

**Міністерство освіти і науки України
Миколаївський національний аграрний університет**

**Вища освіта України і Болонський процес : методичні
рекомендації до вивчення курсу лекцій для здобувачів
вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності
208 «Агроінженерія» денної форми навчання**

Миколаїв
2021

УДК 378.1(477)
В41

Рекомендовано до друку рішенням науково-методичної комісії інженерно-енергетичного факультету Миколаївського національного аграрного університету від 15 лютого 2021 р., протокол № 6.

Укладачі : К. М. Горбунова, С. Б. Літвінчук

Рецензенти:

- Скиба Т. Ю. – канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки Чорноморського національного університету ім. П. Могили ;
- Чубук Р. В. – канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки Чорноморського національного університету ім. П. Могили;
- Веліховська А. Б. – канд. пед. наук, доцент кафедри методики професійного навчання Миколаївського національного аграрного університету.

В 41 Вища освіта України і Болонський процес : курс лекцій / уклад. : К. М. Горбунова, С. Б. Літвінчук. – Миколаїв : МНАУ, 2021. – 98 с.

Розроблений конспект лекцій передбачає знайомство здобувачів вищої освіти з теоретичною частиною змісту курсу „Вища освіта України і Болонський процес” у відповідності з кредитно-трансферною системою організації навчально-виховного процесу і призначений для здобувачів вищої освіти денного відділення 2 курсу магістратури спеціальності „Агроінженерія”.

© Миколаївський національний аграрний університет, 2021
© Горбунова К. М., Літвінчук С. Б., 2021

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП	4
1. Модуль 1. <i>Європейська освітня інтеграція</i>.....	7
1.1. Лекція 1. Предмет і завдання педагогіки вищої школи України у контексті Болонського процесу.....	7
1.2. Лекція 2. Болонський процес в контексті Європейської освітньої Інтеграції.....	18
1.3. Лекція 3. Професійно-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу України в умовах Болонського процесу.....	35
2. Модуль 2. <i>Адаптація вищої освіти України до вимог Болонського процесу</i>.....	52
2.1. Лекція 4. Основи оцінювання знань, умінь і навиків здобувачів вищої освіти у вищих навчальних закладах відповідно до Болонського процесу...52	
2.2. Лекція 5. Сучасні педагогічні технології у вищій школі України в світлі вимог Болонського процесу.....	75
2.3 Лекція 6 . Кредитно-модульна технологія навчання здобувачів вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу.....	84
Рекомендована література.	91

ВСТУП

Упродовж останніх років Україна наполегливо наближається до європейських стандартів. Із метою реалізації стратегічного курсу нашої держави на Євроінтеграцію, забезпечення всебічного входження в європейське політичне, економічне та правове середовище, набуття членства в Європейському Союзі розроблені основні напрями реформування культурно-освітньої, науково-технічної та інших сфер життя держави.

Нині процес об'єднання Європи також супроводжується формуванням спільного освітнього та наукового простору, «Зони Європейської вищої освіти» в масштабах усього континенту, розробкою єдиних критеріїв і стандартів відповідно до Болонської декларації – угоди про стандартизацію підходів до організації навчального процесу й функціонування вищої школи в Європейському союзі.

Участь системи вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована не лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а й на збереження кращих традицій, національних стандартів її якості. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан потрібно глибоко осмислити, порівнявши з європейськими критеріями і стандартами, та визначити можливості її вдосконалення на новому етапі. Еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства, – вона має розвиватись у гармонійному взаємозв'язку з економічною, соціальною, культурною, політичною та іншими сферами. Саме тому, важливе місце серед дисциплін соціально-гуманітарного циклу здобувачів вищої освіти - магістрів підготовки посідає «Вища

освіта України і Болонський процес».

Предметом вивчення даної дисципліни є основні тенденції розвитку Болонського процесу й особливості входження України в Європейський простір вищої освіти.

Зміст курсу передбачає ознайомлення студентів із основними цілями, завданнями, положеннями Болонської декларації; основними завданнями та принципами реформування сучасної системи вищої освіти України; включає аналіз документів, основних матеріалів, що відображають Болонський процес, усвідомлення стану та перспектив розвитку сучасної вищої освіти; розробку пропозицій та практичних рекомендацій щодо впровадження в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів України результатів Болонського процесу.

Основна мета курсу лекцій «Вища освіта України і Болонський процес» полягає:

1) в ознайомленні студентів із:

- світоглядно-методологічними засадами освітянської діяльності;
- концептуальними основами реформування вищої освіти в Україні в процесі входження до освітянського європейського простору;
- новою системою оцінювання знань, що знаходиться в межах Болонського процесу;
- аналізом зусиль наукової та освітянської громадськості і урядів країн Європи до істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і освіти у світовому вимірі, інтеграції вітчизняної освіти та науки в європейський простір;

2) в розвитку творчого мислення студентів, їх вміння самостійно аналізувати, систематизувати, пояснювати зміст, сутність, принципи модернізації сучасної системи вищої освіти.

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 в контексті Болонського процесу 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.

Модуль 1

Європейська освітня інтеграція

Лекція 1

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

План:

1. Предмет педагогіки вищої школи як науки, основні категорії.
2. Сучасні методологічні аспекти педагогіки вищої школи України в контексті Болонського процесу.
3. Концептуальні напрями розвитку вищої освіти в Україні.

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 1850 р. 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 цілепокладанням 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; невпинне 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 креатора 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 уможливорює 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, вміння 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 відрізнити їх від

інших педагогічних категорій, що сприятиме й кращому розумінню методів наукових досліджень у сфері педагогіки вищої школи.

Джерелом розвитку педагогіки 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 України в контексті Болонського процесу

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 неврівноваженості, 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 шаблі, 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.

Лекція 2

Тема: «Болонський процес в контексті Європейської освітньої інтеграції»

План:

1. Болонський процес як засіб інтеграції та демократизації вищої освіти.
Європейська освітня інтеграція.
2. Завдання педагогіки вищої школи України на сучасному етапі розвитку суспільства.
3. Методи і методика науково-педагогічних досліджень.

1. Болонський процес як засіб інтеграції та демократизації вищої освіти.

Європейська освітня інтеграція.

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”, 1997 р. 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 1999 р. 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 зацікленість 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.

2. Завдання педагогіки вищої школи України 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.

3. 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 волю, 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 можливим, 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 вибіркоче 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 періодичу 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 судьями (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 досліджуваній 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 наявністю або відсутністю (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.

Лекція 3

Тема: „Професійно-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу України в умовах Болонського процесу”

План:

1. Педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу в умовах Болонського процесу.
2. Основні напрями та структурні компоненти педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.
3. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу.

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 в умовах Болонського процесу

Особливим видом суспільно корисної діяльності людей є праця, спрямована на підготовку до життя підрастаючого 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 маніпуляції.

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 неутручанні, 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 вміння 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 вміння 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. 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.

Модуль 2

Адаптація вищої освіти України до вимог Болонського процесу

Лекція 4

Тема: „**Основи оцінювання знань, умінь і навиків здобувачів вищої освіти у вищих навчальних закладах відповідно до Болонського процесу**”

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.

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, колоквиум, консультація (проміжний контроль);
- семестрові экзамени, державні экзамени, 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, організувати 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, колоквиумів.

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 екзамен 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 – icum*) – 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, контрольно-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 стрункність); 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-програмового 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 (учіння), 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.

Лекція 5

Тема: „Сучасні педагогічні технології у вищій школі в світлі вимог Болонського процесу”

План:

1. Поняття технологій у вищій освіті України.
2. Класифікація технологій навчання у вищій школі.
3. Інтенсифікація навчання та проблемне навчання у вищій школі. Умови успішності, способи та форми проблемного навчання.
4. Ігрові технології навчання.
5. Ділова гра як форма активного навчання.

1. Поняття технологій у вищій освіті України.

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 терміна. У Тлумачному словнику В. Даля ми можемо знайти наступне визначення: "Технологія - наука техніки. Техніка - мистецтво, знання, уміння, приймання роботи й додаток їх до справи". У документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань із обліком технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм утвору.

З одного боку, технологія навчання - це сукупність методів і засобів обробки, вистави, 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.

Оскільки технологія навчання визначається певним набором змістовних і процесуальних характеристик, інформатизація утвору обумовила розширення й зрушення поняття у бік проектування й системного аналізу процесу навчання.

Найбільш точно зміст терміна "технологія навчання" передає наступне визначення: технологія навчання - це спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, що представляє систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечує найбільш ефективно досягнення поставлених цілей. Отже, у технології навчання зміст, методи й засобу навчання перебувають у взаємозв'язку й взаємозумовленості. Педагогічна майстерність викладача полягає в тому, щоб відібрати потрібний зміст, застосувати оптимальні методи й засобу навчання відповідно до програми й поставленими педагогічними завданнями.

Процес розробки конкретної педагогічної технології можна назвати процесом педагогічного проектування. Послідовність його кроків буде наступною:

- вибір змісту навчання, передбаченого навчальним планом і навчальними програмами;

- вибір пріоритетних цілей, на які повинен бути орієнтований викладач: які професійні й особистісні якості будуть сформовані в студентів у процесі викладання проектованої дисципліни;
- вибір технології, орієнтованої 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.

2. Класифікація технологій навчання.

Як ми вже відзначали, на сьогоднішній день немає чітко зафіксованої класифікації технологій навчання, однак виділено дві градації - традиційна й інноваційна - технології навчання. А. Я. Савельєв (НДІ вищої освіти).

Пропонує наступну класифікацію освітніх технологій:

- по спрямованості дії (учні, студенти, викладачі і т.д.);
- по цілям навчання;
- по предметному середовищу (гуманітарні, природні, технічні дисципліни і т.д.);
- по застосовуваних технічних засобах (аудіовізуальні, комп'ютерні, відео комп'ютерні і т.д.);
- по організації навчального процесу (індивідуальні, колективні, змішані);
- по методичному завданню (технологія одного предмета, засобу, методу).

У даному контексті, говорячи про технологію навчання, автори мають на увазі технологію навчання студентів інженерного вузу, приводячи в таблицях широкий спектр методів і засобів навчання. Що стосується розробки змісту дисципліни, вибору форм організації навчального процесу й форм контролю, те наочніше всього ці стадії (кроки) педагогічного проектування продемонструвати на прикладі модульного навчання.

3. Інтенсифікація навчання та проблемне навчання у вищій школі.

Умови успішності, способи та форми проблемного навчання.

Інтенсифікація навчання залишається однією з ключових проблем педагогіки вищої школи. Інформаційний вибух і сучасні темпи приросту наукової інформації,

котру потрібно встигнути передати студентам за час навчання, спонукає викладачів шукати вихід із такої ситуації та ліквідувати цей недолік новими педагогічними прийомами. Одним із таких прийомів є інтенсифікація навчальної діяльності.

Інтенсифікація навчання – більший обсяг навчальної інформації, що передається учням 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 і 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. застосування різних форм та елементів проблемного навчання;
4. вдосконалення навичок педагогічного спілкування, що мобілізують творче мислення студентів;
5. індивідуалізацію 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 засобів, ТЗН й інформаційних засобів навчання.

Проблемним навчанням можна назвати навчання розв'язувати нестандартні завдання, у процесі якого учні засвоюють нові знання, вміння та навички. Вишівська підготовка має сформувати у фахівця 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 і етапи її вирішення.

У результаті досліджень і практичної діяльності виділено три основні умови успішності проблемного навчання.

1. Забезпечення достатньої мотивації, здатної збудити інтерес до суті проблеми.
2. Забезпечення «посильної» паці з проблемами, що виникають на кожному етапі.
3. Значущість інформації, одержуваної 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 учнів 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 учнів 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.

4. Ігрові технології навчання.

Формування соціально активної особистості вимагає використання нестандартних форм педагогічної взаємодії. Однією з таких форм є гра як засіб розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Ігровий метод навчання передбачає визначення мети, спрямованої на засвоєння змісту освіти, вибір виду навчально-пізнавальної діяльності і форми взаємодії педагога і студентів. Застосування цього методу навчання вимагає:

- З'ясування і усвідомлення його 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 методи є ефективними і характеризуються наявністю ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; активізацію мислей і поведінки студента; високим рівнем задіяності в навчальному процесі; емоційністю і творчим характером заняття; бажанням студентів набути знань 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.

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); гностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців).

Ігрові методи багатопланові, і кожен з них в той чи інший спосіб сприяє виявленню 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 спірного питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками. Основним призначенням цього методу є виявлення відмінностей у тлумаченні проблеми і встановлення істини в процесі товариської суперечки. Цей метод навчання дає змогу, проаналізувавши суть 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. 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 осіб, 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.

Викладач, який проводить гру, повинен пояснити її головну мету, розкрити структуру, дати рекомендації кожному виконавцю ролей, передбачити її результат.

5. Ділова гра як форма активного навчання.

Ділова навчальна гра – це навчально-практичне заняття, яке передбачає моделювання діяльності фахівців і керівників виробництва щодо розв'язання складної проблеми. Прийняття певного рішення, пов'язаного з управлінням виробничим процесом. Ділова навчальна гра поєднує в собі ознаки навчальної і майбутньої професійної діяльності і є діяльністю колективною. Вона дає змогу студентові 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, опорою в навчанні переважно на інтелект студента і залучення у процес особистості спеціаліста.

Ділові ігри класифікують:

1. За розв'язувальними завданнями і цілями: дослідницькі (при розв'язанні проблем, пов'язаних із втіленням результатів наукових досліджень), виробничі (при розв'язанні проблем, пов'язаних з ліквідацією «вузьких» місць на виробництві), навчальні (при розв'язанні проблем, пов'язаних з підготовкою до виконання професійних функцій на виробництві).

2. За об'єктом: міжгалузеві (при розв'язанні проблем, що стосуються зв'язків між різними галузями у виробничому процесі), галузеві (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, функціональні, ситуаційні.

4. За ступенем формалізації: формалізовані (з використанням ЕОМ і математичних методів), неформалізовані.

5. За кількістю ігрових періодів: одно етапні, багатоетапні.

6. За змістом гіпнотичних умов: реальні, умовні.

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. 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 і функцій її учасників.

3. Розроблення моделі гри, яка має якнайповніше відображати виробничий процес чи практичну ситуацію.

4. Розроблення критеріїв оцінювання роботи студентів.

5. Ознайомлення студентів з 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 з 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 мобілізування знань з різних дисциплін і прийняття комплексного рішення.

Лекція 6

Тема: Кредитно-модульна технологія організації навчального процесу та інформаційні технології навчання

План:

1. Інформаційні технології навчання.
2. Кредитно-модульна система організації навчального процесу у контексті Болонського процесу.

1. 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 оброблення інформації;

В) інтелектуалізацію – розвиток здібностей, сприйняття і продукування інформації, тобто підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, в тому числі використання засобів штучного інтелекту.

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.

Усе це сприяє удосконаленню 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 усього різноманіття сучасних принципів оброблення інформації (відеоматеріали, принтери, пристрої для оброблення даних з графічної і звукової форми).

Для інформаційного забезпечення педагогічного процесу кожен викладач і студент повинні мати доступ до практично необмеженого обсягу інформації і її аналітичного оброблення.

Спеціалісти виокремлюють кілька основних напрямів використання ЕОМ у педагогічному процесі:

- Для наочного представлення і демонстрації основних понять і об'єктів навчальної дисципліни;
- 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, оброблення 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 розроблення програмного забезпечення. Програми, які використовують і вищих навчальних закладах, поділяють на:

- Навчальні (скеровують навчання з огляду на наявні знання та індивідуальні здібності студентів, а також сприяють засвоєнню нової інформації);
- Діагностичні (призначені для діагностування, перевірки, оцінювання знань, умінь, навичок);
- тренувальні (розраховані на повторення та закріплення пройденого навчального матеріалу);
- бази даних (сховища інформації з різних галузей знань);
- 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-регулюючих, однак не відображають реальності, а створюють віртуальне навчальне середовище);
- інструментальні програмні засоби (забезпечують виконання конкретних операцій).

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 інтенсифікації 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 змогу 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 сприяє розв'язанню проблем його гуманізації.

Упровадження в навчальний процес у вищій школі нових інформаційних технологій є об'єктивним процесом розвитку освіти. Однак вони не повинні використовуватися педагогами бездумно, оскільки жодну з технологій не можна вважати універсальною: кожна з них в різних ситуаціях дає різні результати, і це необхідно врахувати при їх виборі.

2. Кредитно-модульна система організації навчального процесу у контексті Болонського процесу.

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 в практику роботи вищих навчальних закладів кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Мета впровадження кредитно-модульної системи:

- досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, яка відштовхується від знань, умінь і навичок, що є надбанням випускника;
 - затребування українських освітніх кваліфікацій європейським ринком праці;
 - затвердження загальноприйнятої та порівняльної системи освітньо кваліфікаційних ступенів;
 - упровадження стандартизованого додатка до диплома, модель якого розроблено Європейською системою і який містить докладну 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 система 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 осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень. За таких умов зменшується частка прямого, ззовні 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 системи 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, одержаних упродовж семестру, на підсумкову оцінку. Кредитно-модульна організація навчання за своєю суттю 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 підготовленості. Успішність модульного навчання залежить від дотримання паритетних взаємин 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, унаслідок 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;
- 2) система логарифмів;
- 3) уніфікований вузол радіоелектронної апаратури;
- 4) умовна одиниця в архітектурі та будівництві (зазвичай, розмір одного з елементів будівлі);
- 5) відокремлювана, відносно самостійна частина якоїсь системи, організації, пристрою тощо.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

Змістовий модуль - система навчальних елементів, поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові (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 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 реалізовує впродовж часу, який не перевищує граничного терміну навчання. Нормативний термін навчання визначають на підставі галузевих стандартів вищої освіти. Граничний термін може перевищувати нормативний на і рік. Різницю між граничним і нормативним термінами не фінансують з державного бюджету. 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 студента.

Змістові модулі навчальних дисциплін з циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, а також циклів природничо-наукової і професійної та практичної підготовки на споріднених напрямках потрібно уніфікувати в установленому порядку.

Індивідуальний навчальний план студента за певним напрямом формує особисто студент під керівництвом куратора в КМСОНП. У формуванні індивідуального навчального плану студента на наступний навчальний рік враховують фактичне виконання індивідуальних навчальних планів поточного і попередніх навчальних років. Формування індивідуального навчального плану студента за певним напрямом передбачає можливість індивідуального вибору змістових модулів (дисциплін) з дотриманням послідовності їх вивчення відповідно до структурно-логічної схеми підготовки фахівців. Сума обсягів обов'язкових та вибіркового змістових модулів, передбачених для вивчення впродовж навчального року, має становити не більш ніж бо кредитів.

Форми організації навчального процесу в умовах КМСОНП: лекційні, практичні, семінарські, лабораторні та індивідуальні заняття, усі види практик та консультацій, виконання самостійних завдань студентів та інші форми і види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів.

Рекомендована література:

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанга – Прага– Берлін) / Упор. М.Ф. Степко та ін. Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка. – 2015– 52 с.
2. Алексеєнко Т. А. Управління якістю підготовки фахівців в університеті в контексті Болонського процесу // Педагогічний процес: теорія і практика. Зб. наук. праць. Вип.1, 2017. – С. 7-18.
3. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 2016. – 129с.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-

- рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2018. – 384 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2015. – 334 с.
 6. 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, 2016. – 24 с.
 7. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / В. М. Нагаєв . – К. : Центр навчальної літератури, 2016. – 232 с.
 8. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : навчальний посібник / Ю. М. Рашкевич. – Львів. : Вересень, 2017. – 86 с.
 9. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання : навчальний посібник / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2018. – 127с.
 10. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2016. – 554 с.

Навчальне видання

Вища освіта України і Болонський процес

Курс лекцій

Укладачі :

Горбунова Каріне Маркарівна
Літвінчук Світлана Борисівна

Відповідальний за випуск: К. М. Горбунова

Технічний редактор: В. Ф. Літвінчук

Формат 60X84 1/16. Ум. друк. арк. 5,9

Тираж ___ прим. Зам. №

Миколаївський національний аграрний університет
54020, м. Миколаїв, вул. Георгія Гонгадзе, 9
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4490 від 20.02 2013 р.