № 832/95. – К.: Міленіум. – 2001. – 470с.
16. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / За ред. В.Г. Кременя. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147с.
17. Фіцула М.М. Педагогіка. Посібник. – К.: Академія, 2000. – 544с.

18. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пос. – М., 2002. – 385с.

1. Поняття технології у вищій освіті та їх класифікація

Сьогодні необхідно, щоб трансформування навчально-пізнавальної діяльності у професійну здійснювалося через підготовку, яка за своїм технологічним змістом відповідала б рівню сучасного виробництва. Це можливо лише за умови ефективної організації продуктивного навчання у вищій школі, яке передбачає впровадження прогресивних інноваційних технологій, методів активного навчання, використання комп'ютерних технологій та формування самостійної активності майбутніх фахівців. Проаналізуємо сутність означених нами напрямів продуктивного навчання у вищих навчальних закладах.

У системі професійної підготовки чітко прослідковуються два вихідних поняття: її завдання й технологія їх розв'язання. Кожна дидактична задача розв'язується за допомогою адекватної технології навчання, цілісність якої забезпечується взаємозв'язком трьох її компонентів: дидактичних процесів, кваліфікації викладача та методики навчання.

У структурі завдання відображена мета, як необхідність формування професійних якостей, а кожна задача розв'язується за допомогою відповідної технології навчання. Продуктивне навчання з ефективним результатом навчання можливе тільки як точне відтворення наперед спроектованої педагогічної технології.

Термін “технологія” (з гр. – мистецтво, майстерність, уміння) в педагогіку перенесено з виробництва, тому в широкому значенні означає “...сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь”. В освіті це поняття використовується з 20-х років ХХ століття. Сьогодні термін “технологія” в різних варіаціях (“технологія освіти”, “технологія навчання”, “технологія виховання”, “педагогічна технологія”) широко використовується в науковому обігу. Технологічний підхід забезпечує пошук і адаптацію існуючих педагогічних технологій та розробку нових положень, що сприяють ефективному процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Технологічний підхід в освіті має давню історію. Про технологізацію освіти висловлювався ще Я.А. Коменський 400 років тому, виділяючи вміння правильно визначати мету, обирати засоби її досягнення та формувати правила користування цими засобами. Педагогічна технологія - це система, в якій послідовно реалізується

наперед спроектований навчально-виховний процес, що гарантує досягнення педагогічної мети. Деякі елементи технологічного підходу можна знайти в працях більшості видатних іноземних та вітчизняних педагогів, таких як А. Дистервег, Й.Г. Песталоцці, Л.М. Толстой, А.С. Макаренко, В.О.Сухомлинський.

Останнім часом значну увагу педагогічним технологіям приділяли російські дослідники (Ю.П. Азаров, В.П. Безпалько, Г.А. Бордовський, В.С.Данюшенков, В.К. Дьяченко, З.І. Калмикова, М.В. Кларін, І.Я. Лернер, Є.Г.Островський, В.Ф. Питюков, Н.Ф. Тализіна, І.Ф. Харламов, В.Д. Шадріков), а також вітчизняні вчені (А.М.Алексюк, В.П. Андрущенко, А.М. Бойко, В.К. Буряк, О.В. Глузман, О.С.Гохберг, О.В.Євдокимов, І.А. Зязюн, І.С.Дмитрик, О.Є. Коваленко, В.І.Лозова, А.С.Нісімчук, О.С. Падалка, І.П. Підласий, О.М. Пехота, І.Ф.Прокопенко, С.О.Сисоєва, В.І. Чигринов.

Педагогічна технологія – це послідовний і безперервний рух взаємозалежних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу й дій його учасників. Радянський педагог А.С. Макаренко виховний процес розглядав як специфічно організоване „педагогічне виробництво”. Він був супротивником стихійності процесу виховання й висунув ідею розробки „педагогічної техніки”. Розробляючи радянську „виховну техніку”, Макаренко на практиці вдосконалив „техніку дисципліни”, „техніку розмови педагога з вихованцями”, „техніку самоврядування”, „техніку покарання”. Продуманість дій, їх послідовність – усе це було спрямовано на проектування в людині всього найкращого, формування сильної, багатой натури.

У 1989р. з’явилася перша самостійна праця з педагогічного проектування відомого педагога В.П. Безпалька, який поклав початок цій важливій галузі педагогіки.

Педагогічною технологією називають напрямок педагогіки, мета якого – підвищення ефективності освітнього процесу з гарантованим досягненням навчаючим запланованих результатів навчання.

Як бачимо, в ланці процесу професійної підготовки майбутніх фахівців підвищення якості знань студентів, а в кінцевому результаті формування висококваліфікованого майбутнього фахівця неможливе без здійснення широкого спектру педагогічних нововведень: від модифікаційних, що пов’язані з удосконаленням методик, технологій у сфері освіти до комбінаторних, що дають освіті як педагогічній системі нові якісні зміни, системні властивості та інтеграційний ефект.

На думку Г.К. Селевко, поняття “педагогічна технологія” може бути представлена трьома аспектами: науковим, процесуально-описовим та

процесуально-діяльнісним. Педагогічна технологія функціонує і в якості науки, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи способів, принципів і регулятивів, що застосовуються в навчанні, і в якості реального процесу навчання. В контексті останніх досягнень дидактики, ми розуміємо поняття “професійна педагогічна технологія” як системну сукупність, що містить форми, методи та засоби навчання і виховання та теорію їх використання на досягнення мети професійної підготовки майбутніх фахівців.

Нові технології професійної підготовки майбутніх фахівців мають забезпечити не тільки істотне підвищення теоретичної підготовки студентів, а й методологічну переорієнтацію освіти на особистість, пріоритет соціально-мотиваційних чинників у процесі навчання, а також на створення умов для досягнення кожним студентом заданого рівня знань, умінь та навичок.

Технологія навчання – системна категорія, структурними складовими якої є: мета навчання; зміст навчання; засоби педагогічної взаємодії (засоби викладання й мотивація); організація навчального процесу; студент; викладач; результат діяльності (у тому числі й рівень професійної підготовки). Таким чином, ця технологія припускає організацію, керування й контроль процесу навчання, його напрямів.

Поняття „технологія навчання” на сьогоднішній день не є загальноприйнятим у традиційній педагогіці. Однак, для традиційного процесу навчання існували й існують традиційні технології навчання, якими викладач користується в навчальному процесі, не вживаючи самого терміну. Зокрема, у тлумачному словнику В. Даля ми можемо знайти таке визначення: „Технологія - наука техніки. Техніка - мистецтво, знання, вміння, прийоми роботи й додаток до справи”. В документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань із обліком технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти.

Зважаючи на вищезазначене, *технологія навчання* - це сукупність методів і засобів обробки, зміни й пред’явлення навчальної інформації, а з іншого - це наука про способи впливу викладача на студентів у процесі навчання з використанням необхідних технічних або інформаційних засобів.

Найбільш точно зміст педагогічного терміну „технологія навчання” передає таке визначення: *технологія навчання* - це спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, що становить систему форм, методів і засобів навчання й забезпечує найбільш

ефективне досягнення поставлених цілей. Отже, у технології навчання зміст, методи й засоби навчання перебувають у взаємозв'язку й взаємозумовленості. Педагогічна майстерність викладача полягає в тому, щоб відібрати потрібний зміст, застосувати оптимальні методи й засоби навчання відповідно до програми й поставлених педагогічних завдань.

Процес розробки конкретної педагогічної технології можна назвати процесом педагогічного проектування. Послідовність його кроків буде такою:

- вибір змісту навчання, передбаченого навчальним планом і навчальними програмами;
- вибір пріоритетних цілей, на які повинен бути зорієнтований викладач: які професійні й особистісні якості будуть сформовані у студентів при викладанні проектованої дисципліни;
- вибір технології, зорієнтованої на сукупність цілей або на одну пріоритетну мету;
- розробка технології навчання.

Проектування технології навчання припускає проектування змісту дисципліни, форм організації навчального процесу, вибір методів і засобів навчання.

Зміст технології навчання містить зміст і структуру навчальної інформації, пропонованої студентам, а також комплекс завдань і вправ, що забезпечують формування навчальних і професійних навичок і вмінь, нагромадження первинного досвіду професійної діяльності.

Отже, технологія навчання відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмету, теми, питання. Потребує спеціальної організації навчального змісту, адекватних йому форм і методів навчання. Але можливі й такі варіанти: до форм навчання добираються зміст і методи навчання, або до методів – форми і структурується зміст навчання. Наприклад, це можуть бути предметне навчання, ігрова технологія, технологія проблемного навчання (на рівні методу), інформаційні технології, технологія використання опорних схем, конспектів, класичне лекційне навчання, навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів, дистанційне навчання, комп'ютерне навчання тощо.

Як ми вже відзначали, на сьогоднішній день немає розробленої чіткої класифікації технологій навчання, однак виділено дві градації - традиційна та інноваційна технології навчання.

Зокрема, А.Я. Савельєв пропонує таку класифікацію технологій навчання:

- за спрямованістю дії (учні, студенти, викладачі);

- за цілями навчання;
- за предметним середовищем (гуманітарні, природні, технічні дисципліни);
- за застосовуваними технічними засобами (аудіовізуальні, комп'ютерні, відео комп'ютерні тощо);
- за організацією навчального процесу (індивідуальні, колективні, змішані);
- за методичним завданням (технологія одного предмету, засобу, методу).

Що стосується розробки змісту дисципліни, вибору форм організації навчального процесу й форм контролю, то точніше всього ці стадії (кроки) педагогічного проектування можна продемонструвати на прикладі модульного навчання (буде розглянуто далі по тексту). Адже нині погляди українських педагогів усе частіше спрямовуються до технології модульного навчання, яка останнім часом впроваджується в навчально-виховну практику вищої школи як передовий педагогічний досвід і як експериментальна психолого-дидактична система.

2. Характеристика процесу інтенсифікації навчання.

Проблемне навчання

Інтенсифікація навчання залишається однією із ключових проблем педагогіки вищої школи. Інформаційний вибух і сучасні темпи приросту наукової інформації, яку потрібно встигнути передати студентам упродовж навчання, спонукає викладачів шукати вихід із такої ситуації та ліквідувати цей тиск новими педагогічними прийомами. Одним із таких прийомів є інтенсифікація навчальної діяльності.

Інтенсифікація навчання – більший обсяг навчальної інформації, що передається студентам при незмінній тривалості навчання і без зниження вимог до якості знань. Удосконалення змісту передбачає:

- раціональний добір навчального матеріалу з чітким виділенням у ньому основної та додаткової частин;
- перерозподіл за часом навчального матеріалу з тенденцією до викладання нового навчального матеріалу на початку заняття;
- концентрацію аудиторних занять на початковому етапі засвоєння курсу з метою вироблення основи знань, необхідних для плідної самостійної роботи;
- раціональне дозування навчального матеріалу для багаторівневого опрацювання нової інформації;
- забезпечення логічної послідовності нової та вже засвоєної інформації;

- економне й оптимальне використання кожної хвилини навчального часу.

Удосконалення методів навчання забезпечується:

- 1) широким використанням колективних форм пізнавальної діяльності;
- 2) виробленням у викладача відповідних навичок з організації керування колективною навчальною діяльністю студентів;
- 3) застосуванням різних форм та елементів проблемного навчання;
- 4) вдосконаленням навичок педагогічного спілкування, що мобілізують творче мислення студентів;
- 5) індивідуалізацією навчання при роботі в студентській групі й обліком особистісних характеристик при розробці індивідуальних завдань та виборі форм спілкування;
- 6) прагненням до результативності навчання й рівномірного просування всіх студентів у процесі пізнання незалежно від початкового рівня їхніх знань та індивідуальних здібностей;
- 7) знанням і використанням новітніх наукових даних у сфері соціальної та педагогічної психології;
- 8) застосування сучасних аудіовізуальних, технічних й інформаційних засобів навчання.

Основне завдання освіти, зазвичай, вбачають в опануванні методологією творчого перетворення світу. Процес творчості містить у собі, передусім, відкриття нового: нових об'єктів, нових знань, нових проблем, нових методів їх розв'язання. Тож проблемне навчання, як творчий процес, - це, власне, вирішення нестандартних завдань нестандартними ж методами.

Проблемним навчанням можна назвати навчання розв'язувати нестандартні завдання, у процесі якого студенти засвоюють *нові* знання, вміння та навички. Професійна підготовка має сформувати у майбутнього фахівця такі необхідні творчі здібності:

- 1) можливість самостійно побачити та сформулювати проблему;
- 2) здатність висунути гіпотезу, знайти чи винайти спосіб її перевірки;
- 3) зібрати дані, проаналізувати їх, запропонувати методику їх обробки;
- 4) здатність дійти висновків і побачити можливості практичного застосування оптимальних результатів;
- 5) здатність побачити проблему загалом, усі аспекти й етапи її вирішення, а під час колективної роботи – визначити особисту участь у розв'язанні проблеми.

Сьогодні під проблемним навчанням розуміють таку організацію навчальних занять, котрі передбачають створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів по їх розв'язанню, результатом якої є творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями та розвиток мисленнєвих здібностей.

Проблемні ситуації можна класифікувати:

- за змістом невідомого X (X – мета, X – об'єкт, X – спосіб діяльності, X – умова виконання діяльності);
- за рівнем проблемності (I рівень – спонтанні; II рівень – створені і розв'язані викладачем; III рівень – створені викладачем, а розв'язані студентами; IV рівень – створені і розв'язані студентами).

В результаті досліджень і практичної діяльності виділено три основні умови ефективності проблемного навчання.

1. Забезпечення достатньої мотивації, здатної збудити інтерес до сутності проблеми.
2. Забезпечення „посильної” праці з проблемами, що виникають на кожному етапі.
3. Значущість інформації, отриманої при вирішенні проблеми, для того, кого навчають.

Для досягнення основної дидактичної мети викладач, який застосовує методику проблемного навчання, повинен уміти планувати проблему, керувати процесом пошуків і підводити студентів до її розв'язання. Це вимагає не тільки знання теорії проблемного навчання, а й опанування його технологією, специфічними прийомами проблемного методу, вміння перебудувати традиційні форми роботи. Успішність переорієнтування навчання з традиційного на проблемне залежить від „рівня проблемності”, що визначається двома факторами.

По-перше, ступенем складності проблеми, виведеної зі співвідношень відомого та невідомого студентам у межах конкретної проблеми.

По-друге, часткою творчої участі студентів у вирішенні проблеми як колективної, так і особистої.

У вітчизняній педагогіці розрізняють *три основні форми* проблемного навчання:

- 1) проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному режимі лекції чи діалогічному розвитку семінару;
- 2) частково-пошукова діяльність при виконанні експерименту, на лабораторних заняттях;
- 3) самостійна дослідницька діяльність.

Таким чином, *проблемне навчання* – це така система методів, при якій студенти отримують знання не шляхом запам'ятовування і заучування їх у готовому вигляді, а в результаті розумової діяльності з рішення проблем і проблемних задач, побудованих на основі змісту досліджуваного матеріалу. Процеси засвоєння і застосування завдань відбуваються в ході пошуків рішення проблемних ситуацій.

У методиці важливо побудувати процес навчання так, щоб активізувати пізнавальну діяльність студентів, позбавити її формалізму. При проблемному навчанні потрібно дотримуватися таких дидактичних умов: відповідність цілей навчання існуючій проблемі; відповідність змісту навчального матеріалу цілям навчання; високий рівень підготовки педагога в галузі теорії та методики викладання.

Процес організації проблемного навчального заняття містить:

- визначення переліку проблемних питань відповідно до тематичного плану дисципліни;
- визначення концепції викладання навчального матеріалу (інформації, яку студент зможе надалі використовувати для аналізу й вироблення власного уявлення про проблему).

3. Ігрові технології навчання

Формування соціально активної особистості вимагає використання нестандартних форм педагогічної взаємодії. Однією із таких форм є гра як засіб розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Концептуальними основами ігрових технологій є психологічні механізми ігрової діяльності, що спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

За цільовими орієнтаціями ігрові технології поділяються на: дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі.

За характером педагогічного процесу: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

За ігровою методикою: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні.

Ігрові технології сприяють засвоєнню знань, умінь й навиків, розвитку системи розумових дій, системи естетично-моральних якостей, системи дійово-практичної сфери і самокеруючи механізмів.

У вищій школі ігрова діяльність використовується:

- в якості самостійної технології для засвоєння теми, розділу, поняття;
- як елемент іншої технології;
- в якості семінару або його окремих частин (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контролю).

Ігрові технології навчання передбачають визначення мети, спрямованої на засвоєння змісту освіти, вибір виду навчально-пізнавальної діяльності і форми взаємодії педагога і студентів. Їх застосування вимагають:

- з'ясування і усвідомлення цілей, тобто бажаного результату;
- вибору способу діяльності для досягнення мети;
- необхідних засобів інтелектуального, практичного або предметного характеру;
- наявності певних знань про об'єкт діяльності.

Ігрові технології є ефективними й характеризуються наявністю ігрових моделей об'єкту, процесу або діяльності; активізацією мислення й поведінки студента; високим рівнем задіяності в навчальному процесі; обов'язковістю взаємодії студентів між собою та викладачем; емоційністю і творчим характером заняття; бажанням студентів набути вмінь та навичок за відносно короткий термін.

Головною метою навчальних ігор є формування в майбутніх фахівців уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними фаховими вміннями і навичками студент може лише тоді, коли сам достатньою мірою буде виявляти до них інтерес, і докладатиме певних зусиль, тобто поєднуючи теоретичні знання, здобуті на лекціях, семінарах, самостійно, з розв'язанням конкретних професійних завдань і з'ясуванням проблемних ситуацій.

Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікабельну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізації (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, вміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців).

Ігрові технології багатопланові, і кожна з них в той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички. З погляду на це виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри.

Ігри-вправи. До них належать кросворди, ребуси, вікторини тощо. Застосування цього методу сприяє активізації певних психічних процесів, закріпленню знань, перевірці їх якості, набуттю навичок. Їх проводять на заняттях; ігри-вправи можуть бути елементами домашніх завдань, позакласних занять. Використовують їх також у вільний від навчання час.

Ігрова дискусія. Вона передбачає колективне обговорення суперечливого питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками. Основним призначенням цього методу є виявлення відмінностей у тлумаченні проблеми і встановлення істини у процесі товариської суперечки. Цей метод навчання дає можливість, проаналізувавши сутність явища чи процесу, з існуючих варіантів рішень вибрати оптимальний. Досягнення поставленої мети зумовлює розвиток пізнання.

Ігрова ситуація. Основою цього методу є проблемна ситуація. Він активізує пізнавальний інтерес у студентів, спрямовує їх розумову діяльність. Зорієнтована ігрова ситуація на встановлення зв'язку теорії та практики з теми, що вивчається: вміння аналізувати, робити висновки, приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Цей метод спонукає студентів до діяльності на основі певної ситуації, яка ґрунтується на необхідній сукупності знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти. Ігрова ситуація сприяє посиленню емоційно-психологічного стану, збуджує внутрішні стимули до навчальної роботи, знімає напругу, втому.

Рольова гра. Вона дає змогу відтворити будь-яку ситуацію в „ролях”. Рольова гра спонукає студентів до психологічної переорієнтації. Вони усвідомлюють себе вже не просто як студенти, а як особистості, які мають певні права та обов'язки і несуть відповідальність за прийняте рішення. Такий метод інтенсифікує розумову працю, сприяє швидкому і глибокому засвоєнню навчального матеріалу. У процесі рольової гри розкривається інтелект студента; під впливом зміни типу міжособистісних стосунків він долає психологічний бар'єр спілкування. Стосунки „викладач-студент” замінюються стосунками „гравець-гравець”, за яких учасники надають один одному допомогу, підтримку, створюючи атмосферу, яка сприяє засвоєнню нового матеріалу, оволодінню студентами певним видом діяльності.

Ділова гра є формою відтворення предметного та соціального наповнення майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання систем стосунків, які характерні для цієї діяльності як цілого.

У діловій грі студент виконує квазі-професійну діяльність, що поєднує навчальні та професійні елементи. Знання й уміння засвоюються не абстрактно, а в контексті професії, накладаючись на канву професійної

праці. У контекстному навчанні знання засвоюються для забезпечення ігрових дій студента в реальному процесі ділової гри. Під час ділової гри засвоюються норми професійних дій і норми соціальних дій, тобто стосунки в колективі.

Ділова навчальна гра – це навчально-практичне заняття, яке передбачає моделювання діяльності майбутніх фахівців щодо розв’язання складної проблеми, прийняття певного рішення, пов’язаного із управлінням виробничим процесом. Ділова навчальна гра поєднує в собі ознаки навчальної і майбутньої професійної діяльності і є діяльністю колективною. Вона дає можливість студенту збагнути і подолати суперечності між абстрактним характером навчально-пізнавальної діяльності і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, індивідуальним способом навчання студента і колективним характером професійної діяльності.

У вищих навчальних закладах ділові ігри використовуються для розв’язання комплексних задач засвоєння нового, закріплення навчального матеріалу, розвитку творчих здібностей, формування загально-навчальних умінь. За допомогою навчальних (ділових) ігор можна змоделювати адекватні умови для формування навиків фахівця. При цьому навчання має колективний характер. Під час ділових ігор студенту пропонується виконувати дії, що є основою його майбутньої професійної діяльності. Відмінність полягає в тому, що результати прийнятих ним рішень відбиваються на моделі, а не в реальній ситуації. Це дає можливість не боятися негативних результатів прийнятих рішень, кілька разів повторювати визначені дії для закріплення навичок їх виконання.

Поширення застосування ділових ігор зумовило появу двох протилежних тенденцій їх осмислення. Позитивна тенденція стверджує можливості ділових ігор як інструменту формування особистості фахівця й активізації навчального процесу. Негативна тенденція пов’язана з недостатньо глибоким осягненням сутності ділової гри, насамперед, як педагогічного явища, в якому основною є не зовнішня форма, а складні психолого-педагогічні фактори, що діють через неї та завдяки їй.

Ділові ігри класифікують:

1. За розв’язуваними завданнями і цілями: дослідницькі (при розв’язанні проблем, пов’язаних із втіленням результатів наукових досліджень), виробничі (при розв’язанні проблем, пов’язаних із ліквідацією „вузьких” місць на виробництві), навчальні (при розв’язанні проблем, пов’язаних із підготовкою до виконання професійних функцій на виробництві).

2. За об'єктом: міжгалузові (при розв'язанні проблем, що стосуються зв'язків між різними галузями у виробничому процесі), галузові (при розв'язанні проблем, які стосуються координації виробничих процесів між різними ланками однієї галузі виробництва), заводські, цехові (при розв'язанні проблем, що стосуються виробничих процесів у межах заводу чи цеху).

3. За характером пропонованої ситуації: комплексні (при розв'язанні проблем, пов'язаних із розвитком всього виробництва, використанням ресурсів тощо); функціональні (при розв'язанні кадрових, диспетчерських та інших проблем виробництва); ситуаційні (при розв'язанні оперативних проблем, екстрених ситуацій).

4. За ступенем формалізації: формалізовані (з використанням ЕОМ і математичних методів); неформалізовані.

5. За кількістю ігрових періодів: одноетапні (за існування проблеми, яка розв'язується компактно на одному занятті), багатоетапні (за складнішої проблеми, яка вимагає досягнення загальної мети на основі поступового розв'язання кількох завдань, може проводитися на кількох заняттях).

6. За змістом гіпотетичних умов: реальні (ґрунтуються на основі взятої конкретної виробничої ситуації, реального факту); умовні (ґрунтуються на основі придуманої ймовірної ситуації на виробництві, яка вимагає вирішення).

У кожній діловій грі закладено ігрові та педагогічні цілі. Змістом ігрових цілей учасника є успішне виконання ролі, реалізація ігрових дій, отримання максимально можливої кількості балів, уникнення штрафів, прийняття адекватних рішень тощо. Змістом педагогічних цілей є розвиток професійного теоретичного і практичного мислення, вміння вибудовувати стосунки з іншими людьми, оволодіння моральними нормами, формування відповідального ставлення тощо.

Ділову гру супроводжують різні мотиви: результативні, колективні, індивідуальні, соціальні, професійні, мотивація досягнення, пізнавальна мотивація.

У ході підготовки до ділової гри її організатори повинні враховувати такі аспекти.

1. Визначення проблеми, мети, завдань і етапів гри (підготовчий, дійовий, підведення підсумків і обговорення гри).

2. Створення імітаційної моделі гри.

3. Розробка поетапного підведення підсумків і методики гри з урахуванням послідовності.

4. Розподіл ролей, визначення функцій учасників.

5. Розробка інструкцій, процедур і функцій учасників гри на кожному її етапі.

6. Розробка додатків до гри (методичних посібників, технічних засобів, приладів тощо).

7. Підготовка форм аналізу результатів гри, стратегії зміни ходу гри, можливих відхилень від запланованої ситуації.

Процес підготовки і проведення ділової гри містить ряд етапів, зміст яких може дещо змінюватися у зв'язку з особливостями проведення тієї чи іншої гри. Однак сутність кожного з етапів у цілому зберігається.

Підготовка і проведення ділової гри здійснюється в кілька етапів:

1. Вибір теми, яка містить завдання або ситуацію, що потребує вироблення і прийняття конкретних рішень.

2. Визначення мети гри, складу та функцій її учасників.

3. Розробка моделі гри, яка має якнайповніше відображати виробничий процес чи практичну ситуацію.

4. Розробка критеріїв оцінювання роботи студентів.

5. Ознайомлення студентів із метою гри та виробничою ситуацією, розподіл ролей і доведення до їх відома критеріїв оцінювання.

6. Перебіг гри та аналіз її результатів.

Конструюючи зміст ділової гри, важливо спонукати студентів до пізнавальної активності протягом усієї ігрової діяльності. Цього можна досягти шляхом створення проблемних ситуацій, інтелектуальних труднощів, що вимагають активної взаємодії студентів із об'єктами пізнання, подолання суперечностей між відомими знаннями і необхідністю „відкрити” або знайти нове знання, систему вмінь і навичок, які, у свою чергу, сприятимуть розв'язанню нових для студентів пізнавальних завдань.

Ділові ігри можна проводити з тем курсових і дипломних робіт для різних спеціальностей і всіх курсів. Для підготовки ділової гри тема розбивається на окремі питання, розробляються проблемні ситуації, які мають кілька варіантів розв'язання і критерії оцінювання. У процесі гри студент вчиться аналізувати і систематизувати матеріал, виявляти в ньому головне, оцінювати різні варіанти розв'язання проблеми і вибирати найкращі. Часто студенти не вміють застосовувати здобуті знання в комплексі. Ділова гра допомагає усунути цей недолік, вимагаючи від учасників мобілізації знань із різних дисциплін і прийняття комплексного рішення.

4. Інформаційні (комп'ютерні) технології навчання

В останній час у вищих навчальних закладах застосовуються інформаційні (комп'ютерні) технології навчання, до яких належать технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (електронно-обчислювальні машини, аудіо, кіно, відео). Коли комп'ютери стали широко використовуватися в освіті, з'явився термін „нові інформаційні технології навчання”.

Інформатизація (лат. Information – пояснення, викладання) є одним із головних напрямів сучасної науково-технічної революції, на якому ґрунтується перехід від індустріального етапу розвитку суспільства, до інформаційного. Це процес перебудови життя суспільства на основі використання достовірного, вичерпного і своєчасного знання у всіх суспільно-значущих видах діяльності.

Інформатизація охоплює три взаємопов'язаних процеси:

а) медіатизацію – удосконалення засобів збирання, збереження і поширення інформації;

б) комп'ютеризацію – удосконалення засобів пошуку та обробки інформації;

в) інтелектуалізацію – розвиток здібностей, сприйняття і продукування інформації, тобто підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, в тому числі використання засобів штучного інтелекту.

Однією із найістотніших складових інформатизації вищих навчальних закладів є інформатизація навчального процесу – створення, впровадження та розвиток комп'ютерно-зорієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів і технологій. Головною її метою є підготовка фахівця до повноцінного життя і діяльності в умовах інформаційного суспільства, комплексна перебудова педагогічного процесу, підвищення його якості та ефективності.

Інформатизація вищої школи передбачає:

- оперативне оновлення навчальної інформації у зв'язку з розвитком науки, техніки, культури;

- отримання оперативної інформації про індивідуальні особливості кожного студента;

- освоєння адекватних науковому змісту навчання й індивідуальним особливостям студентів способів донесення навчальної інформації;

- отримання інформації про результативність педагогічного процесу, що дасть змогу оперативно вносити в нього необхідні корективи.

Все це сприяє вдосконаленню інформаційної культури студентів, здійсненню рівневої та профільної диференціації навчально-виховного

процесу з метою розвитку нахилів і здібностей студентів, задоволення їхніх запитів і потреб, розкриття творчого потенціалу; удосконаленню управління освітою; підвищенню ефективності наукових досліджень.

Розширення сфери застосування електронно-обчислювальних машин (ЕОМ) та їх периферійного обладнання зумовило появу поняття „нова інформаційна технологія” (НІТ). Воно передбачає використання всього різноманіття сучасних пристроїв обробки інформації, у т.ч. ЕОМ, їх периферійного обладнання (відеоматеріали, принтери, пристрої для обробки даних із графічної і звукової форми тощо).

Нові інформаційні технології (НІТ) – методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів.

Для інформаційного забезпечення педагогічного процесу кожен викладач і студент повинні мати доступ до практично необмеженого обсягу інформації та її аналітичної обробки, можливості для безпосереднього включення в інформаційну культуру суспільства.

Інформаційні технології навчання спрямовані на досягнення цілей інформатизації навчання на основі застосування комплексу функціонально залежних педагогічних, інформаційних, методологічних, психофізіологічних і ергономічних засобів і методик, створених і організованих на базі технічного й програмного забезпечення ЕОМ.

Означені технології можуть здійснюватися в таких трьох варіантах:

I – технологія як „проникнення” (застосування комп’ютерного навчання з окремих тем, розділів);

II – як основна (застосування при вивченні базових тем);

III – як моно технологія (коли весь процес навчання, діагностика, моніторинг проводиться за допомогою комп’ютера).

Комп’ютер виконує функції: викладача; джерела навчальної інформації; наочності; індивідуального інформаційного простору; тренажера; засобу діагностики і контролю.

Комп’ютер виконує функції робочого інструменту, оскільки він виступає в якості: засобу підготовки текстів та їх збереження; текстового редактора; обчислювальної машини; засобу моделювання.

Функцію об’єкту навчання комп’ютер виконує при: програмуванні; створенні програмних продуктів; застосуванні різних інформаційних середовищ.

Викладач у комп’ютерній технології виконує такі функції: організація навчального процесу на рівні предмету, групи; організація внутрішньо-групової активності і координації; індивідуальне

спостереження за студентами, надання допомоги; індивідуальне навчання; підготовка компонентів інформаційного середовища.

Спеціалісти виокремлюють кілька основних напрямів використання ЕОМ у педагогічному процесі:

- для наочного представлення і демонстрації основних понять і об'єктів навчальної дисципліни, основних закономірностей, зв'язку теоретичних положень із практикою тощо;
- для моделювання і наочного представлення фізичних процесів, що відбуваються у досліджуваних технічних пристроях, функціонування досліджуваних зразків;
- для автоматизованого навчання;
- для автоматизації проектування;
- для розв'язання розрахункових задач, обробки результатів вимірів експериментальних досліджень;
- для контролю підготовленості студентів.

ЕОМ повинні розглядатися в навчальному процесі як об'єкти вивчення і практичного використання.

Серед важливих компонентів комп'ютеризації навчання є розробка програмного забезпечення. Програми, які використовують у вищих навчальних закладах, поділяють на:

- навчальні (скеровують навчання з огляду на наявні знання та індивідуальні здібності студентів, а також сприяють засвоєнню нової інформації);
- діагностичні (тестові) (призначені для діагностування, перевірки, оцінювання знань, умінь, навичок);
- тренувальні (розраховані на повторення та закріплення вивченого навчального матеріалу);
- бази даних (сховища інформації з різних галузей знань, у яких за допомогою запитів на пошук знаходять необхідні відомості);
- імітаційні (представляють певний аспект реальності за допомогою параметрів для вивчення його основних структурних чи функціональних характеристик);
- моделюючі (відображають основні елементи і типи функцій, моделюють певну реальність);
- програми типу „мікросвіт” (подібні до імітаційно-моделюючих, однак не відображають реальності, а створюють віртуальне навчальне середовища);
- інструментальні програмні засоби (забезпечують виконання конкретних операцій, тобто обробка тексту, складання таблиць, редагування графічної інформації тощо).

В останній час з'явилася нова технологія – технологія дистанційного навчання. Вона набуває все більшого поширення в Україні у зв'язку із впровадженням європейської моделі підготовки кадрів на основі зростання змістовної ваги самостійної та індивідуальної роботи студентів. Згідно з концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні запроваджено такі визначення елементів дистанційної освіти.

Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання. *Технології дистанційного навчання* складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. *Педагогічні технології дистанційного навчання* – це технології опосередкованого активного спілкування викладача зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді. *Інформаційні технології дистанційного навчання* – це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

Характерні риси дистанційного навчання: гнучкість, модульність, паралельність, можливість одночасного спілкування великої кількості студентів, економічність, технологічність, доступність освіти, інтернаціональність, нова роль викладача, позитивний вплив на студента, підвищення якості освітнього процесу.

Організаційна структура навчального процесу за дистанційною освітою ґрунтується на таких компонентах: організаційно-управлінському; нормативно-правовому; навчально-методичному; інформаційно-телекомунікаційному; економічно-фінансовому.

У дистанційному навчанні можна виділити три основні технології:

- кейс-технологія, за якої навчально-методичні матеріали чітко структуровані і відповідно комплектуються у спеціальний набір (кейс). Потім вони пересилаються студенту для самостійного навчання з періодичними консультаціями у викладачів-консультантів у створених для цього віддалених (регіональних) навчальних центрах або пунктах;
- TV-технологія, що ґрунтується на використанні телевізійних лекцій із консультаціями викладачів;
- мережна технологія, яка базується на використанні мережі "Інтернет" для забезпечення студентів навчально-методичним матеріалом та інтерактивної взаємодії між викладачем і студентом.

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі впливає на характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізує самостійну роботу студентів з різними електронними засобами навчального призначення. Найефективнішим є застосування інформаційних технологій для відпрацювання навичок і умінь, необхідних для професійної підготовки. Воно також зумовлює скорочення обсягів і одночасне ускладнення діяльності викладача. Інформатизація навчального процесу значною мірою сприяє розв'язанню проблем його гуманізації, оскільки з'являються можливості значної активізації спілкування, врахування індивідуальних нахилів і здібностей, розкриття творчого потенціалу викладачів і студентів, надання їм широких можливостей для розв'язання пізнавальних, творчих проблем.

Використання НІТ дає можливість значно підвищити ефективність інформації за рахунок її своєчасності, корисності, доцільного дозування, доступності, мінімізації шуму, оперативного взаємозв'язку джерела навчальної інформації та студента, адаптації темпу подання навчальної інформації до швидкості її засвоєння, врахування індивідуальних особливостей студентів, ефективного поєднання індивідуальної та колективної діяльності, методів і засобів навчання, організаційних форм навчального процесу, що значною мірою сприятиме розв'язанню проблем гуманізації в освітній діяльності.

Впровадження в навчальний процес у вищій школі нових інформаційних технологій є об'єктивним процесом розвитку освіти. Однак, вони не повинні використовуватися педагогами бездумно, оскільки жодну із технологій не можна вважати універсальною: кожна з них в різних ситуаціях дає різні результати, і це необхідно враховувати при їх виборі.

5. Кредитно-модульна технологія навчання

Для сучасного стану розвитку національної вищої освіти характерні модернізація і реформування, спрямовані на приєднання до Болонського процесу з метою входження в європейський освітній і науковий простір.

Болонський процес - це здійснення структурного реформування вищої освіти, зміна освітніх програм, форм і методів навчання, контролю й оцінювання навчальних досягнень студента для підвищення якості освіти, спроможності випускників вищих навчальних закладів працевлаштуватися на європейському ринку праці. Болонська декларація висуває завдання домогтися, щоб учені ступені відповідали європейському ринку праці, а отже, були свідоцтвом кваліфікації під час працевлаштування в галузі, за якою здобуто освіту.

Класифікація ступенів та кваліфікацій має важливе значення, тому що їх надання свідчить про важливі перехідні рубежі від системи освіти до ринку праці в межах конкретної країни. Підписання Україною Болонської конвенції передбачає впровадження у практику роботи вищих навчальних закладів кредитно-модульної технології навчання.

Кредитно-модульна технологія – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

Заліковий кредит – це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння кредитних (залікових) модулів, або блоку кредитних модулів.

Заліковий (кредитний) модуль – це програмно-змістовна одиниця завершеного циклу навчання (розділ дисципліни), яка характеризується дидактичною адаптованістю цілей, форм, методів та засобів навчання і закінчується контрольною акцією – модульним контролем.

Мета впровадження кредитно-модульної технології:

- досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, яка відштовхується від знань, умінь і навичок, що є надбанням випускника;
- затребування українських освітянських кваліфікацій європейським ринком праці;
- затвердження загальноприйнятої та порівняльної системи освітньо кваліфікаційних ступенів;
- упровадження стандартизованого додатку до диплома, модель якого розроблено Європейською системою і який містить детальну інформацію про результати навчання випускника;
- стимулювання викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань;
- забезпечення прозорості системи вищої освіти та академічного професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, посвідчень та ін.).

Кредитно-модульна технологія навчання (КМТН) як невід'ємний атрибут Болонської декларації має дві основні функції.

Перша - сприяння мобільності студентів і викладачів та спрощення переходу з одного університету до іншого.

Друга - акумулююча, чітке визначення обсягів проведеної студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності. Сума кредитів засвідчує, на що здатний студент, який навчається за тією чи іншою програмою.

Однак для студента - майбутнього фахівця - важливо не лише усвідомити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень. За таких умов зменшується частка прямого, зовні заданого інформування, і розширюється застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача (тьютора) та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності, що особливо важливо для системи дистанційного навчання. Упровадження кредитно-модульної технології навчання передбачає реорганізацію традиційної схеми "навчальний семестр - навчальний рік - навчальний курс", раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання ширшої шкали оцінювання знань, вирішальний вплив суми балів, отриманих упродовж семестру, на підсумкову оцінку. Кредитно-модульна організація навчання за своєю сутністю є гуманістичною. Вона базується на засадах суб'єктно-суб'єктної, толерантної, партнерської педагогіки. Траєкторію свого навчання, індивідуальну програму своєї освіти визначає студент з допомогою викладача - тьютора (опікуна). Навчання має рівномірно розподілений, рівномірно напружений характер упродовж усього терміну перебування студента у вищому навчальному закладі. І, найголовніше, ця система гарантує високу якість підготовки, а значить, забезпечує студента від професійної непридатності після завершення навчання.

Модернізація навчального процесу в руслі вимог Болонської декларації передбачає значне збільшення обсягів самостійної роботи студента (до 50-60%), індивідуалізацію навчання, що, відповідно, потребує належного науково-методичного забезпечення навчального процесу, відповідної матеріальної бази, поліпшення фінансово-побутового стану студента.

Взаємодія педагога та студента в навчальному процесі відбувається на принципово новій основі: за допомогою модулів ті, хто навчається, усвідомлено й самостійно досягають певного рівня попередньої готовності. Успішність модульного навчання залежить від дотримання паритетних стосунків між педагогом і студентами.

Модульне навчання сприяє комплексному підходу до розгляду та розв'язання таких завдань:

- формування змісту навчання, здатного гнучко реагувати на конкретні умови навчання, потреби практики;
- реалізація творчого потенціалу педагога, звільнення його від

рутинних обов'язків;

- забезпечення індивідуалізації навчання щодо темпу, рівня допомоги та диференціації змісту навчання;

- здійснення якісного процесу навчання, внаслідок якого досконало оволодівають знаннями, навичками та вміннями всі студенти або переважна їх більшість.

Модуль (лат. *modulus* - міра):

- 1) назва, яку дають якомусь особливо важливому коефіцієнту чи величині; система логарифмів;

- 2) уніфікований вузол радіоелектронної апаратури;

- 3) умовна одиниця в архітектурі та будівництві (зазвичай, розмір одного з елементів будівлі);

- 4) відокремлювана, відносно самостійна частина якоїсь системи, організації, пристрою тощо.

Змістовий модуль - система навчальних елементів, поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єкту (частина залікового контролю).

Індивідуальний навчальний план студента формують на підставі переліку змістових модулів (блоків змістових модулів навчальних дисциплін), що сформовані на основі освітньо-професійної програми підготовки і структурно-логічної схеми підготовки майбутніх фахівців. Навчальну дисципліну формують як систему змістових модулів, передбачених для засвоєння і об'єднаних у блоки змістових модулів - розділів навчальної дисципліни. Індивідуальний навчальний план студент реалізує упродовж часу, який не перевищує граничного терміну навчання. Нормативний термін навчання визначають на підставі галузевих стандартів вищої освіти. Індивідуальний навчальний план студента містить нормативні та вибіркові змістові модулі, що можуть поєднуватися у певні навчальні дисципліни. Нормативні змістові модулі необхідні для виконання вимог нормативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики. Сукупність нормативних змістових модулів визначає нормативну (обов'язкову) складову індивідуального навчального плану

Форми організації навчального процесу в умовах КМТН: лекційні, практичні, семінарські, лабораторні та індивідуальні заняття, всі види практик та консультацій, виконання самостійних завдань студентів та інші форми і види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів.

Підсумовуючи все вищезазначене, можна стверджувати, що дидактична технологія є комплексною інтегративною системою, яка

містить структурно впорядковану множину операцій та дій, а також забезпечує змістовні, інформаційно-предметні й дидактичні процеси, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей. При цьому важливого значення набувають інноваційні технології: активне модульне навчання, дидактична гра, проблемне навчання, діагностика якості результатів навчання, розробка та створення засобів інформаційно-предметного забезпечення навчального процесу.

Лекція 8

Тема: „Організація модульно-рейтингової та кредитно-модульної технологій навчання”

План:

1. Сутність і особливості модульного навчання з рейтинговим контролем знань.
2. Принципи модульного навчання.
3. Методика побудови модульних програм.
4. Формування змісту модулів.
5. Основні засади організації модульно-рейтингової та кредитно-модульної технологій навчання.

Рекомендована література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – С. 393-497.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання. – К., 1993. – 218с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М: Педагогика, 1989. – 302с.
4. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129с.
5. Бондар В.І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалах дидактики) // Освіта і управління, 1999. – № 1. – Т. 3. – С. 19-40.
6. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
7. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні. – К., ІНТЛ, 1995. – 168с.
8. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академвидав. – 2004.

– 334с.

9. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: Політехніка НУТУ „КПР”, 2003. – 195с.
10. Кремень В.Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа. - № 11. – 1998. – С. 53-57.
11. Кремень В.Г. Підвищення ефективності вищої освіти розвитку та інтеграції // Освіта України, 2004. - № 17. – 2 березня.
12. Методичні рекомендації по впровадженню модульно-рейтингової технології навчально-творчої діяльності студентів (із дисциплін управлінського циклу) для викладачів вищих аграрних навчальних закладів / Укл. В.М. Нагаєв / Харк. нац. ун-т. – Х., 2002. – 76с.
13. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За ред. академіка АПН України О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337с.
14. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 232с.
15. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. – К., 1996. – 85с.
16. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382с.
17. Про основні напрямки реформування вищої освіти в Україні. Указ Президента України 12 вересня 1995 року № 832/95. – К.: Міленіум. – 2001. – 470с.
18. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / За ред. В.Г. Кременя. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147с.
19. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навч. посібник. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 127с.
20. Фіцула М.М. Педагогіка. Посібник. – К.: Академія, 2000. – 544с.
21. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие. - М., 2002. – 385с.

1. Сутність і особливості модульного навчання з рейтинговим контролем знань

Один із напрямків модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців – це запровадження технології модульного навчання з рейтинговим контролем знань, що базується на самостійній навчально-пізнавальній роботі студентів, індивідуалізації навчання, співтворчості викладача і студента та створює сприятливі умови для стимулювання

процесу навчання, посилення ролі самоосвіти, самоаналізу і самооцінки, встановлення ділових взаємостосунків у вищих навчальних закладах.

Модульна організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців зумовлена тенденцією вдосконалення навчально-виховної діяльності студентів, в основу якої покладені здебільшого самостійний пошук студентами знань і оволодіння вміннями і навичками, що оптимально організує навчальний процес за рахунок індивідуалізації і поєднання різних форм і видів навчальної діяльності. Успішне вирішення проблем професійної підготовки базується на розумінні сутності модульної організації навчання та рейтингового контролю знань, що аналізуються в дослідженнях видатних вчених.

Модульне навчання зародилося в 60-х роках у вищих навчальних закладах і наукових інститутах США. Основоположником такого навчання вважається С.Постлесвайт, який вперше висунув “Концепцію одиниць змісту освіти”, згідно з якою невелику кількість (одиницю) навчального матеріалу можна вважати окремою темою і включати в програму занять. Ці одиниці були названі С.Постлесвайтом “міні-курсами”. Вони отримали широке розповсюдження в коледжах США, де, за твердженням Дж. Рассела, виникло багато їх різновидів, таких як “пакет”, “навчальний пакет”, “пакет індивідуального навчання” тощо. За визначенням Д. Рассела модуль є навчальним пакетом, який охоплює одну концептуальну “одиницю” навчального матеріалу.

Теоретичний фундамент модульного навчання у вітчизняній науці заклав А.М. Алексюк, розглядаючи таку систему навчання як цілісну систему навчального процесу, що інтегрує в собі достатню структуру дидактичних засобів, які необхідні для вирішення основних цілей навчання, забезпечують отримання студентами сучасної вищої освіти.

Модуль автор розглядає як відносно самостійну частину навчального процесу, що складає одне чи кілька близьких за змістом та фундаментальних за значенням понять, законів, принципів”. Дослідивши специфіку модульного навчання в різних країнах, А.М.Алексюк розробив та запровадив у вітчизняну практику вищої школи ряд курсів, побудованих на основі модульної технології навчання.

На основі досліджень науковців можна стверджувати, що основною ознакою модульного навчання є самостійний пошук студентами знань, формування вмінь і навичок. Чеський педагог Я.А. Коменський з означеного питання підкреслював: “Альфою і омегою нашої дидактики нехай буде дослідження і відкриття методу, при якому вчителі менше б навчали, а учні більше б навчалися”.

Використання модульного навчання у вищій школі США, Англії та інших західноєвропейських країнах у 70-х роках вивчали А. А. Барбарига, В. Н. Волков, І.І. Крюкова, В.П. Лапчинська, З.А. Малькова, М.Д. Нікандров. Незважаючи на позитивні висновки вчених про ефективність модульного навчання, ця технологія не отримала належного розуміння та підтримки і не набула поширення в радянській педагогічній теорії та практиці.

В кінці 70-х років спостерігається зростання уваги педагогів до вивчення можливих шляхів упровадження модульного навчання у вищу школу і в педагогічну теорію та практику. Переваги і недоліки модульного навчання обговорюються в дослідженнях А. М. Алексюка, А.О. Андрущука, Т.В. Васильєвої, В.Н. Волкової, П. І. Сікорського, В.Ю. Середи, Д. Тетеріної-Блохіної, П.А. Юцявічене.

За твердженням П.А. Юцявічене, теорія модульного навчання ґрунтується на специфічних принципах, тісно пов'язаних із загально-дидактичними, які є керівною ідеєю, основним правилом діяльності і поведінки відповідно до визначених наукою закономірностей. Загальна спрямованість модульного навчання, його мета, зміст і технологія організації зумовлюють принципи модульності, динамічності, дієвості та оперативності знань та їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності.

На основі принципів модульного навчання А.М. Алексюк розробив курс “Педагогіка вищої школи” і запровадив його у навчально-виховний процес Національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Н.І. Крюкова, дослідивши досвід аудиторної і позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах США, запропонувала деякі ідеї щодо впровадження такої дидактичної системи у вітчизняні вищі навчальні заклади. П.Ф. Стефаненко теоретично обґрунтував та експериментально перевірів технологію управління пізнавальною діяльністю студентів в умовах модульного навчання на матеріалі військової підготовки офіцерів запасу військ зв'язку. Е.В. Лузик на основі кваліфікаційної характеристики і моделі діяльності спеціаліста розробила адаптивну модульно-рейтингову систему навчання, що забезпечує оптимізацію змісту підготовки в інженерній вищій школі.

Сутність модульного навчання, за П.А. Юцявічене, полягає в тому, що студент більш самостійно чи повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка складається з цільової програми дій, банку інформації і методичного керівництва по досягненню поставленої дидактичної мети. А модуль - це

цільовий функціональний вузол, в якому об'єднані навчальний зміст і технологія оволодіння ним.

За твердженнями В.Б. Закорюкіна, В.М. Панченко, Л.М. Твердіної, модуль- це така побудова навчального матеріалу, розділи змінної частини якого могли б бути достатньо незалежними один від одного і дозволяли швидко змінювати навчальний матеріал кожного розділу.

Семантичний зміст терміну „модуль” (лат.- „modulus”), одне із значень якого – „функціональний вузол”. За трактуванням одного із засновників модульного навчання (J. Russell) модуль являє собою пакет, що охоплює одну концептуальну одиницю навчального матеріалу. Іншими словами, модуль – це логічно завершена частина навчального курсу, що являє собою великий розділ, має систему інформаційно-дидактичного забезпечення і завершується контрольною акцією.

Сутність модульного навчання (МН) полягає у тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що містить:

- 1) цільову програму дій;
- 2) банк інформації;
- 3) методичне керівництво по досягненню поставлених дидактичних цілей.

Зазначені погляди на модульне навчання відрізняються один від одного формами, змістом, технологіями та засобами організації освітньої діяльності студентів у вищих навчальних закладах.

Впровадження модульної системи у вищих навчальних закладах потребує фундаментальних розробок. Вона не може функціонувати тільки за рахунок розроблених модулів та їх дидактичного забезпечення. Вчені В.Пікельна, Т. Алексєнко, А.Сікорський, Л. Торяник, Ш. Аніщенко, А. Шихін, А.Андрущук, О. Задорожня, В. Белозерцев, В. Міщенко, М. Власенко у своїх наукових доробках пропонують рейтингову систему оцінювання як дійовий спосіб управління навчальною діяльністю студентів.

Рейтингова система оцінювання знань впроваджується з метою стимулювання і самоорганізації продуктивної навчальної праці студентів, забезпечення об'єктивності в оцінюванні знань, посилення мотиваційного компоненту формування самостійних дій та перетворення контролю в дійову складову управлінського процесу. Досконала система контролю й оцінювання знань, умінь та навичок студентів виконуватиме свою мотиваційно-стимулюючу функцію, сприятиме проведенню вчасної корекції навчально-пізнавальної діяльності.

З огляду на результати досліджень науковців сформулюємо основні ознаки рейтингової системи:

1. Рейтинг - це сума балів, набрана студентами за певний період часу за визначеними правилами.

2. Рейтингова система повинна забезпечувати інтегральну оцінку досягнень студента, тобто оцінка є кумулятивною. Інтегральність оцінки дозволяє якнайповніше врахувати інноваційні підходи до організації ефективної професійної підготовки студентів. Такий підхід до оцінювання результатів навчальних досягнень дозволить відчутно змінити мотивацію студентів до навчальної діяльності, організувати процес діагностики й самодіагностики, скласти програми оновлення змісту і вдосконалювати форми, методи та технології навчання.

3. Багатобальність передбачає встановлення меж вимірювання параметрів на окремих етапах контролю. Введення рейтингового оцінювання дозволяє викладачеві значно підвищити його об'єктивність за рахунок розширення шкали.

4. Рейтингова система дозволяє поєднати кількісну оцінку з конкретними навчальними цілями і завданнями, диференційовано оцінювати різні види діяльності студентів. Це дозволяє зменшити сумніви викладачів щодо порівняння оцінок за різноманітні види навчальної діяльності студентів, виробити єдині критерії оцінювання.

5. Рейтингова система передбачає використання можливостей для оптимізації процесу професійної підготовки, зокрема, контролю навчальної діяльності. Потужним стимулом для підвищення ефективності навчального процесу є реалізація на практиці ідей педагогіки співробітництва, встановлення демократичних стосунків між викладачами та студентами. Відкритість, доступність, гласність при плануванні й проведенні контрольних заходів забезпечуються відповідними засобами. Студенти отримують можливість упродовж усього часу навчання дисциплінам контролювати та свідомо регулювати успішність свого просування в засвоєнні курсу шляхом цілеспрямованого планування та розподілу своїх зусиль для дослідження навчальних результатів, що відповідають його запитам. У викладача з'являються широкі можливості для стимулювання навчальної діяльності студентів завдяки введенню додаткових балів.

Рейтинг служить основою для побудови різноманітних шкал оцінок, зокрема при оцінці різних сторін навчальної і педагогічної діяльності.

Рейтингова система контролю знань у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців підвищує ритмічність роботи студентів, вносить елемент змагання, сприяє індивідуалізації навчання, підвищує

міцність знань за рахунок систематичної роботи над матеріалом, збільшує об'єктивність підсумкової оцінки, дає більш достовірну інформацію для морального і матеріального стимулювання студентів.

Отже, окреслюються досить чіткі підстави визначення значущості модульної технології з рейтинговим контролем знань у професійній підготовці майбутніх фахівців, що відображається у:

- формуванні професійного мислення та вміннях студента вчитися;

- врахуванні індивідуальних особистісних якостей студента;
- розвитку здібностей студентів;
- реалізації диференційованого підходу до студентів;
- виключенні суб'єктивізму при діагностиці знань, умінь і навичок.

Застосування модульної технології навчання з рейтинговим контролем знань дозволяє усунути недоліки традиційної системи, а саме:

- недостатнє врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів. Орієнтація педагогічних зусиль на абстрактного середнього студента не забезпечує інтелектуальне зростання найбільш здібних студентів групи, залишається поза увагою викладача і найменш здібна група студентів;

- недостатній арсенал самоорганізуючих чинників до систематичної розумової діяльності студента. Мотиваційні компоненти у навчанні є лише передумовою систематичного навчання студента. З метою забезпечення необхідних та достатніх умов самоорганізації студента до систематичного навчання потрібно задіяти всі компоненти навчання і мотиви (гносеологічні, соціальні), технологічні основи навчання, моральні стимули (систематичне оцінювання знань, поточний і підсумковий контроль тощо);

- практика навчання, яка організована у вигляді окремих занять, слабо компонується з сучасними вимогами до навчального процесу: визначення цілей і завдань, встановлення реального стану знань студентів, складання програми дій, організація її виконання, мотивація суб'єктів навчання, контроль і корекція. Це пов'язано з тим, що часові рамки заняття не дозволяють завершити повний цикл управлінської діяльності, а недостатнє матеріальне забезпечення заважає викладачу дотримуватися всіх необхідних вимог до процесу навчання;

- в умовах традиційного заняття неможливо реалізувати повний психолого-педагогічний цикл (сприйняття усвідомлення, осмислення, запам'ятовування, узагальнення і систематизація знань, формування навичок і умінь);

- традиційна практика засвоєння знань не створює умов для реалізації принципу розвиваючого навчання (виникнення проблемної ситуації, формування проблемної задачі, висунення гіпотез і обґрунтування їх, підсумкове розв'язання поставленої проблеми);

- традиційне поточно-епізодичне оцінювання не тільки не виконує самоорганізуючих функцій до систематичної розумової праці студента, а й моделює і закріплює процес епізодичного навчання;

- через подрібненість нових навчальних знань студенти не мають можливості сконцентрувати увагу на базових знаннях, уміннях та навичках у логічно завершених частинах-блоках. А це не лише ускладнює актуалізацію опорних знань, а й унеможливорює системне порційне повторення та закріплення базових знань, умінь та навичок.

Отже, означена технологія навчання відіграє важливу роль у процесі професійної підготовки студентів, оскільки дає можливість не тільки розширити кругозір, підвищити інтелектуальний потенціал, але й навчити студента вчитися з метою формування мислення в пошуках нестандартних розв'язків проблемних чи виробничих ситуацій.

Семантичний зміст терміну „модуль” (лат.- „modulus”), одне із значень якого – „функціональний вузол”. За трактуванням одного із засновників модульного навчання (J. Russell) модуль являє собою пакет, що охоплює одну концептуальну одиницю навчального матеріалу. Іншими словами, модуль – це логічно завершена частина навчального курсу, що являє собою великий розділ, має систему інформаційно-дидактичного забезпечення і завершується контрольною акцією.

Сутність модульного навчання (МН) полягає у тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що містить:

- 1) цільову програму дій;
- 2) банк інформації;
- 3) методичне керівництво по досягненню поставлених дидактичних цілей.

2. Принципи модульного навчання

Теорія модульного навчання ґрунтується на системі його специфічних принципів, що корелюють із загальнодидактичними. Основні принципи модульного навчання, що визначають його загальний напрям, цілі, зміст і методику організації:

- 1) модульності;
- 2) структуризації навчання на окремі елементи;
- 3) динамічності;

- 4) оптимальності методів діяльності;
- 5) гнучкості;
- 6) усвідомленої перспективи;
- 7) різносторонності методичного консультування;
- 8) паритетності.

Принцип модульності визначає модульний підхід до навчання, що виражається змістом організаційних форм і методів навчання, яке будується за окремими функціональними вузлами – модулями, призначеними для досягнення конкретних дидактичних цілей.

Принцип структурованості змісту навчання на окремі елементи потребує розглядати навчальний матеріал у межах модуля не лише як єдину цілісність, спрямовану на вирішення інтегрованої дидактичної цілі, а й як ту, що має певну структуру, яка складається з окремих елементів (блоків). Елемент – це частина модуля, що відповідає конкретній дієвій дидактичній цілі.

Принцип динамічності забезпечує вільну зміну змісту модулів із урахуванням динаміки соціального замовлення. Тобто, зміст кожного елементу, а отже, і кожного модуля може легко змінюватися і доповнюватися; конструюючи елементи різних модулів, можна створювати нові модулі.

Принцип оптимальності методів діяльності вимагає, щоб студенти оволоділи різноманітними методами на базі системи дійових знань. Тобто, необхідно навчати не лише видам діяльності, а й способам дій, методам досягнення цілей. При цьому навчання повинно ґрунтуватися на основі проблемного, дієвого підходу, щоб забезпечувалося творче ставлення до навчання.

Принцип гнучкості вимагає побудови модульної програми таким чином, щоб легко забезпечувалася можливість пристосування змісту навчання і шляхів його засвоєння до індивідуальних потреб студентів. Відомо, що у студентів спостерігається дуже суттєва різниця в засвоєнні знань, а також у здібностях і швидкості формування розумових операцій. Вже цим зумовлюється необхідність індивідуалізації навчального процесу. Для цього необхідно забезпечити індивідуалізацію змісту, темпу, методики і контролю навчання.

Принцип усвідомленої перспективи потребує глибокого розуміння й усвідомлення студентами близьких, середніх і віддалених перспектив навчання. Усвідомлення діяльності (позитивні очікування) формує позитивну мотивацію навчання, розвиває пізнавальні інтереси. Тому студентам необхідно на початку навчання надати всю модульну програму, де вказати комплексну дидактичну мету, яку вони повинні

усвідомити, як особисто важливий і очікуваний результат. Модульна програма повинна також містити програму дій для досягнення поставлених цілей.

Принцип різносторонності методичного консультування вимагає забезпечення професіоналізму в пізнавальній діяльності студента і педагогічній діяльності педагога. Тобто, навчальний матеріал повинен подаватися в модулях з використанням особистих пояснювальних методів, що полегшують засвоєння інформації. В модулях повинні пропонуватися різні методи і шляхи засвоєння змісту навчання, які студент може самостійно вибирати чи пропонувати на їх основі свої оригінальні шляхи до засвоєння. Також у модулях повинно здійснюватися методичне консультування педагога з організації процесу навчання стосовно різних методів впливу на студента.

Принцип паритетності в модульному навчанні вимагає суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студента. Доведено, що найбільш ефективно педагогічний процес буде проходити тоді, коли сам студент буде максимально активний, а педагог виконуватиме консультативно-координуючу функцію, реалізовану на основі індивідуального підходу до кожного студента. Але для цього необхідно забезпечити студентів такими ефективними засобами навчання, як модуль. Використовуючи цей ефективний інформативний засіб, вони зможуть самостійно організувати засвоєння нового матеріалу і з'являтися на кожен педагогічну зустріч підготовленими до суб'єкт-суб'єктних стосунків. Рівень базисної підготовленості студента – це запорука успіху паритетних стосунків двох елементів педагогічної системи. Однак, при традиційному навчанні, як це часто трапляється, основною метою педагогічних зустрічей є надання інформації виключно педагогом. У такій системі суб'єкт-суб'єктні стосунки не можуть існувати і принцип паритетності виключається.

Тому для реалізації цього принципу необхідно:

- 1) звільнити педагога від виконання чисто інформаційної функції і створити умови для більш яскравого прояву консультативно-координуючої функції;
- 2) модульна програма повинна забезпечувати можливість самостійного засвоєння знань студентом до певного базисного рівня;
- 3) педагог у процесі модульного навчання повинен делегувати деякі функції управління модульній програмі, в якій ці функції трансформуються у функції самоуправління.

Вище перераховані принципи модульного навчання тісно взаємопов'язані. Майже всі вони (крім принципу паритетності) відображають особливості побудови змісту навчання, а принцип паритетності

характеризує взаємодію педагога і студента в нових умовах, що складаються в ході реалізації принципів модульності, структуризації змісту навчання, динамічності, методу діяльності, гнучкості, усвідомленої перспективи і різнобічності методичного консультування.

Принципи модульного навчання також тісно взаємопов'язані і з принципами загальнодидактичними, вони конкретизують останні і дозволяють по-новому спостерігати на процес навчання, будучи оригінальними принципами нового цілісного підходу до педагогічного процесу.

3. Методика побудови модульних програм

Основний дидактичний засіб модульного навчання – модульна програма, що складається з окремих модулів. Підготовка модульної програми (МП) і відповідних модулів є трудомісткою роботою, що потребує значної предметної і педагогічної компетентності.

Модульні програми (МП) і відповідні їм модулі будуються у відповідності з такими загальними принципами:

- 1) цільового призначення відповідного інформаційного матеріалу;
- 2) поєднання комплексних, інтегруючих і часткових дидактичних цілей;
- 3) повноти навчального матеріалу в модулі;
- 4) відносної самостійності елементів модуля;
- 5) реалізації зворотного зв'язку;
- 6) оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу.

Принцип цільового призначення інформаційного матеріалу вказує, що зміст банку інформації будується, виходячи із дидактичних цілей. Якщо потрібно досягти пізнавальних (гносеологічних) цілей, банк інформації формується за гносеологічною ознакою. При цьому модульна програма буде містити модулі пізнавального типу. Вони частіше за все розробляються для цілей фундаментальної, базової освіти. Якщо потрібно досягти діяльнісних цілей, застосовується операційний підхід до побудови банку інформації, в результаті чого отримують модульні програми з модулями операційного типу. Вони, як правило, створюються для професійної підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів.

У свою чергу, операційні модулі можна класифікувати на:

- а) *рецептно-операційні*;
- б) *системно-операційні*.

Рецептно-операційні модульні програми характеризуються інструктивно-діяльним підходом до викладення інформаційного матеріалу.

Наприклад, модульна програма для підготовки майстра виробничого процесу (розвиває лише вміння у певній практичній сфері).

Системно-операційні модульні програми характеризуються системним, фундаментальним підходом до інформаційного поля.

Наприклад, для підвищення кваліфікації спеціалістів (менеджерів) поряд із розвитком практичних умінь спеціаліст повинен отримати систему фундаментальних і професійних знань, що визначають його перспективний розвиток і адаптацію до нових, змінних завдань і умов праці.

Принцип поєднання комплексних, інтегруючих і часткових дидактичних цілей реалізується у визначенні структури модульної програми й окремих модулів. При цьому комплексна дидактична ціль реалізується всією модульною програмою і об'єднує інтегруючі дидактичні цілі, реалізацію кожної із яких забезпечує конкретний модуль. Кожна інтегруюча ціль складається з дидактичних часткових цілей, яким у модулі відповідає один елемент навчання.

Принцип повноти навчального матеріалу в модулі. Повнота навчального матеріалу відповідно до дидактичної цілі реалізується наступним чином: а) викладаються основні моменти навчального матеріалу (його сутність); б) дається пояснення до цього матеріалу; в) вказуються можливості додаткового поглиблення і розширення змісту матеріалу; г) надаються практичні й теоретичні завдання та пояснення до їх розв'язання; д) задаються проблемні питання, що потребують аналітичного творчого підходу на основі альтернативних варіантів рішень.

Принцип відносної самостійності навчальних елементів модуля вказує, що самостійність цих елементів залежить від рівня самостійності часткових дидактичних цілей. З цього можна зробити висновок, що навчальні елементи повинні структуруватися за змістом навчання. Цей принцип доповнює принцип модульності (модуль може мати дрібні структурні одиниці – блоки).

Принцип реалізації зворотного зв'язку потребує, щоб процес засвоєння знань був керованим й існувала можливість контролю і вчасної корекції процесу засвоєння. Для реалізації зворотного зв'язку при побудові модуля необхідно дотримуватися таких правил:

1) потрібно застосовувати поточний, проміжний і підсумковий контроль: поточний контроль - упродовж засвоєння навчального елементу; проміжний - в кінці кожного навчального елементу; підсумковий - в кінці модуля;

2) поточний і проміжний контроль може здійснюватись у вигляді самоконтролю;

3) поточний і проміжний контроль повинен сприяти своєчасному виявленню прогалин у засвоєнні знань, а у випадку незасвоєння - чітко показувати, які частини навчального матеріалу необхідно повторити;

4) підсумковий контроль повинен відображати рівень засвоєння модуля. У випадку незасвоєння слід посилатися на конкретні елементи (за якими отримані незадовільні відповіді) для повторення.

Принцип оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу потребує подання матеріалу модуля в такій формі, щоб забезпечувалося найбільш ефективно його засвоєння в конкретних умовах. Ця вимога однаковою мірою стосується як форми, так і змісту модуля. Наприклад, зміст модуля доцільно представити в графічному вигляді з послідовною нумерацією навчальних елементів (НЕ), щоб студент чітко уявляв технологічну послідовність навчання. Нумерація НЕ повинна відображати порядок елементів. Форма подання модуля повинна бути конкретною, виразною, адресованою особисто студенту. Форма подання інформації в модулі повинна зумовлюватися видами цієї інформації (теоретична, практична). Так, І. Прокопенко пропонує користуватися двосторонньою формою модуля: на правому боці подавати навчальну інформацію („навчальний текст”), а на лівому - методичну („керівництво до навчання”).

Поряд із загальними принципами побудови модульних програм повинні існувати і специфічні, спрямовані на побудову модульної програми певного типу: пізнавального чи операційного.

Специфічні принципи побудови модуля пізнавального типу:

- 1) принцип предметного підходу до побудови змісту навчання;
- 2) принцип фундаментальності змісту навчання в модулі.

Принцип предметного підходу до побудови змісту навчання зумовлює відповідність змісту модуля конкретному предмету чи його частині, що охоплює великий розділ (тему курсу). При формуванні змісту пізнавального модуля слід велику увагу приділити логічній структурі інтегруючої дидактичної цілі, що складається з часткових цілей. У модулях, побудованих таким чином, забезпечується логічне і компактне групування матеріалу, уникання повторення всередині одного курсу.

Принцип фундаментальності навчального змісту в модулі означає, що в модулях пізнавального типу особлива увага повинна приділятися викладенню фундаментальних понять, законів термінів, категорій тощо. Тому засвоєння фундаментальних знань повинно відображатися в часткових дидактичних цілях. Наприклад, у практиці застосування

модульного навчання в університетах США в модулі пізнавального типу розбирається одне основне фундаментальне поняття дисципліни (явище, закон, структурний тип тощо) чи група споріднених понять.

Специфічні принципи побудови модуля операційного типу:

1) принцип діяльнісного підходу до формування комплексної дидактичної цілі;

2) принцип фундаментальності змісту навчання.

Принцип діяльнісного підходу до формування комплексної дидактичної цілі потребує, щоб комплексною дидактичною ціллю, яка визначає структуру і зміст усієї модульної програми, була підготовка людини до конкретної сфери діяльності (промисловість, сільське господарство тощо).

Принцип фундаментальності змісту навчання зумовлює спрямованість інтегруючої дидактичної цілі на розвиток умінь і навичок з реалізації конкретної функції практичної діяльності людини (професійної діяльності спеціаліста). Наприклад, інженерна функція, агрономічна, маркетингова тощо. При цьому кожен функцію доцільно розділити на конкретні дії. Наприклад, у межах агрономічної функції можна виділити такі види діяльності: захист рослин, агрохімія, овочівництво, садівництво тощо. Структуру модуля слід будувати у відповідності зі структурою відповідної функції. При цьому для виконання конкретної функції потрібно визначити необхідні знання і вміння, що її характеризують.

Дотримання означених принципів побудови модульних програм, разом із творчим ставленням до справи, дає можливість правильно визначити структуру модульної програми і сформулювати зміст окремих модулів.

Визначення структури модульної програми і окремих модулів.

Процес побудови модульної програми починається із визначення її структури. Передусім, виходячи із принципів цільового призначення інформаційного банку і поєднання комплексних, інтегруючих і часткових дидактичних цілей, необхідно сформулювати комплексну дидактичну ціль, яка й буде реалізовуватися модульною програмою.

Звичайно, назва модульної програми відповідає комплексній дидактичній цілі. На підставі комплексної дидактичної цілі визначаються інтегруючі дидактичні цілі, що характеризують структуру МП. Для реалізації кожної інтегруючої цілі формується конкретний модуль, який складається з комплексу часткових дидактичних цілей. Згідно з вищевикладеними інтегруючими цілями будується модульна програма. Наприклад, структура модульної програми з дисципліни „Аграрний

менеджмент” для студентів економічних спеціальностей містить такі модулі:

Теоретичні основи аграрного менеджменту.

Особливості організації управління в аграрних формуваннях.

Організаційні структури управління.

Методи управління.

Ділове адміністрування.

Техніка і технологія виробничого менеджменту.

Структуру окремого модуля формують, виходячи із повноти реалізації окремої інтегруючої дидактичної цілі. При цьому інтегруюча дидактична ціль структурується на часткові цілі, які є основою структури модуля.

Наприклад, структура модуля „Теоретичні основи аграрного менеджменту” містить такі блоки (теми):

1. Зміст управління суспільним виробництвом, предмет науки.
2. Менеджмент як наука і мистецтво управління.
3. Наукові закономірності і принципи аграрного менеджменту.
4. Цілі і функції аграрного менеджменту.
5. Система аграрного менеджменту.

При цьому окремі блоки модуля можуть бути структуровані на ще дрібніші елементи. Наприклад, блок модуля „Менеджмент як наука і мистецтво управління” складається з таких питань.

1. Менеджмент як наука, суб'єкт і об'єкт аграрного менеджменту.
2. Предмет науки і методи дослідження в менеджменті.
3. Зв'язок менеджменту з мистецтвом управління, творча сутність процесу управління виробництвом.
4. Еволюційний розвиток науки управління.

Вищенаведена алгоритмічна структура модульної програми може бути реалізована через *модулі пізнавального й операційного типу*.

Наприклад, перший модуль („Теоретичні основи аграрного менеджменту”) в програмі курсу „Аграрний менеджмент” може розглядатися модулем пізнавального типу, тому що цей підкурс потребує фундаментального підходу. Для решти підкурсів характерний діяльнісний і системно-діяльнісний підхід. Тому до них можуть входити модулі системно-операційного типу (призначені для розвитку вмінь і навичок виробничої діяльності), які базуються на системі знань. Наприклад, системно-операційний блок-модуль „Управлінські рішення” може бути представлений таким чином.

Системний підхід.

1. Сутність і види управлінських рішень.

2. Процес прийняття управлінських рішень.

3. Критерії й обмеження при прийнятті управлінських рішень.

Діяльнісний підхід.

1. Запропонуйте шляхи вирішення проблемних ситуацій виробничо-господарської діяльності сільськогосподарського підприємства (наводяться варіанти ситуацій).

2. Визначте правильність прийняття управлінських рішень у виробничому колективі аграрного формування (наводяться варіанти ситуацій).

3. Побудуйте алгоритм прийняття управлінського рішення в запропонованих виробничих ситуаціях (наводяться варіанти ситуацій). За основу структури модуля слід брати структуру його навчальних елементів (НЕ):

1) *мета і зміст модуля* (призначений для розкриття інтегруючих і часткових дидактичних цілей модуля та його змісту);

2) *резюме* (призначений для узагальнення інформаційного матеріалу в модулі);

3) *контроль* (призначений для реалізації зворотного зв'язку при засвоєнні матеріалу).

Назва модуля визначається структурою інтегруючих цілей модульної програми. На основі структури часткових цілей (підцілей) будується поелементна структура даного модуля (блоку).

4. Формування змісту модулів

Після етапу побудови структури модуля приступають до етапу формування змісту модулів, реалізація якого повинна здійснюватися в чотирьох аспектах:

1) визначення цілей навчання;

2) формування змісту навчання;

3) управління навчальними діями і методичне забезпечення процесу управління;

4) забезпечення зворотного зв'язку.

Визначення цілей навчання.

Загальновідомо, що якщо в навчальному процесі перед студентами висувуються конкретні цілі, то їх мотивуюча функція до навчання різко збільшується. З метою стимулювання мотивації навчання на початку модуля надаються не дидактичні цілі, а цілі навчання, що мають двоярусну спрямованість. З одного боку, вони зорієнтовані на організацію пізнавальної діяльності, а з іншого – на виявлення

результативності навчання. Цим відкривається перспектива реального використання результатів пізнавальної діяльності, що стимулює формування мотивації навчання. Тут діє один із принципів модульного навчання – принцип усвідомленої перспективи. Наприклад, дидактична ціль „Сформулювати знання із соціометрії” як ціль навчання буде виглядати так: „Засвоївши метод соціометрії, ви зможете встановити на виробництві стан психологічного клімату в колективі”. Ще приклад. Для модуля „Формування і розвиток колективу” цілі навчання можна представити так: „Засвоївши означений модуль, ви зможете:

- 1) правильно визначати склад колективу;
- 2) сформулювати цілі діяльності колективу;
- 3) виявляти неформальних лідерів у колективі;
- 4) всебічно взаємодіяти з неформальними лідерами;
- 5) нейтралізувати негативних неформальних лідерів;
- 6) формувати свій авторитет як керівника колективу;
- 7) організовувати соціально-культурну діяльність колективу”.

Формування змісту навчання.

Для реалізації системного підходу щодо побудови змісту навчання, матеріал модулів формується на базі аналізу його логічної структури із використанням таких принципів: модульності, повноти навчального матеріалу в модулі, оптимальної передачі інформаційного та методичного матеріалу.

Критерієм формування змісту модулів виступає нерозривність міжтематичних зв'язків у дисципліні. Виходячи з цього, зміст модулів *пізнавального* типу формується логічною структурою курсу, який був визначений як основа побудови структури модуля. При побудові модулів *операційного* типу логічна структура предмету є основою для вибору порцій навчального матеріалу, необхідних для виконання конкретної дії, комплекс яких відповідає структурі інтегруючої дидактичної цілі.

Ефективність використання модуля в навчальному процесі буде залежати не лише від повноти навчальної інформації, а й від того, як саме ця інформація буде представлена. При наданні інформації доцільно звернути увагу на механізм процесу засвоєння знань, який визначає наступний логічний ряд: *„сприйняття – розуміння – усвідомлення – закріплення – застосування”*.

У змістовному аспекті найбільш важливим є проблемний підхід щодо викладення навчального матеріалу. Його форма може бути представлена такими складовими, як „навчальний текст”, „керівництво до навчання”, „консультація педагога”.

Управління навчальною діяльністю і методичне забезпечення цього процесу.

Важливе місце в модулі посідає процес управління навчальними діями студента і методичне забезпечення процесу засвоєння знань. Процес засвоєння знань, умінь та навичок можна вважати також процесом управління, в якому є керуюча і керована сторона: *педагог і студент*. Однак, при модульному навчанні діяльність студента як керованої сторони більшого представляє собою самоуправління, що є нижчою ланкою в ієрархії управління. Самоуправління забезпечується за допомогою модуля. Як ми вже зазначали, в модульному навчанні педагог делегує частину своїх управлінських функцій модульній програмі (модулю), а через неї означені функції трансформуються у функції самоуправління. Таким чином, відбувається розвиток управління в самоуправління.

Рациональне функціонування педагогічної системи, як і будь-якої іншої динамічної системи, здійснюється за допомогою управління та регулювання. У модульному навчанні застосовується гнучке управління, тобто управління, пристосоване до умов, які змінюються і при цьому зберігає цілеспрямованість системи. В цьому випадку має місце варіативний пошук оптимального рішення.

Оптимальна організація навчального процесу опирається на технологічні засади управління, в якому виділяються три етапи:

- 1) вивчення об'єкта управління;
- 2) розробка стратегії (програми) управління;
- 3) реалізація прийнятої програми.

Вивчення об'єкту управління у випадку модульного навчання означає визначення базової готовності (початкового рівня) студентів до початку засвоєння конкретного модуля. Так, при модульному навчанні поряд із управлінням реалізується функція самоуправління. Тому студенту необхідно більш самостійно досягти базового рівня, використовуючи представлені в модулі цілі навчання, перелік базових знань і вмінь, літературні джерела, дидактичні рекомендації з вивчення курсу.

Розробка стратегії (програми управління) – це комплексний план, в якому відображається зміст навчання і дії студента, спрямовані на засвоєння змісту модуля. Одним із шляхів ефективного управління навчальною діяльністю є реалізація теорії поетапного формування розумових дій, розробленої П.Я. Гальперінім та розширеної Н. Ф. Талізінною. Ця теорія розглядає навчання як систему певних видів діяльності, виконання яких приводить студента до нових знань і вмінь.

Реалізація модульної програми повинна враховувати загальнодидактичні та модульні принципи навчання і бути основою отримання міцних, глибоких знань. Для реалізації модульного навчання необхідно створити певні умови, зокрема, забезпечити процес навчання модулями, його комп'ютеризація й оснащення іншими технічними засобами.

Для того, щоб максимально сприяти реалізації самоуправління і саморегулювання навчальними діями студента в модульному навчанні, необхідно методично забезпечити процес засвоєння знань. До методичного забезпечення модулів належить:

- 1) ілюстрований матеріал, що дозволяє глибше зрозуміти інформацію, яка вивчається (рисунок, схеми тощо);
- 2) дані, що конкретизують теоретичний матеріал (коефіцієнти, нормативи тощо);
- 3) інформація, що розширює чи поглиблює процес засвоєння (додаткові літературні джерела у вигляді підручників, довідників, наукових видань). Усі матеріали з методичного забезпечення надаються разом із основним навчальним змістом модуля.

Забезпечення зворотного зв'язку в модульному навчанні.

У модульному навчанні, як і в будь-якому керованому процесі, необхідно забезпечити ефективний зворотний зв'язок. Реалізацію цієї вимоги доцільно визначити за такими критеріями формування модулів:

- 1) цінність контрольованих характеристик;
- 2) відкритість діагностики.

Цінність контрольованих характеристик. Навчальні завдання, що виступають як контрольовані характеристики, за своєю формою можуть бути різноманітними: виконання контрольної роботи; узагальнення її результатів; підготовка рефератів, курсових робіт, індивідуальних навчально-дослідних проектів тощо. Важливо вибрати найбільш цінні для конкретного випадку характеристики за критеріями якості навчання та продуктивності засвоєння.

Відкритість діагностики потребує надання студентам контрольованих характеристик на початку кожного навчального модуля із зазначенням їх кількісної оцінки і методів контролю.

Якість засвоєння знань і вмінь у процесі вивчення навчального матеріалу визначається різними методами контролю. При реалізації модульного навчання рекомендується ширше застосовувати метод тестування. Тестами називають стандартизовані випробування певного рівня складності, не тривалі за часом і поєднані із системою оцінки. Щоб вимірювати і визначати результати діяльності, для кожного тесту

методом рейтингу розробляється еталон. Рішення про якість виконання тесту приймається на основі поопераційного зіставлення відповіді студента з еталоном. Однак, у процесі модульного навчання результати пізнавальної діяльності не завжди можуть і повинні контролюватися методом тестування. Можливо використання й інших видів письмового та усного контролю.

Частота зворотного зв'язку в модульному навчанні встановлюється за критерієм цінності контрольованих характеристик, а також із системним урахуванням кібернетичного, педагогічного та психологічного підходів. З кібернетичної точки зору чим частіше здійснюється контроль за процесом, тим вища ефективність управління. За педагогічними принципами зворотний зв'язок повинен здійснюватися з оптимальною частотою. З психологічної точки зору дуже важлива мотиваційна основа діяльності студентів, яка повинна бути складовою багатьох факторів.

При психолого-педагогічному підході до організації зворотного зв'язку за ознакою частоти контролю прийнято виділяти: вхідний, поточний, проміжний, підсумковий та узагальнюючий види контролю. Вхідний контроль застосовується для оцінки базового рівня знань студента перед модулем. Поточний контроль (або самоконтроль) здійснюється у процесі оволодіння змістом навчального елементу. За допомогою проміжного контролю визначається якість досягнення всіх цілей навчання, що представлені в конкретному навчальному елементі. Підсумковий контроль проводиться з метою визначення якості засвоєння змісту всього модуля. Узагальнюючий контроль вирішує питання реалізації зворотного зв'язку за змістом усього навчального курсу з визначенням рівня засвоєння знань.

5. Основні засади організації модульно-рейтингової та кредитно-модульної технологій навчання

Модульне навчання - прогресивний підхід до навчання, що дозволяє досягти високої ефективності педагогічного процесу, але в той же час потребує створення певних умов для його організації. Такими умовами, передусім, виступають:

- 1) забезпечення процесу навчання модулями;
- 2) комп'ютеризація навчання;
- 3) оснащення дидактичними засобами навчання.

Забезпечення процесу навчання модулями.

Найскладнішим у підготовці модулів є формування їх змісту з одночасним створенням нових навчальних і методичних матеріалів. Цей процес здійснюється в такій послідовності .

1. Формулюється інтегруюча дидактична ціль, виходячи зі структури комплексної дидактичної цілі. Назва модуля буде відповідати цій інтегруючій цілі.

2. Установлюються часткові дидактичні цілі, кількість яких буде відображати структуру модуля.

3. За частковими дидактичними цілями формулюються цілі навчання, які вказуються в навчальному елементі модуля.

4. Визначається базова готовність, яку повинен мати студент на початку роботи з модулем (визначається вхідним контролем).

5. Розробляються характеристики, що контролюються для кожного навчального елемента і для всього модуля, які представлені як конкретні знання і вміння.

6. Формується зміст навчання.

7. Проектується процес управління навчальною діяльністю студента. Одночасно підбираються методи і засоби навчання.

8. Розробляється система вхідного, поточного, проміжного, підсумкового і узагальнюючого контролю.

Важливою умовою ефективності побудови модулів є компетентність їх творців. Розробка модульної програми потребує об'єднання зусиль спеціалістів, які знають зміст дисципліни, а також педагогіку і психологію.

Комп'ютеризація модульного навчання.

З метою підвищення ефективності та продуктивності модульного навчання доцільно забезпечити навчальний процес комп'ютерними засобами. При цьому необхідно перерозподілити педагогічні функції в системі „педагог–модуль–студент”. Педагог за умов широкої комп'ютеризації може реалізовувати консультативну, контролюючу, комунікативну і виховну функції. Студенту в суб'єкт-суб'єктній взаємодії належатимуть функції самоуправління навчально-творчою діяльністю, самоконтролю, комунікації, самоаналізу. Система комп'ютеризації за модульним навчанням охоплюватиме такі функції, як інформаційна, інформаційно-ілюструюча, управління навчальними діями, тренажерна, контролююча.

Широка комп'ютеризація модульного підходу особливо важлива в дистанційному навчанні, де необхідно забезпечити надійний інформаційно-дидактичний зв'язок. Однак, не слід абсолютизувати використання комп'ютерних програм, оскільки ефективність і продуктивність модульного навчання, як і будь-якої технології, помітно підвищуються, якщо пізнавальна діяльність студентів реалізується через різноманітні форми її організації.

Дидактичні засоби модульного навчання.

У процесі модульного навчання значну роль відіграють дидактичні засоби (ДЗ). Ними є предмети, що полегшують студентам безпосереднє пізнання дійсності. Дидактичні засоби є важливим джерелом знань, адже вони сприяють формуванню вмінь, розвивають пізнавальні здібності, полегшують навчальну діяльність. Використання цих засобів сприяє реалізації загальнодидактичного принципу наочності навчання, а також пов'язаного з ним принципу різносторонності методичного консультування.

Якими критеріями необхідно керуватися, підбираючи дидактичні засоби для конкретного етапу модульного навчання? Безсумнівно, що тут діє головний критерій – якість навчання. Крім того, при підборі дидактичних засобів необхідно виходити з дидактичних цілей, а також керуватися принципом оптимізації педагогічного процесу. Бажано для кожного конкретного випадку підбирати такі дидактичні засоби навчання, які в реальних умовах максимально сприяли б досягненню окреслених дидактичних цілей з найменшими витратами часу і непродуктивних зусиль.

Застосування методів навчання у модульній технології.

Методи навчання – це, насамперед, система способів управління навчально-пізнавальною діяльністю студента. Існує безліч таких прийомів і способів, вони постійно поповнюються новими з урахуванням розвитку педагогічної науки. Виходячи з окреслених основних вимог до методів навчання, їх можна класифікувати на: методи отримання знань; формування вмінь і навичок; здійснення творчої діяльності; закріплення і перевірки знань, умінь і навичок.

Виходячи із функціональної спрямованості методи навчання поділяються на:

- 1) методи одностороннього викладення навчального матеріалу (лекція, доповідь, звіт, пояснення, розповідь тощо);
- 2) методи ознайомлення з досвідом роботи інших суб'єктів (обмін досвідом, стажування, практика, експеримент, інтерв'ю, зустріч із колегами та ін.);
- 3) методи проблемного навчання (аналіз подій, дослідження ситуацій, розв'язання проблемних ситуацій та ін.);
- 4) методи спонукання до творчого пошуку (дидактичні ігри, рольове моделювання виробничих ситуацій тощо);
- 5) методи активізації слухачів (дискусія, диспут, ділова гра, моделювання та ін.);

6) методи надання додаткової інформації (реферат, опис експерименту, складання звітів тощо);

7) методи контролю (семінар, консультації, колоквіум, залік, екзамен, усне чи письмове опитування);

8) методи самостійної роботи (наукові й курсові роботи, доповідь на конференції тощо);

9) методи виховного спрямування (відвідування театру, кіно, виставки з подальшим обговоренням та ін.).

За засобами досягнення цілей діяльності методи модульного навчання класифікуються так:

1) інформаційні методи (лекція);

2) операційні методи (вправи, семінарські, практичні і лабораторні заняття);

3) пошукові методи (евристичні, проблемні, дослідницькі);

4) методи самостійного навчання (слухання, навчання за текстом).

Інформаційні методи навчання спрямовані на формування педагогом у студентів нових знань. Використання цих методів у процесі модульного навчання закріплює інформаційну функцію модуля. Наприклад, метод бесіди передбачає навчальний вплив педагога за допомогою ретельно продуманої системи питань, що поступово підводять студентів до закономірних відповідей і, як результат, – до засвоєння системи фактів, понять, закономірностей. Інший метод – лекція, яка пропонує усне викладення навчального матеріалу, що відрізняється від розповіді більшою місткістю, складністю логічних побудов, доказів і узагальнень. У модульному навчанні лекція із засобу передачі інформації перетворюється на навчальне заняття, основна мета якого – дати установку студентам до самостійної роботи. У зв'язку з цим лекція повинна плануватися таким чином, щоб викликати у слухачів цікавість до проблеми, збагатити їх інформацією в конкретній галузі, визначити місце окресленої проблеми в суміжних галузях.

Операційні методи навчання, призначені для формування вмінь і навичок діяльності студентів у типових ситуаціях. Наприклад, метод „Роби, як я” (репродуктивний) призначений для навчання практичним трудовим діям, формування відповідних навичок і вмінь. При цьому студент спостерігає за операційними діями педагога (розрахунки, креслення, моделювання тощо), а потім копіює їх. Інший приклад – метод „Алгоритм” (репродуктивний) передбачає забезпечення студентів необхідними інструкціями, які подаються у вигляді дерева цілей і використовуються ними для виконання практичних завдань. Алгоритм – це системний план, у якому рішення розбивається на декілька простих

операцій і вказується, в якому порядку вони мають бути здійснені. Використання цього методу раціонально при досягненні репродуктивних цілей навчання, а його застосування обмежується навчанням майбутніх спеціалістів і технічних виконавців стосовно виконання певних трудових операцій.

Пошукові (евристичні) методи навчання застосовуються для формування і розвитку вмінь і навичок конкретної продуктивної діяльності в нетипових, непередбачуваних ситуаціях. Проаналізуємо найбільш поширені пошукові методи.

Метод „Ділова гра” передбачає імітаційне моделювання виробничих ситуацій, виконання типових операційних функцій керівників і спеціалістів віртуальних суб'єктів господарської діяльності і прийняття рішень із вирішення проблемних ситуацій.

Метод „Дидактична гра” реалізується у випадку впровадження у навчальний процес моделей відомих інтелектуальних ігор („Брейн-ринг”, „КВК”, „Що? Де? Коли?” та ін.), які використовуються як нетрадиційні форми для активізації навчально-творчої діяльності студентів у системі поетапного контролю знань за рахунок реалізації потреб молодих людей у змаганні, самовираженні, успіху тощо.

„Мозкова атака”. Сутність цього методу полягає у тому, що для обговорення конкретної проблеми обирається група студентів, яка ділиться на дві підгрупи: „генератори ідей” та „критики”. „Генератори ідей” висловлюють нові ідеї з рішення окресленої проблеми, а „критики” оцінюють ідеї і вибирають найбільш оптимальні із них. Головні принципи цього методу:

- 1) не критикувати (можна висловлювати будь-яку думку без побоювань, що вона буде визнана невдалою);
- 2) стимулювати будь-яку ініціативу;
- 3) прагнути до найбільшої кількості ідей;
- 4) дозволяється змінювати, комбінувати, вдосконалювати запропоновані ідеї.

По завершенню роботи „генераторів ідей” приступає до роботи підгрупа „критиків”. Вона аналізує, оцінює, синтезує запропоновані ідеї і вибирає ті, які забезпечують рішення проблеми.

„Ділова корзина”. Мета методу – активізувати діяльність студентів, зорієнтувавши їх на самостійне, творче вирішення різноманітних проблем за практичною тематикою дисципліни. У „діловій корзині”, в ролі якої може виступати невелика скринька, викладач поміщає завдання, написані на аркушах паперу. Частіше за все вони адресовані одній діючій особі, наприклад, керівнику підприємства. Студенти по черзі виймають з

корзини завдання і самостійно виконують їх. Потім група, яка консультиється з педагогом, ще раз, але вже колективно, виконує всі завдання, що призводить до їх більш глибокого аналізу.

„Творчий діалог”. Для організації навчання за цим методом викладач пише на дошці кілька запитань, які повинні спонукати групу до дискусії. Студенти самостійно формують підгрупи за спільністю думок щодо вирішення творчої проблеми. Через певний час відбувається творчий діалог (дебати) між представниками різних підгруп. У кінці дискусії викладач підводить підсумки.

„Бесіда за Сократом”. При достатній підготовленості студентів можливі навіть бажані бесіди, в ході яких вони під керівництвом викладача або самостійно відшукують відповіді на проблемні питання. Такі бесіди мають евристичний характер. При цьому педагог може користуватися прийомом „запитання Сократа”, тобто висувати студентам такий ланцюжок послідовних цілеспрямованих питань, які допомагають їм (не помічаючи допомоги) знайти правильні відповіді з існуючих проблемних ситуацій. „Запитання Сократа” можна використовувати і з іншою метою – завести студентів у кут, показавши неправильність їх суджень, і тим спонукавши в них бажання дізнатися про необхідну для вирішення проблеми нову інформацію.

Метод „навчання за текстом модуля” передбачає послідовні дії студента для міцного засвоєння навчального матеріалу. Спочатку аналізуються дидактичні цілі. Потім вивчається структура модуля (схема послідовності елементів навчання). Після цього студенти переходять до розгляду змісту модуля і його елементів. При вивченні змісту модульної програми слід звертати увагу на методичне забезпечення змісту модуля. Якщо структура модуля індивідуалізується стосовно кожного студента, зміст модуля вивчається за рекомендованою (індивідуалізованою) структурою. Доцільно послідовно ознайомитися зі змістом навчальних елементів (мета, структура, зміст, завдання, методичні поради, контроль), але їх можна вивчати і окремо, якщо ці елементи незалежні. Залежними елементами називаються такі, вивчення яких можливе лише після попереднього аналізу одного чи кількох інших навчальних елементів.

Ознайомлення з кожним навчальним елементом починається зі з'ясування мети навчання. Якщо залишається деяка незрозумілість, необхідно звернутися до методичних вказівок і рекомендацій, у яких даються поради щодо вивчення даного навчального елемента. Кожний елемент модуля закінчується питаннями для самоконтролю. Самостійно відповівши на запитання, студент може перевірити правильність відповідей за ключем. У тому випадку, якщо якість засвоєння перевіряє

педагог, правильні відповіді та методика перевірки якості засвоєння в модулі не вказуються.

Вибір методів для модульного навчання. Оптимізація педагогічного процесу за модульно-рейтинговою технологією безпосередньо залежить від оптимального вибору методів навчання. Саме процес вибору і застосування методів навчання, як стверджував ще Я.А. Коменський, дозволяє не лише говорити про педагогіку як про науку, а й підносити її в ранг мистецтва.

Вибір методів повинен визначатися такими вимогами:

- 1) дидактичними принципами;
- 2) цілями і завданнями навчання;
- 3) змістом і методами конкретної галузі знань;
- 4) пізнавальними можливостями студентів за рівнем освіти;
- 5) особливостями зовнішніх умов;
- 6) досвідом, рівнем теоретичної і практичної підготовки викладачів.

При виборі методів особливо важливо враховувати мету і завдання розвитку особистості, а також чисельність групи. Виходячи із дидактичних цілей, необхідно мати на увазі, що у процесі навчання відбувається поетапне переміщення студентів за рівнями засвоєння навчальної інформації. Тому, у процесі модульного навчання для засвоєння змісту конкретного модуля необхідно підбирати цілий комплекс методів, що застосовуються в конкретному дидактичному середовищі.

Індивідуалізація процесу навчання за модульно-рейтинговою технологією.

Індивідуалізація, головним чином, пов'язана із урахуванням індивідуальних відмінностей студентів, таких як характер перебігу процесів мислення, рівень знань і вмінь, працездатність, рівень пізнавальної й практичної самостійності, рівень вольового розвитку тощо.

У процесі модульного навчання найбільш повно розкриваються можливості індивідуалізованого впливу на особистість. Головна їх особливість полягає в тому, що індивідуалізація навчання проводиться не шляхом інтенсифікації педагогічної праці чи зменшення кількості студентів у групі, а раціоналізацією педагогічного процесу, що забезпечується чітко побудованою педагогічною системою модульного навчання. Модульне навчання дозволяє індивідуалізувати педагогічний процес у таких аспектах.

Зміст навчання. Індивідуалізація змісту може проводитися за індивідуальними цілями навчання або базовою підготовленістю студента.

Темп засвоєння. Специфіка побудови модульних програм дозволяє студенту самостійно працювати в будь-який зручний для нього час, приділяючи необхідну увагу для досягнення окреслених цілей навчання.

Методи навчання. У модулях найчастіше надаються альтернативні варіанти управління навчальними діями, тому студенти самі легко можуть вибрати найбільш доцільні, з їх точки зору, методи діяльності.

Контроль і самоконтроль. Кожний модуль забезпечується системою зворотного зв'язку, важливе місце в якій, зазвичай, займає тестовий самоконтроль, що є виключно індивідуалізованим.

Безпосередній вплив педагога на студента. Передача деяких своїх функцій модулю дозволяє педагогу ширше й глибше реалізувати індивідуальний контакт зі студентом. Цілеспрямоване спілкування є одним з найважливіших компонентів педагогічного процесу, тому взаємодії педагога і студента необхідно приділяти особливу увагу.

Індивідуалізуючи навчальний процес, необхідно приділити значну увагу комунікативній і виховній функціям. Виховна функція спрямована на формування й розвиток різноманітних якостей особистості, а комунікативна – на безпосереднє спілкування педагога зі студентом, метою якого є реалізація решти функцій педагога, в тому числі й виховної.

Особливості організації самостійної роботи студентів у системі модульного навчання.

У процесі модульного навчання гнучке управління навчальними діями через модуль, яке нерідко переходить у самоуправління, позитивно впливає на формування вмінь і навичок самостійної роботи студентів. При цьому відбувається інтенсивне формування як змістовної, так і організаційної самостійності. Велике значення для підвищення рівня самостійності при модульному навчанні має також високий рівень систематизації знань і вмінь; проблемне викладання навчального матеріалу, а також акцент на формування методів діяльності. Тому модульне навчання є ефективним засобом, що забезпечує плідну самостійну навчально-творчу діяльність студентів.

Представлення навчального матеріалу з будь-якої дисципліни сукупністю модулів зумовлено необхідністю розкладання будь-якої складної інформації на модулі (порції), всередині яких матеріал має завершений логічний зв'язок. Ця вимога пов'язана з особливостями механізму функціонування короткочасної пам'яті людини. При цьому засвоєння навчального матеріалу здійснюється студентами самостійно у процесі поетапної переробки інформації з наступним її закріпленням у довгостроковій пам'яті у випадку кількаразового повторення.

Виконуючи самостійну роботу за модулем, студентам спочатку необхідно старанно розібратися з дидактичною основою навчального матеріалу: визначити цілі, завдання, розібратися з основними формулюваннями, термінами і поняттями. Після цього потрібно опанувати методичною складовою досягнення цілей навчання. Студенти самостійно обирають відповідні методи і поопераційно досягають відповідного рівня сформованості творчого досвіду. На цьому шляху вони індивідуально виконують функцію самоконтролю, а в підсумку тестують свої знання, вміння та навички перед викладачем, отримуючи відповідний рейтинг за бальною оцінкою.

Оволодіння вміннями і навичками самостійної роботи є необхідною передумовою для якісного засвоєння модульної навчальної програми й успішної професійної діяльності.

При організації самостійної роботи важливо враховувати не тільки особливості розумової діяльності, а й фізіологічні дані працездатності людини. Встановлено, що найбільша продуктивність розумової праці спостерігається з 9 до 12 години дня та з 16 до 20 години вечора. Доцільно використовувати ці інтервали часу для підвищення ефективності розумової діяльності. Для відновлення втрачених сил рекомендуються перерви в розумовій діяльності через кожні 45-90 хвилин роботи в умовах достатнього отримання свіжого повітря.

Кредитно-модульна технологія навчання.

Кредитно-модульна технологія навчання (КМТН) запроваджується з метою подальшої гуманізації і демократизації навчального процесу; організації найбільш раціонального і ефективного засвоєння знань, умінь та навичок з максимальним використанням індивідуальних, індивідуально-групових форм навчання; стимулювання студентів до систематичної навчальної праці через вільний вибір навчальних дисциплін для самостійного вивчення, створення найбільш сприятливих умов для якомога повнішого засвоєння студентами навчального матеріалу, організації модульного контролю і перетворення його у дійовий механізм управлінського процесу.

Кредитно-модульна технологія – це форма організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій та використанням залікових одиниць – залікових кредитів.

Заліковий кредит – це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння кредитних (залікових) модулів, або блоку кредитних модулів. Специфічний термін „кредит” в англійському оригіналі близький до поняття „довіра”. У свідомості ж слов'ян слово „кредит” тісно пов'язане з фінансовою сферою. Тому європейські

навчальні кредити у нас неправильно трансформувалися в „залікові одиниці”. В університетах Європи, навпаки, атестація студентів за навчальною дисципліною визначена у вигляді закінчених предметних курсів – „кредитних модулів”. Якраз ці модулі і дають можливість врахувати прослуханий в іншому вищому навчальному закладі навчальний матеріал, що вирішує проблему мобільності. Система кредитних модулів також дає можливість налагодити систему дистанційного навчання.

Заліковий (кредитний) модуль – це програмно-змістовна одиниця завершеного циклу навчання (розділ дисципліни), яка характеризується дидактичною адаптованістю цілей, форм, методів та засобів навчання і закінчується контрольною акцією – модульним контролем. Його основними ознаками є:

- 1) самотійність, яка визначається програмним, інформаційним та дидактичним блоком;
- 2) адаптованість елементів знань до суб'єктів навчання;
- 3) спроможність їх засвоєння за виділений проміжок часу.

Студент, ознайомлюючись із заліковим (кредитним) модулем, повинен мати можливість отримати інформацію про цілі навчання і змістовну складову дисципліни; визначити індивідуальні (найбільш прийнятні) форми і методи оволодіння змістом навчального курсу; самотійно планувати особисту стратегію навчання; проводити самоконтроль рівня сформованості знань, умінь та навичок. Отже, заліковий модуль повинен стати елементом програмного управління самоосвітою студента, системою навчально-методичного та індивідуально-психологічного забезпечення якості освіти.

Кредитно-модульна технологія навчання є основним дидактичним засобом Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). Ця система створена для забезпечення єдиної міждержавної процедури виміру й порівняння між закладами освіти результатів навчання студентів, їх академічного визнання. Вона розроблена для забезпечення мобільності студентів і порівняння навчальних програм та досягнень студентів як між вітчизняними, так й іноземними навчальними закладами.

Система ECTS заснована на оцінюванні всіх видів роботи студента, необхідних для досягнення цілей, зазначених у навчальній програмі. ECTS базується на тому принципі, що студент за навчальний рік повинен отримати 60 кредитів. Кредити в даній системі можна отримати лише при успішному виконанні роботи, передбаченої навчальним планом. Робоче навантаження студента в системі ECTS складається з відвідування лекцій, семінарів, самотійних та індивідуальних занять, підготовки власних

проектів, складанні іспитів тощо. Система ECTS ґрунтується на трьох основних елементах:

- інформації про навчальні програми та досягнення студентів,
- яка викладена в інформаційному пакеті;
- взаємній угоді між навчальним закладом та студентом;
- рейтинговому оцінюванню за заліковими кредитами.

Інформаційний пакет містить загальну інформацію про університет та відповідний факультет, відомості про кваліфікацію, яку набуває випускник, відомості про навчальний графік та види навчальних занять, повний перелік пропонованих нормативних та вибіркового навчальних дисциплін, їх коротку анотацію, відомості про форми та умови проведення контрольних заходів та систему оцінювання якості освіти відповідно ECTS-оцінкам.

Угода про навчання – це документ, який укладають студент та вищий навчальний заклад з визначення прав та обов'язків сторін при навчанні за кредитно-модульною системою. Угоду про навчання також можуть укладати між собою заклади освіти (партнери) у разі здійснення частини навчання тим чи іншим студентом в іншому навчальному закладі. У такій Угоді зазначається перелік дисциплін, які студент буде вивчати в закладі-партнері, права та обов'язки цих закладів.

ECTS передбачає введення системи обліку навчального навантаження, зрозумілого для всіх європейських країн. Кредити ECTS відображають загальне навантаження студента при вивченні певного курсу або якоїсь його частини (блоку). Кредити враховують усі види навчальної роботи (лекції, семінари, лабораторні заняття, заліки, екзамени, практика тощо) і забезпечують уніфікований підхід до визначення трудомісткості освітньої діяльності студента. Складовою системи ECTS є не тільки кредити, а й уніфікована шкала оцінювання знань студентів.

Слід зауважити, що університети Європи мають досить різноманітні схеми кредитних систем. В Україні склалася подібна ситуація. Багато навчальних закладів мають власні системи оцінювання досягнень студентів, однак усі вони не мають прив'язки до ECTS. Це стосується, насамперед, часу, відведеного на один кредит. Наприклад, у США він не містить самотійну роботу студента (якщо у США 1 кредит охоплює 30 ауд. год., то згідно з ECTS він дорівнює близько 60 год. із урахуванням самотійної роботи).

Таким чином, середня тривалість навчального курсу у США становить 3-4 кредити, а в Європі 6-8. Існує також відмінність у системі контролю успішності студента.

Розробка рейтингової шкали оцінки, адаптованої до системи „ECTS”.

Одним із найважливіших завдань проблеми стандартизації освітніх систем на етапі входження України до Болонського процесу є уніфікація моделей контролю якості навчання. Необхідно знайти відповідність між традиційною чотирибальною оцінкою та рейтинговою шкалою за кредитно-модульною системою (КМС) навчання відповідно до вимог Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS).

Тому першим кроком на етапі впровадження ECTS повинна стати розробка шкали переведення національних оцінок на оцінки ECTS. Болонська концепція передбачає оцінювання будь-якої дисципліни за 100-бальною рейтинговою шкалою, яка дає можливість диференційовано оцінити усі змістовні модулі за 7 рівнями знань (A, B, C, D, E, FX, F). Однак, такий підхід має суттєві недоліки – не враховуються особливості структури та змісту того чи іншого курсу, збільшуються трудовитрати викладача на процес контролю, унеможлиблюється принцип диференціації оцінки. Крім того, в такому випадку складно врахувати поточні зміни у викладанні дисципліни (проведення наукових семінарів, скорочення термінів навчання тощо).

Виходячи з цього, пропонується інтеграційний підхід: дисципліна оцінюється за двома шкалами: традиційною рейтинговою шкалою та 100-бальною шкалою за вимогами Болонської системи. За модульно-рейтинговою технологією бали рейтингу за кожним видом діяльності студента відповідно певного рівня якості визначаються трудомісткістю виконання завдання.

Отже, технологія розробки адаптованої рейтингової шкали повинна містити такі етапи:

- 1) визначення змісту дисципліни;
- 2) визначення видів навчально-творчої діяльності студента;
- 3) визначення мінімальних трудовитрат за кожним елементом навчально творчої діяльності;
- 4) визначення базового критерію оцінки трудовитрат за кожним елементом навчально-творчої діяльності;
- 5) розробка шкали рейтингової оцінки трудовитрат за кожним видом навчально-творчої діяльності;
- 6) розробка шкали рейтингової оцінки навчально-творчої діяльності студентів за дисципліною;
- 7) розробка плану індивідуальної стратегії студентів.

Використання двох шкал та уніфікація рейтингової оцінки має такі переваги:

- студент у будь-який час має можливість більш диференційовано бачити свій рейтинг у параді успішності;
- викладач має можливість більш диференційовано оцінити рівень засвоєння студентами дисципліни або її частини – модуля за диференційованим рейтингом;
- деканат у підсумку має можливість порівнювати успішність студентів за окремими дисциплінами, враховуючи однакову для кожної дисципліни 100-бальну критеріальну оцінку;
- навчальний заклад має можливість встановлювати кумулятивний рейтинг студента, за яким оцінюється його рівень фахової та професійної підготовки.

Положення про модульно-рейтингову технологію навчання.

Загальні поняття

Впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів інноваційних педагогічних технологій є одним із основних напрямків удосконалення системи вищої освіти. Сучасна дидактика повинна максимально сприяти формуванню творчої особистості майбутнього фахівця в різних галузях народного господарства, стимулюванню його пізнавальної діяльності, підвищенню творчої активності на всіх етапах процесу отримання знань. Однією із перспективних педагогічних ідей у цьому напрямі є модульно-рейтингова технологія, яка може стати дидактичною оболонкою різних форм та методів навчально-творчої діяльності.

Метою впровадження модульно-рейтингової технології в навчальний процес є стимулювання систематичної навчальної діяльності студентів, виявлення й розвиток їх творчих здібностей, розширення рамок індивідуалізації та диференціації навчання, підвищення активності пізнавального процесу на основі реалізації суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків між викладачем і студентами.

Реалізація цієї розробки у вищих навчальних закладах України дає можливість внести прогресивні зрушення у сферу викладання й вивчення різних навчальних дисциплін, сприятиме всебічній інтеграції національної вищої освіти в європейську; дасть можливість впровадити новаторські ініціативи в галузі педагогіки на рівні кращих світових стандартів.

Модульно-рейтингова технологія (МРТ) представляє собою комбіновану систему умов навчально-творчої діяльності (НТД) студентів, серед яких виокремлюються:

1) структурований поділ навчального матеріалу на окремі тематичні блоки (модулі);

2) технологічна послідовність вивчення дисципліни;

3) система мотиваційних стимулів, елементів планування, організації та контролю за навчально-творчою діяльністю студентів.

За МРТ максимально індивідуалізується навчальна діяльність у різних аспектах, розширюються рамки самостійної роботи студентів, вводяться елементи змагання в навчальний процес, суттєво змінити характер взаємодії між викладачем та студентом і на цій основі інтенсифікувати навчальний процес.

Навчальний модуль – це логічно завершена частина навчального курсу дисципліни, яка має відповідне дидактичне забезпечення та методичні рекомендації для самостійної індивідуальної навчально-творчої діяльності студентів і завершується контрольною акцією (модульним контролем).

Модульний контроль – це контроль рівня засвоєння студентами навчального матеріалу тематичних модулів за програмою дисципліни.

Рейтинг – це інтегральне кількісне оцінювання навчально-творчої діяльності студентів (активність і рівень знань, виконання лабораторно-практичних робіт, якість самостійної аудиторної та позааудиторної роботи, участь в олімпіадах, науковій роботі кафедри тощо), яка визначається відповідною кількістю балів. Загальний рейтинг кожного студента визначає його місце в рейтингу успішності і є стимулом до активізації пізнавальної діяльності.

Загальний процес управління навчально-творчою діяльністю (НТД) студентів організується за допомогою створення модульних програм. Мотиваційний механізм творчої й ритмічної роботи студентської аудиторії ґрунтується на заохоченні балами рейтингу, внутрішньому спонуканні майбутніх фахівців до творчої самостійної діяльності, реалізації принципів змагання, самовираження, індивідуалізації, можливості самостійно планувати індивідуальну стратегію навчання.

З кожної дисципліни розробляються *базові* та *елективні модулі*. Базовий модуль містить мінімально необхідну навчальну інформацію (обов'язкову для всіх студентів). Елективний модуль визначає елементи НТД студентів за варіативним принципом (можливість індивідуального вибору навчальної інформації з метою підвищення власного рейтингу).

Організація модульно-рейтингового навчання.

Концепція модульно-рейтингового навчання не передбачає обов'язкового семестрового екзамену для всіх студентів. Упродовж вивчення певної дисципліни студенти складають модульну контрольну

роботу (модуль). Кількість модульних контрольних робіт визначається у відповідності з кількістю навчальних модулів, що передбачається модульно-рейтинговою програмою. Підсумкова оцінка визначається загальним рейтингом за результатами НТД студентів упродовж усього семестру.

Процес оволодіння змістом дисципліни за МРТ передбачає комплекс контрольних заходів у системі вхідного, поточного, проміжного, підсумкового та позатермінового контролю знань. Одним із основних методів зворотного зв'язку в навчальному процесі є *ігровий метод контролю* з використанням нетрадиційних ігрових форм: дидактичних і ділових ігор; рольового моделювання виробничих ситуацій; складання та розв'язання тематичних кросвордів; проведення семінарів в активній формі; дебатних турнірів; комплексного тестування за рівнями знань тощо. Реалізація цієї системи поточного контролю сприяє більш ефективному налагодженню міждисциплінарних і міжпредметних зв'язків у процесі засвоєння матеріалу, дозволяє максимально розширити творчі компоненти діяльності майбутніх фахівців. Основні вимоги щодо організації модульного й семестрового контролю сформовані за такими принципами.

Методика рейтингового оцінювання.

1. Об'єктами контролю при рейтинговій системі оцінювання доцільно вважати: а) позааудиторну навчально-творчу діяльність студентів (виконання курсових робіт, складання кросвордів, написання рефератів тощо); б) роботу студентів на семінарських і практичних заняттях; в) виконання модульних контрольних робіт, складання заліку або іспиту.

2. Об'єкти контролю визначаються кафедрою на основі моделі засвоєння бази знань із певної дисципліни.

3. Перелік об'єктів контролю, його періодичність, методи, форми, методика контролю та критерії оцінювання успішності навчання визначаються в модульно-рейтинговій програмі дисципліни.

4. До критеріїв оцінювання об'єктів контролю відносять активність та ініціативність самостійної позааудиторної роботи студентів; міцність знань програмного матеріалу; високий рівень умінь та навичок розв'язувати типові задачі та виробничі ситуації; відсутність помилкових дій, правильність та якість відповідей при поточному, модульному й семестровому контролі.

5. Для кожного об'єкту контролю кафедра встановлює ранжовану кількість балів, яка характеризує рівень якості засвоєння навчального матеріалу.

6. Найбільша сума балів, яку може набрати студент за семестр, визначається сумою максимально можливих балів за кожне завдання, яке є об'єктом контролю упродовж семестру.

7. Рейтингова оцінка навчально-творчої діяльності студента (М) за окремим модулем визначається за формулою:

$$M = M_0 + K_1 + K_2 + \dots + K_n + \text{ДБ}$$

де M_0 - початкова оцінка (ваговий коефіцієнт) модуля в балах рейтингу (залежить від змісту і значимості навчального матеріалу у практичній діяльності майбутніх фахівців);

$K_1 \dots K_n$ - бальні коефіцієнти, що враховують аудиторну роботу студентів;

ДБ - додаткові бали рейтингу, які студенти можуть отримати, виконуючи самостійно окремі види навчально-творчої діяльності (участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах, написання та захист курсових проектів тощо).

Індивідуальні прояви творчої активності студентів адресно оцінюються викладачем, а її рівень визначається кількістю та змістом актів позитивної активності (участь у вікторинах, складання кросвордів, надання обґрунтованих пропозицій із удосконалення навчального процесу тощо). При цьому визначається індивідуальний коефіцієнт творчої активності студента (КТА) як відношення загальної кількості його індивідуальних актів творчої активності (АТА) до найвищого (АТА) у групі.

$$KTA = TA_{\text{факт.}} / TA_{\text{макс.}},$$

де $TA_{\text{факт.}}$ - фактична творча активність студента (визначається кількістю і змістом актів навчально-творчої діяльності);

$TA_{\text{макс.}}$ - творча активність студента за максимальними критеріями (найвищий рівень творчої активності учнів в академічній групі).

8. Для самооцінювання знань на кожному етапі вивчення дисципліни студенти мають можливість планувати свою індивідуальну стратегію навчання (залежно від попереднього рівня знань, можливостей щодо темпу засвоєння матеріалу, індивідуальних цілей навчання тощо).

Модульний контроль.

1. Контрольні заходи мають забезпечити вимірювання та оцінку рівня засвоєння студентами програмного матеріалу у процесі навчання за певними модульними блоками й змістом дисципліни в цілому.

2. Об'єктами оцінювання успішності навчання можуть бути як діяльність студента під час практичних і семінарських занять, індивідуальної та самостійної роботи, так і результати цієї діяльності за певні періоди (тиждень, місяць, семестр, рік тощо).

3. Розробка об'єктів модульного контролю (контрольних завдань) передбачає визначення їх переліку, форм і змісту. Після визначення форми контрольних завдань розробляється їх зміст.

4. Систему оцінювання об'єктів контролю та шкалу оцінок контрольних завдань, тестів і таке інше розробляє ведучий курсу.

5. Розробка об'єктів контролю має завершитися виданням необхідного методичного забезпечення, а також технологічної картки-пам'ятки, з якої кожен студент має можливість дізнатися про особливості МРТ і сформулювати індивідуальну стратегію навчання.

6. Після апробації МРТ важливо оптимізувати її окремі параметри для вдосконалення моделі рейтинг-контролю. Робота із удосконалення МРТ має бути спрямована на поліпшення технологічного процесу навчання, підвищення рівня автоматизації обчислювальних робіт і забезпечення організаційно-методичними засобами, а також проведення соціологічних досліджень, пропаганди та роз'яснювальної роботи із впровадження педагогічної технології.

7. Об'єкти контролю, його періодичність, методи та критерії оцінювання успішності навчання визначаються в модульно-рейтинговій програмі дисципліни.

8. Система оцінювання успішності НТД студентів має виконувати навчальну, виховну, розвиваючу, профілактично-попереджувальну та управлінську функції, що можливо лише за умов систематичності, регулярності і неперервності модульного контролю.

9. Рейтингова система передбачає оцінювання в балах результатів, яких студент досяг на кожному етапі поточного, проміжного або підсумкового контролю. Підсумовуючи всі набрані бали, складається індивідуальний рейтинг студента. Мета студента – набрати максимальну кількість балів за певний період вивчення дисципліни.

10. Модульний контроль проводиться упродовж семестру за графіком технологічної картки-пам'ятки, затвердженої завідувачем кафедри.

11. Модульний контроль проводиться за навчальним матеріалом окремих модулів після завершення лекційних і практичних занять. Він містить три рівні складності запитань:

- *програма-мінімум* (оцінювання знань на рівні впізнавання та відтворення матеріалу дисципліни у формі тестування);
- *стандартна програма* (оцінювання репродуктивного та дійового рівня знань на основі програмних запитань);
- *творча програма* (оцінювання творчого рівня знань на основі рішення ситуаційних практичних завдань в умовах невизначеності).

Кожен рівень складності має відповідний ваговий коефіцієнт у балах рейтингу.

Перехід до вищого рівня складності здійснюється ступенево (складання студентом на „відмінно” завдання нижчого рівня складності).

12. Контрольні завдання з конкретного модуля повинні мати однакову складність, їх слід уніфікувати для конкретного напрямку базового рівня підготовки.

13. Викладачі, які працюють за МРТ, визначають базу знань із дисципліни, яка має бути засвоєна у відповідності до змісту курсу, який вивчається.

14. Перелік основних елементів бази знань та рівнів їх засвоєння складає модель засвоєння бази знань дисципліни.

15. Тривалість проведення модульного контролю становить дві академічні години.

16. Критерії оцінювання контрольних завдань доводяться до відома студентів на початку семестру та перед проведенням модульного контролю.

17. Модульний контроль проводиться в письмовій або у письмово-усній формі. Письмовий компонент модульного контролю обов'язковий і проводиться шляхом виконання контрольних завдань для перевірки засвоєння фактичного матеріалу відповідних модулів і розв'язування практичних завдань.

18. Модульний контроль проводить лектор із даної навчальної дисципліни (можливо, за допомогою викладачів, які ведуть лабораторно-практичні заняття).

19. Виконання контрольних завдань здійснюється кожним студентом індивідуально у відведений термін за розкладом.

20. Під час контрольного заходу студенту забороняється в будь-якій формі обмінюватися інформацією з іншими студентами або використовувати матеріали конспекту чи навчальних посібників.

21. Присутні викладачі зобов'язані контролювати самостійність виконання студентом індивідуального завдання та дотримання встановленого порядку проведення контрольного заходу. Якщо викладач виявить порушення встановленого порядку зі сторони студента, то останній усувається від проведення контролю, а його результат оцінюється нулем балів.

22. Перескладання модуля відбувається відповідно з графіком індивідуального відпрацювання практичних занять, затвердженим ведучим курсу.

23. Студент, який не згоден із отриманою за результатами модульного контролю оцінкою, має право подати апеляцію безпосередньо після оголошення оцінки. В цьому випадку завідувач кафедри призначає апеляційну комісію, до складу якої входить лектор із даної навчальної дисципліни, завідувач кафедри або призначений ним викладач. Комісія зобов'язана розглянути апеляцію в присутності студента. Результат розгляду апеляції фіксується на тексті виконаного контрольного завдання і підтверджується підписами членів комісії.

24. Ведучий курсу виставляє модульні оцінки в журналі обліку поточної успішності студентів та у відомості модульного контролю. Після обробки остаточних результатів виконується наочне графічне відображення рейтингу студентів у формі діаграм, що представлено на стендовому матеріалі.

Кредитно-модульна технологія навчання.

Кредитно-модульна технологія навчання (КМТН) запроваджується з метою подальшої гуманізації і демократизації навчального процесу; організації найбільш раціонального і ефективного засвоєння знань, умінь та навичок з максимальним використанням індивідуальних, індивідуально-групових форм навчання; стимулювання студентів до систематичної навчальної праці через вільний вибір навчальних дисциплін для самостійного вивчення, створення найбільш сприятливих умов для якомога повнішого засвоєння студентами навчального матеріалу, організації модульного контролю і перетворення його у дійовий механізм управлінського процесу.

Кредитно-модульна технологія – це форма організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій та використання залікових одиниць – залікових кредитів.

Заліковий кредит – це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння кредитних (залікових) модулів, або блоку кредитних модулів. Специфічний термін „кредит” в англійському оригіналі близький до поняття „довіра”. У свідомості ж слов'ян слово „кредит” тісно пов'язане з фінансовою сферою. Тому європейські навчальні кредити у нас неправильно трансформувалися в „залікові одиниці”. В університетах Європи, навпаки, атестація студентів за навчальною дисципліною визначена у вигляді закінчених предметних курсів – „кредитних модулів”. Якраз ці модулі і дають можливість врахувати прослуханий в іншому вищому навчальному закладі навчальний матеріал, що вирішує проблему мобільності. Система кредитних модулів також дає можливість налагодити систему дистанційного навчання.

Заліковий (кредитний) модуль – це програмно-змістовна одиниця завершеного циклу навчання (розділ дисципліни), яка характеризується дидактичною адаптованістю цілей, форм, методів та засобів навчання і закінчується контрольною акцією – модульним контролем. Його основними ознаками є:

- 1) самостійність, яка визначається програмним, інформаційним та дидактичним блоком;
- 2) адаптованість елементів знань до суб'єктів навчання;
- 3) спроможність їх засвоєння за виділених проміжок часу.

Студент, ознайомлюючись із заліковим (кредитним) модулем, повинен мати можливість отримати інформацію про цілі навчання і змістовну складову дисципліни; визначити індивідуальні (найбільш прийнятні) форми і методи оволодіння змістом навчального курсу; самостійно планувати особисту стратегію навчання; проводити самоконтроль рівня сформованості знань, умінь та навичок. Отже, заліковий модуль повинен стати елементом програмного управління самоосвітою студента, системою навчально-методичного та індивідуально-психологічного забезпечення якості освіти.

Кредитно-модульна технологія навчання є основним дидактичним засобом Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). Ця система створена для забезпечення єдиної міждержавної процедури виміру й порівняння між закладами освіти результатів навчання студентів, їх академічного визнання. Вона розроблена для забезпечення мобільності студентів і порівняння навчальних програм та досягнень студентів як між вітчизняними, так й іноземними навчальними закладами.

Система ECTS заснована на оцінюванні всіх видів роботи студента, необхідних для досягнення цілей, зазначених у навчальній програмі. ECTS базується на тому принципі, що студент за навчальний рік повинен отримати 60 кредитів. Кредити в даній системі можна отримати лише при успішному виконанні роботи, передбаченої навчальним планом. Робоче навантаження студента в системі ECTS складається з відвідування лекцій, семінарів, самостійних та індивідуальних занять, підготовки власних проектів, складанні іспитів тощо. Система ECTS ґрунтується на трьох основних елементах:

- інформації про навчальні програми та досягнення студентів,
- яка викладена в інформаційному пакеті;
- взаємній угоді між навчальним закладом та студентом;
- рейтинговому оцінюванню за заліковими кредитами.

Інформаційний пакет містить загальну інформацію про університет та відповідний факультет, відомості про кваліфікацію, яку набуває

випускник, відомості про навчальний графік та види навчальних занять, повний перелік пропонованих нормативних та вибіркового навчальних дисциплін, їх коротку анотацію, відомості про форми та умови проведення контрольних заходів та систему оцінювання якості освіти відповідно ECTS-оцінкам.

Угода про навчання – це документ, який укладають студент та вищий навчальний заклад з визначення прав та обов'язків сторін при навчанні за кредитно-модульною системою. Угоду про навчання також можуть укласти між собою заклади освіти (партнери) у разі здійснення частини навчання тим чи іншим студентом в іншому навчальному закладі. У такій Угоді зазначається перелік дисциплін, які студент буде вивчати в закладі-партнері, права та обов'язки цих закладів.

ECTS передбачає введення системи обліку навчального навантаження, зрозумілого для всіх європейських країн. Кредити ECTS відображають загальне навантаження студента при вивченні певного курсу або якоїсь його частини (блоку). Кредити враховують усі види навчальної роботи (лекції, семінари, лабораторні заняття, заліки, екзамени, практика тощо) і забезпечують уніфікований підхід до визначення трудомісткості освітньої діяльності студента. Складовою системи ECTS є не тільки кредити, а й уніфікована шкала оцінювання знань студентів.

Слід зауважити, що університети Європи мають досить різноманітні схеми кредитних систем. В Україні склалася подібна ситуація. Багато навчальних закладів мають власні системи оцінювання досягнень студентів, однак усі вони не мають прив'язки до ECTS. Це стосується, насамперед, часу, відведеного на один кредит. Наприклад, у США він не містить самостійну роботу студента (якщо у США 1 кредит охоплює 30 ауд. год., то згідно з ECTS він дорівнює близько 60 год. із урахуванням самостійної роботи).

Таким чином, середня тривалість навчального курсу у США становить 3-4 кредити, а в Європі 6-8. Існує також відмінність у системі контролю успішності студента.

Розробка рейтингової шкали оцінки, адаптованої до системи „ECTS”.

Одним із найважливіших завдань проблеми стандартизації освітніх систем на етапі входження України до Болонського процесу є уніфікація моделей контролю якості навчання. Необхідно знайти відповідність між традиційною чотирибальною оцінкою та рейтинговою шкалою за кредитно-модульною системою (КМС) навчання відповідно до вимог Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS).

Тому першим кроком на етапі впровадження ECTS повинна стати розробка шкали переведення національних оцінок на оцінки ECTS. Болонська концепція передбачає оцінювання будь-якої дисципліни за 100-бальною рейтинговою шкалою, яка дає можливість диференційовано оцінити усі змістовні модулі за 7 рівнями знань (A, B, C, D, E, FX, F). Однак, такий підхід має суттєві недоліки – не враховуються особливості структури та змісту того чи іншого курсу, збільшуються трудовитрати викладача на процес контролю, унеможлиблюється принцип диференціації оцінки. Крім того, в такому випадку складно врахувати поточні зміни у викладанні дисципліни (проведення наукових семінарів, скорочення термінів навчання тощо).

Виходячи з цього, пропонується інтеграційний підхід: дисципліна оцінюється за двома шкалами: традиційною рейтинговою шкалою та 100-бальною шкалою за вимогами Болонської системи. За модульно-рейтинговою технологією бали рейтингу за кожним видом діяльності студента відповідно певного рівня якості визначаються трудомісткістю виконання завдання.

Отже, технологія розробки адаптованої рейтингової шкали повинна містити такі етапи:

1. визначення змісту дисципліни;
2. визначення видів навчально-творчої діяльності студента;
3. визначення мінімальних трудовитрат за кожним елементом навчально творчої діяльності;
4. визначення базового критерію оцінки трудовитрат за кожним елементом навчально-творчої діяльності;
5. розробка шкали рейтингової оцінки трудовитрат за кожним видом навчально-творчої діяльності;
6. розробка шкали рейтингової оцінки навчально-творчої діяльності студентів за дисципліною;
7. розробка плану індивідуальної стратегії студентів.

Використання двох шкал та уніфікація рейтингової оцінки має такі переваги:

- студент у будь-який час має можливість більш диференційовано бачити свій рейтинг у параді успішності;
- викладач має можливість більш диференційовано оцінити рівень засвоєння студентами дисципліни або її частини – модуля за диференційованим рейтингом;
- деканат у підсумку має можливість порівнювати успішність студентів за окремими дисциплінами, враховуючи однакову для кожної дисципліни 100-бальну критеріальну оцінку;

- навчальний заклад має можливість встановлювати кумулятивний рейтинг студента, за яким оцінюється його рівень фахової та професійної підготовки.

Література (основна):

1. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: „Шкільний світ”, 2001. – 16с.
2. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
3. Закон про вищу освіту // Освіта. – 20-27 лютого 2002р.
4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. – К.: Райдуга, 1994.
5. Концепція педагогічної освіти. Схвалено колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року. Протокол № 17/1 – Б /Інформаційний збірник МО України. – 1999. - №8. – с. 8-23.
6. Про затвердження положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Пост. каб. Мін. України від 20 серпня 1998. - № 65.
7. Положення про держаний вищий заклад освіти. Постанова КМ України від 05.09.1996 р. № 1074 // Інформаційний збірник Міністерства освіти та науки України. – 1994. - № 7. – С. 3-12.
8. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. - № 6. – С. 18-25.
9. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р. № 49.
10. Алексеєнко Т.А. Управління якістю підготовки фахівців в університеті в контексті Болонського процесу // Педагогічний процес: теорія і практика. Зб. наук. праць. Вип.1, 2004. – С. 7-18.
11. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
12. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129с.
13. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 384с.
14. Вербицкий А., Бакшаева Н. Развитие мотивации в контекстном обучении // Alma mater. – 1996. - № 1-2. – С. 47-50.
15. Вегасов В.М. Ативизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Высшая школа, 1985.

16. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория и практика. – К.: Вища шк., 1986. – 200с.
17. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методичні поради молодим науковцям. – К., 1995.
18. Грушко И.М., Сиденко В.М. Основы научных исследований. – Харьков: Вища школа, 1983. – 346с.
19. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник для студентів вищих навч. закладів. – К.: Академвидав. 2004. – 334с.
20. Євтух М.Б. Методологічні засади розбудови особистісно-орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі // Філософія освіти ХХІ століття: Проблеми і перспективи. Зб.наук. пр. – К.: Знання, 2000. – с. 42-50.
21. Згуровський М.З. Болонський процес: шляхом європейської інтеграції/ Дзеркало тижня. – 2003. - № 40. – 18 жовтня.
22. Зязюн І.А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Наук.-метод. зб.: / Ін-т педагогіки та психології проф. освіти АПН України. – К.: ІСДО, 1994. – 384с.
23. Костельна Л.І. Діяльність педагога у процесі організації модульного навчання // Вісник ЖДУ. – Житомир. 2000. – Вип. 6. – С. 255-256.
24. Кремінь В.Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація // Дзеркало тижня. – 2003. - № 48. – 13 грудня.
25. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві. – К.: Республіка, 1998. – 152с.
26. Мадзігон В.М. Педагогічна наука: пошуки, здобутки, завдання // Педагогіка і психологія. - № 1-2, 2002. – С. 5-8.
27. Макаренко А.С. Пед. соч.: В. 8 т. – М.: Изд-во АНН РСФСР, 1985. – Т.7. - 583с.
28. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 232с.
29. Ничкало Н.Г. Проблеми гуманізації та гуманітаризації професійної освіти. // Наук. – метод. зб. / Ред. кол.: І.А. Зязюн та ін. – К.: 1995. – С. 8-14.
30. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти, ч.1. – УПІККО Міністерства освіти України, К., 1995. – 85с.
31. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495с.
32. Селевко Г.К. Образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.
33. Свирида Б.В., Костельна Л.І. Дидактичне забезпечення модульної технології навчання // Нові технології навчання: Науково-методичний

- збірник. – К. – 2001. Вип.. 29. – С. 3-7.
34. Сухомлинский В.О. Письмо о педагогической этике // Народное образование. – 1970. - № 11. – С. 48-52.
35. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні: Вибрані твори в 2-х т. – Т. 1 – К., 1983.
36. Фіцула М.М. Педагогіка. Посібник. – К.: Академія, 2000. – 544с.
37. Цокур О.Я. Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний посібник. Випуск 1. Основи наукового педагогічного дослідження / За ред. Панькова А.І. – Одеса, 2002. – С. 424.
38. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437с.

Література (додаткова):

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 560с.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. Видання перше. – К.: Укр. видав. спілка, 1997. – 441с.
3. Вербило О.Ф. Теоретичні основи навчання економічних дисциплін. – К.: Вища школа, 1994. – 166с.
4. Вербицький А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207с.
5. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 166с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
7. Кыверялг Я.Л. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Вартус, 1980. – 334с.
8. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. – К.: НМКВО, 1990. – 47с.
9. Лузан П.Г. Активізація навчання студентів /За ред. А.І. Дьоміна. – К.: Редакційно-видавничий відділ Наукметодцентру агроосвіти 1999. – 216с.
10. Лузан П.Г., Дьомін А.І., Рябець В.І. Формування активності студентів у навчанні. – К.: Вища школа., 1998. – 192с.
11. Слєпкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: НПУ, 2000. – 210с.