

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БУДІВНИЦТВА І
АРХІТЕКТУРИ

М.І. Цюцюра, О.А. Поплавський

ДИСТАНЦІЙНІ ПЛАТФОРМИ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Конспект лекцій

Київ, 2020

ЛЕКЦІЯ 1.

ТЕМА: КОНЦЕПТУАЛЬНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ. БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ І ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Концептуальні напрями розвитку вищої освіти в Україні

У сучасному світі, який увійшов 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.

Держава є основним джерелом фінансування освіти й залишає за собою основні функції управління освітньою діяльністю. Більшість ВНЗ підпорядковано профільним міністерствам. Навчання безкоштовне, але студенти сплачують за використання інфраструктури студмістечок, проживання, харчування тощо.

У США понад 2500 коледжів з чотирирічним курсом навчання (бакалаври) та університетів, у яких навчаються майже 15 млн студентів (близько 600 тис. - іноземці). Разом з приватним існує державна вища освіта. Система вищої освіти США теж децентралізована. Кожен штат має повноваження проводити свою освітню політику у відповідності до федерального закону про освіту. Кожен університет має свою систему оцінювання знань і диплом. Студентів приваблює насамперед можливість вибору навчальних дисциплін та практична спрямованість освіти. Останні 10 років США акцентують увагу на науковій діяльності університетів, роблячи ставку на розвиток наукового потенціалу країни. З 2002 р. державна політика у сфері освіти спрямована на підвищення якості і доступності освіти в країні. У 2004 р. видатки на освіту становили 2,3 % ВВП.

У Росії дворівнева система освіти була введена на два роки раніше, ніж в Україні, але, як і в нас, поряд з рівнем бакалавра і магістра зберігається рівень дипломованого спеціаліста. В країні останній час закріплена міждисциплінарність, що дає можливість студентам обирати курси на різних факультетах.

Японія має близько 600 університетів, з яких 425 приватні. У вищих навчальних закладах навчається майже 2,5 млн студентів. Однак у цій країні багато «карликових» університетів, у яких іноді навчається всього 200-300 студентів. У всіх вузах навчання платне. Залежно від престижності навчального закладу і популярності спеціальності вартість навчання становить 5-100 тис. доларів. Розмаїття мережі навчальних закладів призвело до зниження якості освіти. Колишній президент університету Тама Григорі Кларк назвав ситуацію в японських вузах «освітнім комунізмом», коли студенти роблять вигляд, що вони вчаться, а викладачі вдають, що вони навчають. Виправити таку ситуацію повинна освітня реформа 2001 р., зміст якої полягає в скороченні вищих навчальних закладів за рахунок їх об'єднання в національні університетські корпорації. Крім того, планується впровадити наукову діяльність в освітній процес, про що свідчить лозунг: «30 Нобелівських лауреатів за 50 років».

1.2. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації вищої освіти

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

Слід зауважити, що спроби надати вищій школі загально-європейського характеру фактично розпочалися ще в 50-ті роки минулого століття з підписання Римської угоди.

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

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.

Сорбонська декларація (1998), коли міністри освіти Франції, Німеччини, Великобританії та Італії підписали Сорбонську декларацію, яка починається словами: «Останнім часом європейський процес набув 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».

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 2010р. привести свої освітні системи у відповідність до єдиного стандарту.

Вихідні позиції учасників процесу в тексті Болонської декларації формуються так: «Європа знань» є на сьогодні широко визнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян.

Болонський процес - один з інструментів не лише інтеграції в Європі і 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 – 1. двоступенева структура вищої освіти, 2. використання системи кредитів ECTS, 3. міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти, що надає особі кваліфікацію та право продовжувати навчання за програмами магістра в інших європейських країнах.

Причини запровадження Болонської концепції:

Перша причина полягає в тому, що докорінні перетворення в економічних системах усіх розвинутих країн. Можна стверджувати, що нині відбувається небувала за масштабами революція в економічній сфері.

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.

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

А. 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 одержання 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 Сполучених Штатах. 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 досліджень 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:

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

Принципи Болонського процесу:

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.

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 протягом усього життя».

Контроль якості світи. Оцінювання якості освіти буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях та навичках, які набули випускники. Оцінку будуть давати незалежні акредитаційні агентства.

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

Забезпечення працевлаштування випускників. Проголошується орієнтація ВНЗ на кінцевий результат: знання випускників мають застосовуватись і використовуватись в усій Європі.

Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із завдань, що мають бути вирішені в ході Болонського процесу, залучення до Європи велику кількість студентів з інших регіонів світу.

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 XIX ст., який визначає три основні функції ВНЗ: 1) освітня (просвітницька, виховна); 2) культурологічна; 3) наукова (Вільгельм Фон Гумбольдт).

1.3. Адаптація вищої освіти України до вимог Болонського процесу

Неадекватність системи вищої освіти України Європейським освітнім стандартам

1. Ступенева система підготовки фахівців. В Україні структура ступеневої підготовки фахівців з вищою освітою не повністю відповідає уніфікованим умовам структури, що діють у європейському співтоваристві. При цьому акцентуємо увагу на тому, що:

Болонська декларація не передбачає освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст; бакалавр за європейськими взірцями - це фахівець з повною вищою освітою.

Система організації навчального процесу. Організація навчального процесу в Європі ґрунтується на основі кредитно-модульної системи.

Система навчального навантаження ґрунтується на *європейській кредитно-трансферній системі (ECTS)*. Остання передбачає ведення системи обліку навчального навантаження однаково для всіх європейських країн. Введення такої системи є нагальною потребою з огляду на мобільність студентів, необхідність перезарахування результатів навчальної діяльності. *Кредити ECTS відображають загальне навантаження студента при вивченні певного курсу або якоїсь його частини (блоку). Кредити враховують усі види навчальної роботи (лекції, семінари, лабораторні заняття, заліки, екзамени, практику тощо) і забезпечують уніфікований підхід до визначення трудомісткості освітньої діяльності студентів.*

При використанні ECTS навчальний рік еквівалентний 60 кредитам. У навчальному році повинно бути не більше 12 дисциплін (6 у семестр). Якщо поділити 60 кредитів на 12 дисциплін, отримаємо навчальне навантаження на одну дисципліну на рівні 5 кредитів. Більшість дисциплін за Болонським взірцем мають 4-5 кредитів, а у вітчизняній практиці 1-2 кредити.

Для вирішення цієї неадекватності необхідно виконати такі завдання:

1. **Впровадити кредитно-модульну систему.** Кредитно-модульна технологія навчання (КМТН) запроваджується з метою подальшої гуманізації і демократизації навчального процесу; організації найбільш раціонального та ефективного засвоєння визначених знань з максимальним використанням індивідуальних, індивідуально-групових форм навчання; стимулювання студентів до систематичної навчальної праці через вільний вибір навчальних дисциплін для самостійного вивчення, створення якнайсприятливіших умов для якомога повнішого засвоєння студентами навчального матеріалу, організації модульного контролю і перетворення його в дійовий механізм управлінського процесу [3].

Очікуваними соціальними, економічними та іншими наслідками впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу можуть бути:

- інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців;
- систематичність засвоєння навчального матеріалу;
- установлення зворотного зв'язку з кожним студентом на визначених етапах навчання;
- контроль та своєчасне коригування навчально-виховного процесу;
- підвищення мотивації учасників навчально-виховного процесу, зменшення пропусків навчальних занять;
- психологічне розвантаження студентів у кінці семестру;
- підвищення відповідальності студентів за результати навчальної діяльності;

- максимальне забезпечення потреб особи у виборі освітнього рівня та кваліфікації;
 - підвищення рівня адаптації особи до зміни вимог ринку праці;
 - скорочення непродуктивного навчального часу (за рахунок ліквідації екзаменаційних сесій);
 - економія матеріальних ресурсів (опалення, електроенергія) тощо.
2. **Переглянути перелік спеціальностей**, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах, на основі вивчення тенденцій розвитку потреб національного та світового ринків праці;
3. **Ступеневу систему підготовки фахівців пропонується здійснювати на двох рівнях: бакалавр (3—4 роки) — освітньо-кваліфікаційний рівень з повною вищою освітою; магістр двох типів: магістр прикладного напрямку за відповідною спеціальністю бакалавра (1 рік); магістр науки (2 роки).**
4. **Переглянути та удосконалити освітньо-професійну програму підготовки бакалаврів і магістрів з метою укрупнення дисциплін (не більше ніж 6 за в семестр).**
5. **Запровадити стандартизований додаток до диплому.**
6. **Впровадити систему організації навчального процесу з урахуванням положень системи ECTS (європейська кредитно-трансферна система) [2].**

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ

1. Пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку вищої освіти в Україні.
2. Заходи з реформування системи освіти в Україні.
3. Комплекс нормативних документів щодо розроблення складових системи стандартів вищої освіти в Україні.
4. Європейський простір вищої освіти.
5. Особливості систем вищої освіти у країнах Європи, у США та Японії.
6. Історичні етапи розвитку Болонського процесу.
7. Болонська декларація міністрів освіти європейських країн.
8. Розвиток Болонського процесу.
9. Причини запровадження Болонського процесу.
10. Мета Болонського процесу.
11. Принципи Болонського процесу.
12. Основні етапи входження України до Болонського процесу.
13. Відмінності національної системи освіти від Європейської.
14. Зміст Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS).
15. Адаптація вищої освіти України в Європейський освітній простір.
16. Основні положення кредитно-модульної системи та наслідки її впровадження.

Література: [осн. 1-9, доп. 1-5].

ЛЕКЦІЯ 2

ТЕМА: ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Дидактичні основи педагогічного процесу

В основі підготовки управлінських кадрів вищої освіти лежать теоретичні і практичні основи педагогіки. Слово «педагогіка» грецького походження («*paidios*» — діти, «*ago*» — веду), буквальний переклад— діговедення. Педагогом у Стародавній Греції називали раба, якому доручали супроводжувати дітей свого господаря до школи (нести їх речі). Надалі педагогічна діяльність стала професією. Педагогікою називають науку, що вивчає закономірності, принципи, форми і методи процесу виховання і навчання людини. Педагогіка як наука розвивається в тісному взаємозв'язку з іншими науками: філософією, соціологією, психологією, кібернетикою, етикою, естетикою, менеджментом. За словами А. С. Макаренка, «... педагогіка є сама діалектична, рухлива, сама складна і різноманітна наука». **Педагогіка пройшла довгий шлях розвитку:**

донауковий етап (накопичення знань у формі народної мудрості, придбаної емпіричним досвідом);

виникнення теоретичних концепцій виховання і освіти (на рівні філософських ідей);
розвиток науки як системи (із XVII ст.).

Велика заслуга в становленні педагогіки як науки належить чеському педагогу і філософу-гуманісту Я. А. Коменському (1592—1670). Теоретичною основою педагогіки є теорія наукового пізнання, психологічна теорія діяльності, концепція управління навчально-пізнавальною діяльністю, психолого-педагогічні концепції засвоєння знань, теорія систем та управління складними процесами, які знайшли відображення в працях психологів та педагогів: В. І. Андреева, С. І. Архангельського, Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалька, П. Я. Гальпе-ріна, В. М. Глушкова, П. Ф. Каптерева, Я. А. Коменського, О. М. Леонтєва, А. Я. Лернера, В. Я. Ляудіс, А. С. Макаренко, А. Маслоу, С. Л. Рубінштейна, Г. С. Сковороди, В. О. Сухомлин-ського, Н. Ф. Талізної, К. Д. Ушинського, В. Ф. Шаталова, П. А. Юцявічене, В. О. Якупіна та інших вчених.

В основі педагогічної науки лежать виховання, навчання й освіта. Виховання — це передача й організація засвоєння накопиченого людством соціально-історичного досвіду. **Навчання** — це сам процес засвоєння індивідуумом соціального досвіду, накопиченого людством. **Освіта** — це процес і результат засвоєння індивідуумом соціального досвіду, досягнення ним визначеного освітнього рівня.

Таким чином, **предметом педагогіки виступають закономірності, принципи організації процесу виховання і навчання, що передбачає визначення цілей, змісту, методів, форм, способів залучення індивіда до оволодіння соціальним досвідом людства, його культурними цінностями з метою забезпечення позитивних змін у формуванні й розвитку особистості.**

Рішення приведених вище завдань неможливе без застосування системного підходу, який розглядає всі елементи педагогічної системи у взаємозв'язку, цілісності і еволюційному розвитку. **В. П. Беспалько виділяє такі основні елементи, що створюють педагогічну систему:** 1) **цілі навчання;** 2) **зміст навчання;** 3) **форми, методи і способи навчання;** 4) **педагоги чи опосередковуючі їх педагогічну діяльність технічні засоби навчання;** 5) **студенти;** 6) **принципи навчання;** 7) **дидактичні процеси** [6, с. 29—30].

Усі ці елементи взаємопов'язані і обертаються навколо дидактичних процесів, які постійно відображають динамічний стан розвитку і взаємовідносин між викладачем і студентами. Сама педагогічна система постійно знаходиться під впливом соціального середовища як системи, являючись однією з її підсистем. Тому залежно від того, який елемент педагогічної системи в конкретний момент зазнає безпосереднього впливу соціального середовища, відбувається перебудова і адаптація не лише даного системного елемента, а й інших елементів системи (рис.1).



Рис. 1. Структура педагогічної системи у вищому навчальному закладі

Наприклад, широкий розвиток підприємництва і бізнесу в ХХ ст. потребував від систем освіти підготовки висококваліфікованих менеджерів, що здатні працювати самостійно, активно і творчо. При цьому соціальне замовлення торкнулося не лише змін цілей і змісту навчання, а й інших елементів: удосконалення форм і методів навчання, підвищення рівня кваліфікації педагогічного персоналу тощо.

Ядром педагогіки, її основним елементом є **дидактика** — загальна теорія освіти і навчання, що досліджує закономірності пізнавальної діяльності і відповідає на питання: «Для цього вчити?»; «Як вчити?»; «Де вчити?»; «Чому вчити?»; «За якими організаційними формами?» тощо.

Дидактика розглядає загальні положення і закономірності, властиві навчанню всім предметам. Дидактика — це ядро, що поєднує всі предметні методики. Я. А. Коменський не випадково назвав дидактику великою, оскільки вона дозволяє вчити «усіх всьому». Наприклад, навчання кадрів — одне з головних завдань керівника будь-якого підприємства або організації незалежно від специфіки, оскільки від рівня підготовки його працівників залежить ефективність виконуваної професійної діяльності.

Термін **дидактика** походить від грецьких слів: «*didactios*» — повчаючий і «*didasko*» — вивчаючий. Вважається, що термін «дидактика» був запроваджений у 1613 р. німецьким мовознавцем і педагогом Вольфгангом Ратке (1571—1635). А першою фундаментальною працею з теорії навчання є «Велика дидактика» Яна Амоса Коменського, написана ним у 1632 р. й опублікована в 1657 р.

Як розділ педагогіки дидактика в сучасних умовах здобуває риси самостійної наукової дисципліни. Саме завдяки підвищенню якості освіти, наприклад, Японія за післявоєнний період збільшила обсяг промислового виробництва у 25 разів і приступила нині до здійснення мети про вищу освіту кожного громадянина. За 12 років у Японії одержують такий обсяг знань, який у США за 16 років. Головне для цієї країни — сформувані навички заповзятій навчальної праці, уміння інтенсивно трудитися й навчатися протягом усього професійного життя, зберігаючи при цьому вірність своїй фірмі.

Предметом дидактики є процес освіти і навчання. Дидактика розкриває сутність ланцюжка таких наукових понять: мета, завдання, закони, закономірності, принципи, зміст, методи, форми, засоби, прийоми в навчальному процесі. **Мета** — це ідеальне уявлення, запрограмоване передбачення результату освіти. **Закон** — внутрішні, стійкі повторювані об'єктивні зв'язки між компонентами навчально-виховного процесу. Наприклад:

- закон відповідності меті освіти характеру, рівню і тенденціям суспільного розвитку;
- закон відповідності змісту навчання його меті;
- закон відповідності змісту навчання засобам його реалізації;
- закон цілісності і єдності педагогічного процесу;

- закон виховного і розвивального характеру навчання.

Закономірності процесу навчання — це послідовні прояви дії

того чи іншого педагогічного закону. Вони виражають стійкі повторювані взаємозв'язки між визначеними явищами, наприклад:

- навчання — активний процес;
тільки знання, які застосовуються на практиці, залишаються у пам'яті;
зв'язок і взаємодія в навчальному процесі студента і досліджуваного об'єкта;
навички формуються в процесі тренування;
міцність знань забезпечується при прямому і відстроченому повторенні;
процес навчання зумовлюється потребами суспільства в різнобічному розвитку особистості.

Принципи навчання — це вихідні положення про способи досягнення цілей з урахуванням законів і закономірностей навчально-виховного процесу. Наприклад:

- оптимальний рівень труднощів;
провідна роль теоретичних знань;
зв'язок теорії з практикою (студенти повинні вміти і мати можливість застосувати отримані знання на практиці);
оптимальний темп вивчення матеріалу;
виховний характер навчання (виховується, насамперед, культура творчої праці);
систематичність і послідовність (зв'язок між предметами з урахуванням закономірностей у кожній частині курсу, у кожному предметі);
наочність навчання («золоте» правило дидактики);
відповідність змісту освіти методам навчання й особливостям студентів);
індивідуальний підхід до студентів в умовах колективної роботи (створення відповідних індивідуальних умов ефективної навчально-творчої діяльності).

Індивідуалізацію навчання розуміють у контексті таких визначень:

- організація навчального процесу, за якої вибір способів, темпу навчання здійснюється з урахуванням рівня розвитку здібностей студентів до навчання;*
- система виховних і дидактичних заходів, що відповідають цілі діяльності і пізнавальним можливостям студентів;*
- зміна методів навчання, коригування мети навчання, критеріїв визначення рівня успішності;*
- удосконалення самостійної роботи студентів відповідно до індивідуальних здібностей тощо.*

Місце педагогіки вищої школи в системі педагогічних наук. Зв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками.

Педагогіка вищої школи — наука про навчання та виховання студентів, про формування особистості спеціаліста вищої кваліфікації.

Предмет педагогіки вищої школи — це дослідження особливого виду педагогічної діяльності, спрямованої на розкриття закономірностей і пошук раціональних шляхів навчання та формування спеціаліста вищої кваліфікації.

Педагогіка вищої школи, що виникла на базі загальної (точніше шкільної) педагогіки, розглядає вищі рівні навчання та виховання дорослої людини. Вона тісно пов'язана з такими науками психолого-педагогічного циклу, як загальна дидактика, теорія виховання, історія педагогіки та вищої освіти, наукова організація навчальної й викладацької праці, педагогічна психологія, фізіологічна психологія, кібернетична педагогіка.

Педагогіка вищої школи, удосконалюючи та уточнюючи свої методи дослідження, установлює зв'язки з низкою математичних наук (передусім з математичною статистикою, теорією ймовірностей і математичною логікою), теорією моделювання, психологією та нейрокібернетикою, соціальними науками, насамперед із соціальною психологією, соціологією та соціометрією.

Традиційно в системі педагогічних наук виокремлюють кілька самостійних галузей: **історія педагогіки**, що вивчає педагогічні ідеї та системи освіти в їх розвитку; **порівняльна педагогіка**, що порівнює системи освіти різних країн з метою найбільш глибокого проникнення в їхню сутність;

дидактика, тобто теорія навчання та освіти;

теорія виховання, що розробляє форми та методи виховного впливу;

школознавство, чи управління освітою, у межах якого розробляють різні форми шкільної організації, а також організацію освіти в навчальних закладах всіх видів та ступенів;

дефектологія, що вивчає форми й методи навчання людей з фізичними та розумовими вадами (сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, логопедія);

професійні педагогіки, що вивчають засоби навчання людей, які працюють у певній галузі діяльності (*лікувальна, театральна, військова, виправно-трудова педагогіка й т. ін.*);

вікова педагогіка (*дошкільна, шкільна, педагогіка вищої школи, педагогіка дорослих, чи андрогогіка*).

Педагогіка вищої школи – суспільна гуманітарна наука. Вона пов'язана з іншими науками: педагогічною психологією, логікою, філософією, соціологією, частинними методиками тощо.

Педагогічна психологія. Педагогіка вищої школи не може вирішити своїх завдань без такої науки, як психологія, що вивчає такі важливі питання:

психологію студентства на різних етапах навчання;

закономірності розвитку особистості молодшої людини в умовах навчання у вищому навчальному закладі;

діяльність розумового апарату студентів у процесі засвоєння знань і вмінь;

психолого-педагогічні принципи керування навчальним процесом у вищому навчальному закладі та багато інших.

Навчальний предмет – це логічно оброблений науковий матеріал. Він передбачає бездоганну логічну послідовність викладання та засвоєння знань, ясність визначень. Логіка дає змогу розкрити склад і структуру навчального процесу, установити внутрішні зв'язки складових елементів його, забезпечити логічний виклад матеріалу, розвиток логічного мислення в студентів – здатності їх визначати та класифікувати, узагальнювати й абстрагувати, доводити і спростовувати.

Будучи наукою суспільною та соціальною, педагогіка вищої школи не може обійтись без такої науки, як соціологія. Соціологічні дослідження, а також дані статистики, допомагають ученим і педагогам виявити тенденції та закономірності тих чи інших явищ, пов'язаних з навчанням і вихованням студентів.

Педагогіка вищої школи становить основу для викладання всіх дисциплін. Частинна методика є додатком до загальних принципів педагогіки, до викладання певного предмета.

Частинна методика – це наука про керування процесом навчання певної дисципліни. Частинних методик стільки, скільки загальноосвітніх та спеціальних дисциплін викладається у вищому навчальному закладі.

Методологічні аспекти педагогіки вищої школи

Умовою розвитку будь-якої науки й досягнення значущих результатів є її методологічна озброєність. Для здійснення пізнавальної діяльності потрібно добрати наявні й розробляти нові засоби, прийоми, операції, обладнання, обґрунтовані й апробовані технології. Весь комплекс забезпечується значними інтелектуальними зусиллями теоретиків і практиків. За образним висловом Г. В. Ф. Гегеля, цей комплекс пізнавальних засобів є не що інше, як виверти людського розуму, що він ставить між собою й досліджуваним об'єктом. Теоретичною самосвідомістю будь-якої науки й 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. Метод тут – це спосіб дослідження, пізнання. Сутність

застосування методу полягає в тому, що знання, які містяться в ньому, визначають дії дослідника з пізнанням об'єктом, підказують прийоми підходу до нього, набуття знання, спосіб його вираження й конструювання, організації як матеріалу для опису й 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 вивчає не тільки методи, а й інші засоби, що забезпечують дослідження. Уся система методологічного озброєння вченого базується на сукупності знань, набутих раніше, і світорозумінні, що відбивають сучасний рівень, усталену картину світу.

Прийнято виділяти три рівні методології: 1. філософський, 2. загальнонауковий і 3 частково-науковий.

Кожний з цих рівнів має відносну автономію. Методи кожного рівня мають свою специфіку, не виводяться прямо з методів інших рівнів, а лише можуть бути проявом, виявленням їх. Тут діє загальний принцип ієрархії: найбільш загальний рівень – філософська методологія – становить передумову дії інших рівнів, утілюється в них як загальне в особливому та одиничному. Водночас стан цих нижчих рівнів зумовлює буттєвість вищого.

Загальна методологія як вищий рівень – це галузь самої філософії, філософське вчення про методи пізнання і перетворення дійсності. Природа пізнавального процесу та його результатів, організація когнітивних зусиль дослідників пояснюються тут у світлі найбільш загальних зв'язків і відносин, якими характеризуються всі галузі реального світу, весь світ у його цілісності.

Категоріальний апарат цього рівня методології – гранично широкі поняття, такі категорії, як причина, наслідок, необхідність, випадковість, можливість, дійсність тощо. Самі ці категорії (як і зв'язки, що ними відображаються) мають статус загальності, універсальності. Тому загальна методологія виражає передумови всього знання, вихідні начала будь-якої науки – підстави, що задовольняють найвищі вимоги, достовірні й не потребують доказів у межах самої науки.

Загальна методологія – це спеціальна частина філософії, що виокремилася в ХХ ст., вона не входить до структури жодної науки. Два інші рівні методології входять до науки як її підструктури.

Наступний рівень методології – це загальнонаукова методологія. Вона складається з прийомів, операцій, методів, які вже описані наукою й застосовуються до всіх галузей науки. Більше того, вони обов'язково входять до кожної науки, і ми виявляємо ці розумові фрагменти у вигляді обов'язкових складових пізнавального процесу, звернених до будь-якої галузі реальності, результатів його знань.

У загальнонауковій методології розглядають логічні прийоми загального характеру, закладені у фундаменті людського мислення: аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, індукцію й дедукцію, пояснення й розуміння, опис і визначення. Тут наявні процедури, що становлять пізнавальний процес емпіричного рівня, – спостереження з емпіричним описом, експеримент і пояснення, що його завершує, емпірична гіпотеза, а також емпіричне узагальнення. Складні комплекси прийомів, включені у побудову теоретичного рівня знання й концептуального каркаса, також мають загальнонауковий характер. Такими є історичний і логічний методи, що вступають у дію при народженні теорії про невідтворені в своєму розвитку об'єкти, а також системний, кібернетичний, синергетичний методи, які самозароджуються під час дослідження особливо складних об'єктів сучасної науки.

У межах частково-наукової методології діють і дістають наукове пояснення власні методи конкретних наук (наприклад, метод спектрального аналізу, електронної мікроскопії, порівняльного аналізу в мовознавстві, описовий і генетичний методи в геології, методи географії, археології тощо).

Оскільки кожна наука відрізняється своїм об'єктом і предметною стороною його вивчення, то й методи конкретних наук насамперед визначаються властивостями досліджуваних об'єктів і характером завдань їх дослідження. Сам комплекс теоретичних знань про об'єкт (чи відомостей

про нього на до теоретичному рівні) трансформується в опис прийомів пізнання цього об'єкта, тобто теорія немов «перетворюється» на метод, і в структурі науки вибудовуються два самостійні блоки знання з різними функціями.

На рівні часткової методології нерідко фігурує опис методики конкретної науки. На відміну від методу, методика має характер прямого звернення до предмета, опису безпосередніх операцій з ним, їх алгоритмізації (наприклад, методика лабораторної роботи, методика уроку). Водночас методика такого роду може супроводжуватися обґрунтуванням, отож розмежування, принаймні чіткого, тут немає.

Методологія педагогіки вищої школи у світлі сучасної парадигми науки

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

На характері нового мислення істотно відбилося виникнення особливої галузі науки – синергетики, що вивчає складні системи, їхню природу й розвиток. З появою синергетики в усіх галузях наукового знання поширюються такі поняття, як самоорганізація, нестійкість, хаос, не лінійність, складність та ін. синергетиці властивий міждисциплінарний характер, тому що вона не має власних об'єктів дослідження, а застосовує свої моделі, образні описи, поняття до об'єктів інших наук. Отже, об'єкти описуються ніби з різних сторін, у різних мовних системах.

Сінергетика – новий підхід до досліджуваних об'єктів, відіграє роль парадигми 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 методом наукового пізнання.

Сьогодні синергетичний метод, синергетичний підхід мають загальнонауковий характер, оскільки в усіх складних системах, що розвиваються, виявляє себе властивість синергії. Це означає, що розвиток цих систем протікає як самоорганізація або структурна перебудова; удосконалювання зв'язків і якісні зміни відбуваються за рахунок взаємодії компонентів, підсистем, елементів і частин цілого.

Сінергетика розкриває характерний для всього нового мислення холізм, чи холі стичний принцип сприйняття світу й кожної з його складових у їх цілісності. Сінергетика розкриває механізм утворення цілісності, її трансформації та розвитку через взаємовплив і єдність різноманітних складових елементів.

Холізм педагогічної думки насамперед, і це треба 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 змінилися акценти методологічного аналізу цієї системи. Сьогодні дослідників цікавить не стільки проблема стикування освітніх рівнів і організації проміжних форм підготовки учнів 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.

Сінергетика 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 після вузівської 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 й гуманітарної освіти та фундаменталізацію змісту всього навчального процесу вищої школи через систему університетів.

Поняття про цілісний педагогічний процес

Педагогічний процес – це спеціально організована взаємодія суб'єктів навчально-виховної діяльності, спрямованої на розв'язання завдань виховання, навчання, розвитку особистості як цілісної проблеми. Тому в багатьох працях вживається поняття «цілісний педагогічний процес». Ідея цілісності педагогічного процесу знайшла своє відображення у педагогічних працях М. П. Блонського, А. С. Макаренка, А. Г. Пінкевича, С. Т. Шацького та інших. Проте, починаючи з 30-х років, зусилля педагогів були спрямовані на вивчення питань навчання, виховання, розвитку як відносно самостійних процесів. У 60-і роки ідею цілісності обґрунтували В. О. Сухомлинський («цілісна особистість формується цілісно»), Г. С. Костюк, а з середини 70-х років ХХ століття – Ю. К. Бабанський, М. О. Данилов, В. О. Сластьонін, Ю. П. Сокольніков.

Цілісний педагогічний процес можна представити як певну систему (рис. 1.2.1 с. 20 Лозова).

Педагогічна взаємодія передбачає процес прямої або опосередкованої дії, впливу суб'єктів один на одного, що обумовлює їхні певні зміни, тому що взаємодія завжди має два компоненти: педагогічну дію одного і відповідну реакцію іншого.

Особливо велике значення для формування особистості студента має взаємодія з викладачами, яка знаходить виявлення у педагогічному впливові, активності студента як відповідній реакції на вплив, педагогічному спілкуванні, що є однією з форм педагогічної взаємодії, у якій педагог вирішує навчальні, виховні, особистісно-розвивальні завдання. Спілкування складається зі сприймання людьми один одного, розуміння, відношення між ними, забезпечуючи таким чином, комунікативні (обмін інформацією), перцептивні (сприйняття й розуміння) й інтерактивні (взаємовплив) функції завдання.

Спілкування виконує різні функції: професійно-ділову, інформаційно-пізнавальну, управлінську, самоствердження особистості, реалізації потреби в спілкуванні, одержання позитивних емоцій, певної комфортності та ін. характер взаємодії суб'єктів є різним за метою, змістом, формами здійснення і залежить від психологічного статусу особистості, авторитету, комунікативної культури тощо.

Характеристика компонентів цілісного педагогічного процесу у вищій школі

У найбільш загальному розумінні **цілісний педагогічний процес** можна представити **як сукупність, єдність і взаємодію таких компонентів: 1. цільового, 2. процесуального, 3. результативного та 4. аналітико-коригувального.**

1 Цільовий компонент цілісного педагогічного процесу спрямований на всебічний розвиток особистості студента, стимулювання його до саморозвитку, самореалізації, забезпечення професійної компетентності, формування системи цінностей, загальної культури.

Отже, мета забезпечує перспективний творчий характер педагогічного процесу.

Визначення мети педагогічного процесу дозволяє реалізувати таку його особливість, як спрямування в майбутнє, про що писав В. О. Сухомлинський: «Без наукового передбачення, без уміння закладати в людині сьогодні ті зерна, які зійдуть через десятиріччя, виховання перетворилося б у примітивний нагляд, вихователь – у неграмотну няньку, педагогіка – у знахарство. Необхідно науково передбачити – у цьому суть культури педагогічного процесу, і чим більше тонкого, вдумливого передбачення, тим менше несподіваних нещастя».

Спрямованість системи вищої освіти на всебічний розвиток особистості сприяє вирішенню проблеми підготовки талантів, формуванню духовної культури, є необхідною умовою функціонування демократичної держави, вимагає від громадянина відповідальності за свої дії, дисциплінованості, високої моральної вихованості.

Загальна мета педагогічного процесу конкретизується навчальними закладами з урахуванням національно-релігійних, статевих, індивідуальних особливостей і повинна доповнюватися «замовленнями» самої особистості – бути щасливою, здоровою, успішною в житті.

Отже, можна говорити про ієрархію цілей педагогічного процесу: мета як історичний ідеал виховання (усебічний гармонійний розвиток); стратегічні й тактичні цілі, спрямовані на формування свідомості, самосвідомості, почуттів, волі, поведінки людини; цілі самовиховання і самореалізації, саморозвитку тощо. Таким чином, однією з ключових вимог, які висувуються до курсу «Методика викладання у вищій школі», є навчити майбутнього викладача вищої школи при підготовці лекції, семінару, практичного чи лабораторного заняття; розробці та обмірковуванні стратегії проведення будь-якого виду консультації, організації самостійної роботи чи спрямуванні самостійної навчальної діяльності в цілому; керуванні написанням курсової чи кваліфікаційної роботи; спрямуванні науково-дослідницької роботи студента над ІНДЗ, науковим проектом – урахувати ієрархію цілей цілісного педагогічного процесу з проєкцією на специфічні особливості окремої навчальної дисципліни чи блоку дисциплін, пов'язаних безпосередньо з тою чи іншою галуззю господарства, економіки чи науки в цілому.

Мета професійної підготовки спеціалістів повинна передбачати:

виховання вільної особистості, яка має високий рівень свідомості, почуття своєї гідності, самоповаги, орієнтується в загальнолюдських і національних духовних цінностях життя, яка відтворює національну культуру (мову, культурну спадщину, традиції, риси характеру та ін.), може самостійно приймати рішення й нести за них відповідальність;

виховання духовно багаті особистості, якій притаманна сукупність морально-етичних якостей, загальнолюдських цінностей (свобода, гуманізм, істина, добро, краса), яка має постійну потребу до пізнання й самопізнання, вияву творчості, ініціативи, активності, самостійності в усіх сферах своєї життєдіяльності;

виховання практичної компетентної особистості, яка володіє основами економіки, комп'ютерної грамотності, іноземними мовами, культурою поведінки і спілкування, естетичним смаком; з турботою ставиться до свого здоров'я, уміє вести здоровий спосіб життя; своєю працею. Діяльністю забезпечуватиме матеріальне благополуччя своєї сім'ї тощо.

2 Процесуальний компонент цілісного педагогічного процесу забезпечується організацією здійснення поставлених завдань, конкретизацією змісту, форм, методів, конкретних засобів досягнення мети.

Незважаючи на суб'єктно-суб'єктний характер гуманного педагогічного процесу він здійснюється завдяки управлінській діяльності викладачів, які так організують свою роботу, щоб вона ефективно впливала на діяльність інших учасників процесу, створюючи оптимальні умови для виховання, навчання, професійної підготовки, розвитку, саморозвитку студента, для вибору ним можливостей творчої самореалізації.

Структура педагогічної діяльності включає уточнення мети взаємодії, проєктування дій на основі діагностування стану об'єкта, відбір змісту, форм, методів, засобів навчально-виховного процесу, взаємодію, спрямовану на розвиток різних сфер особистості студента, сумісну діяльність, співробітництво, спілкування. Саме цим зумовлюється друга з ключових вимог, що висувуються до курсу «Методика викладання у вищій школі»: навчити майбутнього викладача вищої школи на організаційно-методичному та навчально-методичному рівні забезпечувати процес викладання кожної окремої навчальної дисципліни у ВНЗ у невід'ємній єдності зі спорідненими дисциплінами: незалежно від того чи належить вона до циклу гуманітарної й соціально-економічної підготовки, циклу предметно-фахової підготовки або циклу професійної та практичної підготовки; а також за наявності будь-якої можливості враховувати міжпредметні зв'язки на інтерцикловому та кроссцикловому рівнях.

3. Результативний компонент цілісного педагогічного процесу спрямований на виявлення педагогом змін і самовиявлення в інтелектуальному, чуттєво-вольовому розвитку особистості в системі життєвих ставлень, відношень, цінностей, сформованості професійної компетентності. Отже, наступну з ключових вимог до курсу «Методика викладання у вищій школі» убачаємо у тому, щоб навчити майбутнього викладача вищої школи узгоджувати проєктований і реальний результати вивчення студентами окремої навчальної дисципліни з проєктованими й реальними результатами цілісного педагогічного процесу вищої школи, спрямованого на забезпечення якісної фахової підготовки висококваліфікованого спеціаліста

певної галузі знань і на пряму підготовки, що визначається держаним стандартом. Іншими словами, окремі предметні компетенції та компетентності мають забезпечувати у своїй інтегральній єдності відповідний рівень сформованості професійної компетентності фахівця вищої кваліфікації.

4. Аналітико-коригувальний компонент цілісного педагогічного процесу у вищій школі пов'язаний з глибоким аналізом суб'єктами педагогічного процесу результатів і внесенням за необхідності певних відповідних змін для його вдосконалення. Відповідно до цього, четверту з ключових вимог, що висуваються до курсу «Методика викладання у вищій школі», убачаємо в наступному: навчити майбутнього викладача вищої школи аналізувати й коригувати отримані результати з окремої навчальної дисципліни на предметно-методичному рівні у невід'ємній єдності з загальнопедагогічним аналізом і коригуванням, а також навчити константному порівнянню отриманих даних з проєкцією на вдосконалення цілісного процесу фахової підготовки спеціаліста відповідного кваліфікаційного рівня.

Закономірності педагогічного процесу у вищій школі

Педагогічний процес будується у відповідності з певними законами, закономірностями, принципами. У загальнонауковому аспекті поняття «закон» визначають як необхідне, суттєве, стійке, повторюване відношення між явищами; як внутрішній, необхідний, узагальнений і суттєвий зв'язок предметів і явищ об'єктивної дійсності, як загальні, необхідні й суттєві зв'язки між предметами і процесами.

У педагогічному процесі знаходять виявлення філософські закони переходу кількісних накопичень у якісні зміни. Усі інтегративні особистісні характеристики є результатом поступового накопичення, нарощування якісних змін (погляди, ціннісні орієнтації, мотиви, потреби особистості, її вміння, навички). Філософські категорії «частина», «ціле», «зміст» і «форма» та ін. є методологічною основою розгляду питань педагогіки в цілому й методики викладання у вищій школі як однієї з дисциплін педагогічного блоку зокрема. Педагогічний процес має й специфічні закони, які визначаються як педагогічні закономірності, тобто об'єктивно існуючі, стійкі, необхідні й суттєві зв'язки між педагогічними явищами, процесами, окремими компонентами педагогічного процесу, які повторюються. **Існують різні підходи до вивчення закономірностей.** Так, одні називають:

закономірності, що обумовлені соціальними умовами (залежність педагогічного процесу від суспільних потреб і умов: цілі, завдання та ін.);

закономірності, що обумовлені природою людини (визначальна роль діяльності і спілкування у формуванні особистості, залежність результатів від індивідуальних, статевих особливостей);

закономірності, що обумовлені сутністю виховання, навчання, освіти, розвитком особистості (взаємозв'язок між педагогічним впливом, взаємодією й активною діяльністю індивіда). І. П. Підласий визначає закономірність динаміки педагогічного процесу (чим вище проміжні досягнення суб'єкта, тим вагоміші кінцеві результати); розвитку особистості (темп і досягнутий рівень розвитку особистості залежить від спадковості; виховного й навчального середовища; включення в навчально-виховну діяльність; застосування засобів і способів педагогічного впливу); закономірність управління навчально-виховним процесом; закономірності стимулювання; закономірності єдності чуттєвого, логічного і практики у педагогічному процесі; закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності; закономірність обумовленості педагогічного процесу (залежність результатів від потреб суспільства й особистості; матеріально-технічних, економічних та ін. можливостей суспільства; морально-психологічних, санітарно-гігієнічних, естетичних та ін. умов процесу).

І. А. Лернер досліджував особливості закономірностей навчання, які він розподілив на дві групи:

закономірності, що притаманні процесу навчання за його сутністю, яка неминуче виявляється, як тільки він виникає у будь-якій формі, іншими словами – це закони, які притаманні будь-якому навчанню, де б і коли воно не виникало;

закономірності, що виявляються залежно від характеру діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, засобів навчання, отже, залежно від виду змісту освіти і методів, якими вони користуються.

Ці закономірності виявляються не за будь-якого навчання, їх вияв здебільшого залежить від викладача, від того, чи усвідомлює він усю повноту завдань навчання і чи застосовує відповідні до кожного завдання методи й засоби. Друга група закономірностей обумовлена тим, що педагогічний процес пов'язаний з цілеспрямованою й усвідомленою діяльністю взаємопов'язаних суб'єктів – педагога й тих, хто навчається, – і з різноманітністю завдань навчання.

Приклади закономірностей першої групи (теорія І. Я. Лернера):

Виховний характер навчання. Будь-який акт діяльності викладання справляє на студентів той чи інший виховний вплив. Цей вплив може бути позитивним, негативним або нейтральним.

Будь-яке навчання реалізується тільки за наявності цілеспрямованої взаємодії того, хто навчає, і тих, хто навчається, без такої взаємодії навчання не буває.

Навчання виникає тільки з активної діяльності суб'єктів навчання. Воно тим ефективніше, чим більш інтенсивна й різнобічна забезпечувана викладачем діяльність студента з предметом засвоєння. Рівень же його (засвоєння) залежить від характеру діяльності – репродуктивної або творчої. Іноді цю закономірність формулюють як закономірність єдності педагогічного керівництва й самодіяльності тих, хто навчається.

Цілеспрямоване навчання індивіда тій чи іншій діяльності досягається при включенні його в цю діяльність.

Закономірності не лише відзначають певні взаємозв'язки, а й намічають шляхи організації педагогічного процесу:

діяльність і спілкування індивіда – основа навчально-виховного процесу. Тому чим доцільніше організована діяльність індивідів, тим ефективніше проходить педагогічний процес;

людина привласнює соціально-історичний досвід із урахуванням своєрідності, специфіки потреб, мотивів, інтересів, тобто психічних процесів, функцій особистості в суспільстві, сім'ї, у колективі. Педагогічний процес представляє собою постійну трансформацію зовнішніх впливів на внутрішні процеси особистості. Тому чим значніший вплив на свідомість, почуття, волю особистості і чим вище її активність і самостійність у діяльності та спілкуванні, тим вища результативність педагогічного процесу.

Отже, цілісний педагогічний процес у вищій школі забезпечує сформованість інтелектуальної, чуттєво-вольової сфер життєдіяльності студентів у ході навчання, виховання, спілкування (формального й неформального), самовдосконалення (самоосвіта, самовиховання).

Категорії педагогіки вищої школи

Попередньо можна визначити педагогіку вищої школи як науку про виховання, освіту та навчання студентства. До цього визначення вводять три категорії педагогічної науки, до яких також слід віднести категорії учення та педагогічного процесу. У широкому розумінні «виховання» означає керівництво розвитком.

Отже, це керівництво набуттям знань, засвоєнням певних поглядів, виробленням правильних звичок, формуванням потреб, інтересів, мотивів, почуттів. Але процес керівництва розвитком може проходити як умисний, тобто як цілеспрямована діяльність спеціально виділених для цієї мети осіб – вихователів, педагогів, кураторів; це виховання у вузькому значенні слова. З іншого боку, на людину в тому чи іншому відношенні впливає вся сукупність життєвих умов, її «виховує життя». Це – широкий зміст поняття виховання.

Категорія освіта містить три складові: 1) здобуття знань, умінь, навичок; 2) формування на цій основі світогляду; 3) розвиток пізнавальних здібностей особистості. Для того щоб зміст освіти став «надбанням» учнів, потрібна система спеціально дібраних педагогічних впливів – навчання; це наступна категорія педагогіки.

Навчання передбачає спільну діяльність викладачів і студентів. Учення як категорія педагогіки розглядає лише діяльність самого учня (студента – у вищій школі), його особисту працю, спрямовану на оволодіння змістом освіти, хоча насправді це не означає, що самостійна

робота студента не повинна бути скерованою, не повинна певним чином організовуватися викладачем.

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

Категорії як найбільш загальні поняття науки в різних галузях педагогіки не відрізняються за назвою. Але цілком очевидно, що ці категорії мають специфіку залежно від того, який ступінь навчання ми розглядаємо. Так, зміст освіти в середній загальноосвітній школі та вищому навчальному закладі різний; значно різняться й методики виховного впливу, що застосовуються в школі та ВНЗ. Спільність категорій дає можливість включити педагогіку вищої школи до цілісної системи педагогічних знань; специфіка цих категорій – основа становлення педагогіки вищої школи як самостійної галузі дослідження та практики. Між окремими категоріями педагогічної науки та між відповідними явищами педагогічної практики є складна система зв'язку, тому виділення категорій є абстракцією, хоча й цілком виправданою, що забезпечує точність наукових міркувань.

Категорію освіта не можна визначати як просту суму знань, умінь, навичок, що відповідає усталеному рівню. До освіти обов'язково слід включити виховання необхідних для професії якостей і властивостей особистості (наприклад, здобуття математичної мовної культури, розвиток технічного, педагогічного, медичного мислення, вміння збагнути фізичний, хімічний зміст явищ тощо). До освіти має включатися також вміння творчо застосовувати та самостійно поповнювати, трансформувати й розвивати знання.

Важливе місце у дидактиці вищої школи мають поняття складність, трудність, надійність, якість. Складність навчального матеріалу є поняттям об'єктивним та інформаційним, трудність – суб'єктивним, психолого-педагогічним. Надійність засвоєння пов'язана із «засвоюваністю» знань. На жаль, не всі викладачі ВНЗ розрізняють поняття «складність» і «трудність», інколи замінюючи друге першим, застосовують у цьому випадку суто інформаційний підхід, не використовуючи психологізм у викладанні.

Методи педагогіки вищої школи

Методи педагогіки вищої школи здебільшого збігаються з традиційними методами дослідження шкільної педагогіки: 1) *методи спостереження*, утому числі опосередковане, суцільне та вибіркоче; 2) *метод виділення, узагальнення й поширення* передового досвіду; 3) *метод діагностичного перевірювального (уточнюючого) та перетворювального (формульовального) експерименту*; 4) *метод природних лабораторних експериментів*, що проводяться на основі педагогічної, зокрема дидактичної, гіпотези; 5) *метод тестування* (тестом прийнято називати перевірювальне або діагностуюче завдання стандартної форми, стандартизоване звичайно й за питаннями, і за відповідями); 6) педагогіка вищої школи, насамперед теорія виховання студентства, використовують також *методи конкретних суспільних досліджень* (анкетування – іменне, анонімне, відкрите, закрите; інтерв'ювання – звичайне та формальне), вивчення навчальної документації, письмових робіт студентів.

Розвиток педагогіки вищої школи на стику наук внаслідок процесу диференціації та інтеграції наукового знання призводить до запозичення й використання за подальшої трансформації неспецифічних для педагогіки методів інших наук уже не на рівні обслуговування й обробки, а на рівні «вростання» цих методів у процес саме педагогічних досліджень. До них слід віднести: 1) *методи розрахунку та вимірювання*; 2) *методи моделювання*; 3) *застосування структурно-логічних, інформаційних, утому числі алгоритмічних, граф-схем*; 4) *фізичне (зокрема електронне) моделювання діяльності педагога, екзаменатора, спільної діяльності вчителя й учня*; 5) *створення технічних засобів, на яких можна «програвати» дидактичні ситуації та здійснювати відповідний тренаж*; 6) *використання математичного моделювання й математичних методів дослідження.*

Предмет і методи педагогіки вищої школи нерозривно пов'язані.

Мета, завдання та зміст вищої освіти в Україні

Мета освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Освіта в Україні ґрунтується *на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями й народами.*

Вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи й рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації, на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України.

Вища освіта *забезпечує фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їхньої кваліфікації.*

Основні напрями діяльності вищого закладу освіти такі:

підготовка фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;

підготовка та атестація наукових, науково-педагогічних кадрів;

науково-дослідна робота;

спеціалізація, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів;

культурно-освітня, методична, видавнича, фінансово-господарська, виробничо-комерційна робота;

здійснення зовнішніх зв'язків.

Головні завдання вищого навчального закладу освіти такі:

провадження освітньої діяльності, яка включає навчальну, виховну, наукову, культурну, методичну діяльність;

забезпечення умов для оволодіння системою знань про людину, природу й суспільство; формування соціально зрілої, творчої особистості; виховання морально, психічно й фізично здорового покоління громадян; формування громадянської позиції, патріотизму, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свою долю, долю суспільства, держави й людства; забезпечення високих етичних норм, атмосфери доброзичливості й взаємної поваги в стосунках між працівниками, викладачами та студентами;

забезпечення набуття студентами знань з певної галузі наук та підготовка їх до професійної діяльності;

забезпечення виконання умов державного контракту та інших угод на підготовку фахівців з вищою освітою;

проведення наукових досліджень або творчої, мистецької діяльності як основи підготовки майбутніх фахівців та науково-технічного й культурного розвитку держави;

підготовка молоді для самостійної наукової, викладацької або мистецької діяльності;

інформування абітурієнтів і студентів про ситуацію, що склалася на ринку зайнятості;

перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів; просвітницька діяльність.

2.2. Структура вищої освіти, рівні підготовки спеціалістів, система вищих навчальних закладів

Яку ж було сказано, **освіта** — це цілеспрямований процес і одночасно результат оволодіння учнями системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок, а також розвиток творчих здібностей, наукового світогляду, моральних та інших якостей. Термін «*освіта*» тісно пов'язаний з *такими поняттями, як навчання і викладання.*

Навчання — цілеспрямований процес взаємодії викладача й учнів, у ході якого здійснюється освітня функція і вноситься істотний вклад у виховання й розвиток особистості. Навчання припускає єдність викладання і навчання.

Викладання — організація процесу навчання в системі дидактичних методів і прийомів з передачі учням знань, умінь, навичок, способів діяльності і життєвого досвіду.

Принципи діяльності освітніх закладів

Діяльність освітніх закладів України ґрунтується на відповідних принципах. **Принципи (лат. — основа, начало) — вихідні положення певної теорії, діяльності. Принципи освіти** — це базові положення, які лежать в основі функціонування закладів системи освіти України. Обґрунтування принципів зумовлюється передусім закономірностями розвитку суспільства та політики держави в галузі освіти. Основні принципи освіти визначено Законом України "Про освіту":

доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;

рівність умов для повної реалізації кожною людиною її здібностей, таланту, всебічного розвитку;

гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;

органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями;

незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;

науковий, світський характер освіти;

інтеграція з наукою і виробництвом;

взаємозв'язок з освітою інших країн;

гнучкість і прогностичність системи освіти;

єдність і наступність системи освіти;

неперервність і різноманітність освіти;

поєднання державного управління й громадського самоврядування в освіті.

Кожний принцип окреслює певні вимоги до функціонування тих чи тих закладів освіти. Плануючи й організовуючи діяльність освітніх закладів, необхідно ретельно продумувати, якою мірою вони відповідають вимогам принципів освіти.

Система освіти України, її структура

Освіта є найважливішим конструктом цивілізації, визначальним чинником соціально-економічного поступу суспільства. Кожна країна відповідно до свого історичного розвитку, національних традицій, умов, перспектив формує свою систему освіти.

Система освіти — це сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти, які згідно з Конституцією та іншими законами України здійснюють освіту і виховання громадян. Функціонування системи освіти забезпечується державою. У статті 53 Конституції України визначено: "Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам".

Структура й доцільність створеної в державі системи освіти характеризують її ефективність і перспективність розвитку. **На початку ХХІ ст. структура освіти в Україні така.**

1. **Дошкільна освіта.** Її здійснюють дошкільні навчальні заклади: ясла, ясла-садки, дитячі садки, ясла-садки компенсуючого типу, будинки дитини, дитячі будинки інтернатного типу, ясла-садки сімейного типу, ясла-садки комбінованого типу, центри розвитку дитини, дитячі будинки сімейного типу.

2. Загальна середня освіта. Основним видом закладів, у яких здобувається загальна середня освіта, є середня загальноосвітня школа трьох ступенів: перший — початкова школа, що забезпечує початкову загальну освіту, другий — основна школа, що забезпечує базову загальну середню освіту, третій — старша школа, що забезпечує повну загальну середню освіту. Для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей створюються профільні класи, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колеґіуми, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань. Для здо-буття загальної середньої освіти можуть створюватися вечірні (змінні) школи, а також класи, групи з очною, заочною формами навчання при загальноосвітніх школах.

3. Позашкільна освіта. До позашкільних закладів освіти належать палаци, будинки, центри, станції дитячої та юнацької творчості, школи мистецтв, студії, початкові спеціалізовані мистецькі заклади освіти, бібліотеки, дитячі театри, парки, оздоровчі центри та інші заклади.

4. Професійно-технічна освіта. Професійно-технічними закладами освіти є: професійно-технічне училище, професійно-художнє училище, професійне училище соціальної реабілітації, училище-агрофірма, училище-завод, вище професійне училище, навчально-виробничий центр, центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, навчально-курсний комбінат, інші типи закладів, що надають робітничу професію.

5. Вища освіта. Вищими закладами освіти є: технікум (училище), коледж, інститут, консерваторія, академія, університет.

6. Післядипломна освіта. До закладів післядипломної освіти належать: академії, інститути (центри) підвищення кваліфікації, перепідготовки, вдосконалення; навчально-курсний комбінат; підрозділи вищих закладів освіти (філії, факультети, відділення та ін.); професійно-технічні заклади освіти; відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах.

7. Аспірантура.

8. Докторантура.

9. Самоосвіта. Для самоосвіти громадян державними органами, підприємствами, установами, організаціями, об'єднаннями громадян, громадянами створюються відкриті та народні університети, лекторії, бібліотеки, центри, клуби, теле-, радіонавчальні програми тощо.

Виходячи зі структури освіти, в Україні встановлено відповідні освітні рівні:

початкова загальна освіта;

базова загальна середня освіта;

повна загальна середня освіта;

професійно-технічна освіта;

базова вища освіта;

повна вища освіта.

Законом України "Про освіту" встановлено також освітньо-кваліфікаційні рівні:

1) кваліфікований робітник; 2) молодший спеціаліст; 3) бакалавр; 4) спеціаліст, магістр.

Освіта, як зазначалося вище— це цілеспрямований процес і одночасно результат придбання визначених знань, умінь і навичок.

До структури вищої освіти входять: освітні й освітньо-кваліфікаційні рівні.

Характеристики освітніх рівнів вищої освіти:

неповна вища освіта (освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її професійних якостей за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста);

базова вища освіта (освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її професійних якостей за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра);

повна вища освіта (освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її професійних якостей за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра);

післядипломна освіта — спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь та навичок на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Післядипломна освіта здійснюється ВНЗ післядипломної освіти.

Характеристики освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти

Молодший спеціаліст — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула неповну вищу освіту в певному напрямі діяльності.

Бакалавр — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту, фундаментальні спеціальні знання, вміння та навички в певному напрямку діяльності.

Спеціаліст — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, фундаментальні спеціальні знання, вміння та навички в певному напрямі діяльності.

Магістр — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра (спеціаліста) здобула повну вищу освіту, фундаментальні спеціальні знання, вміння та навички інноваційного характеру в певному напрямі діяльності. Завершується навчання захистом випускної роботи на IV курсі (бакалаври) і захистом дипломної роботи на V курсі (фахівці). При бажанні, випускник-фахівець, може продовжити навчання й одержати кваліфікацію магістра. Можливе і подальше навчання в аспірантурі, де готується і захищається дисертація за обраною темою дослідження.

Система підготовки фахівців економічних спеціальностей в Україні характеризується розмаїттю навчальних закладів, що готують економістів різних рівнів кваліфікації. В Україні діє 171 державний вуз III—IV рівнів акредитації, 559 державних вузів I—II рівнів акредитації і 137 приватних вузів. При значній кількості приватних вузів, на жаль, лише деякі з них мають достатню матеріальну, методичну, наукову базу для підготовки фахівців високої кваліфікації. У той же час вони швидше, ніж державні вузи, реагують на потреби ринку в тих чи інших фахівцях.

Національний вищий навчальний заклад — державному ВНЗ IV рівня акредитації може бути наданий *статус національного* (ст. 26 Закону України «Про вищу освіту»). За рішенням Кабінету Міністрів України, йому можуть бути надані такі повноваження:

- укладати державні контракти з виконавцями державного замовлення для потреб ВНЗ;
- приймати рішення про створення, реорганізацію та ліквідацію підприємств, установ, організацій, структурних підрозділів ВНЗ;
- виступати орендодавцем нерухомого майна, що належить ВНЗ;
- встановлювати і присвоювати вчені звання доцента чи професора ВНЗ;
- визначати чи встановлювати власні форми морального та матеріального заохочення працівників ВНЗ.

Університет (класичний університет) — багатопрофільний вищий навчальний заклад IV рівня акредитації, що здійснює підготовку фахівців з вищою освітою з широкого кола освітньо-професійних програм усіх рівнів. Він проводить фундаментальні і прикладні наукові дослідження, є ведучим науково-методичним центром, сприяє поширенню наукових знань і здійснює культосвітню діяльність серед населення. Має високий рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення такої діяльності, розвитку інфраструктури наукових і науково-виробничих підприємств і установ. Можуть створюватися як університети широкого профілю, так і спеціалізовані (технічні, технологічні, економічні, медичні, аграрні та ін.), що здійснюють підготовку фахівців з вищою освітою.

Академія — вищий навчальний заклад IV рівня акредитації, що здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами усіх рівнів у галузі освіти чи виробництва; проводить фундаментальні і прикладні наукові дослідження, є ведучим науково-методичним центром у сфері своєї діяльності.

Інститут — вищий навчальний заклад III або IV рівнів акредитації або структурний підрозділ університету, що здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами усіх рівнів у визначеній галузі науки, виробництва, освіти, культури й мистецтва, веде наукову і науково-виробничу роботу.

Коледж — самостійний вищий навчальний заклад II рівня акредитації або структурний підрозділ університету (академії, інституту). Здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за

освітньо-професійними програмами бакалавра або молодшого спеціаліста в одному (чи декількох) споріднених напрямках. Має необхідний кадровий потенціал і матеріально-технічну базу.

Складовими державних стандартів вищої освіти є:

перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;

перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;

вимоги до освітніх рівнів вищої освіти;

вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти.

Галузеві стандарти вищої освіти містять такі складові:

освітньо-професійні програми підготовки;

засоби діагностики якості вищої освіти.

Стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів містять такі складові:

перелік спеціалізацій за спеціальностями;

варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки;

варіативні частини засобів діагностики якості вищої освіти;

навчальні плани;

програми навчальних дисциплін.

Основною метою діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, необхідних для здобуття особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України.

Традиційно *вищі навчальні заклади третього та четвертого рівнів акредитації* мають свої підрозділи — *інститути, факультети, кафедри, бібліотеки, наукові лабораторії, філії тощо.*

Факультет — основний організаційний і навчально-науковий структурний підрозділ вищого навчального закладу третього та четвертого рівнів акредитації, що об'єднує відповідні кафедри й лабораторії. Факультет створюється рішенням вченої ради вищого навчального закладу за умови, якщо до його складу входять не менше ніж три кафедри і на ньому навчається не менше ніж 200 студентів денної (очної) форми навчання. Керівництво факультетом здійснює декан, якого обирає вчена рада факультету і рекомендує керівникові вищого навчального закладу з числа науково-педагогічних працівників факультету, які мають вчене звання доцента, професора і науковий ступінь. Керівник вищого навчального закладу призначає керівника факультету строком на п'ять років (для національного вищого навчального закладу — строком на сім років). Декан факультету залежно від кількості студентів може мати заступників.

Кафедра — це базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу, що проводить навчально-виховну й методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснює наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом. Кафедра створюється рішенням вченої ради вищого навчального закладу за умови, якщо до її складу входить не менше ніж п'ять науково-педагогічних працівників, для яких кафедра є основним місцем роботи, і не менше ніж три з яких мають науковий ступінь або вчене звання. Керівництво кафедрою здійснює завідувач, який обирається на цю посаду за конкурсом вченою радою вищого навчального закладу строком на п'ять років (для національного вищого навчального закладу — строком на сім років). Із завідувачем кафедри укладається контракт.

У вищих навчальних закладах I та II рівнів акредитації структурними підрозділами є відділення й предметні (циклові) комісії.

Важливим підрозділом вищого навчального закладу є бібліотека, яку очолює директор (завідувач). Директор бібліотеки обирається вченою радою строком на п'ять років (для національного вищого навчального закладу — на сім років).

Структурними підрозділами вищого навчального закладу можуть бути наукові, навчально-наукові, науково-дослідні та науково-виробничі інститути, навчально-наукові центри, наукові лабораторії, підготовчі відділення, спортивно-оздоровчі комплекси і т. ін.

Керівництво вищим навчальним закладом здійснюється відповідно до Закону України "Про вищу освіту". Безпосереднє управління діяльністю вищого навчального закладу здійснює його

керівник — ректор (президент), директор, начальник та ін. Функції, обов'язки і права ректора визначені Законом України "Про вищу освіту". Помічниками ректора є проректори з певних напрямів діяльності (навчальної, наукової, виховної, соціально-економічної тощо).

Навчання у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: денною (очною), вечірньою, заочною, дистанційною, екстернатною.

Навчальний процес відбувається в таких формах: аудиторні навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи.

Основними видами навчальних занять є: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація.

Учасниками навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах є:

педагогічні й науково-педагогічні працівники;

особи, які навчаються у вищих навчальних закладах;

працівники вищих навчальних закладів (категорійні спеціалісти, старші лаборанти, завідувачі навчальних лабораторій, методисти та ін.), їхні права й обов'язки визначені в Законі України "Про вищу освіту".

До основних посад науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів третього та четвертого рівнів акредитації належать: асистент, викладач, старший викладач, директор бібліотеки, науковий працівник бібліотеки, доцент, професор, завідувач кафедри, декан, проректор, ректор.

Система освіти України, зокрема вища школа, є невід'ємною складовою й важливим чинником соціально-економічного й культурного розвитку української держави. Вона зорієнтована на задоволення інтересів і потреб людини й покликана плекати найцінніший скарб нації — інтелект, культуру, моральність і духовність.

Пріоритетні напрями реформування та модернізації вищої освіти в Україні в контексті інтеграції до європейського освітнього простору

Сучасна система освіти в Україні перебуває в стані, що не задовольняє вимог, які постають в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється передусім у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства; у зміцненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей та функцій освіти.

Стратегічними завданнями реформування вищої освіти є:

перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби й можливості особистості у здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до її здібностей;

формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми рівнями, типами навчальних закладів, формами й термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожного регіону й держави в цілому;

піднесення вищої освіти України на рівень досягнення розвинутих країн світу та її інтеграція в міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Пріоритетні напрями реформування вищої освіти такі:

прогнозування потреб держави, регіонів, галузей державної системи добору й навчання талановитої молоді, розроблення й запровадження механізмів її державної підтримки;

оптимізація мережі вищих навчальних закладів та їх структури, проведення організаційно-структурних змін у системі вищої освіти, спрямованих на розвиток навчальних закладів різних типів, підвищення ролі та значущості університетської освіти в реалізації стратегічних цілей освіти;

створення умов для розширення можливостей громадян здобувати вищу освіту певного рівня за бажаним напрямом;

розроблення нових моделей різних рівнів вищої освіти; визначення її державного компонента; широке інтегрування в міжнародну систему освіти;

оновлення змісту вищої освіти, запровадження ефективних педагогічних технологій; створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи; входження України в трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації;

демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, органічне поєднання в ньому національного та загальнолюдського начал;

організація навчання як безперервної науково-виробничої діяльності з найповнішим використанням наукового потенціалу вищої школи;

ефективне використання кадрового потенціалу вищої школи в навчально-виховному процесі та науковій роботі, залучення до педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах талановитих учених академічних та галузевих науково-дослідних інститутів, провідних фахівців різних галузей виробництва й культури.

Напрями вдосконалення вищої освіти в Україні

розроблення та впровадження науково обґрунтованої методики визначення перспективної потреби держави у фахівцях з різним рівнем кваліфікації, визначення обсягів їх підготовки у вищих навчальних закладах;

аналіз демографічних даних і прогнозування чисельності випускників загальноосвітніх шкіл за регіонами;

розроблення та впровадження аналітичних, статистичних, імітаційних, ситуаційних моделей прогнозування обсягів підготовки фахівців з урахуванням розвитку галузей господарства та особливостей регіонів України;

поєднання можливостей державної й недержавної системи вищої освіти для підготовки фахівців різних спеціальностей з урахуванням запитів окремих регіонів;

удосконалення системи комплектування контингенту студентів вищих навчальних закладів;

визначення напрямів базової вищої освіти та відповідних спеціальностей за кваліфікаційними рівнями, розроблення кваліфікаційних характеристик фахівців з урахуванням вітчизняного досвіду та за участю замовників;

оптимізація мережі вищих навчальних закладів на основі наукового аналізу схеми їх розміщення; визначення місця й змісту університетської освіти, перетворення університетів у провідні національні освітні, наукові, культурні та методичні центри;

створення навчально-наукових комплексів (університет, інститут, коледж, технікум, професійне училище тощо), міжнародних університетів у їхньому складі; регіональних і галузевих університетів;

створення в Україні спільних з іншими державами вищих навчальних закладів; розширення практики обміну педагогічними працівниками з провідними зарубіжними вищими навчальними закладами; використання вищих навчальних закладів інших країн для здобуття вищої освіти громадянами України;

забезпечення міжнародного визнання дипломів вищих навчальних закладів України;

розроблення системи діагностики якості освіти та системи тестів для визначення відповідності рівня освіти державним стандартам;

акредитація вищих навчальних закладів усіх рівнів та форм власності.

Вирішення цих важливих завдань, вважаємо, може бути досягнуто насамперед за умов удосконалення професійної підготовки викладачів, приведення її у відповідність до вимог технічного прогресу на основі технологізації освітньої діяльності. Нині основним критерієм педагогічної майстерності повинно стати не те, який обсяг навчального матеріалу подав викладач, а те, як він навчив студента самостійно опановувати зміст дисципліни, зустрічати життєві ситуації, користуючись соціальним досвідом. Світовий досвід свідчить, що навчальний процес побудований з позиції педагогічної технології, перетворює навчання у виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом. Як справедливо відзначає Беспалько В. П., «... щоб перейти до перспективної педагогічної системи, необхідне спеціальне її проектування та експериментальне

доведення до того ступеня удосконалення, коли гарантовано співвідношення «цілі — результат» [6]. Зважаючи на останнє, педагогіка вищої школи повинна адекватно реагувати на соціальне замовлення, сприяти формуванню творчої особистості фахівця, активізації його навчально-творчої діяльності.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ

1. Дайте визначення терміну «педагогіка», предмету її вивчення.
2. Що таке педагогічна система?
3. Перелічіть і охарактеризуйте закони і закономірності педагогіки.
4. Перелічіть і охарактеризуйте принципи навчання.
5. Охарактеризуйте структуру вищої освіти.
6. Охарактеризуйте освітні і освітньо-кваліфікаційні рівні.
7. Охарактеризуйте систему вищих навчальних закладів України.

Література: [осн. 10-14, доп. 1,3-6].

ЛЕКЦІЯ 3

ТЕМА: ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

3.1. Навчально-методичний комплекс в системі підготовки кадрів у вищій школі

Організаційно-методичне забезпечення навчального процесу ґрунтується на розробленні навчально-методичного комплексу спеціальності і відповідних дисциплін, який включає:

- типові і робочі навчальні плани;
- типові і робочі навчальні програми за всіма нормативними і вибірковими навчальними дисциплінами;
- план наскрізної підготовки спеціалістів;
- календарні графіки аудиторної та позааудиторної роботи студентів;
- програми навчальної і виробничої практик;
- підручники і навчальні посібники;
- методичні матеріали і завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять;
- індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін;
- методичні матеріали з виконання курсових і випускних (дипломних) робіт;
- контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу;
- методичні матеріали з проведення державних іспитів і захисту випускних (дипломних) проектів (робіт).

Усі ці документи повинні відповідати державному стандарту освіти України.

Зміст освіти — це науково обґрунтована система дидактичного і методичного оформлення процесу формування знань, вмінь і навичок, а також досвіду творчої діяльності особистості у відповідності з освітніми і кваліфікаційними рівнями.

Зміст освіти визначається освітньо-професійною програмою підготовки, освітньо-кваліфікаційною характеристикою, структурно-логічною схемою підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними документами і відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах при організації навчального процесу.

Освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки фахівців — це перелік нормативних і вибіркових навчальних дисциплін із визначенням обсягу годин, відведених для їх вивчення, а також форм підсумкового контролю знань, вмінь та навичок студентів, це основні вимоги до професійних якостей, теоретичних знань, виробничих вмінь та навичок фахівців, які відповідають визначеному освітньому рівню і необхідні для успішного виконання професійних обов'язків.

Структурно-логічна схема підготовки — це наукове і методичне обґрунтування процесу реалізації освітньо-професійної програми підготовки.

Зміст освіти складається з нормативної і вибіркової частин. Нормативна частина визначається відповідним державним стандартом освіти, вибіркова частина — вищим навчальним закладом.

Державний стандарт освіти — це сукупність норм, що визначають вимоги до відповідного освітнього (кваліфікаційного) рівня. У відповідності до державного стандарту навчання студентів ведеться за навчальним планом, що складається на підставі типового навчального плану, затвердженого Міністерством освіти і науки України.

Навчальний план — це нормативний документ, що визначає перелік і обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчаль-

них занять і їх обсяг, графік навчального процесу, форми і способи проведення поточного і підсумкового контролю.

Перелік дисциплін, розподіл їх за семестрами, час, відведений на їх викладання, визначається залежно від спеціальності, спеціалізації, кваліфікації майбутнього фахівця, а також від загальної тривалості часу навчання.

Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план. Нормативні навчальні дисципліни визначаються державним стандартом освіти. Дотримання їх назв і обсягу є обов'язковим для навчального закладу. Вибіркові навчальні дисципліни вводяться для поглибленої підготовки фахівців у визначеній сфері діяльності, ефективного використання можливостей конкретного навчального закладу.

Розподіл дисциплін за навчальним планом йде за сферами: загальноосвітні, технологічні, соціально-економічні і гуманітарні, професійні (спеціалізовані) дисципліни. *Загальноосвітні дисципліни повинні займати до 15 % обсягу всіх дисциплін, технологічні (відповідно до галузевої спрямованості) — 15—20 %, загальноекономічні — 22 %.*

Навчальним планом визначаються форми аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи студентів: лекції, практичні, лабораторні і семінарські заняття, самостійні та індивідуальні заняття, курсові роботи (проекти), практики, підсумковий контроль знань студентів, дипломні (випускні) роботи, державні іспити. При цьому зазначається кількість навчального часу для засвоєння певного обсягу навчального матеріалу з урахуванням нормативів використання часу.

3.2. Навчальний графік, робочі програми і тематичні плани у вищій школі

Навчальний графік — це інформаційно-розпорядчий документ, який визначає порядок і терміни проведення всіх видів навчальних занять у відповідності до навчального плану. Графік навчального процесу формує декан на основі навчального плану і закріплення дисциплін за кафедрами. Його доцільно формувати відповідно до кадрових можливостей вузу і наявності навчальних аудиторій.

Графік може коригуватися залежно від зовнішніх факторів: зміни умов проходження практики, роботи інфраструктури вузу (заповнюваності бібліотек, достатності місць у гуртожитках) та ін. При цьому викладач повинен мати гнучкі форми викладання матеріалу з урахуванням забезпеченості бібліотеки навчальними і методичними посібниками, наявності технічних засобів навчання, програмного і комп'ютерного забезпечення, можливості дистанційного навчання тощо.

Місце і значення навчальної дисципліни, її загальний зміст і вимоги щодо знань і умінь визначаються навчальною програмою дисципліни. Навчальна програма — це нормативний документ, який визначає зміст дисципліни, методи аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи студентів, форми контролю знань, а також відповідні літературні джерела для досягнення високої продуктивності навчального процесу. Типові навчальні програми розробляє науково-методичний центр вищої освіти разом з педагогічними колективами провідних вищих навчальних закладів. Для кожної навчальної дисципліни, що входить до освітньо-професійної програми підготовки, на підставі типової програми дисципліни і навчального плану вищим навчальним закладом (відповідною кафедрою) складається робоча навчальна програма дисципліни, що є нормативним документом вищого навчального закладу.

Історично склалося два способи побудови навчальних програм. Один з них одержав назву *концентричного*, інший — *лінійного*. Відповідно до концентричного способу спочатку визначається концептуальна одиниця базового навчального матеріалу певної дисципліни. Потім цей навчальний матеріал повторюється на кожному змістовному елементі вивчення курсу, але в більш розширеному вигляді. Наприклад, на початку викладання дисципліни викладач визначає проблему — оптимізація структури кадрового складу підприємства. Далі, протягом вивчення змістовних модулів дисципліни, основна увага концентрується на даній проблемі і визначаються складові її вирішення. За цим способом детальніше враховуються індивідуальні здібності студентів, але сповільнюється темп навчання. Сутність лінійного способу полягає у тому, що матеріал кожного наступного змістовного модуля дисципліни є логічним продовженням того, що вивчалось на попередніх тематичних блоках. Обидва способи поширені у викладацькій практиці і знаходять своє відображення залежно від особливостей навчального курсу та стилю викладання.

Робоча навчальна програма дисципліни включає виклад конкретного змісту дисципліни, послідовність її вивчення, організаційні форми навчання, форми і способи поточного і підсумкового контролю, літературні джерела і технічні засоби навчання. Структурні складові робочої навчальної програми дисципліни: тематичний план, завдання для самостійної і індивідуальної роботи, методи поточного і підсумкового контролю, перелік навчально-методичної літератури і технічних засобів навчання. Робочі програми затверджуються спочатку на кафедрі, а потім методичною комісією факультету.

Кожен навчальний заклад, самостійно формуючи навчальний план, повинен дотримуватися загальних вимог і орієнтуватися на типовий перелік дисциплін, коригуючи його відповідно до галузевої спрямованості і регіональної специфіки.

Від перших до старших курсів, звичайно, скорочується кількість теоретичних занять, збільшується кількість і тривалість практичної підготовки. Термін канікул складає орієнтовно шість тижнів на рік — два тижні взимку і чотири тижні влітку. Кількість іспитів не повинна бути більше п'яти в одному семестрі.

Відповідно змісту дисциплін, що викладаються, на перших курсах передбачається вивчення загальних наукових і гуманітарних дисциплін. На старших курсах переважають професійно-орієнтовані і спеціалізовані дисципліни.

Кількість курсових робіт (проектів) і розрахункових робіт розподіляється рівномірно за часом навчання (крім останнього курсу, коли йде підготовка до дипломної роботи (проекту)), а на переддипломну практику планується приблизно третина навчального часу.

Робоча програма складається ведучим викладачем з прив'язкою до конкретного потоку студентів, для яких викладається дана дисципліна.

Для оптимізації навчального процесу необхідно складати структурно-логічну схему узгодження дисципліни, що викладається, з іншими дисциплінами. До робочої програми бажано додавати листок узгодження змісту цієї робочої програми з викладачами, які раніше викладали профільні дисципліни, а також дисципліни, які викладаються паралельно з нею.

Останнім етапом розроблення тематики і змісту курсу, що викладається, є складання тематичного плану (приклад наведено нижче). Тематичний план являє собою тематику лекцій і практичних (семінарських) занять (табл. 2). При цьому в кожній лекції формулюються питання відповідно до кількості годин, відведених на цю тему в робочій програмі. Бажано, щоб одна лекція була розрахована на дві академічні години (1 пара) і складалася з трьох тематичних питань, а семінарське заняття включало на більш п'яти проблемних питань.

3.3. Організація аудиторної роботи зі студентами

На основі навчальної діяльності (пізнавальної, творчої, наукової, самостійної тощо) у студентів з'являється визначене ставлення до різних навчальних предметів. Щоб студенти успішно оволоділи знаннями, вміннями та навичками, викладачеві необхідно організувати навчальний процес у відповідності до сучасних принципів мотивації і потреб особистості. **Основними факторами, які мотивують студентів до високопродуктивної навчально-творчої діяльності, є:** важливість предмета для професійної підготовки і усвідомлення теоретичної та практичної значущості тематики занять; усвідомлення студентом найближчих і кінцевих цілей навчання; висока педагогічна майстерність викладання дисципліни (емоційна форма викладання навчального матеріалу, демонстрація викладачем перспективних напрямів розвитку наукових ідей у певній галузі, вирішення завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності); особистісні взаємовідносини (антипатія чи симпатія) з викладачем даного предмета тощо.

Для ефективного взаєморозуміння між студентами і викладачем педагог повинен знати психологічну структуру студентської аудиторії. Адже кожна студентська група поділяється на неформальні підгрупи за визначеними інтересами і має своїх неформальних лідерів. Викладачеві доцільно їх знати і вміти з ними взаємодіяти. Крім того, студент як особистість має свою психологічну структуру, основними компонентами якої є спрямованість, можливості, характер, темперамент.

Психологи і викладачі-практики виділяють такі типи студентів: «негативісти» (все сприймають негативно); «позитивісти» (намагаються завжди підтримати викладача); «мовчуни», «всезнайки», «багатослівні». При цьому викладачеві необхідно враховувати темперамент студента, його рівень загальної освіченості і вихованості, здатності до творчого пошуку та інші фактори. Відповідно до цих аспектів викладач будує свої взаємовідносини зі студентами і налагоджує аудиторну роботу. З метою удосконалення педагогічної майстерності викладачеві бажано вивчати форми і методи проведення занять іншими лекторами, урізноманітнювати способи ділових контактів з аудиторією.

Викладач як організатор освітнього середовища повинен забезпечити необхідні умови навчального процесу, щоб студенти мали можливість навчатися ритмічно і самостійно, постійно поповнюючи свої знання. Бажано постійно вивчати потреби студентів, їх прагнення і мотиви діяльності. Вивчати громадську думку в процесі проведення аудиторних занять можна такими способами: спостереження (помічати схвальні репліки, відгуки, негативні емоції, відволікання від занять, наявність запитань студентів); анкетування (рекомендується проводити на початку, усередині та після закінчення курсу). При цьому доцільно визначити погляди студентів за такими питаннями: відповідність навчального матеріалу тематиці курсу; значущість дисципліни у фаховій підготовці; характер викладання матеріалу (логіка, темп, емоційність, визначення головних питань); загальна характеристика особистості викладача (ерудиція, доброзичливість, культура мовлення тощо).

Навчальний процес у вищих навчальних закладах здійснюється в таких формах: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. Основними видами навчальних занять у вищому навчальному закладі є: лекції, практичні і семінарські заняття, індивідуальні заняття, консультації. Інші види навчальних занять визначаються залежно від цілей і змісту навчання у порядку, встановленому вищим навчальним закладом. Законом України «Про вищу освіту» (ст. 50) передбачається вільний вибір методів та засобів навчання в межах затверджених навчальних планів.

3.4. Організація праці викладача вищих навчальних закладів III—IV рівнів акредитації

Робочий час викладачів вищих навчальних закладів III—IV рівнів акредитації відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України (№ 161 від 2 червня 1993 р.), визначається обсягом їх навчальної, методичної, наукової й організаційної роботи.

Обсяг навчальних занять, доручених для проведення конкретному викладачеві, виражений в облікових (академічних) годинах, становить навчальне навантаження викладача. Згідно Закону України «Про вищу освіту» (ст. 49), *максимальне навчальне навантаження науково-педагогічних працівників не може перевищувати 900 годин на навчальний рік при середньотижневому навантаженні 30 год. Види навчальних занять, що входять до навчального навантаження науково-педагогічного працівника відповідно до його посади, встановлює вищий навчальний заклад в індивідуальному плані викладача.*

Види навчальних занять, що входять до обов'язкового обсягу навчального навантаження викладача відповідно його посади, встановлює кафедра. Планування робочого часу викладачів здійснюється на поточний навчальний рік і відбивається в індивідуальному робочому плані (табл. 2).

Обов'язковий, мінімальний чи максимальний обсяг навчального навантаження викладача в межах його робочого часу встановлює вищий навчальний заклад з урахуванням виконання ним інших обов'язків (методичних, наукових, організаційних). За необхідності викладач може бути залучений до проведення навчальних занять поза обов'язковим обсягом навчального навантаження, визначеного індивідуальним планом, у межах свого робочого часу.

Графік робочого часу викладача визначається розкладом аудиторних навчальних занять і консультацій, розкладом контрольних заходів та інших видів робіт, передбачених індивідуальним планом викладача. Види і час виконання робіт визначається в порядку, установленому ВНЗ.

Обсяг навчальної роботи розраховується на основі норм часу, що є обов'язковими. Для різних видів робіт норми часу встановлені у конкретних цифрах у визначених межах з максимальним обмеженням. Конкретні норми часу визначаються з урахуванням специфіки видів діяльності й особливостей викладання навчальної дисципліни.

Норми часу розраховуються, виходячи з астрономічної години (60 хв), крім таких видів роботи, як читання лекцій і проведення лабораторних, практичних і семінарських занять, де академічна година (45 хв) розраховується як астрономічна. Облік навчальної роботи викладачів здійснюється за фактичними витратами часу.

Методична, наукова й організаційна робота викладачів планується в індивідуальному плані викладача на навчальний рік із конкретизацією обсягів і очікуваних результатів. Перелік основних видів методичної, наукової й організаційної роботи викладачів вищих навчальних закладів має орієнтований характер і за рішенням кафедри може уточнюватися.

Таблиця 2 - Форма індивідуального навчального плану викладача

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН РОБОТИ ВИКЛАДАЧА

На / навчальний рік

П.І.Б.

Вчений ступінь, вчене звання

Посада

1 НАВЧАЛЬНА РОБОТА

№ п/п	Дисципліна	Кількість годин											
		Курс, кількість груп	Лекції	Практичні заняття	Консультації	Заліки	Екзамен	Курсове проектування	Дипломне проектування	Керівництво виробничою практикою	ДЕК	Кураторська робота	Інші види
Перший семестр													
1													
2													
Усього													
Другий семестр													
1													
2													
Усього													

2. МЕТОДИЧНА РОБОТА

№ п/п	Найменування. Кількісна характеристика	Строк виконання	Відмітка про виконання
1			
2			

3. НАУКОВА РОБОТА

№ п/п	Найменування. Кількісна характеристика	Строк виконання	Відмітка про виконання
1			
2			

4. ГРОМАДСЬКА РОБОТА

№ п/п	Найменування. Кількісна характеристика	Строк виконання	Відмітка про виконання
1			
2			

Викладач (підпис)

Зав. кафедрою (підпис)

Розглянуто на засіданні кафедри « » 20 р.

На період відряджень, хвороби, підвищення кваліфікації (інших поважних причин) викладач звільняється від виконання усіх видів робіт, передбачених індивідуальним планом. Його навчальне навантаження в цей період виконують інші викладачі кафедри за рахунок зменшення їх методичної, наукової й організаційної роботи шляхом залучення викладачів з погодинною оплатою праці.

3.4. Роль кафедри в управлінні навчальним процесом у вищій школі

Основними структурними підрозділами вищого навчального закладу III—IV рівнів акредитації є інститути, факультети, кафедри. Кафедра є основним структурним навчально-науковим підрозділом вищого навчального закладу, що проводить навчальну, методичну, науково-дослідну і виховну роботу з підготовки кадрів відповідної спеціальності. Кафедра створюється за рішенням ученої ради ВНЗ, погодженим з вищим органом управління (відповідним міністерством), у підпорядкуванні якого знаходиться вищий навчальний заклад. Однією з основних вимог створення кафедри є обсяг навчально-навантаження, який дозволяє працювати не менше ніж п'яти науково-педагогічним працівникам за відповідними штатними одиницями. Для забезпечення розвитку нового напрямку навчальної, методичної і наукової діяльності при кафедрі може бути створена лабораторія або відповідний центр наукових досліджень.

Посаду завідувача кафедрою може займати, як правило, особа, що має вчене звання професора. Завідувач кафедри організовує і контролює:

навчальну роботу (лекції, практичні заняття, курсові і дипломні роботи, керівництво самостійною роботою студентів та ін.);

навчально-методичну роботу (підготовка робочих програм, методичне забезпечення навчального процесу);

наукову роботу (дослідження, експерименти, підготовка наукових видань, виступів на наукових конференціях);

виховну і громадську роботу (робота кураторів, участь у громадському житті кафедри і факультету та ін.).

Навчальна робота кафедри полягає у наступному:

організація читання лекції для студентів, магістрантів, аспірантів, слухачів підвищення кваліфікації;

проведення практичних занять, ділових ігор, колоквиумів, тестування й інших видів аудиторних занять;

керівництво курсовими, випускними і дипломними роботами студентів і магістрантів;

керівництво виробничою практикою студентів і педагогічною практикою магістрантів;

організація і проведення консультацій для студентів, магістрантів, аспірантів, здобувачів;

керівництво стажуванням викладачів інших вузів;

проведення виїзних занять у виробничі підрозділи, наукові установи;

організація самостійної роботи студентів, магістрантів.

Методична робота кафедри включає:

комплексне методичне забезпечення всіх дисциплін кафедри: підготовка програм, навчальних посібників, практикумів, методичних посібників, що передбачають найбільш ефективне використання сучасних форм і методів навчання;

розробку комплексних кваліфікаційних робіт і завдань за профільюючими дисциплінами кафедри;

підготовку методичних матеріалів до самостійної роботи студентів;

розробку і видання методичних рекомендацій з виконання курсових, дипломних і випускних робіт для студентів і магістрантів;

підбір місць практики для студентів відповідно профілю майбутньої роботи;

співробітництво з іншими навчальними закладами;

вивчення, узагальнення і впровадження в навчальний процес прогресивних форм навчання;

участь викладачів кафедри в методичних конференціях.

Наукова робота кафедри передбачає:

проведення наукових досліджень з найважливіших проблем за профілем кафедри та педагогічним питанням діяльності вищої школи;
керівництво науково-дослідною роботою студентів, магістрантів, аспірантів, здобувачів;
обговорення закінчених науково-дослідних робіт і впровадження їх результатів у практику;
публікація результатів наукових досліджень;
організація захисту дисертацій по закінчених наукових працях;
співробітництво з питань наукових розробок з іншими вищими навчальними закладами;
рецензування результатів наукових досліджень, проведених науково-педагогічними працівниками.

На завідувача кафедри покладаються такі завдання:

планування роботи кафедри, затвердження індивідуальних планів роботи викладачів і співробітників;

розподіл педагогічного навантаження і функціональних обов'язків між працівниками кафедри, контроль своєчасності і якості їх виконання;

представлення керівництву факультету й університету у встановленому порядку пропозицій щодо приймання на роботу, звільнення і переміщення співробітників кафедри, їх заохочення або дисциплінарного впливу;

керівництво і систематичний контроль якості навчальної, методичної і наукової роботи (лекцій, семінарських і практичних занять, дипломних, курсових і випускних робіт, ведення навчально-методичної документації);

організація відкритих занять з обговоренням на засіданні кафедри;

координація виконання індивідуальних планів роботи викладачів;

керівництво підготовкою видання навчально-методичної літератури і програмного забезпечення;

керівництво науково-дослідною роботою співробітників кафедри, організація підвищення їх кваліфікації;

керівництво підготовкою аспірантів, здобувачів, магістрантів, організація науково-дослідної роботи студентів;

підготовка документів, пов'язаних з переобранням професорсько-викладацького складу на наступний термін роботи, представлення співробітників до почесних нагород і звань;

атестація аспірантів, наукових співробітників і старших лаборантів;

проведення засідань кафедри;

складання графіка відпусток співробітників;

складання звітів про роботу кафедри.

На викладацький склад кафедри покладаються такі завдання:

читання лекцій, проведення практичних і семінарських занять та інших видів навчальної роботи;

участь у підготовці навчально-методичних посібників;

методична робота, удосконалення методів навчання, які застосовуються в навчальному процесі;

керівництво науково-дослідною роботою студентів, магістрантів, аспірантів;

підвищення професійної кваліфікації;

участь у наукових, науково-практичних і методичних конференціях.

Інститут кураторства у вищому навчальному закладі

З метою забезпечення загального ефективного керівництва навчально-виховним процесом, а також розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців у кожному студентську групу призначається керівник-наставник (куратор). Куратори академічних груп підбираються деканатом із числа провідних, найбільш досвідчених педагогів і затверджуються на засіданні ради відповідного факультету. Керівник-наставник закріплюється за академічною групою на весь період навчання студентів у вузі, що дозволяє йому глибоко вивчити кожного студента, досягти послідовності в ідейно-виховній роботі на кожному курсі.

Організаційну роботу серед студентів куратор проводить згідно з планом на семестр, який затверджується на засіданні кафедри. В ньому повинні бути відображені основні напрями ідейно-виховної й навчальної роботи, її форми, методи і конкретні заходи.

Кафедра один раз за семестр на своєму засіданні заслуговує звіти кожного керівника-наставника про проведені в групі заходи, ефективність ідейно-виховної роботи, її вплив на рівень навчально-творчої діяльності студентів і трудової дисципліни.

Для систематичного контролю за діяльністю керівників-наставників та поліпшення навчально-виховного процесу деканат обирає старшого куратора факультету. Його кандидатура затверджується на засіданні ради. Старший куратор разом із завідувачами кафедр здійснює загальне керівництво діяльністю керівників-наставників (відвідує заняття кураторів зі студентами, вивчає досвід роботи кращих керівників-наставників, організовує семінари, підводить загальні підсумки кураторської роботи на факультеті).

Декан факультету регулярно на засіданнях ради виносить на обговорення питання про роботу кураторів, заслуховуючи звіт старшого куратора.

Куратор студентської групи зобов'язаний:

сприяти формуванню студентського колективу, його громадської свідомості, високій успішності, зразковій поведінці і морально-етичних якостей студентів шляхом періодичного проведення бесід зі студентами про раціональний режим і культуру розумової праці, систему їх самостійної роботи, моральні і духовні цінності;

систематично цікавитися життям групи, бути її активним наставником, старшим товаришем і порадиником для кожного студента;

знати особисто кожного студента групи, про його успіхи в навчанні, науковій роботі, характер і схильності, плани на майбутнє, матеріальне становище;

регулярно (один раз на тиждень) проводити «кураторську годину», надаючи допомогу у виконанні заходів, що плануються; розподіляти громадські доручення серед студентів і стежити за їх виконанням;

систематично цікавитися поточною успішністю студентів, разом з ними обговорювати результати атестацій, екзаменаційних сесій; виявляти недоліки в навчанні і допомагати їх усувати; турбуватися про правильну організацію самостійної роботи студентів;

виявляти здібності студентів до науково-дослідної діяльності, залучати їх до участі в наукових гуртках, художній самодіяльності, спортивних змаганнях, до активної громадської діяльності;

регулярно відвідувати студентів у гуртожитку, систематично проводити індивідуальну роботу зі студентами, які потребують особливої уваги;

вести журнал куратора, в якому має бути: складений план роботи на певний період (семестр), облік успішності студентів, інша інформація про студентів академічної групи (місце проживання, день народження, освіта тощо).

Куратор академічної групи має право:

доводити до відома викладачів, завідувача кафедри, деканату інформацію про недотримання студентами статутних вимог, необхідність надання індивідуальної допомоги окремим студентам;

за необхідності підтримувати зв'язок з батьками і підприємствами, які направили студентів на навчання;

брати участь у прийнятті рішень адміністрацією по персональних справах (оголошення стягнення, відрахування, надання академічної відпустки та ін.);

клопотати перед профкомом (деканатом, ректоратом) про надання матеріальної допомоги, поселення в гуртожиток тощо.

Участь викладачів кафедри в контролі за якістю навчально-виховного процесу

Викладачі кафедри беруть участь у контролі рівня засвоєння знань студентами, використовуючи для цього різні види контролю:

попередній (тести, бесіди, контрольні завдання);

поточний (опитування студентів за навчальним матеріалом);

проміжний (атестація, модульна контрольна робота);

підсумковий (залік, іспит, захист дипломної роботи);

позатерміновий (контрольні зрізи знань, через певний час після іспитів).

Викладач у своїй діяльності використовує різні форми поточного контролю засвоєння знань студентами (з урахуванням мотивації студента):

періодичне усне опитування у вигляді семінарів, колоквиумів, читання рефератів;

перевірка стану студіювання (конспектування) нового навчального матеріалу;

перевірка виконання практичних завдань і контрольних робіт;

перевірка виконання самостійних (домашніх) завдань;

перевірка індивідуальної роботи студентів (відвідування бібліотеки, читання додаткової літератури тощо).

Відвідування занять контролюють старости груп (облік відсутніх). Викладачеві доцільно теж стежити за відвідуванням навчальних занять (особливо лекцій). При цьому бажано контролювати не тільки відвідування, а й визначати позитивну активність студентів балами рейтингу. Для цього викладач перед лекцією має роздати старостам груп карту оцінювання творчої активності студентів, а в кінці зібрати і проаналізувати результати.

Контроль повинен бути попереджувальним, стимулюючим, а не застрашливим (гнітючим, тим більше караючим). Викладач — не наглядач, а насамперед консультант. Він не повинен втрачати контакт зі студентами протягом усього періоду вивчення навчальної дисципліни що, на жаль, вдається далеко не кожному.

Важливо, щоб кафедра була для студента місцем його фахових інтересів і розвитку творчих здібностей. Необхідно створити такі умови, щоб кафедральне середовище спонукало його до розвитку, становлення і вибору сфери його майбутньої діяльності як професіонала — менеджера, економіста, підприємця, викладача, вченого тощо.

Форми контролю роботи викладачів з боку завідувача кафедрою включають: постановку відповідних питань на засіданнях кафедри; надання і перевірка індивідуальних завдань; контроль тематичних планів, робочих програм, методичного забезпечення; відвідування лекцій, практичних занять викладачів з їх наступним обговоренням; аналіз «відхилень», «сигналів», результатів опитування студентів про роботу викладачів; аналіз результатів контрольних-кваліфікаційних робіт, державних і семестрових іспитів; аналіз наукової роботи (видавнича активність, організація науково-дослідної роботи студентів).

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ ЗНАНЬ

1. Навчально-методичний комплекс і його складові.
2. Освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки кадрів у вищій школі.
3. Навчальний план, його структура і порядок реалізації.
4. Графік навчального процесу, його роль і порядок складання.
5. Навчальна програма. Види навчальних програм.
6. Робоча навчальна програма та її складові.
7. Порядок розробки робочої програми.
8. Тематичний план, його зміст і порядок затвердження.
9. Навчальне навантаження викладача і його види.
10. Структура робочого часу викладача.
11. Графік робочого часу викладача, порядок його розроблення.
12. Роль кафедри в управлінні навчальним процесом.
13. Зміст навчальної, методичної і наукової роботи кафедри.
14. Функції завідувача і викладацького складу кафедри.
15. Функції і права куратора академічної групи.
16. Участь викладачів кафедри в контролі за якістю навчально-виховного процесу.

Література: [осн. 10-15, 18, 19, 21].

ЛЕКЦІЯ 4

ТЕМА: МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМАХ НАВЧАННЯ У ВИШІЙ ШКОЛІ

4.1. Методика читання лекцій

Лекція— основна форма проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі, яка призначена для засвоєння теоретичного матеріалу. Як правило, лекція охоплює основний теоретичний матеріал окремої чи декількох тем навчальної дисципліни. Тематика курсу лекцій визначається робочою навчальною програмою. Можливе читання проблемних лекцій, зміст яких стосується даної дисципліни, але не охоплений навчальною програмою. Такі лекції проводяться провідними вченими-фахівцями для студентів і працівників вузів у спеціально відведений час. Лекції читають професори і доценти (викладачі) вузу. У виключних випадках читання лекцій дозволяється викладачам за відповідним рішенням кафедри.

Лектор, якому доручено читати курс лекцій, зобов'язаний перед початком відповідного семестру подати на кафедру конспект лекцій (авторський підручник, навчальний посібник), контрольні завдання для проведення підсумкового контролю, передбаченого навчальним планом і програмою для цієї дисципліни. *Лектор зобов'язаний дотримуватися навчальної програми за темами лекційних занять, але не обмежуватися в питаннях трактування навчального матеріалу, формах і способах доведення його студентам.*

Лекція з елементами проблемного навчання починається не з оголошення теми лекції, а зі створення перед студентами проблемної ситуації, вирішуючи яку разом з аудиторією, лектор уводить своїх слухачів у світ знань нової інформації. Після того як удалося сформулювати проблему, її необхідно структурувати на 2—3 проблемні питання (у звичайних лекціях це еквівалентно основним питанням лекції). Тепер кожна проблема повинна бути сформульована самостійно. Кількість проблемних питань залежить від змісту проблеми та вміння педагога розчленити інформацію на самостійні «порції» закінченої інформації. Кожна проблема повинна бути чітко сформульована. Після структурування проблеми, окремі проблемні питання розміщуються у визначеній за значущістю послідовності, у якій рішення однієї проблеми сприяло б постановці наступної. Розроблена послідовність проблемних ситуацій представляє план лекції в традиційному його розумінні.

Підготовка до виступу на лекції

Ораторське і педагогічне мистецтво — це засіб впливу на людей і одночасно засіб керування ними. Успіх приходить, якщо ми враховуємо інтереси людей, їх психологічні особливості, потреби, сприйняття і розуміння ситуації. Ораторське мистецтво — це мистецтво підготовки промови з конкретним впливом на розум, почуття і волю слухачів.

Головне правило лектора — знати кому, що, де і як сказати. Відомий римський оратор Марк Тулій Цицерон у своїй праці «Три трактати оратора» зазначав, що *для досягнення мети під час своєї промови оратор повинен робити три речі*: 1) переконливо доводити свої ідеї; 2) впливати на волю і почуття слухачів; 3) доставляти задоволення аудиторії. Тому успіх публічного виступу, як і тисячі років тому, залежить від знання прийомів ораторського мистецтва, культури мовлення і невпинної праці. Нагадаймо заповідь ораторського мистецтва: «Поетами народжуються, а ораторами стають».

Гарну мову дуже часто порівнюють з деревом, що росте, де корінь — спонукальний мотив, стовбур — головне питання, гілки — допоміжні питання, листки — порівняння, квіти — риторичні прийоми.

Результативність лекції залежить від багатьох факторів, зокрема, від ситуації, у якій вона читається; типу аудиторії, з якою викладач працює; індивідуальних якостей самого лектора та ін. Студенти жартують над викладачами, виділяючи такі типи лекторів: «півні» — скльовують текст із конспектів; «солов'ї» — ті, що «співають», не дивлячись не тільки в конспект, а й на аудиторію; «маятники» — постійно бігають по аудиторії, тримаючи в руках картки з опорним текстом. Ознакою ефективного, успішного лектора, що вміє працювати з аудиторією, є здатність використовувати у своїй роботі сукупність стилів і жанрів виступів, усіх прийомів впливу на аудиторію, вміння швидко адаптуватися в новій ситуації.

Лекцію слід розглядати не тільки як засіб передачі інформації з голови викладача в голову студента. Насамперед лекція — це: засіб обміну думками; засіб полеміки (дискусії); форма управління навчально-творчою діяльністю студентів. У цьому контексті постає дуже важливе питання; чим визначається ораторська майстерність педагога? Насамперед рівнем харизматичності, яскравою особистістю оратора, вмінням впливати на аудиторію, зацікавити студентів практичною цінністю предмета, культурою мовлення. *При цьому постійна праця і вдосконалення лекторської майстерності — умова гарного результату.*

Чим більше ми врахуємо інтереси студентів, особливості їх сприйняття інформації, рівень підготовленості, потреби — тим більше в лектора шансів на успіх. Основою цього є вміння володіти словом, мистецтво викладача переконувати людей. Успішному оволодінню лекторською майстерністю сприяє вивчення досвіду кращих ораторів, критичне оцінювання власного досвіду і прагнення до самовдосконалення.

За змістом і формою представлення інформації лекції поділяють на такі види: проблемні, інформаційні, підсумкові, консультаційні (оглядові), а за типом їх подачі слухачам — монологи (без акценту на реакцію аудиторії); діалоги (постійна взаємодія зі слухачами); дискусії (розкриття протиріч у ході лекції).

Підготовка до лекції

Звичайно підготовка до лекції включає складання плану і період збирання інформації. Після цього лектор структурує матеріал і визначає час на його викладання. Лектору потрібно ретельно готуватися і відразу намітити: *головні проблемні аспекти, змістовні елементи, технологічність*

викладання матеріалу, порядок і форми завершення лекції. При цьому бажано добирати приклади з практики і «моменти розрядки» (психологічного розвантаження аудиторії). Особливу увагу слід звернути на підбір наочних засобів (плакатів, таблиць, слайдів тощо). Важливо викладачеві налаштуватися на відповідну аудиторію (поставити себе на місце студента, який буде сприймати матеріал). Цей механізм психологічного «вживання» в інший образ у психології називається емпатією.

Крім матеріалу, викладеного в письмовій формі, існує експромт викладача, тобто ті факти, що згадуються за аналогією в процесі викладення основного матеріалу. Звідси висновок: викладач повинен знати більше, ніж планує викласти за планом чи програмою.

Підготовка оратора до лекційного виступу

Ця підготовка включає такі етапи:

визначення типу виступу, який може бути: інформаційний (дає конкретний опис, виявлену закономірність, пропонує визначені результати); пропагандистський (необхідно переконати аудиторію, надихнути, залучити до участі тощо); комбінаційний;

вибір стилю виступу, який може бути: науковим (характеризується обґрунтованою аргументацією й академічністю); діловим (використовується серед підприємців, практиків); співбесідою (довірча розмова куратора з аудиторією);

визначення варіантів промови: а) зачитувати з конспекту, б) відтворювати по пам'яті, в) викладати вільно або імпровізувати. У залежності від типу і способу підготовки вибирається індивідуальний варіант читання лекції;

визначення чіткої композиційної побудови лекції (вступ, основна частина, закінчення).

При цьому необхідно пам'ятати психологічну складову засвоєння інформації студентами залежно від форми подання інформаційного матеріалу. Наприклад, якщо студенти сприймають наочний матеріал — працює зорова пам'ять, сприймають інформацію на слух — слухова пам'ять, вступають у полеміку — починають міркувати. Багатьма дослідженнями визначено, що для підвищення ефективності сприйняття інформації лектору необхідно використовувати комплексний підхід.

Кожен черговий лекційний матеріал викладач komponує навколо головної ідеї («опорної бази»). Бажано, щоб навчальний матеріал однієї лекції можна було розібрати за 2 академічні години (одна пара) з логічним її завершенням. Під час підготовки до виступу варто пам'ятати, що для підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу необхідно дотримуватися таких вимог:

- середня довжина речення не повинна бути більше ніж 15 слів;
- повинна бути розмаїтість у пропозиціях;
- цілком розгорнуту думку бажано укласти в один параграф;

- використовуйте загально прийняті скорочення;
- використовуйте наочні графічні засоби подання інформації;
- перегляньте кілька разів текст і за можливістю скоротіть його.

Для більш якісної підготовки до виступу психологи рекомендують лекторам шліфувати лекційний матеріал за такою послідовністю: 1) виступ у собі (матеріал потрібно «пережити», щоб він мав особистий відбиток; 2) виступ для себе (внутрішній монолог за текстом; 3) виступ для уявних слухачів (тренування доповіді).

Психологи відмічають: існує *три типи запам'ятовування* студентами навчального матеріалу: 1) *безпосередній відбиток сенсорної* (почуттєвої) інформації; 2) *короткочасне*; 3) *довгострокове* запам'ятовування.

Безпосередній відбиток сенсорної інформації у пам'яті людини здійснюється системою, що утримує досить точну і повну інформаційну картину протягом дуже малого проміжку часу (до 0,5 с). У короткочасну пам'ять потрапляє вже інтерпретована інформація. Наприклад, якщо на сенсорному рівні ми сприймаємо звуки, то в короткочасну пам'ять потрапляють слова і фрази. Короткочасна пам'ять здатна утримувати невеликий обсяг інформації шляхом безупинного уявного повторення, що дозволяє швидко і безпомилково приймати рішення. Довгострокова пам'ять — найбільш важлива і найбільш складна із систем пам'яті. Її ємність практично не обмежена і містить весь придбаний людиною досвід.

Викладач повинен вчитися полемізувати. Необхідність ведення дискусій виникає внаслідок незгоди в оцінках і думках з тими чи іншими питаннями. Викладачеві необхідно зважити на те, що студенти інколи прагнуть спростувати те, що доводить лектор. Для цього необхідно вміти аргументовано довести істину.

Читання лекції

У лекції визначальним є зміст. Мова не повинна бути складною. Говорити потрібно просто, переконливо, відверто, зрозуміло. Залежно від мети лекції коригується структура і метод подачі матеріалу, уточнюється план, відбираються необхідні аргументи. Досвідчені лектори прагнуть завчасно врахувати склад, рівень та інтереси слухачів, їх настрій і можливу реакцію.

В основу лекції, що викладається за допомогою *методу «опорної бази»*, покладено принципи базового нагромадження з кожного питання найбільш важливого матеріалу з метою підвищення продуктивності процесу навчання.

Основні принципи цього методу: виклад матеріалу великими часовими «порціями»; повторення викладеного кілька разів; зворотний зв'язок з аудиторією у вигляді обговорення матеріалу.

Для реалізації цих принципів необхідно, щоб кожна чергова лекція починалася з короткого змістовного огляду раніше викладеного лекційного матеріалу — вікторин, з метою оцінки вхідного контролю знань і повнішого засвоєння інформації. На це витрачається близько 5—7 хв.

Технологія проведення вікторин будується з коротких запитань з можливістю швидких відповідей. При цьому доцільно заохочувати студентів балами рейтингу за правильні відповіді.

Можливий варіант, коли викладач пропонує студентам самостійно готувати вікторини перед кожною лекцією по черзі.

Психологи визначають, що в лектора є *три основні засоби впливу на аудиторію*:

- *лінгвістичні (зміст промови);*
- *паралінгвістичні (темп, інтонація, модуляція голосу тощо);*
- *кінетичні (жести, міміка, пози оратора).*

У ході викладу лекційного матеріалу стежите за дотриманням граматичних норм і слововживання. Уникайте канцеляризмів, шаблонів, адже вони ускладнюють сприйняття інформації і нерідко заплутують слухачів.

Спеціалісти в галузі лінгвістики радять лекторам уважно стежити за правильністю словосполучень, уникати багатослівності, повторення сказаного близькими за змістом словами. Лектор повинен прагнути урізноманітнити свій лексичний запас, уникати штампів, ширше використовувати синоніми. При побудові пропозицій підбирайте слова з властивою їм семантикою і стилістичними особливостями. Лектору важливо знати не тільки що сказати, але і як сказати. Наприклад, психологи відмічають, що зміною тону голосу лектор може подати на 40 % більше інформації.

Фахівці доводять, що приблизно третина слів оратора зайві. Тому прагніть уникнути зайвого багатослів'я і надмірної поспішності у викладенні матеріалу. Контролюйте темп і ритм мови. *Оптимальним вважається темп зі швидкістю 120 слів за 1 хв.*

Істотно на зміст виступу впливають *паузи*. За багатьма дослідженнями паузи становлять 10—15 % часу промови лектора. Паузи в ході виступу бувають різні: люфтпауза (для вдиху повітря), граматична (використовується для уважного читання текстової інформації), педагогічна (для осмислення і засвоєння інформації слухачами); «дірява» (лектор втратив хід мислення, забув інформацію або не знає, що сказати далі).

Що робити лекторові, якщо він втратив послідовність виступу? Якщо маємо «діряву» паузу, досвідчені лектори в такому випадку радять скористатися однією із порад:

- спокійно оголосіть невеличку перерву;
- зробіть короткі висновки з раніше викладеного матеріалу (наприклад: «Підводячи підсумки, дозвольте мені ще раз обрисувати дану ситуацію...»);
- повторіть ще раз останнє речення (наприклад: «Хочу ще раз підкреслити, що...»);
- поставте питання слухачам або запропонуйте їм задати питання Вам (наприклад: «Чи немає у вас запитань щодо викладеного матеріалу?»);
- перейдіть до наступного питання або змініть тему (наприклад: «Перейдемо до наступного питання...»);
- у вас повинен бути наготові який-небудь жарт або цікава історія (наприклад: «Мені на думку спав один цікавий епізод...»);
- зверніться до своїх тез — шпаргалки (для цього необхідно використовувати цупкий папір, писати на ньому тільки на одній сторінці, крупним шрифтом, виділяти важливі думки кольоровим фломастером).

У ході виступу необхідно контролювати свою поведінку і стан слухачів, оскільки вони взаємозалежні. Слухачі дивляться на лектора, стежать за його зовнішністю, жестами і мімікою. Необхідно прагнути говорити природнім, невимушеним голосом. Особливу увагу слід приділити жестикуляції. Хоча жести є результатом наших душевних рухів, їх необхідно контролювати. При цьому жести можуть бути логічними (визначені тим, що говориться) і емоційними. Уникайте механічних жестів: невинуваті і часті випадки руками, енергійне і безглузде рубання повітря тощо. Позу під час виступу вибирайте стійку, але не одноманітну, щоб не стомлюватися.

Зверніть увагу на свою міміку, за допомогою якої можна переконливо показати і гордість, і збурення, і сарказм тощо. Якщо, наприклад, удається сказати смішне при серйозному обличчі, то сказане виглядає ще більш смішним.

Особливого уміння від лектора потребує виклад матеріалу по пам'яті або із зоровою опорою на текст. Засвоєння матеріалу слухачами в даному випадку порівняно з його зчитуванням збільшується у три рази.

Роблячи начерки виступу, врахуйте, що при нормальному темпі викладання можна прочитати текст із 30 рядків (комп'ютерний інтервал 1,5) за дві хвилини, а розповісти його — за три хвилини. Виступ не повинен бути перевантажений цифрами. До речі, цифровий матеріал варто зачитувати для більшої аргументованості. Висновки необхідно знати напам'ять.

Зверніть увагу на зворотній зв'язок безпосередньо на лекції — постійно контролюйте взаємодію з аудиторією. Учїться спостерігати за слухачами, адже увага — ті єдині двері, через які проходить усе, що може бути сприйнято людиною. Про рівень залучення уваги студентської аудиторії говорить такий критерій: чим більше слухачі зосереджені на Вашій лекції, тим менше руху в аудиторії. Лектору важливо «завойовувати» увагу аудиторії й утримувати її, регулюючи вищевикладені аспекти виступу.

Загальні рекомендації для лектора: прагніть не читати, а говорити; логічно будуйте думки і речення; визначайте послідовність і несуперечність суджень; підбирайте аргументовані факти і докази; будьте в гарному настрої і доброзичливі; приділяйте увагу ерудиції; контролюйте аудиторію; вмійте розпізнавати критичні моменти лекції; аналізуйте свій виступ.

4.2. Методика проведення лабораторних робіт

Лабораторні роботи - це одна з форм навчальних занять і один з практичних методів навчання, в якому навчальні цілі досягаються при постановці і проведенні учнями експериментів, дослідів, досліджень з використанням спеціального обладнання, приладів, застосуванням спеціальних інструментів і інших технічних пристосувань [14]. На цих заняттях учні сприймають, спостерігають, досліджують явища природи, технологічні і інші процеси, вивчають об'єкти техніки, пристрій і принцип дії вимірювальної та іншої апаратури, методику вимірювань.

Тематика і мета лабораторних робіт залежать від специфіки спеціальності, навчальної дисципліни і теми. Разом з тим, лабораторні роботи виконують і загальні функції по досягнення цілей освіти, які мають надпредметних значення при підготовці фахівців.

Так, введення лабораторних робіт в навчальний процес дозволяє здійснити зв'язок теорії з практикою, розвиває творчу і самостійну діяльність учнів, формує навички користування сучасною технікою, вимірювальними та іншими технічними пристроями та постановки і проведення експериментів. На лабораторних роботах учні включаються в процес пізнання фізичних, хімічних та інших явищ, беручи безпосередню участь у проведенні різних дослідів і експериментів. Проведення лабораторних робіт дозволяє формувати в учнів уміння і навички роботи з приладами, апаратурою, обладнанням, збірки і монтажу схем, пристроїв, користування вимірювальною технікою. Лабораторні роботи сприяють розвитку загальних здібностей учнів до поповнення знань новими фактами, відомостями про об'єкти і явищах, вчать розуміти і застосовувати ці відомості, аналізувати, синтезувати і оцінювати отримані результати.

Лабораторні роботи відіграють велику роль в досягненні освітніх цілей на рівні спеціальності, а також дидактичних і розвивальних цілей навчальних дисциплін і їх складових.

На основі діяльнісного підходу до аналізу лабораторних робіт в їх структурі виділяють такі етапи:

- ввідно-мотиваційний;
- операційно-пізнавальний;
- контрольнo-оцінний;
- заключний [14].

Ввідно-мотиваційний етап включає визначення і повідомлення теми лабораторної роботи, формування її дидактичної мети і мотивацію мети.

Центральним етапом лабораторної роботи є *операційно-пізнавальний*. Саме він включає підготовку до виконання практичних завдань і виконання їх. При підготовці до заняття викладач формує перелік практичних завдань і завдань, а також методик актуалізації опорних знань і способів діяльності, проектує методик формування орієнтовної основи діяльності (ООД) і організацію проведення лабораторної роботи. При проведенні лабораторної роботи на цьому етапі видається перелік завдань тим, хто навчається, актуалізуються опорні знання та способи дії, формується ООД, організовується виконання дидактичного проекту етапу роботи, виконання тими, хто навчається лабораторних завдань.

На етапі контролю і оцінки студенти проводять обробку експериментальних даних і результатів виконання лабораторних завдань, а також формулюють висновки.

Заключний етап включає оформлення і здачу звіту.

Хоча специфіку лабораторних робіт як форми занять визначає центральний операційно-пізнавальний етап, а інші складові носять допоміжний характер, це не зменшує їх значення для досягнення мети навчального заняття.

Структура лабораторних робіт визначає *план проведення* таких занять:

- організація початка заняття;
- повідомлення теми, мети, завдань і мотивація мети;
- актуалізація опорних знань;
- вступний інструктаж і знайомство з інструкцією;
- виконання завдань, вправ або експериментів, розрахунок результатів;
- формування висновків і оформлення звіту;
- здача звіту і оцінка результатів роботи.

Класифікація лабораторних робіт проводиться в залежності від специфіки завдань, що вирішуються на занятті. Відповідно до виділяють *ознайомчі, експериментальні і проблемно-пошукові роботи*.

На ознайомлювальних лабораторних роботах проводиться вивчення конструктивних особливостей, пристрої засобів виробничої діяльності (обладнання, інструментів, пристосувань і т.п.) і засобів дослідницької діяльності (установок, приладів і т.п.), а також їх налагодження.

Експериментальні лабораторні роботи обов'язково включають експериментальні дослідницькі завдання. Вони можуть включати завдання з вивчення та відпрацювання методики проведення різних досліджень (наприклад, вивчення методики визначення ударної в'язкості при вивченні опору матеріалів), по конструювання, переконструювання і доконструювання різних схем і пристосувань (наприклад, складання електричних схем для вимірювання властивостей об'єктів, зміна конструкції зубчастої передачі для варіації передавального числа і т.п.), по проведенню експериментів, метою яких є їх проведення, по вивченню впливу різних чинників на вимірювання властивостей об'єктів, по визначенню ступеня відповідності експериментальних і розрахункових даних, з перевірки, ілюстрації підтвердження законів і закономірностей (наприклад, дослідження впливу геометричних параметрів провідника на електроопір і т.п.).

Проблемно-пошукові роботи також включають постановку і проведення експерименту. Відрізняються вони тільки ступенем проблемності експериментального завдання. При цьому мова йде про рівні проблемності цих завдань для студентів: про новизну об'єктів, умов, в яких проводиться експеримент, в порівнянні з вивченими раніше (теоретично і практично). До цієї групи лабораторних робіт відносяться лабораторні роботи з перевірки різних гіпотез навчального та наукового рівня.

Лабораторні роботи є формою навчальних занять і практичних методів навчання, у яких навчальні цілі досягаються при постановці і проведенні студентами експериментів, досвідів, досліджень з використанням спеціального устаткування, приладів, вимірювальних інструментів і інших технічних пристосувань (лабораторні роботи) і при виконанні розрахункових і інших видів завдань і рішенні задач (практичні заняття). На таких заняттях студенти відпрацьовують практичні дії і навички. Наприклад, на лабораторних роботах вони спостерігають, досліджують явища природи, технічні й інші процеси, вивчають об'єкти техніки, пристрій і принцип дії вимірювальної апаратури, методику вимірів.

Тематика лабораторних і практичних робіт визначається навчальною програмою по дисципліні, конкретизується для кожної спеціальності в робочій програмі по дисциплінах в залежності від специфіки і напрямку підготовки фахівців, годин, виділених для практикуму в навчальному плані і наявності необхідної лабораторної бази. При цьому, у першу чергу планують проведення робіт, найбільш значимих для професійної підготовки і формування практичних способів діяльності.

Формулювання назви роботи повинні включати необхідні компоненти структури основної задачі, розв'язуваної на занятті, тобто об'єкт та предмет дослідження; а також - його процедуру. При цьому об'єкт, предмет або процедура повинні бути новими для студентів.

Зверніть увагу на те, що, оскільки лабораторні і практичні роботи являють собою форми навчальних занять, їхньою метою є зміна особистості студента. У когнітивній області структури особистості студентів ці зміни можуть бути охарактеризовані еталонами навчальних дій із указівкою рівня їхньої сформованості відповідно до таксономії цілей. Мотивація цілі робіт найчастіше проводиться шляхом розкриття практичного, професійного значення результату роботи, забезпечення інтересу до теми, організації змагальності при виконанні завдань.

При виконанні лабораторних робіт можуть використовуватися різні типи алгоритмів виконання завдань:

- алгоритм відтворення;
- алгоритм розпізнавання;
- проблемний алгоритм.

При проведенні лабораторних занять слід приділяти увагу їх організації. Вона може відрізнятися в залежності від форми їхнього проведення: фронтальної, циклової, індивідуальної, а практичні заняття найчастіше проводять фронтальним методом. Організація

лабораторної роботи включає також підготовку матеріальної бази: предметів і засобів навчальної діяльності.

Організація виконання лабораторних завдань

Організація проведення лабораторних робіт відрізняється в залежності від її форми: фронтальної, циклової, індивідуальної.

При фронтальній формі для кожного студента виділяється окреме робоче місце, і всі студенти на занятті виконують одну і ту ж лабораторну роботу. Така форма проведення лабораторних робіт істотно полегшує викладачеві керівництво навчальною діяльністю, дозволяє забезпечити правильну логічну послідовність вивчення теоретичного матеріалу і лабораторних досліджень. Деяким недоліком цієї форми проведення лабораторного практикуму слід вважати можливе запозичення студентами сутності або прийомів вирішення практичних завдань друг у друга.

При циклової формі проведення лабораторних робіт вони поділяються на тематичні цикли, які відповідають певним розділах лекційного курсу. Студенти виконують лабораторні роботи за графіком. Наприклад, виділивши цикл з п'яти лабораторних робіт, викладач ділить навчальну групу з 25 осіб на п'ять підгруп. Кожна підгрупа виконує на кожному занятті одну з лабораторних робіт циклу. До кінця циклу всі студенти встигають виконати всі п'ять лабораторних робіт. Така форма організації лабораторних робіт дозволяє забезпечити їх проведення при мінімальних матеріальних витратах, але вимагає організації групової діяльності студентів. Відсутність організації роботи в групі найчастіше призводить до утриманської поведінки частини студентів.

При індивідуальній формі організації лабораторних робіт кожен студент самостійно виконує лабораторні роботи згідно з графіком. Таким чином, всі студенти працюють індивідуально над виконанням лабораторних робіт. При цьому надається можливість врахувати їх наукові інтереси і схильності, надавши їм право вибору тематики таких робіт. Індивідуальна форма організації лабораторних робіт розвиває самостійність і творчі здібності студентів. Але вона вимагає достатньої матеріальної бази, чіткого керівництва роботою кожного студента, тобто здібності викладача розподіляти увагу і свої можливості під час проведення роботи.

Відмінності в формі організації лабораторних робіт призводять до суттєвих особливостей в їх підготовці та методики проведення. Ці особливості полягають в організації індивідуальної та групової діяльності студентів і в підготовці матеріальних засобів для роботи.

При фронтальній формі проведення лабораторних занять найчастіше способом організації навчальної діяльності є інструктаж навчальної групи викладачем в усній формі або з використанням методичних вказівок, які вивчаються самостійно. *При циклової і індивідуальній формах організації лабораторних робіт* загальний інструктаж обмежується організаційними вказівками, функції формування ООД виконують інструкції та інструктивні карти.

Виконання лабораторних робіт студентами при циклової формі їх організації пов'язана з управлінням навчальною діяльністю в малих групах. В даному випадку мала група - це об'єднання студентів для налагодження ділових і міжособистісних відносин з метою досягнення навчального результату.

Такі групи можуть бути формальними, тобто виділеними вольовим шляхом викладачем, або неформальними. Неформальні групи виникають на основі особистих переваг, симпатії, дружби, спільних інтересів, при їх утворенні велику роль відіграють внутрішні психологічні стимули об'єднання студентів для виконання завдання.

Функціональна організація малих груп може бути різною і виявляється більш-менш доцільною в залежності від типу лабораторного завдання. Принцип організації групи «ланцюжок» доцільно використовувати в тому випадку, коли лабораторне завдання вимагає послідовного виконання ряду операцій, виконання яких доручається різним особам, окремим членам групи студентів. Якщо по ходу виконання завдання всі члени групи пов'язані між собою, структура групи утворює «мережу». У ній жоден з членів групи не має переваг.

Вважається, що група, яка не має лідера (керівника), працює менш продуктивно. Такі групи або розпадаються, або самі висувають лідера для виконання клерувальних функцій, перетворюючись в модель «повна мережа з лідером». У цьому випадку деякий учасник («А») наділяється повноваженнями лідера. Якщо операції з виконання завдання виконуються незалежно одна від одної, то завдання можна виконати групою, організованою за принципом «зірка». При цьому член групи, що знаходиться в позиції «А», здійснює координацію дій інших, є керівником групи і її лідером.

У формальній групі, організованій викладачем, керівник, як правило, призначається, а ролі членам групи передбачаються цим керівником групи. В неформально організованій групі він обирається самою групою на основі його привабливості і компетентності, а ролі інших членів групи або призначаються їм, або розподіляються на основі переваг.

Оформлення звіту по лабораторній роботі

Звіт про виконану лабораторній роботі повинен включати:

- точна вказівка теми лабораторної роботи;
- формулювання мети і завдань, що вирішуються в ході її виконання;
- перелік матеріалів, інструментів, обладнання, умов і технологічних особливостей проведення експерименту (якщо він передбачений) або виконання завдань;
- протокол випробувань (якщо вони передбачені) або протокол ходу виконання завдань;
- оформлення таблиць і графіків;
- формулювання висновків і оцінку результатів виконання лабораторної роботи.

Форма звіту може бути конкретизована в методичних вказівках по кожній лабораторній роботі або описана лише в загальному вигляді з метою розвитку здатності студентів більш самостійно виконувати лабораторні завдання.

Здача звіту і оцінка результатів виконання лабораторних робіт

Для реєстрації виконання лабораторних робіт і оцінок результатів їх виконання викладач повинен вести спеціальний журнал обліку. У цьому журналі рекомендується відзначати дату виконання кожної лабораторної роботи кожним студентом групи, а також виставляти оцінку. Характер оцінювання при цьому може бути різним. При найпростішому варіанті оцінки вказується, зарахована або не зарахована робота. Можливе використання чотирьохбальної системи оцінок: відмінно, добре, задовільно, незадовільно. У цьому випадку викладач повинен розробити критерії оцінювання і довести їх до відома студентів.

Часто оцінка результатів виконання лабораторних робіт оцінюється в балах. При цьому максимальна кількість балів, які може отримати студент за виконану лабораторну роботу, встановлюється в залежності від її значущості та складності, а зменшення кількості балів визначається зазначеними викладачем штрафними балами. Залік по лабораторному практикуму в цьому випадку виставляється студенту за умови, якщо він «заробив» загальну (сумарну) кількість балів, що перевищує певний критичне значення в балах для лабораторних робіт, яке встановлене викладачем згідно рейтингової системи оцінювання студентів з певної дисципліни.

4.3. Методика проведення практичних і семінарських занять

Практичне заняття — форма навчального заняття, на якому викладач організує детальне закріплення студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, в результаті чого формуються уміння і навички практичного застосування знань теоретичного матеріалу шляхом індивідуального виконання студентами відповідних завдань.

Практичні заняття проводяться відповідно до розробленого тематичного плану й охоплюють весь матеріал. Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Проведення практичного заняття ґрунтується на попередньо підготовленому методичному матеріалі (тестах для виявлення рівня знань студентів), практичних завданнях різної складності; наочному матеріалі; методичних вказівках; засобах оргтехніки. Назване методичне забезпечення готує викладач, якому доручено проводити практичні заняття, за погодженням з лектором дисципліни.

Практичне заняття включає проведення попереднього контролю знань студентів, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення, рішення завдань з їх обговоренням і оцінюванням результатів. Оцінки, отримані студентом на окремих практичних заняттях, враховуються при виставлянні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни.

Практичне заняття повинно формуватися у відповідності з наступною такою: мета, вихідні дані, методичні вказівки, алгоритм рішення, завдання для самостійної роботи (за аналогією з розглянутим раніше алгоритмом), контрольні запитання студентам для закріплення матеріалу, оцінювання рівня сформованості умінь, обговорення ходу заняття і питання до викладача, видання домашнього завдання студентам.

У структурі заняття самостійна робота домінує. Викладач бере участь на стадії постановки завдання, при розробленні методичних вказівок і здійснює контроль. При цьому практична робота може бути організована за допомогою комп'ютерів при виконанні задач на оптимізацію і з використанням спеціалізованих прикладних програм.

Практичне заняття може проводитися у вигляді розрахункової роботи, ділової або дидактичної гри, аналізу виробничих ситуацій, роботи з документами, колоквиуму, дискусії, контрольної роботи. Нижче наведено форму плану-конспекту практичного заняття, яку викладач може використовувати для його підготовки.

ПЛАН-КОНСПЕКТ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ

з дисципліни:

Тема заняття:

Дата проведення:

Цілі заняття:

Головна проблема заняття:

Обладнання (перелік наочних посібників, ТЗН, плакатів та ін.):

План заняття (перелік основних пунктів і час, який відводиться на їх реалізацію):

Хід заняття (докладний конспект):

етапи і види діяльності студентів із щохвилинною структурою;

формулювання завдань студентам на кожному етапі заняття;

результати виконання завдань, що передбачаються;

посилання на матеріали за темою заняття (нумерація сторінок навчальних посібників тощо);

рисунки, задачі (з розв'язанням), схеми, таблиці та ін.

Завдання студентам з рефлексії їх діяльності:

Форми контролю і оцінювання результатів заняття:

Домашнє завдання:

Список використаної літератури:

Форма аналізу проведеного заняття, підсумки його обговорення з колегами і викладачами.

Методика проведення семінарського заняття

Семінарське заняття — форма навчального заняття, на якому викладач організовує дискусію за попередньо визначеними темами. До заняття студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань (рефератів). Перелік тем семінарських занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. На кожному семінарському занятті викладач оцінює підготовлені виступи, активність студентів у дискусії, уміння формулювати і відстоювати свою позицію. Підсумкові оцінки за кожне семінарське заняття викладач вносить до журналу.

Модель семінарського заняття в активній формі (САФ)

Підготовка творчо обдарованих фахівців різноманітних сфер виробництва неможлива без активізації форм і методів навчального процесу. Однією з основних форм практичної підготовки є семінарське заняття, яке необхідно побудувати в активній формі процесу дієвого засвоєння студентами навчальної інформації за моделлю управління їх навчально-творчою діяльністю, тим самим інтенсифікувавши процес підготовки кадрів.

Мета проведення *семінару в активній формі (САФ)* — активізувати процес мислення студентів шляхом безпосереднього залучення їх до організації та керівництва заняттям. Ця дидактична форма також призначена сформулювати і закріпити вміння з колективної підготовки, обґрунтування, прийняття та оцінювання управлінських рішень, що є обов'язковим елементом творчої сформованості керівників і спеціалістів виробничої сфери.

Активна форма занять передбачає якісні зміни у взаємовідносинах між викладачами і студентами: джерелом інформації стає не тільки викладач і відповідна навчальна і наукова література, а й сама аудиторія. Студенти з об'єкту управління стають суб'єктами, адже в цьому випадку вони самі навчають один одного. Викладач створює таку дидактичну систему, за якої учні самостійно організовують проведення навчального заняття, виконуючи не тільки ретрансляторські функції з передачі інформації, а й розробляють алгоритм управління навчально-творчою діяльністю, що забезпечує загальне підвищення ефективності процесу засвоєння знань і формування творчого досвіду особистості. При цьому відношення викладачів зі студентами стають суб'єкт-суб'єктивними.

В основі проведення САФ лежить моделювання конкретних ситуацій (виробничих, соціальних, економічних, політичних). Для майбутніх менеджерів активна форма навчання є найбільш ефективною не тільки у контексті придбання навичок взаємовідносин в системі управління виробництвом, але й для виявлення резервів покращання методів і стилю керівництва.

Порядок підготовки і проведення семінарів в активній формі (САФ)

САФ включає дві частини: підготовчу і основну. Етапи підготовчої частини (виконує викладач разом зі студентами):

Ознайомлення з темою семінарського заняття.

Призначення ведучого (з числа студентів) семінарського заняття і арбітра по ведучому (також з числа слухачів)

Розробка ведучим регламенту семінарського заняття.

Перші два етапи здійснюються викладачем заздалегідь, тобто до проведення семінарського заняття (наприклад, у кінці попереднього заняття). Регламент семінарського заняття розробляється ведучим заздалегідь і самостійно, для чого він повинен уважно ознайомитися з темою семінарського заняття і вивчити питання, які повинні бути розглянуті за його планом.

Загальна тривалість часу виступу (t) з питання залежить від його складності і значущості, а також від обсягу матеріалу, який необхідно розглянути за планом семінарського заняття. Після складення регламенту ведучий заздалегідь (до семінарського заняття) повідомляє виступаючим час, який відводиться на доповідь. Ведучому надається право призначати доповідачів за темою семінарського заняття, а також арбітрів по кожному доповідачу. При цьому кожен студент за одним питанням може бути доповідачем, а за іншим — арбітром.

Семінарське заняття в активній формі організовують і проводять самі студенти. Його особливістю є те, що слухачі оцінюють свої дії самостійно, мотивуючи і обґрунтовуючи прийняті рішення. Викладач дає оцінку роботі учасників семінарського заняття (ведучого, виступаючих, арбітрів) в кінці заняття при підведенні підсумків.

Семінарське заняття в активній формі передбачає наявність ігрових моментів, що досягається за допомогою створення і підтримки «ігрової настрою». Ігрова ситуація задається ведучим, який повинен мати відповідні здібності організатора і лідерські якості. Він повинен

творчо спланувати, підготувати і провести семінар, щоб протягом усього заняття інтерес аудиторії не слабшав.

Функції і роль студентів при проведенні САФ

Склад учасників — студенти академічної групи, з числа яких виділені: ведучий семінару; арбітр по ведучому; виступаючі з питань (число виступаючих повинно бути не менше, ніж кількість питань теми, що розглядається); арбітри по виступаючих.

Функції ведучого. Основна частина семінарського заняття (після попередніх рекомендацій викладача) починається із вступного слова ведучого. Ведучий повинен повідомити тему семінару, назвати питання, які будуть обговорюватися, зробити короткий вступ. Після цього він називає назву питання, яке буде розглядатися, прізвище виступаючого, повідомляє виступаючому регламент, називає арбітра з питання. Після закінчення виступу доповідача ведучий організовує діалог у формі «питання — відповідь», а потім обговорення доповіді. Після цього ведучий надає слово арбітру, який ознайомлює слухачів з оцінками студентів, які брали участь в обговоренні питання. Далі ведучий підводить підсумки, а потім переходить до обговорення наступного питання семінарського заняття.

Після розгляду і обговорення всіх питань теми семінарського заняття ведучий підводить загальні підсумки шляхом короткого узагальнення всіх розглянутих питань, акцентуючи увагу аудиторії на ключових моментах теми. Після цього надає слово своєму арбітру і викладачеві.

Функції арбітра по доповідачу. Арбітр повинен добре орієнтуватися в питанні, за яким він дає оцінку-рецензію. Особлива увага арбітра повинна бути приділена розкриттю змісту питання. Якщо доповідач питання розкрив не повністю або допустив помилки (пропущені основні моменти), то арбітр повинен звернути на це увагу аудиторії і зробити відповідні поправки і доповнення.

Функції арбітра по ведучому. Арбітр по ведучому оцінює його виступ за згадану шкалою. При цьому ведучий САФ оцінюється за двома критеріями: 1) за підготовку і організацію семінарського заняття; 2) за проведення заняття. Особлива увага арбітра повинна бути зосереджена на вмінні ведучого організувати обговорення всіх питань, для того щоб план семінарського заняття був виконаний повністю.

У процесі проведення семінарського заняття оцінка дій його учасників дається самими студентами, а в кінці заняття (при підведенні підсумків) — викладачем.

Індивідуальне навчальне заняття проводиться з окремими студентами з метою підвищення рівня їх підготовки і розкриття індивідуальних творчих здібностей. Індивідуальні заняття організовуються за графіком індивідуального навчального плану студента і можуть охоплювати частину або повний обсяг занять з певної дисципліни, а в окремих випадках — повний обсяг навчальних занять для конкретного освітнього чи кваліфікаційного рівня.

Консультація — форма навчального заняття, при якій студент одержує відповіді або пояснення від викладача на конкретні питання певних теоретичних положень та аспектів їх практичного застосування. Консультація може бути індивідуальною або проводитися для групи студентів. Обсяг часу, відведений викладачеві для проведення консультацій з конкретної дисципліни, визначається навчальним планом. Як правило, це 2 академічні години.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ

1. Що таке дидактичний проект ?
2. Дайте визначення лекції.
3. Поясніть, у чому полягають переваги і недоліки лекції у вищій школі.
4. Які види лекцій використовують у сучасному ВНЗ? У чому полягають її дидактичні завдання.
5. Яким чином можна активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на лекції?
6. Опишіть структуру традиційної тематичної лекції. Від яких чинників залежить структура лекції?

7. Опишіть методику і техніку читання лекції.
 8. Як Ви розумієте вислів «виховні можливості» лекції?
 9. Які етапи включає дидактичний проект лекції у вищій школі? Охарактеризуйте
- ix.
10. Чи слід студентам конспектувати лекції? Чому?
 11. Дайте визначення практичному заняттю.
 12. Охарактеризуйте структуру практичного заняття.
 13. Дайте визначення індивідуальному заняттю.
 14. Дайте визначення консультації.
 15. У якому вигляді може проводитися практичне заняття?
 16. Дайте визначення семінарського заняття.
 17. Яка мета проведення семінару в активній формі?
 18. Який порядок підготовки і проведення семінарів в активній формі?
 19. Які функції ведучого проведення семінару в активній формі?
 20. Які функції арбітра проведення семінару в активній формі?
 21. Кого називають ведучим проведення семінару в активній формі?
 22. Кого називають арбітра проведення семінару в активній формі?
 23. Дайте визначення лабораторній роботі?
 24. Дайте характеристику класифікації лабораторних робіт.
 25. Опишіть організацію виконання лабораторних завдань.
 26. Вимоги до оформлення звіту по лабораторній роботі.
 27. Порядок організації здачі звіту і оцінки результатів виконання лабораторних робіт.

Література: [осн. 1-15].

ЛЕКЦІЯ 5.

ТЕМА: ВИДИ КОНТРОЛЮ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ В ВИЩІЙ ШКОЛІ. ОРГАНІЗАЦІЯ СКЛАДАННЯ ІСПИТІВ І ЗАЛІКІВ. КАРТА ОЦІНЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОВЕДЕННЯ ІСПИТІВ І ЗАЛІКІВ.

5.1. Види контролю оцінювання знань, умінь і навичок у навчальному процесі в вищій школі

У навчальному процесі в вищій школі використовують *такі види контролю: вхідний, поточний, проміжний, підсумковий і відстрочений.*

Вхідний контроль ставить за мету виявити базовий рівень підготовки студентів за дисциплінами, що є основою курсу, який вивчається; розподілити студентів за рівнем підготовки для диференціації і індивідуалізації навчальної діяльності. *Основні форми вхідного контролю: тестування, співбесіда, опитування.*

Поточний контроль здійснюється з метою перевірки рівня знань студентів на етапі первинного засвоєння навчального матеріалу; створення надійної системи управління навчально-творчою діяльністю з опанування змістом дисципліни. Основні форми контролю: дидактичні і ділові ігри, семінарські заняття в активній формі, тренінги, тестування, складання і розв'язання тематичних кросвордів, участь у вікторинах, наукових гуртках, конференціях тощо.

Проміжний контроль оцінює знання, уміння і навички студентів за результатами вивчення окремих навчальних модулів (розділів) або тем навчальної дисципліни. Формами проміжного контролю знань є: атестація, модульний контроль (модульна контрольна робота), рубіжний контроль та ін.

Підсумковий контроль проводиться з метою оцінювання результатів навчання студентів на визначеному освітньому (кваліфікаційному) рівні на окремих його завершених етапах. Основними формами контролю є іспит і залік. Якщо у вищому навчальному закладі використовується модульно-рейтингова технологія навчання, та оцінки підсумкового контролю можуть визначатися рейтингом студентів виключно за підсумками складання навчальних модулів дисципліни (іспит або залік відсутній).

Слід зазначити, що *всесвітньо відомі педагоги (К. Ушинський, П. Каптерев, М. Пирогов) піддавали критиці «Екзаменаційний напрям», як офіційний звіт про знання. Вони вважали його контролем «миттєвих знань». Іспит, за їх глибоким переконанням,— це «... значна частина часу, що відбирається від навчального процесу. Підготовка до іспитів, як правило, поспішна і безсистемна. Іспити викликають штучне збудження в учнів сил, напруження, що шкодить здоров'ю. Відповіді на іспитах бувають випадковими і не можуть бути надійним показником зусиль учителя і учня впродовж року».*

Відстрочений контроль застосовують з метою перевірки остаточних знань студентів (через певний час після іспиту або заліку), а також для визначення ефективності використання дидактичних засобів і напрямів удосконалення навчального процесу. Основні форми контролю: олімпіади, комплексне тестування, опитування.

5.2 Організація складання іспитів і заліків

Підсумковий (семестровий) контроль з навчальної дисципліни в вищій школі проводиться в терміни, встановлені навчальним планом.

Семестровий іспит - це форма підсумкового контролю засвоєння студентом теоретичного і практичного матеріалу з навчальної дисципліни за семестр.

Семестровий залік- це форма підсумкового контролю засвоєння студентом навчального матеріалу виключно на підставі результатів його навчально-творчої діяльності

за програмою курсу протягом навчального семестру (оцінки на практичних, семінарських заняттях, результати виконання самостійної та індивідуальної роботи).

Студент вважається допущеним до семестрового контролю з конкретної дисципліни (семестрового іспиту, заліку), якщо він виконав усі види робіт, передбачені навчальним планом на семестр з цієї дисципліни. Іспити складають студенти в період екзаменаційних сесій, передбачених навчальним планом. Вищий навчальний заклад може встановлювати студентам індивідуальні терміни здачі заліків і іспитів. При використанні модульного контролю іспити можуть не проводитися.

Іспити проводяться відповідно до розкладу, який доводиться до відома викладачів і студентів не пізніше, ніж за місяць до початку сесії. Порядок і методика проведення заліків та іспитів визначаються вищим навчальним закладом.

Залежно від успішності студента протягом семестру викладачем може бути передбачити можливість «автоматичного» складання іспиту або заліку. При цьому умови обмовляються викладачем на першому занятті з даного предмета.

Питання до іспиту складаються в кількості не менше, ніж 50-70 на групу. Залежно від змісту і значущості навчальної дисципліни у фаховій підготовці спеціаліста іспит може включати теоретичні питання, практичні ситуації і задачі. При підготовці до іспиту викладач складає екзаменаційні білети (30 білетів на групу). Екзаменаційні білети затверджує завідувач кафедрою. Зміст питань в екзаменаційному білеті повинен відбивати три рівні сформованості знань: репродуктивний, дійовий, творчий.

Викладачеві необхідно в ході проведення іспиту намагатися не допускати списування, взаємних консультацій студентів. Приймаючи іспит в усній формі, педагог повинен дотримуватися таких педагогічних прийомів і принципів: добровільний початок іспиту (черговість складання іспиту визначається за бажанням студентів); доброзичливе відношення до студентів; не переривати відповідь студента; кількість додаткових питань повинна визначатися їх доцільністю; додаткові питання не повинні бути провокаційними.

Результати складання іспитів і диференційованих заліків оцінюються за 4-бальною шкалою («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно»), а заліків - за двобальною («зараховано», «не зараховано»). Із впровадженням Болонських освітніх стандартів вищий навчальний заклад використовує 100-бальну та літерну шкалу за системою «ECTS», які адаптовані до національної 4-бальної шкали (Табл. 1). Оцінки вносяться викладачем в екзаменаційну відомість і залікову книжку. У випадку неявки студента на іспит або залік в екзаменаційній відомості (графа оцінок) записується «не з'явився». Якщо студент пропустив багато занять, викладач повідомляє про це деканату, який у відомості робить запис: «Не допущений».

Таблиця 1 - Уніфікована шкала оцінювання студентів за системою ECTS та національною 4-бальною системою

Оцінка за ECTS		Національне 4-бальне оцінювання
літерна	бали	
A	100-95	«Відмінно» (5) — відмінне виконання лише з незначною кількістю несуттєвих помилок
B	90—94	«Дуже добре» (4+) вище від середнього рівня, але з кількома помилками
	85—89	«Добре» (4) — правильна робота з невеликою кількістю помітних помилок
C	75—84	«Добре» (4-) — в цілому правильна робота з певною кількістю помітних помилок

Д	70—74	«Задовільно» (3) — непогано, але зі значною кількістю грубих помилок
Е	60—69	«Достатньо» (3-) — виконання задовольняє мінімальні критерії
FX	35—59	«Незадовільно» (2) — потрібно доопрацювати матеріал перед тим, як отримати залік
F	0—34	«Незадовільно» (2-) — необхідно переробити (серйозна подальша робота)

Загальні критерії оцінювання знань студентів на іспиті

«Відмінно» — основні питання розкриті на високому теоретичному і практичному рівнях, студент без ускладнень орієнтується в матеріалі, повністю відповідає на додаткові запитання. Якість відповідей свідчить про вільне володіння матеріалом лекційних і практичних занять, а також про ознайомлення з додатковим матеріалом з навчальної дисципліни.

«Добре» — розкриті основні питання, а на додаткові студент повністю не відповідає. Якість відповідей виявляє вільне володіння лекційним і практичним матеріалом. Ознайомлення з додатковими джерелами не систематизовано.

«Задовільно» — студент володіє тільки загальним понятійним апаратом, він в цілому орієнтується в досліджуваному предметі, але при розкритті основних питань допускає суттєві помилки.

«Незадовільно» — студент робить принципові помилки у відповідях, утрудняється дати обгрунтовані відповіді на всі основні питання викладача, не володіє основним понятійним апаратом.

У таблиці 2 наведено карту кількісного оцінювання організації проведення іспитів і заліків у вищому навчальному закладі за 5-бальною шкалою.

Таблиця 2 - Карта оцінювання організації проведення іспитів і заліків

Кафедра

Викладач

Навчальна дисципліна

Форма контролю

Критерії оцінки	Зміст критерію	Оцінка	
		критеріальна	загальна
Рівень організації проведення іспитів і заліків	1. Організація проведення консультації напередодні іспиту у визначений термін		
	2. Наявність питань для самостійної підготовки		
	3. Наявність належно оформленої екзамена-		
	4. Наявність достатньої кількості білетів (у		
	5. Наявність білетів із запитаннями різних рі-		
	6. Наявність чистих аркушів для підготовки		

	7. Своєчасність початку екзамену (заліку)		
	8. Дотримання регламенту проведення: екзамену — 0 33 гол на кожного студента (заліку)		
Методичний рівень	1. Застосування прийомів диференціації контролю знань		
	2. Організація багаторівневого контролю із застосуванням тестів, теоретичних запитань, ситуаційних завдань		
	3. Визначення рівня засвоєння студентами навчального матеріалу (репродуктивний, діяль-нісний, творчий)		
	4. Визначення якісних характеристик контролю: а) повнота (наявність повного ланцюга системи знань); б) систематичність (упорядкованість і стрункність); в) науковість (глибоке засвоєння наукових понять, законів, теорій); г) міцність (можливість довгострокового зберігання в пам'яті накопиченої суми знань і засобів діяльності)		
Педагогічна майстерність викладача	1. Доброзичливе і поважне ставлення до студентів		
	2. Терпіння і тактовність		
	3. Вимогливість		
	4. Справедливість і об'єктивність оцінки		
	5. Забезпечення вільного обміну думками		
	6. Зацікавленість в успіхах студентів		

Повторна здача іспитів допускається не більше двох разів з кожної дисципліни: один раз викладачу, другий - комісії, що створюється деканом факультету. Студенти, що одержали під час сесії незадовільні оцінки і не склали іспит повторно комісії, призначеній деканом, відраховуються з вищого навчального закладу.

5.3 Методичні основи організації тестового контролю знань

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, вмінь, 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 (ТКЗ) - оцінювання рівня засвоєння знань студентів після вивчення дисципліни й одержання інформації для удосконалення процесу підготовки кадрів.

Відповідно до загальної мети можна виділити такі *основні функції ТКЗ*: 1) діагностична; 2) навчальна; 3) організуюча; 4) виховна.

Функція діагностики впливає із самої суті контролю, спрямованого на збирання, аналіз та інтерпретацію результатів оцінки для визначення реального рівня сформованості знань студента.

Навчальна функція спрямована на досягнення однієї з 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 виявляється в його впливі на організацію навчального процесу. Залежно від отриманих результатів контролю викладач вносить відповідні зміни в навчальний процес, що виявляються 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 з 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.

Перед тим, як визначити основні вимоги щодо методології складання тестових програм, зупинимося на термінології.

Тест (англ. «test» — *ісnum*) — завдання стандартної форми, що має за мету визначити рівень засвоєння знань, розумового розвитку, спеціальних можливостей та інших якостей особистості людини.

Тест педагогічний являє собою сукупність завдань зростаючої складності, що дозволяють точно оцінити знання, уміння, навички й інші характеристики особистості студента, які цікавлять викладача. 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).

Відповідно до змісту завдань педагогічного контролю *педагогічний тест* повинен *задовольняти таким вимогам*: 1) чіткий комплекс тестових завдань; 2) оптимальний рівень складності; 3) надійність; 4) валідність; 5) можливість оцінювати знання студента за рівнем сформованості його творчого досвіду.

Тест повинен включати комплекс завдань різноманітних видів, для того щоб всебічно оцінити рівень засвоєння навчальної інформації: розуміння, пізнання, відтворення, застосування, творчість. Особливо складно діагностувати творчий рівень, тому що творча діяльність заснована на сукупності умінь: інтелектуально-логічних, інтелектуально-евристичних, методологічних, світоглядних, комунікативних, автодидактичних тощо. Для цього необхідно розробити комплекс тестових завдань зростаючої складності. Рівень складності має бути таким, щоб студент розумів сутність і завдання тесту, а питання в тесті повинні відповідати складності контрольованого матеріалу.

Надійність — одна з найважливіших характеристик тесту. Тестова програма повинна дозволяти визначити й оцінити знання, уміння 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 етап. Викладач повинен визначити мету тестування (що він хоче оцінити: Знання?, Уміння?, Якого рівня? тощо); виділити вимоги (критерії) до оцінюваних знань, умінь, навичок (розробити шкалу оцінювання, модель інтерпретації отриманих оцінок). Наприклад, оцінка репродуктивного рівня знань за 5-бальною шкалою.

2 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».

Що стосується оптимізації кількості варіантів можливих відповідей, то їх не повинно бути від 3 до 5, адже при їх суттєвому збільшенні тест перетворюється в лотерею з вірогідністю 50 % на 50 %. Якщо в тесті налічується три альтернативні варіанти відповідей - маємо 33 % того, що студент вгадає відповідь; відповідно: чотири варіанти - 25 %, а п'ять - 20%. Збільшувати кількість альтернативних відповідей більше п'яти не рекомендується, тому що зниження відсотка можливості вгадування відповіді зменшується незначно, а час, що буде витрачено студентом на обмірковування, може набагато збільшитися (Рис. 1).

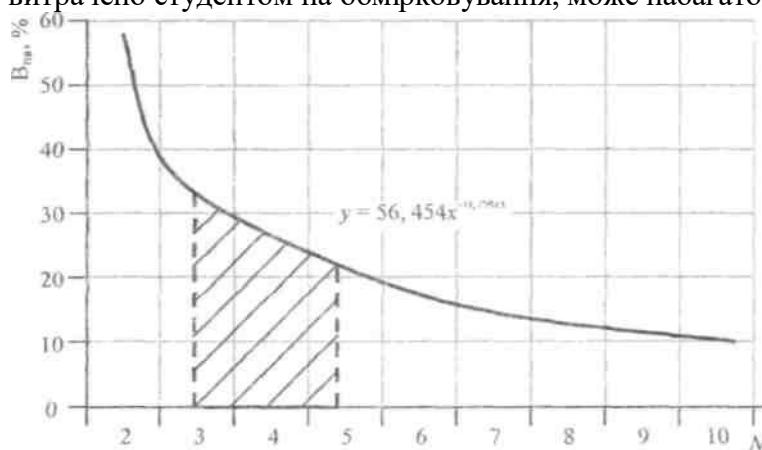


Рис. 1. - Залежність вірогідності вгадування правильної відповіді ($V_{\text{вп}}$) від кількості альтернативних варіантів у тесті (N)

3 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 предмета 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 різноманітну форму постановки задачі. Ось деякі з 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 «економічний диктант». 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 приводити 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 правильну 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 являє собою ще більш високий рівень складності, ніж попередні. Він дає можливість перевірити й оцінити знання, уміння й навички. До недоліків цього виду тестів відноситься небезпека запам'ятовування початкового варіанта дій як правильного, так і неправильного.

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 скла дається 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 на схему. Тут уже можуть вирішуватися продуктивні і 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 рішення задачі.

Дуже важливо використовувати в одній картці тестового контролю різноманітні форми тестування і поступово підвищувати рівень складності завдань. Наприклад, тест можна побудувати за такою схемою: перше запитання - репродуктивного рівня (на впізнавання, де потрібно визначити відоме поняття за запропонованим визначенням); друге завдання подане у формі тесту на класифікацію; у третьому завданні можна запропонувати знайти визначення відповідного поняття; четверте завдання може бути подане в історичному аспекті (визначення прізвища відомого діяча в галузі науки, історичної події); п'яте завдання може подаватися у формі визначення послідовності дій. Такий підхід дозволяє об'єктивно оцінити знання і врахувати різноманітні аспекти навчальної діяльності: уміння впізнавати і розуміти матеріал, класифікувати явища й процеси, визначати послідовність логічних операцій, систематизувати і синтезувати ситуації і процеси.

Організація процесу тестового контролю знань 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 (Рис. 2).
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.

Картка тестового контролю залишкових знань з дисципліни «Управління виробництвом»

студента 8 групи 3 курсу економічного факультету **Бондаренко О. В.**
(прізвище та ініціали студента)

18 травня 2017
(дата)

/ Варіант 5

№ запитання	1	2	3	4	5
№ Відповіді	3	2	1	X	1
Оцінка	«Добре» («4») — чотири правильних відповіді				

Викладач: доцент *К. С. Іванов* (підпис) Дата: 18.05.2017 р.

Рис. 2. - Приклад картки-відповіді з тестового контролю знань

5.4 Оцінка при семестровому контролі

Для визначення рівня залишкових знань (P_{33}) при тестовому контролі можна використовувати індексний метод.

В якості критерію оцінки приймаємо $P_{33} = 1,0$. При цьому якщо $P_{33} = 1,0$, то студент підтвердив свій рівень знань. Якщо $P_{33} < 1,0$ студент має залишкові знання нижчі, ніж при підготовці до іспиту. Якщо $P_{33} > 1,0$, то рівень залишкових знань студента вищий, ніж на етапі складання іспиту. Це може говорити про необ'єктивність викладача на іспиті, неправильність складання тестових завдань і відповіді навмання, а може засвідчити процес самоосвіти студента. Зазвичай, рівень залишкових знань студентів нижчий за екзаменаційний і залежить в основному від тривалості часу між іспитом і тестом. Списки студентів, допущених до складання державних іспитів або захисту дипломних проектів (робіт), пред'являються в державну комісію деканом факультету. Державній комісії перед початком іспитів або захисту дипломних проектів (робіт) деканом факультету представляються зведені дані про виконання студентами навчального плану і отримані ними оцінки по теоретичних дисциплінах, курсовим проектам (роботам), практикам, державним іспитам (тільки перед захистом дипломних чи проектів робіт).

Державній комісії можуть бути представлені також інші матеріали, що характеризують наукову і практичну цінність виконаного проекту (роботи) — друковані статті за темою досліджень, документи, що вказують на практичне її застосування.

Складання державних іспитів (захист дипломних проектів) проводиться на відкритому засіданні державної комісії при обов'язковій присутності голови комісії. Захист дипломних проектів (робіт) може проводитися як у вузі, так і на підприємствах, для яких дипломна тематика представляє науково-теоретичний чи практичний інтерес.

Державний іспит проводиться як комплексна перевірка знань студентів по дисциплінах, передбачених навчальним планом. Державні іспити проводяться за білетами, складеними в повній відповідності з існуючим положенням: про організацію навчального процесу у вищій школі. Тривалість державних іспитів не повинна перевищувати шести академічних годин на день.

Результати захисту дипломних проектів (робіт) і складання державних іспитів визначаються оцінками «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно» і оголошуються в самий же день після оформлення протоколів засідання державної комісії. Студенту, що захистив дипломний проект (роботу), склав державні іспити відповідно вимогам освітньо-

професійної програми, рішенням державної комісії присвоюється відповідний освітньо-кваліфікаційний рівень (кваліфікація) і видається державний документ про освіту (диплом).

Студенту, який одержав підсумкові оцінки «відмінно» не менш як із 75 % навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом, а за іншими дисциплінами — оцінки «добре», склав державні іспити і захистив дипломний проект (роботу) на оцінку «відмінно», а також з кращого боку і проявив себе в науковій роботі, видається диплом про освіту з відзнакою.

Рішення про оцінку рівня сформованості знань при захисті дипломного проекту (роботи), а також про присвоєння студенту-випускнику відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня і видачу йому державного диплома приймається державною комісією на закритому засіданні відкритим голосуванням звичайною більшістю голосів членів комісії, що брали участь у засіданні. При однаковій кількості голосів «за» і «проти» голос голови є вирішальним.

Студент, який при складанні державного іспиту або при захисті дипломного проекту (роботи) одержав незадовільну оцінку, відчисляється з вищого навчального закладу і йому видається відповідна академічна довідка. У випадках, коли захист дипломного проекту (роботи) визнається «незадовільним», державна комісія встановлює можливість студента надати на повторний захист той самий проект із доробкою, або зобов'язує його писати дипломну роботу за новою темою.

Усі засідання державної комісії протоколюються. До протоколів вносяться оцінки, отримані на державних іспитах (захисті дипломного проекту), записуються питання, що задавалися студенту, оцінювані відповіді, зауваження членів комісії, вказується отриманий освітньо-кваліфікаційний рівень, робиться відмітка про видачу диплома про освіту. Протоколи підписують голова і члени державної комісії, що брали участь у засіданні. Книга протоколів зберігається у вищому навчальному закладі.

По завершенні роботи державної комісії її голова складає звіт. У звіті голови державної комісії відбивається аналіз рівня підготовки випускників і якості виконання дипломних проектів (робіт); відповідності їх тематики сучасним проблемам, загальної оцінки знань студентів, недоліків у підготовці по окремих дисциплінах. На основі аналізу голова дає рекомендації науково-педагогічному колективу ВНЗ з поліпшення навчального процесу. Звіт голови державної комісії обговорюється на засіданні вченої ради факультету.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ

1 Які види контролю використовують у навчальному процесі в вищій школі? Дайте їм характеристику.

2 Дайте характеристику організації іспитів і заліків у вищій школі?

3 Які загальні критерії оцінювання знань студентів на іспиті?

4 З яких елементів складається будь-який тест ?

5 Які існують варіанти закритих тестів ?

6 Які вимоги до організації процесу тестового контролю знань студентів в вищій школі? Дайте їм характеристику.

7 Дайте визначення основним характеристикам тестів.

8 Дайте визначення тесту і педагогічному тесту.

9 Яка мета тестового контролю?

10 Які функції тестового контролю?

Література: [осн. 1-5].

ЛЕКЦІЯ 6

ТЕМА: МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ КУРСОВОГО Й ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТУВАННЯ. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

6.1. Методика організації курсового й дипломного проектування

Курсовий проект (робота) - це самостійно виконана і подана в рукописному (комп'ютерному) вигляді навчально-дослідна робота аналітично-розрахункового характеру на певну тему.

Метою курсового проектування є поглиблення знань з навчальної дисципліни, формування умінь та навичок самостійного узагальнення думок вчених, передового досвіду в певній галузі науки, аналізу системи практичного застосування знань при вирішенні різноманітних виробничих питань.

Курсовий проект відрізняється від курсової роботи наявністю конкретного об'єкта наукових досліджень (окремі підприємства, організації або галузі) і розрахунково-проектного розділу, який повинен виконуватися на матеріалах цього об'єкта з метою надання науково-обґрунтованих пропозицій виробництву. *Загальний обсяг курсового проекту становить 50—60 сторінок рукописного тексту, а курсової роботи 40—50 сторінок.*

Курсовий проект є завершальним етапом у вивченні певної навчальної дисципліни. *Написання курсового проекту є базою для виконання студентами більш складного завдання — дипломного проектування.*

Тематика курсових проектів (робіт) повинна відповідати задачам навчального курсу і тісно погоджуватися з практичними потребами конкретної спеціальності. Студенти самостійно вибирають тему за розробленою кафедрою тематикою курсового проектування. Студентам, які не обрали тему курсового проекту у встановлений термін, викладач визначає тему самостійно.

Зробити самостійну роботу студентів більш організованою, підвищити ефективність використання часу студента під час курсового проектування допомагає викладач. Для цього ведучий курсу розробляє графіки індивідуальних консультацій.

Готуючи студентів до вирішення завдань курсового проектування, викладач розкриває їм технологію ефективної самостійної індивідуальної роботи, звертає увагу на головні моменти, основні та додаткові літературні джерела, які мають пряме або побічне відношення до даного питання. Інакше кажучи, викладач підказує, як організувати раціональний режим робочого часу і які методи, форми та засоби використати для ефективного вирішення завдання у визначений час.

План курсового проекту студент складає самостійно на основі орієнтовних планів, погоджуючи його з викладачем. При складанні детального плану студент може дещо інакше формулювати назви розділів, змінювати перелік питань, послідовність їх викладення, якщо це обґрунтовано досягненням мети дослідження.

На основі складеного детального плану студенти приступають до збирання вихідного фактичного матеріалу. Дослідження в курсовому проекті слід проводити за даними об'єкта господарювання щонайменше за три роки. Зібрану інформацію піддають статистичному та аналітичному обробленню, складають схеми, аналітичні таблиці, графіки.

При написанні курсового проекту (роботи) слід прагнути до стислих і точних формулювань у викладенні кожного питання, уникати дублювання. Курсовий проект повинен бути ретельно відредагованим, в кінці проекту повинен стояти підпис студента і дата завершення його оформлення.

Загальними вимогами до курсового проекту є актуальність обраної теми, науковий підхід до вирішення проблемних питань, практична значимість пропозицій, а також чіткість побудови його структури, логічна послідовність викладу матеріалу,

обгрунтованість висновків і рекомендацій, гарне оформлення. Захищається курсовий проект (робота) перед комісією в складі комісії (викладачів кафедри за участю керівника проекту). Результати захисту курсового проекту (роботи) оцінюються за 4-бальною шкалою («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно») або за 100-бальною шкалою ECTS.

6.1.1. Робота студента над дипломною роботою (проект)

Дипломна (випускна) робота є заключним етапом навчання вищому навчальному закладі і призначена для формування у студентів уміння під керівництвом наукового керівника проводити науково-дослідну роботу за визначеною темою. Дипломна робота повинна бути комплексною і обов'язково включати розділ, при свяченій економічному обгрунтуванню прийнятих рішень.

*Дипломна (випускна) робота повинна показати уміння і здатність майбутнього фахівця самостійно працювати зі спеціальною літературою, використовувати внутрішню і зовнішню інформацію, застосовувати різні, економічні методи дослідження, вивдристовувати комп'ютерні програми, виконувати фінансовий економічний аналіз, робити розрахунки, вміти узагальнювати давати рекомендації, використовуючи комплекс методів дослідження.**

До завдань дипломної (випускної) роботи відносяться:

- систематизація, закріплення і розширення теоретичних і практичних знань з обраної спеціальності;
- поглиблення навичок самостійної роботи зі спеціальною літературою, нормативними документами, фактичними статистичними, бухгалтерськими й економічними даними;
- удосконалення навичок щодо розроблення техніко-економічних показників, пов'язаних з аналізом і обгрунтуванням раціональної роботи підприємства (організації) у нових умовах господарювання;
- придбання майбутніми фахівцями навичок прийняття господарських рішень на насиченому конкурентами ринку;
- формування у студентів стійких навичок самостійно формулювати цілі, завдання і принципи управління соціально-економічними системами;
- закріплення навичок з розроблення обгрунтованих рекомендацій і пропозицій, ясного й чіткого викладу теоретичного і практичного матеріалу з досліджуваної проблеми.

Якість дипломної роботи багато в чому залежить від обраної теми та її плану.

Тема дипломної роботи має відображати виробничі функції та типові завдання діяльності, які надані в Державному стандарті вищої освіти Міністерства освіти і науки України (ДСВО МОНУ) «Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста (магістра)» за відповідною спеціальністю. Тематика кваліфікаційних проектів (робіт) визначається у варіативній компоненті ДСВО відповідно до спеціалізації або програми підготовки спеціалістів (магістрів) вищих навчальних закладів. Тематику дипломних (випускних) робіт розробляє випускова кафедра. Студент самостійно обирає тему роботи із запропонованого списку, що є на кафедрі, керуючись схильністю до визначеного виду діяльності, відповідності науковим інтересам, базою практики і місцем майбутньої роботи. Студент може самостійно запропонувати тему роботи, виходячи з її актуальності, що відповідає спеціальності, науковим інтересам і сучасним умовам розвитку наукових досліджень, визначених для обраної проблеми, а також, якщо тема представляє наукову і практичну цінність.

У більшості випадків дипломна робота є продовженням курсової роботи (проекту). Студент може виконувати роботу за тематикою, яка пов'язана із замовленням реально діючого підприємства.

Дипломна (випускна) робота має свою специфіку і її деталі завжди потрібно погоджувати з науковим керівником. Керівник закріплюється рішенням завідувача кафедри за погодженням зі студентом після подачі останнім на кафедру заяви про закріплення теми

дипломної роботи. Студент повинен разом зі своїм керівником розробити календарний план-графік з підготовки дипломної роботи.

Дипломна робота може бути реферативною, і дослідницькою. У першому випадку робота має теоретичний характер і пишеться на основі аналізу й узагальнення ряду літературних джерел: монографій, брошур, статей та ін. Студент повинен на основі аналізу теоретичного матеріалу дати оцінку вивченим роботам, викласти власну точку зору з досліджуваної проблеми, запропонувати науково-обґрунтовані пропозиції і зробити висновок. Якщо робота має дослідницький характер, то студент використовує як науково-методичну літературу, так і власні спостереження, результати експериментів, які він проводив, може висунути власні гіпотези тощо.

Випускна робота повинна містити: вступ, теоретичну частину, аналіз і узагальнення науково-практичних даних, проектний розділ, висновки. Комплексне використання наукових методів (монографічного, розрахунково-конструктивного, порівнянь, економіко-математичних, експертних, графічних тощо) дозволить зробити правильні висновки й узагальнення.

Об'єктом дослідження дипломної (випускної) роботи може бути: підприємство, організація або інша установа будь-якої форми власності; галузь виробництва на рівні району, області, держави.

У вступі дається обґрунтування актуальності обраної теми роботи. Наводяться не вирішені іншими авторами завдання, що формують у підсумку визначений напрям досліджень. Виходячи з цього, формується мета роботи. Для досягнення поставленої мети формується коло завдань, формулювання яких відповідає змісту роботи. Кожне завдання це сукупність окремих елементів, що складають за змістом окремі підрозділи глав роботи. У вступі також вказуються використані аналітичні матеріали і методи дослідження.

У теоретичному розділі розкривається стан проблеми, аналізуються найважливіші напрями дослідження, розглядаються основні складові теми, аргументується власна точка зору із спірних та невирішених питань. Наводиться система обраних економічних показників і способи їх обчислення. При цьому обов'язково необхідно посилатися на літературні джерела, де наводяться ті чи інші положення авторів.

У другому розділі дається організаційно-економічна характеристика умов виробництва. Тут треба вказати місце розташування господарства, розміри виробництва, організаційну структуру і структуру управління, основні техніко-економічні показники, що відповідають специфіці обраної теми; показники спеціалізації, інтенсивності, ефективності і фінансового стану.

У третьому розділі дипломної роботи на прикладі конкретного підприємства розробляються науково-обґрунтовані пропозиції (проект) по обраній тематиці дослідження і дається економічне обґрунтування пропонованих заходів.

У висновках перелічуються результати, отримані при рішенні поставлених завдань; описується теоретичне, методичне і практичне значення отриманих результатів; пропонуються рекомендації з їх застосуванням у навчальному процесі і виробництві.

Список використаних джерел слід розміщувати в порядку згадування джерел у тексті за їх наскрізною нумерацією або за абеткою. У другому випадку список використаної літератури слід складати за такою схемою: 1) закони України і підзаконні акти; 2) нормативні акти та інструкції; 3) навчальна, монографічна і періодична література; 4) практичний матеріал. При посиленнях на літературне джерело слід вказувати його порядковий номер у списку літератури із зазначенням відповідних сторінок, наприклад: [11, с 23].

Виконання дипломної (магістерської) роботи потребує глибоких теоретичних знань, умінь їх використовувати на практиці. Матеріали про результати діяльності підприємств (організацій), на базі яких виконується дипломна (випускна) робота, збираються під час проходження практики. При обробленні зібраного матеріалу особлива увага повинна приділятися наочності і змісту таблиць, рисунків, схем, графіків. Вибір виду ілюстрацій

залежить від змісту матеріалу і поставленої мети. Таблиці повинні бути уніфіковані, а цифрова інформація достовірною.

У першій редакції робота повинна бути представлена науковому керівникові за 30 днів до захисту. У закінченому вигляді робота представляється науковому керівникові за 15 днів до початку захисту, а за 10 днів — завідувачу кафедри. Студент допускається до захисту дипломної роботи за наявності: завдання на дипломну роботу; оформленої і підписаної студентом і науковим керівником дипломної роботи; відгуку наукового керівника; рецензії на роботу провідного фахівця з даної проблеми (викладача іншої кафедри або іншого ВНЗ); оформленого ілюстративного матеріалу по захисту; тез доповіді.

Завдання на дипломну роботу (виробничий запит)— документ, у якому визначається об'єкт дипломного проектування та організаційно-інформаційні умови, які надаються студенту для його науково-дослідної діяльності.

У *відгуку* науковий керівник визначає теоретичний рівень роботи, глибину дослідження, обґрунтованість рекомендацій, елементи новизни, підготовленість студента до самостійної роботи за відповідною спеціальністю.

Рецензія повинна містити оцінку дипломної роботи (проекту) за п'ятибальною шкалою. Негативна рецензія не може бути підставою для відхилення роботи від захисту.

Виробничий відгук — документ, який підтверджує актуальність та значущість дипломної роботи для даного об'єкта дослідження (підприємства або організації), визначає рівень розкриття теми дослідження.

Доповідь по захисту дипломної роботи повинна бути змістовною, у межах 10—12 хв. Спочатку необхідно охарактеризувати об'єкт дослідження, проаналізувати його організаційно-економічні складові і зробити висновки. Це займає не більше ніж 30 % часу, відведеного для доповіді. Друга частина присвячується викладу суті запропонованих заходів і обґрунтуванню їх ефективності. Під час доповіді необхідно звертати увагу членів ДЕК на демонстраційний матеріал, коротко пояснюючи його зміст. Після доповіді студент відповідає на питання членів ДЕК.

За результатами захисту магістерської роботи державна екзаменаційна комісія приймає рішення про присвоєння спеціалісту відповідної кваліфікації і про видачу йому диплома державного зразка.

6.2. Організація практичної підготовки майбутніх спеціалістів

Статистика зазначає, що більшість фахівців неефективно ведуть управлінську діяльність, якщо в процесі навчання вони не сформували практичні навички в умовах виробництва. Навчальний процес обов'язково повинен здійснюватися у поєднанні теоретичної підготовки фахівців з практичною формою навчання. Тільки у цьому випадку одержані знання набуватимуть дійсної цінності, а придбані вміння переростуть у навички професійної управлінської праці. Тому першим етапом на шляху до самостійної, творчої діяльності майбутніх керівників та спеціалістів є *виробнича практика*. Вона допомагає студентам ознайомитися з існуючими організаційно-правовими формами і умовами господарювання підприємств і організацій; набути практичного досвіду з питань управління організаційними, економічними та соціальними процесами у всіх сферах виробництва.

Виробнича практика

Виробнича практика (грец. «*praktikos*» — дієвий, активний) — це процес застосування та закріплення теоретичних знань на виробництві з метою набуття науково-виробничого досвіду, придбання практичних навичок, а також відпрацювання основних питань дипломного проектування. Виробнича практика проводиться на відповідних об'єктах (підприємствах і організаціях) і за змістом відповідає основним розділам певної дисципліни, або комплексу дисциплін.

Студентам видаються індивідуальні завдання з відпрацювання навичок творчого наукового характеру в умовах виробництва. Вони впроваджують нові методи досліджень, розробляють раціоналізаторські пропозиції, використовують методичні розробки окремих

процесів за фахом, удосконалюють організацію і методи управління підприємством та його структурними підрозділами тощо. Виконані індивідуальні завдання оформляються у вигляді звітів з виробничої практики і захищаються перед комісією або на звітній конференції. Повне виконання програмних завдань допоможе студентам заглибитися у зміст дисципліни, що вивчається; сприятиме їх успішній підготовці до професійної управлінської діяльності на виробництві.

Практична підготовка проводиться в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладача вищого навчального закладу і фахівця з виробництва. Програма практики та її терміни визначаються навчальним планом. Організація практики регламентується «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженим постановою Міністерства освіти і науки України. Практика студентів передбачає безперервність і послідовність її проведення при одержанні достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня. Залежно від спеціальності і спеціалізації студентів практика може бути: виробничою, навчальною, технологічною, економічною, науково-дослідною та ін. На молодших курсах одним з можливих завдань практики може бути оволодіння студентами робочою професією, що відповідає спеціальності навчання.

Заключною ланкою практичної підготовки є **переддипломна практика** студентів, що проводиться перед завершенням дипломного проекту. Під час цієї практики поглиблюються і закріплюються теоретичні знання з всіма дисциплінами навчального плану, підбирається фактичний матеріал для виконання дипломного проекту(роботи).

Практика студентів вищих навчальних закладів проводиться на відповідних базах практики, що повинні відповідати необхідним вимогам програми.

За наявності у вищих навчальних закладах державних (регіональних) замовлень на підготовку фахівців, перелік баз практики надають галузеві органи, які готували замовлення на спеціалістів. *При підготовці фахівців вищими навчальними закладами за цільовими договорами з підприємствами, організаціями, установами — бази практики передбачаються цими договорами.*

У випадку, коли підготовка фахівців здійснюється за замовленням фізичних осіб, бази практики можуть забезпечувати ці особи (з урахуванням усіх вимог наскрізної програми) або ВНЗ, що визначається умовами договору (контракту) на підготовку фахівців. Студенти можуть самостійно (з дозволу відповідних кафедр) підбирати для себе місце проходження практики (пропонувати його).

До керівництва практикою залучаються досвідчені викладачі кафедр, а на виробництві — висококваліфіковані фахівці.

Керівник практики від вищого навчального закладу виконує такі функції:

— забезпечує проведення всіх організаційних заходів перед від'їздом студентів на практику (проведення інструктажу про порядок проходження практики, видача програми і методичних рекомендацій, оформлення відряджень та ін.);

— повідомляє студентам про систему звітності про практику, прийнятої на кафедрі, а саме: надання письмового звіту, порядок його оформлення;

— у тісному контакті з керівником практики від виробництва забезпечує високу якість її проходження відповідно до програми;

— контролює забезпечення нормальних умов праці і побуту студентів.

За наявності вакантних місць студенти в період проходження практики можуть бути зараховані на штатні посади, якщо робота на них відповідає вимогам програми практики. При цьому не менше ніж 50 % часу приділяється на загально професійну підготовку за програмою практики.

Студенти вищих навчальних закладів при проходженні практики зобов'язані: до початку практики одержати від керівника практики консультації щодо оформлення всіх необхідних документів; у повному обсязі виконувати всі завдання, передбачені програмою

практики і вказівки її керівників; зібрати практичний матеріал і оформити його у формі звіту; вчасно представити і захистити звіт про практику.

Після закінчення терміну практики студенти звітують про виконання індивідуального завдання. Загальна і характерна форма звітності студента по практиці — це надання письмового звіту, підписаного й оціненого безпосередньо керівником практики Письмовий звіт разом з іншими документами пред'являється на рецензування керівникові практики від навчального закладу.

Звіт повинен містити відомості про виконання студентом усіх розділів програми практики й індивідуальне завдання, висновки і пропозиції, список використаної літератури. Оформляється звіт за вимогами, встановленими вищим навчальним закладом.

Звіт про практику захищає студент у комісії, яку призначає завідувач кафедри. До складу комісії входять провідні викладачі кафедри. Комісія приймає звіт у студентів протягом перших десяти днів семестру, що починається після практики. Оцінка за практику вноситься у заліково-екзаменаційну відомість і в залікову книжку студента.

Джерела фінансування практики студентів вищих навчальних закладів визначаються формою замовлення на фахівців (державна, контрактна). Витрати на практику студентів ВНЗ є складовою частиною загальних витрат на підготовку фахівців. Розмір витрат на практику студентів визначається кошторисом-калькуляцією, що розробляється вищим навчальним закладом. Проживання студентів-практикантів у гуртожитках або орендованих для цього житлових приміщеннях оплачує вищий навчальний заклад у межах цих витрат.

Студентам-практикантам на період практики, що проводиться за межами місця розташування вищих навчальних закладів, нараховуються відрядні за рахунок витрат на практичну підготовку в розмірах, установлених чинним законодавством.

Стажування студентів магістратури

У відповідності до сучасних соціальних замовлень підготовка магістрів вищої кваліфікації повинна ґрунтуватися на основі поєднання теоретичної та практичної підготовки зі стажуванням на об'єктах виробництва.

Стажування магістрантів — це комплексний процес активного, дієвого засвоєння виробничого досвіду шляхом виконання відповідних функцій і прийняття управлінських рішень на посадах, передбачених освітньо-кваліфікаційним рівнем «Магістр». У процесі стажування магістранти виконують види діяльності, які визначаються освітньо-професійною програмою підготовки і освітньо-кваліфікаційною характеристикою відповідної спеціальності

Мета стажування — в системі виробничого середовища набути вміння і навички самостійно приймати науково обґрунтовані рішення на основі пізнання об'єктивних законів і закономірно стей виробництва, застосування наукових принципів менеджменту, опрацювати методологію процесу управління виробничою і обслуговуючою сферами з активною роллю магістранта.

Стажування надає можливість слухачам магістратури мати реальну практичну взаємодію у системі управління господарських формувань на основі активного самостійного набуття умінь і навичок управлінської діяльності, засвоєння виробничого досвіду і втілення у життя сучасних принципів суспільного життя.

У відповідності до загальної мети доцільно визначити **загальні завдання стажування магістрів:**

1. Ознайомитися зі структурою і змістом виробничого процесу підприємств і організацій різноманітних організаційно-правових форм господарювання, з особливостями роботи колективних і колегіальних органів управління, керівників і спеціалістів господарських формувань.

2. Вивчити організаційні форми виробничої взаємодії в трудових колективах, навчитися творчо застосовувати знання і методи управління, засвоєні під час вивчення дисциплін професійно-орієнтованої підготовки.

3. Навчитися планувати, організовувати і аналізувати різноманітні виробничі

процеси, використовувати найбільш ефективні методи управління, виховання і розвитку трудових колективів і окремих працівників;

4. Набути початкового досвіду ведення науково-дослідної роботи, дослідно-експериментальних форм виробничої діяльності.

5. Ознайомитися з виробничим досвідом адміністративно-управлінського персоналу господарських формувань, апробувати найбільш ефективні прийоми і методи управління, що застосовуються в системі галузевого менеджменту.

6. Порівняти теоретичні здобутки сучасної економічної науки з реальним станом розвитку виробництва і визначити заходи з удосконалення окремих підсистем управління на підприємстві.

7. На основі аналізу господарського механізму об'єкта стажування та загальних проблемних питань розвитку народного господарства України підготувати звіт у формі наукової статті з доповіддю на звітній науково-практичній конференції за підсумками стажування (тематику наукової статті магістрант узгоджує з науковим керівником).

8. Зібрати аналітично-дослідний матеріал для виконання магістерської роботи у відповідності до загальних вимог.

Організація проходження стажування. Стажування для студентів магістратури організується випусковими кафедрами терміном, визначеним відповідною програмою підготовки (зазвичай 4—8 тижнів) і закінчується заліком.

Предметом стажування є системно організований виробничий процес управління виробництвом на підприємствах різноманітних форм власності і господарювання. Магістранти знайомляться з особливостями організації процесу управління виробництвом, практичними прийомами, методами, технікою і технологією галузевого менеджменту на прикладі виробничої діяльності окремих керівників і спеціалістів.

Студенти магістратури здійснюють управлінські функції, працюючи стажистами на посадах керівників і спеціалістів структурних підрозділів (начальник цеху, бригадир, економіст, маркетолог, диспетчер тощо) згідно з графіком та індивідуальним планом, розробленим разом з керівником стажування від підприємства. Зміст виконаних завдань магістрант викладає у щоденнику, який у кінці стажування разом з науково-практичним звітом (науковою статтею) подає на кафедру.

Під час стажування магістри обов'язково беруть участь у громадському житті підприємства (відвідування засідань, нарад, зборів трудового колективу та інших суспільних процедур).

Керівництво стажуванням. Загальне керівництво стажуванням покладається на завідувачів керуючих стажуванням кафедр. Щоденне керівництво на об'єкті стажування здійснює один із працівників управлінського персоналу (керівник підприємства, головний економіст). Він інструктує, консультує та надає магістрам необхідні дані для формування досвіду виробничої діяльності.

Керуючі стажуванням кафедри зобов'язані:

- організувати проведення інструктажу про порядок проходження стажування;
- надати магістрантам форми необхідних документів з організації процесу управління виробничими об'єктами (бізнес-план, типові положення і посадові інструкції управлінського персоналу, схеми організаційних структур управління, нормативні матеріали з оптимізації економічних, організаційних, технічних і технологічних параметрів системи операційного менеджменту тощо);
- повідомити магістрів про систему звітності про стажування (підготовка до видання наукової статті з виступом на звітній науковій конференції за напрацьованим статистичним матеріалом);
- у тісному контакті з магістрами забезпечити високу якість проходження стажування відповідно до вимог програми;
- контролювати забезпечення нормальних умов організації праці магістрів, ознайомлюючись із наявним виробничим процесом.

- *Організація діяльності стажистів на виробництві.* Магістрантам під час стажування слід бути готовими до активної виробничої діяльності і виконання всіх функцій управлінського працівника. Специфіка стажування полягає в тому, що поява у господарстві стажистів — неординарна подія для співробітників підприємства, які не упустять можливості перевірити теоретичні здібності і професійні вміння майбутніх менеджерів. Випробування виробничим колективом — найбільш ефективний спосіб відчутти специфіку професії керівника і визначити для себе направленість подальшого професійного становлення і удосконалення. У цих умовах важливо достойно показати себе не тільки професійно підготовленим працівником, а й управлінцем-вихователем, методистом, організатором виробничих колективів. Допомогти магістру у виборі управлінських засобів, прийомів і методів допоможуть знання теорії менеджменту, його системних концепцій в умовах реформування усіх сфер виробництва.

- У перший день перебування в господарстві студенти магістратури зустрічаються з керівником підприємства або його замісником. Проводиться бесіда про діяльність даного формування, його специфіку, цілі, структуру, традиції, завдання трудового колективу, визначається керівник стажування від підприємства, складається календарний план.

- Магістрант повинен бути призначений наказом керівника підприємства стажистом на певну посаду (можливий варіант ротації за декількома посадами). Він повинен ознайомитися з своїми посадовими обов'язками, положенням про діяльність структурного підрозділу в якому працює. Керівник підприємства офіційно представляє стажиста виробничому колективу, ознайомлює його з окремими керівниками структурних підрозділів господарства, головними і рядовими спеціалістами, які можуть виступати в ролі кураторів з окремих видів виробничої діяльності.

- Надалі вивчається виробнича документація: нормативно-правові документи-регламенти (статут, установчий договір, положення про структурні підрозділи і служби, посадові інструкції, правила внутрішнього розпорядку); плани, звіти, робочі програми, економічні нормативи, комп'ютерна база даних тощо.

- Перший тиждень стажування має ознайомлювальний, а не пасивний характер. Магістранти відвідують виробничі об'єкти відповідно до календарного плану. Під час їх відвідання слухачам магістратури бажано у своєму щоденнику робити записи, нотатки, проводити аналіз виконання організаційних повноважень за відповідними функціями управління. Осмислюються і беруться на озброєння найбільш ефективні форми і методи роботи працівників.

- Після щоденного ознайомлення з особливостями виробничого процесу бажана коротка бесіда з керівником. Стажисту важливо знайти спосіб викласти свою позитивну думку про найбільш цікаві методи, прийоми та інші засоби управління, поставити питання спеціалісту і вислухати його поради. Не варто акцентувати свою увагу на критиці тих або інших ситуацій, що були виявлені під час керування певним об'єктом, краще спробувати проаналізувати їх як проблемні, виробничі ситуації і знайти шляхи їх вирішення. При цьому аналітичний матеріал необхідно групувати за змістом і підготовлювати його для подання у науковій статті.

- Своєчасна орієнтація майбутнього фахівця на конкретні посади з визначенням конкретних завдань буде сприяти формуванню мотивації магістра до навчання, прагненню пізнати секрети професії менеджера. Фахівцю прийдеться працювати з людьми. Стиль його діяльності повинен характеризуватися технологією економічного мислення, адже стажування визначає виробничі ситуації, обумовлені одночасно економічним потенціалом підприємства, кваліфікацією співробітників, атмосферою колективу, зовнішніми обставинами.

- Лінія поведінки і дій фахівця виробляється не умоглядно, а в процесі інтенсивної роботи, взаємодії, взаєморозуміння усередині колективу і за його межами. Ефективно працювати фахівець може тоді, коли за методами роботи стоять знання законів життя,

розуміння його в усьому різноманітті економічно-соціальних проблем суспільства.

6.4. Організація самостійної та індивідуальної роботи студентів

• *Методологія* організації самостійної та індивідуальної роботи за кредитно-модульною технологією передбачає переорієнтацію із лекційно-інформативної на *індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану* форму та на організацію *самоосвіти* студента. За таких умов викладач має стати каталізатором навчання, генератором ідей, забезпечити професійну самореалізацію особистості і формування її кваліфікаційного рівня.

• За Болонською угодою навчальний час самостійної і індивідуальної роботи регламентується і повинен становити не менше ніж 50 % загального обсягу *трудомісткості* навчання.

Формування змістовної самостійності в конкретній сфері діяльності, як і засвоєння досвіду, характерна послідовністю. Тобто змістовна самостійність починає формуватися з першого рівня, а закінчується четвертим. Слід зауважити, що в цьому контексті існує суттєва проблема — досягти високого рівня інформативного і дидактичного забезпечення навчального процесу, адже міра самоуправління навчальної діяльності у студентів тісно пов'язана з повнотою представлення викладачем даних про структуру і засоби навчання й контролю. Студенти вже на початку семестру повинні знати, що вони мають опанувати, що від них вимагається, якими будуть критерії оцінювання їхніх знань, скільки балів і за що вони можуть отримати під час поточних та підсумкових контрольних заходів. Для цього на стендах, у картках-пам'ятках, відповідних сайтах університету з кожної дисципліни слід розмістити відповідні навчально-методичні матеріали.

Форми самостійної роботи студентів: домашні завдання; опрацювання літературних джерел; робота у комп'ютерних мережах; складання анотацій модулів; оцінювання професійних ситуацій; підготовка конспекту лекцій і практичних завдань.

Рекомендації щодо організації ефективної самостійної та індивідуальної роботи полягають у наступному.

По-перше, міцні знання закріплюються в пам'яті при багаторазовому повторенні, тому необхідно систематично і планомірно вивчати навчальний курс у повному обсязі, а перед іспитом тільки освіжити матеріал у пам'яті, привести його в систему.

По-друге, організація самостійної роботи ґрунтується на попередніх (базових) знаннях. Важливо дотримуватися принципу зустрічної активності студентів на лекції: «Мало слухати — треба чути, мало дивитися — треба бачити», оскільки в процесі будь-якої діяльності виникають кризи уваги. Так, за психологічними дослідженнями, в ході слухання лекції перша криза уваги настає через 14—18 хв. після її початку, друга — ще через 11—14 хв, третя — через 9—11 хв після другої кризи, наступні повторюються постійно через 4—8 хв. Тому потрібно навчитися мистецтву відпочинку, що істотно підвищить активність уваги.

По-третє, для раціоналізації використання часу доцільно проводити його аналіз і виявляти раціональність тих чи інших витрат. Рекомендується така орієнтовна структура використання часу протягом доби для студентів: аудиторна робота — 8 год, самостійна і індивідуальна робота — 4, вільний час — 4, сон — 8 год. Періодично (погодинно) необхідно робити невеликі перерви (5—10 хв). Кращий відпочинок — фізично активний. Щоденний відпочинок (не менше однієї години на добу) — найкраще проводити на свіжому повітрі.

Самостійна робота дозволяє студентам ефективно відпрацьовувати професійні вміння та навички. Така робота повинна бути індивідуальною із врахуванням рівня творчих можливостей студентів, їх навчальних здобутків, інтересів, потреб, навчальної активності тощо.

Індивідуальна робота студентів

Індивідуальна робота пов'язана з урахуванням їхніх індивідуальних відмінностей, таких як характер протікання процесів мислення, рівень знань і вмінь, працездатність, рівень пізнавальної і практичної самостійності, рівень вольового розвитку тощо.

Індивідуальна робота передбачає створення умов для розкриття індивідуальних творчих здібностей студентів. Студент може виконувати індивідуальну роботу як під керівництвом викладача або самостійно у позааудиторний час за окремим графіком з урахуванням особистих потреб і можливостей. Особливо актуально це питання стоїть зараз, коли студенти інколи змушені відволікатися від навчального процесу — вони працюють, заробляючи кошти на навчання, допомагають близьким, іноді хворіють, а іноді через психологічні особливості не бажають працювати в груповій динаміці. Безумовно, необхідно створити таку дидактичну систему, яка була б розрахована і на такий контингент. Необхідно надати можливість студентам працювати індивідуально.

В основі індивідуальної роботи лежить *принцип індивідуалізації*. Індивідуалізацію діяльності студента можна розглядати у двох аспектах: 1) *як процес* (суб'єктивно-особистісна зорієнтована діяльність, яка пов'язана з психологічними потребами і мотивами особистості); 2) *як форма* (це способи індивідуально-особистісних варіантів досягнення цілей навчання).

Індивідуальна робота студентів передбачає такі форми:

- індивідуальні навчально-дослідні завдання (вид позааудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, яке використовується в процесі вивчення програмного матеріалу дисципліни і завершується контролем);

- консультації (вид навчальних занять, що проводяться з окремими студентами з метою підвищення рівня їхньої підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей);

- курсові, дипломні і магістерські проекти;

- розв'язання розрахункових (ситуативних) задач за варіативним принципом;

- аналіз і оцінювання професійних ситуацій;

- підготовка рефератів;

- складання тематичних;

- анотації прочитаної додаткової літератури;

- виконання наукових робіт;

- підготовка наукових доповідей і публікацій.

Індивідуальні завдання видаються студентам у заздалегідь визначений термін. Індивідуальне завдання виконується студентом самостійно при консультуванні з викладачем. Допускаються варіанти виконання індивідуальної комплексної тематики декількома студентами.

Для залучення студентів до індивідуальної роботи у вищому навчальному закладі використовують різні форми:

- виробничі і навчальні практики;

- стажування спеціалістів;

- лекторська робота з поширення наукових знань серед ліцеїстів та студентів-першокурсників;

- студентські наукові гуртки;

- предметні наукові олімпіади;

- наукові семінари і конференції;

- конкурси наукових робіт;

- конкурси наукових грантів;

- виставки творчих і наукових робіт;

- участь у роботі наукових лабораторій кафедри;

- участь у виконанні госпрозрахункової тематики кафедри;

- участь у роботі студентського наукового товариства;
- запровадження творчих наукових проєктів.

За численними дослідженнями автора, рівень самостійності та індивідуалізації навчально-творчої діяльності студентів є основною факторною ознакою, яка активно впливає на такі критерії якості підготовки спеціалістів, як сформованість творчого досвіду, міцність знань, продуктивність навчання, системність мислення, науковий рівень одержаних знань, рівень професійної адаптації та ін.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ

1. Мета і завдання курсового і дипломного проєктування.
2. Структура курсового й дипломного проєкту. Вимоги до оформлення курсових і дипломних проєктів.
3. Організація роботи студента над курсовим і дипломним проєктом.
4. Організація захисту курсових і дипломних проєктів.
5. Мета і завдання практичної підготовки студентів.
6. Види практик, особливості їх проведення.
7. Форми індивідуальної роботи студентів.

Література: [осн. 1-4].

ЛЕКЦІЯ 7

ТЕМА: МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

7.1. Інноваційні педагогічні технології активізації навчання

На сьогоднішній день відомо безліч підходів, що використовуються для активізації педагогічного процесу. Наприклад, теорія вільного виховання, що існувала раніше, мала чимало цінних моментів. Серед них: вимоги надання педагогу і учню права на вільну творчу діяльність, прояв своєї індивідуальності. Однак важко погодитися з ідеями вільного виховання, що відкидають керовані педагогічні системи, а також знижують значення принципу системності та послідовності в педагогіці.

В умовах науково-технічної революції помітний вплив на педагогіку чинить філософія технократизму, що сформулювала течію «технократичної педагогіки». Для неї характерно: абсолютизація технічних засобів навчання в педагогічний процес; технологічна орієнтація педагогіки; дослідження питань, що пов'язані з плануванням, організацією навчального процесу, розробленням нових методів навчання. Позитивним аспектом цієї течії є те, що «технократична педагогіка» наполягає на формуванні конкретних цілей на кожному етапі навчання, що сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів.

Соціологізаторська педагогіка ґрунтується на ідеях організованого структурного починання в рамках широкого соціального спілкування. На зміну основній схемі педагогічної взаємодії «особистість-особистість», де педагог є активною стороною, приходять схема «особистість-група». Педагог тут такий самий рівноправний учасник спілкування, як і члени кожної конкретної групи. Позитивним моментом цієї теорії є реалізація суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчання, але з іншого боку, критикується недостатня роль педагога в процесі «неформального навчання».

Біхевіористська педагогіка. Якщо соціологізаторська педагогіка абсолютизує роль соціального середовища, то біологічні течії в педагогіці зводять в абсолют вроджені дані. Теоретичною основою біологічних течій є біхевіоризм, що виник на початку ХХ ст. Це вчення розглядає процес пізнання і зводиться до визначення змісту зв'язків між стимулом і реакцією на цей стимул. Неправомірно відмовляючись від пізнання закономірностей навчання, біхевіористи висувають ідею про максимальне управління пізнавальною діяльністю учнів. На їх думку, певні, задалегідь відомі і чітко продумані поведінкові акти педагога ведуть до формування потрібних поведінкових актів учнів. Слід зауважити, що формула «стимул - реакція - підкріплення» занадто примітивна для аналізу процесу навчання. Однак саме біхевіоризм став основою для появи цілого ряду течій у педагогіці (*технократичний підхід, програмоване навчання та ін.*).

Програмоване навчання (або *кібернетичний підхід*) було вперше сформульоване на початку 50-х років і стало продовженням біхевіористичного підходу. Згідно з цією концепцією, спеціальна програма навчання виконує функції управління навчальним процесом. Ця програма відсилає учня до підручників, енциклопедій та інших джерел інформації; доручає йому проведення спостережень, експериментів, бесід; за результатами контролю встановлює необхідність повторення матеріалу; вказує способи використання одержаних знань на практиці тощо. Процес навчання при цьому підданий жорсткому контролю, що не завжди сприяє створенню передумов для пошуку шляхів успішного управління пізнавальною діяльністю учнів.

Теорія поетапного формування розумових дій (психологічний підхід), створена П. Я. Гальперіним і продовжена в працях Н. Ф. Талізінної, розкриває психологічні особливості процесу засвоєння знань. В її основі лежать фундаментальні принципи психології: 1) діяльнісний підхід до предмета психології; 2) визнання єдності психіки із зовнішньою практичною діяльністю; 3) розуміння соціальної природи психічної діяльності людини.

Концепція П. Я. Гальперіна принципово відрізняється від біхевіористичної тим, що спрямована на аналіз процесу засвоєння пізнавальної діяльності учнів, а не констатацію лише залежності результатів цієї діяльності від впливу на учня. Згідно з цією концепцією, окрема дія виділяється як одиниця аналізу пізнавальної діяльності та як центральний ланцюг управління процесом її формування. Тобто дія розглядається як своєрідна мікросистема управління, що містить: 1) «керуючий орган» (орієнтовну частину дії); 2) «робочий орган» (виконавчу частину дії); 3) «слідкучий механізм» (контрольна частина).

З'єднуючи психологічний і кібернетичний підходи, Н. Ф. Талізінна будує теорію управління процесом засвоєння знань, що відкриває новий шлях до програмованого навчання і створює можливість управління ним як процесом, а не за кінцевим результатом. Дійсно, проблема управління педагогічним процесом є однією з корінних проблем педагогіки. Під управлінням розуміють свідомий вплив на об'єкт (процес) управління з урахуванням його стану і який веде до поліпшення функціонування чи розвитку даного об'єкту з урахуванням поставленої мети. Керувати — значить висувати перед індивідом чи колективом визначену мету, планувати і організовувати роботу, мотивувати і контролювати заплановану діяльність. За словами Н. Ф. Талізінної, «керувати — це не пригнічувати, не нав'язувати процесу хід, що суперечить його природі, а навпаки, максимально враховувати природу процесу».

Педагогічний процес — це глибоко соціальний процес. У педагогіці об'єктом управління виступає діяльність особи в її розвитку і ні в якому випадку сама особа. Мета управління при цьому — розвиток конкретних якостей особистості. Науковці в галузі теорії і практики педагогіки одностайні в думці, що загальні цілі формуються під впливом соціальних замовлень суспільства. Але в питанні про те, хто здійснює управління конкретизованим процесом розвитку особи, думки розбігаються. Одні надають перевагу керуючим засобам у вигляді навчальних програм, інші акцентують управлінську роль педагога.

Останнім часом педагогічна наука все частіше звертає увагу на педагогічний процес, заснований на суб'єкт-суб'єктних відносинах, які визнають управлінську функцію педагога і функцію самоуправління учня (рис. 7.1).



Рис. 7.1. Механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студента

Цей підхід активізує і стимулює студентів до творчої роботи, надає процесу засвоєння знань цілеспрямованості і сприяє більш ефективній педагогічній діяльності. Дійсно, процес навчання функціонує найбільш ефективно тоді, коли є оптимальна міра співвідношення між управлінням і самоуправлінням. Так, занадто жорстке управління діяльністю позбавляє учнів ініціативи і

творчості, а надмірне зменшення керівної ролі педагога призводить до зниження рівня мотивації до навчання.

Алгоритмічний підхід. Рішенню проблем управління навчальною діяльністю сприяє *алгоритмічний підхід до побудови процесу навчання, витоки якого криються в надрах теорії програмованого навчання.* Під алгоритмом розуміють систему умов і правил виконання певного ряду дій. Особливості алгоритму полягають у тому, що він являє собою інформацію і слугує джерелом для її оброблення. У такому програмованому навчанні дії навчальної системи і дії учня пов'язані в одну цілісну систему під управлінням одного алгоритму.

Значний крок у розвитку *алгоритмічного підходу до навчання зробив В. П. Беспалько* [2], що подав дидактичний процес як сукупність двох алгоритмів: *функціонування і управління.* Алгоритм функціонування розглядається як система послідовних дій, що виконуються учнем, а алгоритм управління — як збір і оброблення необхідної інформації та прийняття рішень. Вчений прийшов до висновку, що управлінський вплив педагога повинен бути диференційованим залежно від рівня засвоєння матеріалу. Критерієм, що визначає рівень засвоєння навчального матеріалу є коефіцієнт K_3 , який відображає відношення між кількістю успішно виконаних студентом операцій (А) та загальною кількістю заданих операцій (П):

$$K_3 = A/P.$$

Якщо $K_3 > 0,7$, можна вважати, що діяльність на даному етапі засвоєна. Проведені вченим експерименти показують, що в період початкової організації творчого досвіду ($K_3 = 0...0,7$) потрібен активний управлінський вплив педагога в навчальний процес діяльності учня. При $K_3 = 0,7... 1$ управлінський вплив повинен слабшати і замінюватися самоуправлінням учня. Тобто на цьому етапі учень сам здійснює управляючий вплив — слідкує за діяльністю, виконує її контроль і корекцію. В. П. Беспалько, спираючись на результати своїх експериментів, пропонує нормувати коефіцієнт засвоєння за інтервалами і співвідносити його з відповідним оцінюванням за 4-бальною шкалою (табл. 7.1).

Таблиця 7.1 - Співвідношення рівня засвоєння навчального матеріалу за чотирибальною шкалою оцінок

Рівень засвоєння	0,9—1,0	0,8—0,9	0,7—0,8	менше ніж 0,7
Оцінка	5	4	3	2

7.2. Методи та форми активізації навчального процесу

Багатьма дослідженнями в галузі педагогіки доведено, що тільки активний навчений процес є базовою основою формування висококваліфікованих спеціалістів. *Дидактичними формами, що найбільше сприяють активізації навчального процесу, є ігрові форми — ігрове проектування, навчальна гра.* Крім того, досить висока активність студентів може бути реалізована (при вмілій організації) за індивідуально-самостійною навчально-творчою діяльністю. Кожну з форм навчання можна зробити досить активною, якщо викладач розглядає організацію навчального процесу з точки зору принципів стимулювання активності студентів і бінарності (участі в процесі навчання двох сторін — викладача і студента). Вважається, якщо 50 % часу на заняттях студент проводить активну навчально-творчу діяльність, тобто виконує індивідуальну роботу, то таку форму навчання можна вважати активною.

Методи навчання — це система способів, прийомів, засобів, послідовних дій викладача і студентів на заняттях, спрямована на досягнення навчальних, дидактичних і виховних цілей і завдань, тобто оволодіння знаннями, уміннями, навичками і досвідом виховання.

У дидактиці розрізняють **загальні і спеціальні методи навчання**. *Загальні методи* (розповідь, лекція, ілюстрація, бесіда) застосовують при вивченні різних дисциплін. *Спеціальні методи* залежать від специфіки вивчення дисципліни. *Це методи різноманітних досліджень пошукового змісту.*

Залежно від джерел одержання знань **методи навчання** поділяються на **словесні (інформаційні), наочні і практичні**. *Словесні методи* розділяють на *монологічні* (пояснення, лекція, інструктаж) та *діалогові* (бесіда, семінар, диспут, дискусія). **Наочні методи** включають *ілюстрацію* (плакат, діапозитив); *демонстрацію* (відеофільм, мультимедійний файл); *спостереження* (технологія, операція). **До практичних методів** відноситься *самотійна робота, моделювання, виконання розрахункових завдань.*

Проблемно-пошуковими методами є: *дійові* (рішення задач, побудова графіків); *евристичні* (бесіда, обговорення, дискусія); *пошуковий* (курсове проектування); *дослідницькі* (наукова праця, дипломне проектування); *методи проблемного викладу навчального матеріалу.*

Логічні методи включають *індуктивний* (від часткового до загального); *дедуктивний* (від загального до часткового); *аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування.*

Відомо, що для того щоб навчальний матеріал краще засвоювався, необхідно викликати інтерес до нього з боку студентів, а також реалізувати систему заохочення їх навчальної діяльності. Основними способами і прийомами мотивації навчання є висока педагогічна майстерність (професіоналізм, емоційність, красномовство), авторитет викладача, використання наочних засобів, об'єктивність оцінок, застосування рейтингової форми контролю тощо. Крім того, навчання може мотивуватися за допомогою ігрових форм і методів навчання.

Методи формування інтересу до навчання поділяють на методи інтелектуальної колективної діяльності й імітаційні.

Основою **методів інтелектуальної колективної діяльності** є наявність колективної думки, пізнавальної суперечки при високій активності студентів. До них відносяться *обговорення, дискусії, конкурси, метод «мозкової атаки»*. **Імітаційні методи навчання** пов'язані з *імітацією визначеного процесу, явища, системи управління.*

До **імітаційних індивідуальних методів** відносяться *імітаційні вправи, аналіз виробничих ситуацій, метод тренажу та ін.* **Імітаційні колективні методи** включають розподіл ролей, ігрове проектування, ділові ігри. *Імітаційні методи найбільш активні. Вони сприяють формуванню професійних, організаційних і управлінських умінь.*

Основні етапи організації імітаційних методів: *постановка проблеми, мети і завдань; розподіл ролей і визначення функцій різних посадових осіб; розмежування інтересів учасників; обговорення проблеми (самотійні рішення й аналіз можливих перешкод); визначення переможців, стимулювання і підведення підсумків.*

Метод розподілу ролей дає можливість набути професійні навички й уміння. Він найбільш ефективний при вирішенні проблем, не зорієнтованих на який-небудь один критерій. *Ігрове проектування* — це об'єднання аналізу конкретної ситуації з розподілом ролей.

Залежно від поставлених цілей і завдань, місця й умов проведення навчального процесу імітаційні моделі можна класифікувати на *операційно-рольові і навчальні (ділові)*. *Операційно-*

рольова гра — форма створення предметного і соціального середовища професійної діяльності, моделювання систем відносин, характеристик для визначеного виду практичної роботи.

За допомогою навчальних (ділових) ігор можна змодельовати адекватні умови для придбання навичок фахівця. При цьому навчання має колективний характер. Під час ділових ігор студенту пропонується виконувати дії, що є основою його професійної діяльності. Відмінність полягає в тому, що результати прийнятих ним рішень відбиваються на моделі, а не в реальній ситуації. Це дає можливість не боятися негативних результатів прийнятих рішень, кілька разів повторювати визначені дії для закріплення навичок їх виконання.

За допомогою *проблемно-орієнтованих (методологічних) ігор* визначають складні проблеми і шляхи їх вирішення в різних сферах. Вони потребують більше часу і можуть бути рекомендовані як методи підвищення кваліфікації.

Атестаційні ділові ігри використовують при атестації кадрів, для визначення їх компетентності. У ході такої гри керівник визначає помилки контрольних гравців і пропонує способи удосконалення фахових здібностей.

Навчальні рольові ігри розвивають аналітичні здібності, сприяють прийняттю правильних рішень у різних соціально-психологічних і виробничих ситуаціях. Ці ігри необхідно використовувати для зменшення періоду адаптації молодих фахівців, закріплення в них відповідних навичок і умінь.

Навчальні педагогічні ігри використовуються для вибору оптимальних рішень, що навчають методам і прийомам діяльності в реальних умовах. Ця гра потребує від учасників знань не тільки конкретної теми, а й основ педагогіки і психології. У формі таких ігор можна проводити самостійну роботу студентів, практичні і семінарські заняття, на яких можна виносити матеріал довільного змісту, уже викладений у лекційному курсі, але який потребує повторення, деталізації і творчого осмислювання.

Методика й етапи розроблення ділових ігор. У ході підготовки до ділової гри її організатори повинні врахувати такі аспекти.

1. Визначення проблеми, мети, завдань і етапів гри (підготовчий, дійовий, підведення підсумків і обговорення гри).
2. Створення імітаційної моделі гри.
3. Розроблення поетапного підведення підсумків і методики гри з урахуванням послідовності.
4. Розподіл ролей, визначення функцій учасників.
5. Розроблення інструкцій, процедур і функцій учасників гри на кожному її етапі.
6. Розроблення додатків до гри (методичних посібників, технічних засобів, приладів тощо).
7. Підготовка форм аналізу результатів гри, стратегії зміни ходу гри, можливих відхилень від запланованої ситуації.

Процес підготовки і проведення ділової гри включає ряд етапів, зміст яких може трохи змінюватися у зв'язку з особливостями проведення тієї чи іншої гри. Однак суть кожного з етапів у цілому зберігається.

Етапи підготовки і проведення ділової гри:

I. Підготовчо-організаційно-психологічний етап:

- ◆ виявлення неформальних груп у студентській групі;
- ◆ виявлення лідерів неформальних груп;
- ◆ призначення лідерів для гри;

◆ формування у студентів мотиваційного підходу до навчання.

II. Планування гри:

- вибір вузлових тем програми;
- вибір теми для гри;
- призначення конкретного терміну гри;
- розробка сценарію.

III. Підготовка творчих проблемних ситуацій:

- визначення можливих помилок в організації гри;
- розробка системи питань для дискусії.

IV. Робота з лідерами гри:

- остаточне закріплення функціональних ролей за сценарієм;
- підбір критеріїв для аналізу гри.

V. Цільові настанови колективу (елементи мозкового штурму).

VI. Підготовка аудиторії і матеріалів.

VII. Безпосереднє проведення гри:

- вибір стратегії викладача в даній ситуації;
- вибір місця викладача;
- поведження викладача під час гри;
- підготовка і проведення іншого заняття у випадку зриву гри.

VIII. Оцінювання гри слухачами:

- загальне оцінювання гри лідером;
- оцінювання студентами конкретних ситуацій і дій;
- оцінювання студентами дій лідера;
- оцінювання всієї гри й аналіз дій студентів опонентом лідера.

IX. Аналіз гри викладачем.

- визначення сильних і слабких сторін у діях студентів;
- створення сприятливого мікроклімату по закінченню гри;
- підведення загальних підсумків.

7.3. Організація проблемного навчання

Більшість авторів, що проводять педагогічні дослідження, основним недоліком традиційного методу вважають пасивність навчання. Ця пасивність є наслідком двох причин: 1) перебільшення ролі пам'яті; 2) слабкий розвиток психології навчання, що приводить до ототожнення навчання і запам'ятовування. Така позиція придушує допитливість і самостійності розумової діяльності студентів.

Звичайно, процес активної розумової діяльності аж ніяк не передбачає відмову від використання пам'яті. Вона завжди буде відігравати важливу роль у будь-якому процесі навчання. Необхідно лише на перше місце в навчанні поставити мислення і діяльність студентів.

Проблемне навчання — це така система методів, при якій слухачі одержують знання не шляхом запам'ятовування і завчання їх у готовому вигляді, а в результаті розумової діяльності з рішення проблем і проблемних задач, побудованих на основі змісту досліджуваного матеріалу. Наприклад, якщо поставити перед студентом запитання таким чином: чому комерційний дохід є

основою господарювання? Це питання для міркування— проблема. Визначення буде отримано самостійно студентом у результаті міркування над проблемою під керівництвом викладача.

За А. Матюшкіним, проблемне навчання полягає в постійному створенні перед учнями на заняттях проблемних ситуацій (проблемних завдань) і вирішенні їх при максимальній самостійності і під направляючим керівництвом викладача. Процеси засвоєння і застосування завдань відбуваються в ході пошуків рішення проблемних ситуацій.

Проблемне навчання ґрунтується на таких принципах: вивчення матеріалу не за окремими розрізненими темами, а по укрупнених блоках — проблемами; звертання до вагомих теоретично і практично значущих проблем, ще не вирішених наукою; трансформація будь-якого заняття у рішення проблеми.

У методиці важливо побудувати процес навчання так, щоб активізувати пізнавальну діяльність студентів, позбавити її формалізму. При проблемному навчанні треба дотримувати кілька дидактичних умов: відповідність цілей навчання існуючій проблемі; відповідність змісту навчального матеріалу цілям навчання; високий рівень підготовки педагога в галузі теорії і методики викладання.

Треба зазначити, що здійснити навчання тільки методом проблемних ситуацій неможливо, оскільки цей метод має не тільки переваги, а й недоліки, пов'язані з великими витратами часу, особливо на його початковому етапі, коли тільки починають формуватися навички рішення проблемних ситуацій. Також виникають труднощі в організації проблемно-групового навчання, тобто співвідношення колективного навчання з індивідуальною роботою, оскільки рішення проблемної ситуації розраховане на самостійну дію.

Перехід до проблемного навчання потребує перегляду методів роботи викладача, оскільки змінюється сама технологія підготовки і проведення занять. Зростає частка самостійної роботи студентів, що потребує збільшення інформаційного забезпечення з боку викладача.

Визначивши проблему, викладачу повинен показати місце цієї проблеми в науці, у майбутній професійній діяльності фахівців, підібрати необхідні рішення проблеми. Проблемне навчання має спонукати студентів до самостійності одержання занять. Викладач повинен осмислити програму перебудови занять, насамперед визначивши методичну й інформаційну базу навчального процесу. Завдання повинні бути орієнтовані на розвиток творчих здібностей студентів, поступове засвоєння ними матеріалу на основі вироблення власної думки з досліджуваної проблеми.

Процес організації проблемного навчального заняття включає:

- визначення переліку проблемних питань відповідно до тематичного плану дисципліни;
- визначення концепції викладання матеріалу (інформації, яку студент зможе надалі використовувати для аналізу і вироблення власного уявлення про проблему);
- підбір рекомендованої літератури (повинен містити теоретичну базу, обговорення дискусійних питань, динаміку думок з досліджуваної проблеми);
- визначення методів оброблення інформації (цілком самостійна робота, робота під керівництвом викладача, дискусії та ін.);
- визначення методів контролю (письмова робота в аудиторії, усне обговорення, ділова гра, домашнє письмове завдання тощо).

Намагаючись використовувати на практиці метод проблемного навчання, насамперед, потрібно визначити головні частини цієї технології: формулювання проблеми (осмислення проблемної ситуації, розуміння поставленого завдання); розроблення гіпотез; рішення проблемної ситуації; аналіз отриманих результатів.

Перехід до проблемного навчання передбачає не тільки організаційні зміни у проведенні занять, скільки перебудову самого сприйняття студентами навчального процесу. Перш ніж формувати нове відношення студента до процесу навчання, викладачеві необхідно самому визначити пріоритети і відношення до процесу засвоєння знань. У контексті проблемного навчання завдання викладача — не вчити, а допомагати в процесі аналізу й осмислення інформації для того, щоб у кожного студента сформувалася власна думка щодо вирішення досліджуваної проблеми.

7.4. Дистанційна система освіти

Дистанційна освіта набуває все більшого поширення в Україні у зв'язку із впровадженням європейської моделі підготовки кадрів на основі підвищення змістовної ваги самостійної та індивідуальної роботи студентів. Згідно з концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні запроваджено наступні визначення елементів дистанційної освіти.

Дистанційна освіта — це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання. **Технології дистанційного навчання** складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. **Педагогічні технології дистанційного навчання** — це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів із структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді. **Інформаційні технології дистанційного навчання** — це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

Характерні риси дистанційної освіти:

- *гнучкість* (студенти можуть не відвідувати регулярні заняття, а навчаються у зручний для себе час та в зручному місці);
- *модульність* (система дидактичних модулів дає студентам можливість сформувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним або груповим потребам);
- *паралельність* (навчання може здійснюватися одночасно з професійною діяльністю або з навчанням за іншим напрямом, тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності);
- *можливість одночасного спілкування великої кількості студентів* (за допомогою телекомунікаційного зв'язку та мережі «Інтернет» студенти і викладачі мають можливість постійного спілкування);
- *економічність* (ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване представлення інформації, використання комп'ютерних мереж призводить в цілому до зменшення витрат на підготовку фахівців);
- *технологічність* (у процесі дистанційного навчання набувають розвитку сучасні навчальні та інформаційні технології, що сприяє входженню людини у світовий інформаційний простір);
- *доступність освіти* (студенти мають рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу);
- *інтернаціональність* (система дистанційної освіти надає можливість студентам одержати освіту у навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни; також надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном);
- *нова роль викладача* (дистанційна освіта розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен керувати навчальним процесом, впливати на творчу активність студентів відповідно сучасних педагогічних інновацій);
- *позитивний вплив на студента* (за умов нових форм діяльності студентів таких, як самоуправління, самоорганізація, авто-дидактика, рефлексія, використання сучасних

інформаційних технологій та ін., підвищується творчий та інтелектуальний потенціал людини);

- *підвищення якості освітнього процесу* (для організації дистанційної освіти використовуються найсучасніші навчально-методичні засоби навчання і контролю, які відповідають найвищим освітнім стандартам.

Організаційна структура навчального процесу за дистанційною освітою ґрунтується на таких компонентах: організаційно-управлінському; нормативно-правовому; навчально-методичному; інформаційно-телекомунікаційному; економічно-фінансовому.

У дистанційному навчанні (ДН) можна виділити три основні технології:

- **кейс-технологія**, за якої навчально-методичні матеріали чітко структуровані і відповідно комплектуються у спеціальний набір (кейс). Потім вони пересилаються студентові для самостійного навчання з періодичними консультаціями у викладачів-консультантів (тьюторів) у створених для цього віддалених (регіональних) навчальних центрах або пунктах;
- **TV-технологія**, що ґрунтується на використанні телевізійних лекцій з консультаціями викладачів;
- **мережна технологія**, яка базується на використанні мережі «Інтернет» для забезпечення студентів навчально-методичним матеріалом, і інтерактивної взаємодії між викладачем і студентом.

Якщо проаналізувати хронологію етапів запровадження названих технологій, то слід відзначити, що спочатку була створена кейс-технологія, де кожний навчальний курс забезпечувався спеціальним посібником, програмою та методичними вказівками для самостійного навчання. Модульний принцип формування навчальних планів дав можливість з успіхом об'єднувати потреби та можливості студентів з потребами освітніх стандартів. Застосування TV-технологій поширилося пізніше і нині використовується в багатьох країнах. Однак в Україні серйозних досліджень у цьому напрямі останніми роками практично не проводилося. **Найбільш сучасною і одночасно перспективною технологією дистанційного навчання є Інтернет-технологія.** Це комплекс освітніх послуг, які надаються студентам за допомогою спеціалізованого інформаційно-навчального середовища. В основі цієї технології лежить методологія, яка спрямована на індивідуальну (що не залежить від часу та місця) роботу студентів, із спеціально структурованим навчальним матеріалом за різноманітними формами спілкування із віддаленими експертами, викладачами чи студентами.

Для організації ДН у навчальному закладі повинна бути створена сучасна комп'ютерна мережа з локальним сервером-для забезпечення можливостей створювати мультимедійні фрагменти дистанційних навчальних курсів та організовувати інтерактивне спілкування викладачів і студентів за допомогою відео конференцій навчальний заклад може обладнати спеціальну аудиторію, в якій буде знаходитися потужний мультимедійний комп'ютер під'єднаний до мережі «Інтернет» або до локального сервера.

Організація навчання може здійснюватися як у рамках існуючої системи управління навчальним процесом, так і окремо, або обов'язковим розміщенням на web-сервері відповідного навчального матеріалу на базі використання описаного вище комплексу програмно-технічного забезпечення. Це дає змогу створювати інтерактивні зв'язки між викладачами, студентами, аспірантами, слухачами підвищення кваліфікації. Дистанційні навчальні курси (ДНК), крім інформаційних матеріалів, повинні містити ще матеріали для організації контролю та самоконтролю знань: завдання для самостійного виконання різних рівнів складності, тематика наукових робіт, тести самоконтролю тощо.

Склад та структура ДНК залежать від його типу і можуть класифікуватися за такими ознаками: цілі навчання; навчальні дисципліни; специфіка предметної галузі; рівень підготовки

студентів; їх вікова орієнтація; використання технологічної бази та ін. Практика свідчить, що доцільно представити ДНК у вигляді сукупності модулів. У свою чергу, кожний модуль складається з змістовно завершених частин, кожна з яких містить теоретичний матеріал, завдання для практичної роботи, тести для самоконтролю, методичні поради. Завершальною складовою модуля є тематичний контроль, форму якого може запропонувати викладач-консультант. Крім того, кожний модуль ДН повинен містити такі дидактичні елементи: тему та мету навчального розділу; ключові слова та поняття; знання та вміння, необхідні для вивчення матеріалу; теоретичний матеріал; „глосарій”; практичні завдання та лабораторні роботи; структурно-логічну схему або схеми взаємозв'язків вивчення окремих тематичних складових; літературні джерела; питання для самоконтролю; завдання для тематичного контролю.

Основною складовою організації ДН є телекомунікаційне та інформаційно-навчальне середовище, яке повинно містити: засоби навігації в рамках даного середовища; інформаційно-навчальний матеріал (лекції, словники, посилання на літературні джерела і віддалені мережні ресурси); засоби контролю знань (відкриті питання, тестування в режимі on-line, тестування в асинхронному режимі); засоби спілкування (електронна пошта, чат, аудіо-, відео-конференції).

Використання телекомунікацій у ДН надає можливості для реалізації нетрадиційних педагогічних підходів і форм навчання, які побудовані за індивідуально орієнтованою моделлю (табл. 7.2).

Таблиця 7.2 Функціональні відмінності викладачів при організації дистанційного навчання

Традиційне навчання	Дистанційне навчання
Орієнтація на досягнення цілей навчальної програми	Орієнтація на досягнення поставлених студентом цілей навчання
Використання обмеженої кількості освітніх технологій	Використання системи технологій, методів і засобів навчання
Використання пасивних форм навчання	Впровадження активних форм у навчальний процес
Основна роль викладача — джерело інформації для студента	Створення середовища і підтримка студента в процесі засвоєння програми
Обмежений зворотний зв'язок	Постійний «зворотний зв'язок»
Жорстка, статична структура навчальної програми	Гнучка, динамічна модульна програма
Нормативне оцінювання результатів навчання	Чітке визначення критеріїв компетентності
Підсумкова оцінка визначається на іспиті за повний курс навчання	Підсумкова оцінка визначається результатам складання навчальних модулів

Порівняємо методологію традиційного і дистанційного навчання, в основі якого лежить методологія, спрямована на індивідуальну роботу студентів (табл. 7.3).

Таблиця 7.3 Порівняльна характеристика традиційного і дистанційного навчання

Ознаки	Традиційне навчання	Дистанційне навчання
«Центр» освітньої	Університет, викладач, його	Студент та вибрані ним методи, технології і засоби навчання
Сутність процесу навчання	Репродуктивні технології відтворення	Постановка студентами реальних проблем виробничого (науково-дослідного) характеру, детальне вивчення методів і засобів їх розв'язування
Роль викладача	Практично єдиний доступний експерт у	Радник і помічник для студента
Роль студента	Пасивно накопичує знання від викладача	Активна (студент сам ставить реальні завдання або одержує їх від організації і шукає підходи до їх розв'язання)
Навчальна програма	Жорстка, статична	Гнучка, динамічна
Термін	Жорстко	Визначається самим студентом
Підручник з курсу	Друкований, пасивний, статичний	Електронний, постійно поновлюється новою інформацією, мультимедійний з можливістю виклику зовнішніх програм, необмежені джерела глобального інформаційного простору
Технічні засоби	Лабораторії і комп'ютерні мережі,	Університетські комп'ютерні класи і лабораторії, домашній комп'ютер, мережа «Інтернет»
Додаткові інформаційні джерела з курсу	Локальні, лімітовані	Глобальні світові інформаційні джерела, необмежені
Період активної освіти в житті	Університетська освіта, як правило, один раз у житті у віці 18—30 років	Постійна освіта протягом усього активного життя (вік 18—65 років)

Як свідчить соціологічний аналіз, впровадження дистанційного навчання у вищій школі надає великі можливості для подальшого розвитку традиційних форм освіти і піднесення їх на новий якісний щабель. Однак повноцінне розгортання ДН постійно натрапляє на недостатній рівень матеріальної і програмно-апаратної бази, методологічного і навчально-методичного забезпечення у ВНЗ, а також на відсутність бюджетного фінансування досліджень.

Для того щоб впровадити в освітні нововведення (у тому числі і дистанційне навчання), вищі навчальні заклади повинні змінити чинну парадигму освіти, в центрі якої стоїть університет, викладач та його професійні знання на нову — в центрі якої повинен стояти студент та його потреби до освіти. Освіта повинна стати доступною для будь-якої людини, у будь-якому місці, у будь-який час і з будь-якої спеціальності.

7.4. Відмітні риси модульного навчання

Одним з підходів до навчання, які враховують необхідність творчого починання в процесі пізнання, що визначають його новий напрям, є модульне навчання. Воно створює передумови для найбільш сприятливого комплексного рішення завдань, що стоять у даний час перед педагогічною наукою і практикою. На нинішньому етапі розвитку педагогічної науки педагоги і психологи доклали чимало зусиль для створення передумов забезпечення цілеспрямованості, системності й індивідуалізації навчання, підвищення самостійності навчальної діяльності студентів, їх активізації. У наслідок цього з'явилося модульне навчання, створене в 60-ті роки у США (J. Russell, S. Postlethwait, R. Horst), яке швидко розповсюдилося в -англомовних країнах і Західній Європі. Зараз модульне навчання являє собою систему, що має більш ефективні відмітні особливості кожного системоутворюючого елемента (цілі, принципи, форми).

Семантичний зміст терміна *модульне навчання* пов'язаний зі словом «модуль» (лат. — «modulus»), одне із значень якого — «функціональний вузол». За трактуванням одного із засновників модульного навчання (J. Russell) модуль являє собою пакет, що охоплює одну концептуальну одиницю навчального матеріалу. Іншими словами, *модуль* — це логічно завершена частина навчального курсу, що являє собою великий розділ, має систему інформаційно-дидактичного забезпечення і завершується контрольною акцією.

Сутність модульного навчання (МН) полягає в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що містить: 1) *цільову програму дій*; 2) *банк інформації*; 3) *методичне керівництво по досягненню поставлених дидактичних цілей*. При цьому функції педагога можуть варіювати від інформаційно-контролюючої до консультативно-контролюючої. Педагогічний досвід модульного навчання, який накопичено в університеті Purdue (США), дав змогу S. N. Postlethwait та I. D. Russell провести порівняльний аналіз традиційної дидактичної системи та модульного навчання (табл. 7.4).

Таблиця 7.4 Відмітні особливості модульного навчання від традиційного

Традиційне навчання	Модульне навчання
<i>Завдання</i>	
Зазвичай завдання не формулюються як дієві. Студенти розуміють їх з навчального матеріалу і контролю	Завдання формулюються в дієвому аспекті і подаються студентам перед початком навчання
<i>Діяльність у процесі навчання</i>	

Орієнтація на діяльність викладача, що надає знання групі студентів; акцентується увага на викладанні навчального матеріалу педагогом	Акцентується увага на індивідуальній навчальній діяльності студента з обов'язковим досягненням результату на етапі модульного контролю
<i>Роль викладача</i>	
Викладач, як правило, виконує роль інформатора	Викладач виконує роль інформатора, консультанта-радника, мотиватора і діагностика
<i>Методи навчання</i>	
Тенденція до використання викладачами одного-двох методів (лекції, письмові завдання, практичні роботи)	Для реалізації цілей навчання використовуються різноманітні методи для оптимізації засвоєння конкретної теми модуля
<i>Участь студента</i>	
Найчастіше роль студента є пасивною, тобто зводиться до читання тексту чи слухання викладача	Модулі забезпечують активну участь студента, який засвоює інформацію в активній роботі з навчальним матеріалом
<i>Індивідуалізація</i>	
Традиційне навчання орієнтоване на групу. Викладач дає вказівки (виконати практичне завдання, відповісти на запитання тощо)	Модулі можуть бути дуже індивідуалізованими. Студенту надається право вибирати підходящий для нього спосіб навчання (різноманітні види самостійної роботи або робота у груповій динаміці)
<i>Темп і час навчання</i>	

<p>Студент вимушений пройти курс «чітко встановленим кроком». Усі навчаються в одному темпі (починають і закінчують разом)</p>	<p>Кожен студент може вчитися в індивідуальному темпі. Кожен студент витрачає стільки часу, скільки йому необхідно для засвоєння конкретної теми модуля</p>
<p><i>Свобода дій</i></p>	
<p>Студентів примушують відвідувати лекції і практичні заняття</p>	<p>Навчання може проходити у зручний для кожного студента час. Модулі забезпечують свободу пристосування часу занять і змісту навчального матеріалу до індивідуальних потреб</p>
<p><i>Закріплення знань</i></p>	
<p>Знання студентів закріплюються і коригуються найчастіше на етапі комплексного контролю — екзамену</p>	<p>Невеликий обсяг модуля забезпечує оперативний проміжний контроль і корекцію рівня засвоєння знань</p>
<p><i>Засвоєння знань</i></p>	
<p>Більшість студентів знають дещо про все. Реально важко сподіватися, що студенти зможуть засвоїти все найкращим чином</p>	<p>Якщо окремі студенти повільно засвоюють матеріал, їм надається можливість індивідуально засвоїти навчальний матеріал</p>
<p><i>Контроль</i></p>	

<p>Контрольні завдання зазвичай складаються за пройденим курсом. Вони часто призначені лише для одержання бала оцінки, а не для справжнього зворотного зв'язку, тобто не для визначення рівня засвоєння знань</p>	<p>Модульні контрольні завдання виконують функцію проміжного контролю. Підсумковий контроль (екзамен, залік) проводиться з метою підвищення рівня засвоєння знань</p>
<p><i>Не засвоєння знань</i></p>	
<p>Погане засвоєння матеріалу зазвичай не помічається до кінця екзаменаційної сесії. Потерпівши невдачу під час сесії, студент часто вимушений повторювати матеріал усього курсу</p>	<p>Недостатнє засвоєння матеріалу можна помітити одразу при проведенні модульного контролю (курс засвоюється закінченими порціями). У випадку невдачі на конкретних етапах навчання студент повинен повторно вивчити конкретний модуль, а не весь матеріал</p>

Таким чином, принципові відмінності модульного навчання від традиційного полягають у наступному:

- 1) зміст навчання подається у закінчених, самостійних комплексах — модулях, що є одночасно банком інформації та методичним керівництвом з його засвоєння;
- 2) взаємодія педагога і студента у навчальному процесі здійснюється за допомогою модулів, що забезпечують свідоме самостійне досягнення студентами певного рівня підготовки;
- 3) сама сутність модульного навчання потребує обов'язкового дотримання паритетних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між педагогом та студентом.

7.5. Принципи модульного навчання

Теорія модульного навчання ґрунтується на системі його специфічних принципів, що корелюють із загальнодидактичними. Основні принципи модульного навчання, що визначають його загальний напрям, цілі, зміст і методiku організації: 1) *модульності*; 2) *структуризації навчання на окремі елементи*; 3) *динамічності*; 4) *оптимальності методів діяльності*; 5) *гнучкості*; 6) *усвідомленої перспективи*; 7) *різносторонності методичного консультування*; 8) *паритетності* [4, с 38].

Принцип модульності визначає модульний підхід до навчання, що виражається змістом організаційних форм і методів навчання, яке будується за окремими функціональними вузлами — модулями, призначеними для досягнення конкретних дидактичних цілей.

Принцип структурованості змісту навчання на окремі елементи потребує розглядати навчальний матеріал у межах модуля не лише як єдину цілісність, спрямовану на вирішення інтегрованої дидактичної цілі, а й як ту, що має певну структуру, яка складається з окремих елементів (блоків). Елемент — це частина модуля, що відповідає конкретній дієвій дидактичній цілі.

Принцип динамічності забезпечує вільну зміну змісту модулів з урахуванням динаміки соціального замовлення. Тобто зміст кожного елемента, а отже, і кожного модуля може легко змінюватися і доповнюватися; конструюючи елементи різних модулів, можна створювати нові модулі.

Принцип оптимальності методів діяльності вимагає, щоб студенти оволоділи різноманітними методами на базі системи дійових знань. Тобто необхідно навчати не лише видам діяльності, а й способам дій, методам досягнення цілей. При цьому навчання повинно ґрунтуватися на основі проблемного, дієвого підходу, щоб забезпечувалося творче відношення до навчання.

Принцип гнучкості вимагає побудови модульної програми таким чином, щоб легко забезпечувалася можливість пристосування змісту навчання і шляхів його засвоєння до індивідуальних потреб учнів. Відомо, що в студентів спостерігається дуже суттєва різниця в засвоєнні знань, а також у здібностях і швидкості формування розумових операцій. Вже цим зумовлюється необхідність індивідуалізації навчального процесу. Для цього необхідно забезпечити індивідуалізацію змісту, темпу, методики і контролю навчання.

Принцип усвідомленої перспективи потребує глибокого розуміння й усвідомлення учнями близьких, середніх і віддалених перспектив навчання. Усвідомлення діяльності (позитивні очікування) формує позитивну мотивацію навчання, розвиває пізнавальні інтереси. Тому студентам необхідно на початку навчання надати всю модульну програму, де вказати комплексну дидактичну мету, яку вони повинні усвідомити, як особисто важливий і очікуваний результат. Модульна програма повинна також включати в себе програму дій для досягнення поставлених цілей.

Принцип різносторонності методичного консультування вимагає забезпечення професіоналізму в пізнавальній діяльності учня і педагогічній діяльності педагога. Тобто навчальний матеріал повинен подаватися в модулях з використанням особистих пояснювальних методів, що полегшують засвоєння інформації. В модулях повинні пропонуватися різні методи і шляхи засвоєння змісту навчання, які студент може самостійно вибирати чи пропонувати на їх основі свої оригінальні шляхи до засвоєння. Також у модулях повинно здійснюватися методичне консультування педагога з організації процесу навчання стосовно різних методів впливу на студента.

Принцип паритетності в модульному навчанні вимагає суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студента. Доведено, що найбільш ефективно педагогічний процес буде проходити тоді, коли сам студент буде максимально активний, а педагог виконуватиме консультативно-координуючу функцію, реалізовану на основі індивідуального підходу до кожного студента. Але для цього необхідно забезпечити учнів такими ефективними засобами навчання, як модуль. Використовуючи цей ефективний інформативний засіб, вони зможуть самостійно організувати засвоєння нового матеріалу і з'являтися на кожну педагогічну зустріч підготовленими до суб'єкт-суб'єктних відносин. Рівень базисної підготовленості студента — це запорука успіху паритетних відносин двох елементів педагогічної системи. Однак при традиційному навчанні, як це часто трапляється,

основною метою педагогічних зустрічей є надання інформації виключно педагогом. У такій системі суб'єкт-суб'єктні відносини не можуть існувати і принцип паритетності виключається.

Тому для реалізації цього принципу необхідно: 1) звільнити педагога від виконання чисто інформаційної функції і створити умови для більш яскравого прояву консультативно-координуючої функції; 2) модульна програма повинна забезпечувати можливість самостійного засвоєння знань студентом до певного базисного рівня; 3) педагог у процесі модульного навчання повинен делегувати деякі функції управління модульній програмі, в якій ці функції трансформуються у функції самоуправління.

Вище перераховані принципи модульного навчання тісно взаємопов'язані. Майже всі вони (крім принципу паритетності) відображають особливості побудови змісту навчання, а принцип паритетності характеризує взаємодію педагога і студента в нових умовах, що складаються в ході реалізації принципів модульності, структуризації змісту навчання, динамічності, методу діяльності, гнучкості, усвідомленої перспективи і різнобічності методичного консультування. Принципи модульного навчання також тісно взаємопов'язані і з принципами загальнодидактичними, вони конкретизують останні і дозволяють по-новому дивитися на процес навчання, будучи оригінальними принципами нового цілісного підходу до педагогічного процесу.

7.6. Кредитно-модульна технологія навчання

Кредитно-модульна технологія навчання (КМТН) запроваджується з метою подальшої гуманізації і демократизації навчального процесу; організації найбільш раціонального і ефективного засвоєння знань, умінь та навичок з максимальним використанням індивідуальних, індивідуально-групових форм навчання; стимулювання студентів до систематичної навчальної праці через вільний вибір навчальних дисциплін для самостійного вивчення, створення найбільш сприятливих умов для якомога повнішого засвоєння студентами навчального матеріалу, організації модульного контролю і перетворення його у дійовий механізм управлінського процесу.

Кредитно-модульна технологія — це форма організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій та використанням залікових одиниць — *залікових кредитів*.

Заліковий кредит — це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння *кредитних (залікових) модулів*, або блоку кредитних модулів. Специфічний термін «кредит» в англійському оригіналі близький до поняття «довіра» (від лат. «creditum» — довіра). У свідомості ж слов'ян слово «кредит» тісно пов'язане із фінансовою сферою. Тому європейські навчальні кредити у нас неправильно трансформувалися в «залікові одиниці». В університетах Європи, навпаки, атестація студентів за навчальною дисципліною визначена у вигляді закінчених предметних курсів — «кредитних модулів». Якраз ці модулі і дають змогу врахувати прослуханий в іншому ВНЗ навчальний матеріал, що вирішує проблему мобільності. Система кредитних модулів також дає змогу налагодити систему дистанційного навчання.

Заліковий (кредитний) модуль — це програмно-змістовна одиниця завершеного циклу навчання (розділ дисципліни), яка характеризується дидактичною адаптованістю цілей, форм, методів та засобів навчання і закінчується контрольною акцією — модульним контролем. Його основними ознаками є: 1) самостійність, яка визначається програмним, інформаційним та дидактичним блоком; 2) адаптованість елементів знань до суб'єктів навчання; 3) спроможність їх засвоєння за виділений проміжок часу.

Студент, ознайомлюючись із заліковим (кредитним) модулем, повинен мати змогу отримати інформацію про цілі навчання і змістовну складову дисципліни; визначити індивідуальні (найбільш прийнятні) форми і методи опанування змістом навчального курсу; самостійно планувати особисту

стратегію навчання; проводити самоконтроль рівня сформованості знань, вмінь та навичок. Отже, заліковий модуль повинен стати елементом програмного управління самоосвітою студента, системою навчально-методичного та індивідуально-психологічного забезпечення якості освіти.

Кредитно-модульна технологія навчання є основним дидактичним засобом Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). Ця система створена для забезпечення єдиної міждержавної процедури виміру й порівняння між закладами освіти результатів навчання студентів, їх академічного визнання. Вона розроблена для забезпечення мобільності студентів і порівняння навчальних програм та досягнень студентів як між вітчизняними, так і іноземними навчальними закладами [4].

Система ECTS заснована на оцінюванні всіх видів роботи студента, необхідних для досягнення цілей, зазначених у навчальній програмі. ECTS базується на тому принципі, що студент за навчальний рік повинен отримати 60 кредитів. Кредити в даній системі можна отримати лише при успішному виконанні роботи, передбаченої навчальним планом. Робоче навантаження студента в системі ECTS складається з відвідування лекцій, семінарів, самостійних та індивідуальних занять, підготовки власних проєктів, складанні іспитів тощо. Система ECTS ґрунтується на трьох основних елементах:

- інформації про навчальні програми та досягнення студентів,
- яка викладена в інформаційному пакеті;
- взаємній угоді між навчальним закладом та студентом;
- рейтинговому оцінюванні за заліковими кредитами.

Інформаційний пакет містить загальну інформацію про університет та відповідний факультет, відомості про кваліфікацію, яку набуває випускник, відомості про навчальний графік та види навчальних занять, повний перелік пропонованих нормативних та вибіркових навчальних дисциплін, їх коротку анотацію, відомості про форми та умови проведення контрольних заходів та систему оцінювання якості освіти відповідно ECTS-оцінкам.

Угода про навчання — це документ, який укладають студент та вищий навчальний заклад з визначення прав та обов'язків сторін при навчанні за кредитно-модульною системою. Угоду про навчання також можуть укладати між собою заклади освіти (партнери) у разі здійснення частини навчання тим чи іншим студентом в іншому навчальному закладі. У такій Угоді зазначається перелік дисциплін, які студент буде вивчати в закладі-партнері, права та обов'язки цих закладів.

ECTS передбачає введення системи обліку навчального навантаження, зрозумілого для всіх європейських країн. Кредити ECTS відображають загальне навантаження студента при вивченні певного курсу або якоїсь його частини (блоку). Кредити враховують усі види навчальної роботи (лекції, семінари, лабораторні заняття, заліки, екзамени, практика тощо) і забезпечують уніфікований підхід до визначення трудомісткості освітньої діяльності студента. Складовою системи ECTS є не тільки кредити, а й уніфікована шкала оцінювання знань студентів, яка наведена в табл. 7.5.

Слід зауважити, що університети Європи мають досить різноманітні схеми кредитних систем. В Україні склалася подібна ситуація. Багато навчальних закладів мають власні системи оцінювання досягнень студентів, однак усі вони не мають прив'язки до ECTS. Це стосується насамперед часу, відведеного на один кредит. Наприклад, у США він не включає самостійну роботу студента (якщо у США 1 кредит охоплює 30 ауд. год, то згідно з ECTS він дорівнює близько 60 год з урахуванням самостійної роботи).

Таким чином середня тривалість навчального курсу у США становить 3—4 кредити, а в Європі 6—8. Існує також відмінність у системі контролю успішності студента. Рівні FX та F за шкалою ECTS передбачені для неуспішних студентів. Рівень FX означає, що студент має виконати

певну додаткову роботу для успішного складання іспиту. Рівень F вказує, що необхідна значна подальша робота (проходження курсу повторно). У США ці рівні відсутні. Загалом, якщо рівень засвоєння матеріалу студентом оцінюється значенням D або E, це означає необхідність повторного курсу, або додаткової роботи над навчальною дисципліною (табл. 7.5).

Таблиця 7.5 Оцінювання знань студентів за кредитно-модульною системою

ECTS		США	
літерна оцінка	рівень засвоєного матеріалу, %	літерна оцінка	рівень засвоєного матеріалу, %
A	90—100	A-, A	90—100
B	85—89	B-, B, B+	75—89
C	75—84	C, C+, C+	45—74
D	70—74	D	20—44
E	60—69	E	10—19
F	30—59	—	1—9
FX	0—29	—	0

Розроблення рейтингової шкали оцінки, адаптованої до системи «ECTS»

Одним з найважливіших завдань проблеми стандартизації освітніх систем на етапі входження України до Болонського процесу є уніфікація моделей контролю якості навчання. Необхідно знайти відповідність між традиційною чотирибальною оцінкою та рейтинговою шкалою за кредитно-модульною системою (КМС) навчання відповідно до вимог Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS).

Тому першим кроком на етапі впровадження ECTS повинне стати розроблення шкали переведення національних оцінок на оцінки ECTS. Болонська концепція передбачає оцінювання будь-якої дисципліни за 100-бальною рейтинговою шкалою, яка дає можливість диференційовано оцінити усі змістовні модулі за 7 рівнями знань (A, B, C, D, E, FX, F). Однак такий підхід має суттєві недоліки — не враховуються особливості структури та змісту того чи іншого курсу, збільшуються трудовитрати викладача на процес контролю, унеможливується принцип диференціації оцінки. Крім того, в такому випадку складно врахувати поточні зміни у викладанні дисципліни (проведення наукових семінарів, скорочення термінів навчання тощо).

Виходячи з цього, пропонується *інтеграційний підхід*: дисципліна оцінюється за двома шкалами: традиційною рейтинговою шкалою та 100-бальною шкалою за вимогами Болонської системи. За модульно-рейтинговою технологією бали рейтингу за кожним видом діяльності студента відповідно певного рівня якості визначаються трудомісткістю виконання завдання. За одиницю виміру трудомісткості зручно взяти одну пару (дві академічні години), а за базову оцінку одиниці трудомісткості традиційну 5-бальну рейтингову оцінку. Тоді, якщо задати певний рівень складності завдання та необхідний час на його виконання, можна розрахувати рейтингову оцінку кожного елемента навчально-творчої діяльності (НТД) — реферату, наукової роботи тощо:

Отже, технологія розроблення адаптованої рейтингової шкали повинна включати такі етапи:

- 1) визначення змісту дисципліни;

- 2) визначення видів навчально-творчої діяльності студента;
- 3) визначення мінімальних трудовитрат за кожним елементом навчально-творчої діяльності;
- 4) визначення базового критерію оцінки трудовитрат за кожним елементом навчально-творчої діяльності;
- 5) розроблення шкали рейтингової оцінки трудовитрат за кожним видом навчально-творчої діяльності;
- 6) розроблення шкали рейтингової оцінки навчально-творчої діяльності студентів за дисципліною;
- 7) розроблення плану індивідуальної стратегії студентів.

Використання двох шкал та уніфікація рейтингової оцінки має такі переваги:

- студент у будь-який час має можливість більш диференційовано бачити свій рейтинг у параді успішності;
- викладач має можливість більш диференційовано оцінити рівень засвоєння студентами дисципліни або її частини — модуля за диференційованим рейтингом;
- деканат у підсумку має можливість порівнювати успішність студентів за окремими дисциплінами, враховуючи однакову для кожної дисципліни 100-бальну критеріальну оцінку;
- навчальний заклад має можливість встановлювати кумулятивний рейтинг студента, за яким оцінюється його рівень фахової та професійної підготовки.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ

- 1.Форми активізації навчального процесу.
- 2.Дидактичні засоби активізації процесу навчання.
- 3.Педагогічні освітні технології.
- 4.Соціологізаторська і біхевіористська педагогіка.
- 5.Програмоване навчання.
- 6.Теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна.
- 7.Теорія управління процесом засвоєння знань Н. Ф. Талізінної
- 8.Алгоритмічний процес в педагогіці.
- 9.Суб 'ект-суб 'ектні відносини в навчальному процесі.
- 10.Методи навчання.

Література: [осн. 1-4].

ЛЕКЦІЯ 8

ТЕМА: ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

8.1. Концептуальні основи управління навчально-творчою діяльністю

Проблема формування творчих здібностей фахівців завжди була й залишатиметься однією з найактуальніших проблем теорії і практики педагогічної науки. Сучасний етап ринкових перетворень в Україні в усіх галузях народного господарства зумовлює зміну парадигми взаємовідносин держави і людини, де центральним елементом цієї системи стає особистість. Людина в сучасному світі відіграє не акумулюючі і трансформативні функції, а виступає суб'єктом управлінського процесу соціально-економічних систем. В основі її діяльності лежать *функції планування, організації, мотивації, аналізу, контролю, координації тощо*. Саме ці обставини визначають актуальність проблеми формування творчих здібностей особистості і відповідно зацікавленість з боку вчених і практиків у різних наукових галузях: філософії, педагогіки, психології, менеджменті, соціології, кібернетики тощо.

Український педагогічний словник визначає творчість як продуктивну людську діяльність, що здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Підкреслюється, що творчість — свідома, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних, яку раніше ніколи не існували, предметів, витворів тощо з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства.

Отже у творчості людина виходить за межі даного природою, використовуючи систему знань, вмінь та навичок, створює нове, відповідно своїм цілям. Тому творчість можна розглядати як вищу форму діяльності людини, яка ґрунтується на накопиченому суспільством досвіді, та на індивідуальній компетенції особистості.

Творча діяльність людини виступає як передумова зміни умов її життєдіяльності, розвитку її внутрішніх особистіших зусиль. Необхідно визначати творчість як суспільно-корисну, прогресивно-спрямовану перетворюючу діяльність, у процесі якої створюються не тільки матеріальні і духовні цінності, а й здійснюється саморозвиток і самореалізація самого суб'єкта творчості.

В. О. Сухомлинський зазначав, що в основі творчої особистості лежить активізація розуму. «Мисліть, мисліть і ще раз мисліть», — наголошував педагог, звертаючись до студентської молоді. При цьому він підкреслював, що студент повинен студіювати — глибоко осмислювати інформацію, інтерпретувати її у своїй свідомості і тільки після цього занотовувати в робочий зошит.

На основі вищезазначеного, можна зробити висновок про те, що творчість — *це свідома, цілеспрямована, активна самостійно-індивідуальна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних, які ніколи раніше не існували, предметів, витворів тощо з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства*.

Основними ознаками творчої особистості є: інтелект, знання та досвід; широта кругозору; самостійність і сміливість мислення; здатність до критичного оцінювання попереднього досвіду і навколишньої дійсності; діалектичний світогляд; індивідуальність, оригінальність і незалежність у прийнятті рішень; альтернативність; здатність фантазувати; широке використання наукового підходу в практичній діяльності.

Якщо розглянути структуру творчої особистості менеджера як суб'єкта управлінського процесу, в ній можна визначити додатково такі якості: проблемне бачення предмета; вміння висувати гіпотези оригінальні ідеї; здатність до дослідницької діяльності; здатність до виявлення протиріч; уміння аналізувати, інтерпретувати та синтезувати

інформацію; вміння планувати і організувати особисту працю і раціонально використовувати робочий час; здатність до аутодидактичних функцій (самоконтроль, самооцінка, самоаналіз); знання та досвід ефективних технологій між особистісного спілкування; пошуково-креативний стиль мислення тощо.

8.2. Теорія поетапного формування творчого досвіду

Проблема формування творчих здібностей фахівців у більшості випадків стикається з іншою проблемою — технологізацією досягнення відповідного результату. Розглядаючи процес навчання як діяльність, психологи виділяють три її види: репродуктивну, продуктивну і творчу. При цьому репродуктивна діяльність є процесом повторення попереднього досвіду і не несе нового інформаційного навантаження. Продуктивна діяльність навпаки виконується на основі аналогії з використанням засвоєних раніше методів діяльності у нових умовах. Основною відмінністю продуктивної діяльності від репродуктивної є те, що в процесі першої створюється (отримується) нова інформація. Творча діяльність базується на двох попередніх, але відрізняється якісно новим продуктом, який створюється в умовах невизначеності (ризик) у відповідних сферах діяльності.

Спираючись на вищенаведені положення, В. П. Беспалько запропонував теорію поетапного формування творчого досвіду (рис. 11). Вчений виділив такі рівні засвоєння (а) навчальної інформації: 0) розуміння, 1) впізнавання, 2) відтворення, 3) застосування, 4) творчість [6, с 69—70].

Розуміння ($a = 0$) — найнижчий рівень засвоєння, який підтверджує спроможність студента усвідомлювати новий навчальний матеріал за своїм базовим рівнем знань. Досягнення цілей навчання, безумовно, залежить від базової підготовленості студентів, адже навіть найменший обсяг інформації не може бути засвоєний без наявності попередніх відомостей, які підготовлюють її сприйняття.

Впізнавання ($a = 1$) — повторне сприйняття, пов'язане з придбанням досвіду використання накопиченої інформації.

Відтворення ($a = 2$) — репродуктивний рівень, коли людина в типових ситуаціях на підставі накопиченого досвіду самостійно відтворює інформацію і діє аналогічно.

Застосування ($a = 3$) — продуктивна дія, яка полягає в здатності людини накласти наявні знання і досвід на нетипові ситуації і прийняти відповідне рішення в нових умовах.

Творчість ($a = 4$) — продуктивна діяльність людини в непередбачених ситуаціях. Така діяльність повинна ґрунтуватися на сукупності вмінь: інтелектуально-логічних, інтелектуально-евристичних, методологічних, світоглядних, комунікативних, аутодидактичних, здатності до самоуправління. При цьому людина створює нові алгоритми дій, отримує якісно нову інформацію, на основі якої приймає творчі рішення (Рис. 1).

У межах реалізації своєї теорії В. П. Беспалько зазначає про ієрархічність і послідовність засвоєння творчого досвіду людини за всіма рівнями. Це положення потребує відповідної структури щодо формування цілей навчання і відповідно змісту освіти виходячи з базової підготовленості студента. Після того як сформульовані відповідні цілі навчання за кожним рівнем засвоєння знань, можна приступати до формування змісту навчання.

Проектування системи управління навчально-творчою діяльністю (НТД)

Це проектування повинно вестись з урахуванням системного підходу, що охоплює всі елементи-педагогічної системи:

- 1) *колектив викладачів* (повинні бути готові до організації НТД);
- 2) *колектив студентів* (повинні мати базову підготовку до творчої діяльності);
- 3) *цілі* (повинні бути задані у вигляді моделей результатів НТД);
- 4) *зміст освіти* (орієнтація на розвиток творчої спрямованості, ініціативи і дієвого підходу студентів);



Рис.1 - Рівні засвоєння навчальної інформації за В. П. Беспалько:

5) *принципи навчання* (зазнають розвитку від перших курсів до старших у зв'язку з ускладненням об'єкта управління);

б) *форми, методи і засоби навчання* (повинні бути адекватними рівням засвоєння навчальної діяльності і сприяти «роботі» всіх дидактичних принципів);

7) *дидактичні процеси* (повинні органічно зв'язувати всі вищеназвані елементи з метою формування творчих здібностей студентів).

Система управління НТД містить її модель у вигляді сукупності системно-структурного і факторного аналізів. Системно-структурний аналіз дає можливість розглянути основні сторони НТД (об'єкт, предмет, метод вивчення) на кожному етапі розвитку особистості, а факторний аналіз розглядає залежності та протиріччя при дії кожного елемента педагогічної системи. При цьому головне протиріччя полягає в необхідності формування творчих здібностей випускників навчальних закладів і недостатньою розробленістю теорії управління НТД і, зокрема, її дидактичних основ. Тому предметом дослідження даної системи є дидактичні основи управління навчально-творчою діяльністю, які можуть бути представлені у вигляді моделей компонентів педагогічної системи (моделі цілей, принципів, змісту, форм і методів впливу).

Основним методом дослідження цієї проблеми є моделювання та прогнозування дидактичних ситуацій на кожному етапі НТД, що враховують результати системно-структурного і факторного аналізів. Останніми десятиріччями постало питання про створення особливої науки, яка досліджувала б творчу діяльність людини — евристики. Коло її проблем дуже широке: тут і питання про специфічні риси творчої діяльності, і про її структуру, етапи творчого процесу, типи творчої діяльності, про співвідношення чуттєвого і раціонального, про талант і геніальність, стимулюючі фактори творчого процесу, про роль мотиваційних і особистісних факторів у творчій діяльності, вплив соціальних засад на прояв творчих здібностей і роль наукових методів у продуктивному мисленні та інші важливі проблемні питання.

Важливе значення у проблемі управління творчою діяльністю відіграють питання, що стосуються визначення структури управлінських рішень у непередбачуваних ситуаціях, які **потребують творчого підходу**. Виділяється п'ять основних етапів прийняття науковообгрунтованого рішення творчої проблеми:

- 1) відкриття наукової проблеми, вибір предмета дослідження, формулювання цілей і завдань дослідження;
- 2) збирання інформації та вибір методології дослідження;
- 3) пошук шляхів вирішення наукової проблеми, «виношування» наукової ідеї;
- 4) наукове відкриття («народження») наукової ідеї, створення ідеальної моделі проблемної ситуації;

5) реалізація рішення (оформлення одержаних даних у логічно струнку систему).

Отже, творча діяльність і можливість управління нею є найважливішою проблемою освітньої сфери, що потребує до себе адекватного вираженого відношення з боку науки і суспільства за системним підходом.

8.3. Педагогічний вплив на розвиток творчої особистості

Творчість є специфічною здатністю кожної людини, яка може і повинна розвиватися. Важливими передумовами формування і розвитку творчих здібностей є високий рівень педагогічної творчості як системи особливих відносин між педагогом і студентом. Педагогічний словник визначає педагогічну творчість як оригінальне та високоєфективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання. У процесі педагогічної праці формується всебічно і гармонійно розвинута творча особистість. За словами В. О. Сухомлинського, «Педагогічна творчість — це здатність допомогти людині пізнати свій внутрішній світ, перш за все свій розум, допомогти йому напружити інтелектуальні сили, навчити його розуміти і створювати прекрасне своєю пацею, своїми зусиллями...».

В. О. Сухомлинський зазначав, що у педагогічній творчості головне — пізнання людини. Він любив педагогічну працю саме за можливість прищеплювати учневі любов до творчої діяльності. «Виховуючи людину, я перш за все пізнаю людину, розглядаю ті численні грані її душі, в яких криється те, що з людини вийде, якщо до цих граней доторкнутися і відшліфувати. Бачення граней невичерпної людської душі — це і є педагогічна майстерність виховання» [7, с 26].

Можна визначити такі якості сучасного творчого педагога: активність, об'єктивність, цілеспрямованість, детермінізм, різнобічність, наявність стратегії, динамізм, гнучкість, мобільність, послідовність, селективність, перспективність, прогностичність, історизм, аналітичність, самокритичність, логічність, здатність бачити проблему, виявляти протиріччя, уявлення, творча фантазія. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що об'єктом і підсумком його є формування особистості. Особливість педагогічної творчості в сучасних умовах полягає і в тому, що, являючись активним процесом, вона в міру розвитку науки все більше стає керованою.

Слід зазначити, що кожен творчий педагог — це особистість, він вміло опирається на свій досвід, високу теоретичну підготовленість, майстерність експерименту, емоційність, художність викладання. В основі такої педагогічної діяльності лежить індивідуальність, яка дозволяє розкрити його обдарованість. При цьому інколи виникає протиріччя, пов'язане з необхідністю реалізації нормативного фактора в навчальному процесі. Діалектика єдності і протиріччя нормативу і творчості складна і оригінальна. Норматив узаконує, алгоритмізує, формалізує навчально-виховний процес, а творчість передбачає зміни, новаторство. При цьому, з одного боку будь-який стандарт заперечує творчість, але будь-яка творчість розробляє нове правило, стандарт для конкретної ситуації. Наприклад, діяльність студентського наукового товариства (СНТ) в навчальному закладі є осередком наукової творчості студентської молоді. Така діяльність, з одного боку, повинна мати організаційно-правові аспекти діяльності і мати відповідні до-кументи-регламенти, а з іншого — ґрунтуватися виключно на творчому пошуку студентів без надання відповідних вказівок зверху.

Педагогічна творчість реалізується через дидактичні засоби активізації пошуково-творчої діяльності, різноманітні методики розв'язування творчих задач, конструювання моделей взаємовідносин у дослідницькому колективі, розвиток творчих можливостей молоді в процесі індивідуальної та гуртової роботи.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки можна виділити такі основні напрями вивчення творчості: застосування системного підходу; об'єднання когнітивних і особистіших (операційного і мотиваційного, інтелектуального і особистішого тощо) аспектів психології творчості; інтенсивний розвиток дослідження рефлексії; розуміння творчої діяльності як суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Оскільки творчість людини як діяльність і результат формується під впливом соціального середовища (студентський колектив, стосунки з викладачами, неформальні мікрогрупи), важливо зазначити, що на її розвиток впливає інший соціальний суб'єкт (суб'єкти). Насамперед— викладач. Для того щоб студент працював творчо, необхідно передусім творчо працювати викладачеві. Саме він повинен особистим прикладом спонукати студентів до творчої діяльності. Отже, вмілий педагог — це перш за все вмілий мотиватор. Він повинен створити таку педагогічну систему навчання, за якої бажання студентів працювати творчо будуть їхнім природним бажанням.

Зазначимо, що творча педагогічна діяльність педагога завжди органічно пов'язана з вивченням, науковим аналізом і впровадженням педагогічного досвіду. Педагог, який працює, творчо спирається на досягнення педагогічної науки, сам збагачує педагогічну теорію, розкриває закономірності педагогічного процесу, визначає шляхи його удосконалення, прогнозує результати своєї діяльності, тобто його діяльність є дослідницькою.

В. О. Сухомлинський наголошував, що робота вчителя— це творчість, а не буденне зштовхування в голови дітей знань. Покликання вчителя він бачив у тому, щоб дитина вчилася не заради оцінки, а пізнавала потяг до знань, до чогось нового, до творчості. Він підкреслював, що справжній учитель-майстер не може жити без творчості, повторюючи одне й те саме все своє життя. Тільки творчий педагог може розвинути творчі можливості, творчі здібності в дітей. Він закликав вчителів пам'ятати головне правило педагогічної діяльності — обдарованими і талановитим є всі без винятку діти.

В основі педагогічної творчості лежить *творчий стиль навчання*. Його стержнем є стимулювання студентів до творчості в пізнавальній діяльності, а також створення педагогом відповідних умов до прояву їх ініціативи. При цьому викладач відбирає зміст навчального матеріалу відповідно критеріям проблемності. У процесі розкриття теми він прагне налагодити відносини діалогу зі студентами. В цих умовах процес навчання нагадує науко-

вий процес відкриття нових знань, забезпечує високий рівень пізнавальної активності учнів і приводить у кінцевому рахунку до формування досвіду творчої діяльності особистості. Для творчого підходу у педагогічному процесі характерні такі звернення педагога: «доведіть», «виділіть головне», «зробіть обґрунтований висновок», «запропонуйте власний варіант» тощо. За таким стилем навчання діяльність студентів має пошуковий, проблемний, науковий характер.

Тактика творчого стилю навчання передбачає такі форми поведінки викладача по відношенню до студента:

- вміння поставити навчально-пізнавальні проблеми, для того щоб викликати інтерес до міркувань, роздумів, порівнянь, аналізу;
- стимулювання до пошуку нових знань і нестандартних способів вирішення проблем;
- створення умов для підтримки самостійної, індивідуальної, пошукової діяльності.

В. І. Андреев, розглядаючи поняття «педагогіка творчості», визначає окрему наукову галузь про педагогічну систему діалектично взаємообумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності і спілкування з метою всебічного і гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і творчих колективів. Важливо зазначити, що формування творчої особистості передбачає не тільки всебічний і гармонійний розвиток здібностей, які забезпечують успіх у творчій діяльності, а й розвиток мотивів і характерологічних якостей, які мають вирішальне значення для успішної творчої діяльності майбутнього фахівця на виробництві.

Л. І. Рувинський дає визначення педагогічній творчості як пошуку педагогом нових способів розв'язання проблемних завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності.

Він розглядає педагогічну творчість як здатність педагога і учня передбачати, емоційно переживати та оптимально вирішувати проблемні ситуації.

3. С. Левчук вважає, що педагогічна творчість проявляється в діяльності, рефлексія якої зумовлює формування особистості учня як суб'єкта життєтворчості. На її думку, здатність до педагогічної творчості це інтегрована якість особистості, структурними компонентами якої є професійна спрямованість, професійне самоусвідомлення, професійне мислення, діагностична культура. Дослідниця наголошує, що педагогічну творчість завжди супроводжують самопізнання, саморозвиток та самовдосконалення, прагнення до постійного зростання.

Педагогічна творчість — це такий варіант організації професійної діяльності вчителя, який на реально доступному рівні забезпечує: розв'язання навчально-виховних завдань, що стоять перед сучасною школою, безперервне зростання загальної і професійної культури педагога, його активної пошукової діяльності з підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Н. В. Кичук визначає педагогічну творчість як найважливіший критерій якісного становлення особистості вчителя сучасної школи, яка виявляється, насамперед, у соціальній потребі в творчій праці. Вона вважає, що педагогічна творчість має стати рисою кожного педагога, тобто набути масового характеру.

Цікавим є підхід М. М. Поташника, який визначає педагогічну творчість у контексті оптимізації навчально-виховного процесу і вважає, що пошук оптимального педагогічного рішення в конкретній педагогічній ситуації завжди пов'язаний з творчістю. Вчений зазначає, що як оптимізація навчально-виховного процесу веде до творчості, так і творчість вчителя веде до оптимізації, бо педагогічна дальність пов'язана безпосередньо з результатами і приносить задоволення лише тоді, коли оригінальне педагогічне рішення призводить до результату, який є не типовим для даних умов. Крім того, слушним є висновок М. М. Поташника зроблений ним на підставі вивчення діяльності педагогів-новаторів: оптимального варіанту без особистісного, творчого підходу досягти неможливо [5].

Враховуючи системний підхід у виборі методів діяльності, Ю. К. Бабанський зазначає, що саме різноманіття умов і можливостей їх застосування по ходу уроку об'єктивно ставлять педагога перед необхідністю прийняти нестандартне рішення.

С. О. Сисоєва зауважує, що творчі професійні якості вчителя, творчі можливості його особистості реалізуються і розвиваються в творчій взаємодії з учнями. При цьому рівень творчої педагогічної діяльності вчителя впливає на ефективність розвитку творчих можливостей учня [6, с 15].

Творча діяльність неможлива без пізнавальної активності студентів. Як зазначає В. І. Лозова, активізація пізнавальної діяльності потребує застосування різних методів, засобів, форм навчання, які спонукають особистість до виявлення активності. Для цього потрібна така організація навчального процесу, за якої об'єкт пізнання був би включеним до сфери діяльності, і діалектична взаємодія між ними створювала б передумови виявлення активності особистості [4, с 42].

Аналіз психолого-педагогічної літератури приводить до висновку, що поняття педагогічної творчості об'єднує в собі дві складові: творчу діяльність педагога і учня в їх взаємодії та взаємозв'язку, а також результати їх творчої діяльності, які ведуть до розвитку і саморозвитку особистості. Тобто творча діяльність педагога завжди зумовлена індивідуально-психологічними особливостями творчої навчальної діяльності учнів; у свою чергу, творча навчальна діяльність учнів зумовлена рівнем та характером творчої діяльності викладача.

У творчій діяльності педагога максимально проявляється його індивідуальність. Разом з тим творчість кожного викладача розвивається в процесі колективної діяльності. Викладач проводить навчально-виховну роботу зі студентами у тісному контакті та єдності з усім педагогічним колективом навчально-виховного закладу. Тому результати творчої діяльності окремого педагога прямо чи побічно впливають на роботу усього педагогічного

колективу. В той же час колективна творча діяльність викладацького складу зумовлює успіх роботи кожного окремого викладача. Таким чином, основними особливостями діяльності викладача є його цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності і індивідуальної творчості педагогів.

У цьому контексті важливою тезою є необхідність створення відповідного творчого середовища у навчально-виховному процесі, яке повинно включати різноманітні мотиваційні, організаційні, соціально-психологічні, технічні, технологічні та інші умови. Таке середовище науково-педагогічний працівник створює відповідно цілям навчально-творчої діяльності, які випливають із соціального запиту, — формування творчообдарованого фахівця. При цьому більшість часу він витрачає саме на підготовчий процес — створення умов, які в майбутньому оточать студента в процесі його навчально-творчої діяльності.

За таких умов студент повинен мати можливість вільно і самостійно обирати напрям своєї пізнавальної діяльності: висувати наукові ідеї, з'ясовувати незрозуміле, поглиблювати процес пізнання; рецензувати творчі роботи, вносити корективи, давати поради; ділитися своїми знаннями з іншими, допомагати товаришам, коли вони відчують ускладнення, пояснювати незрозуміле; створювати ситуації самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій; урізноманітнювати діяльність, включати до пізнання елементи праці, гри, художньої, громадської та інших видів діяльності; підтримувати колективну діяльність, на основі якої відбувається формування активної соціальної позиції тощо.

Така модель творчого середовища повинна включати наступні елементи:

- 1) планування напрямів творчих процесів;
- 2) організація аудиторної, самостійної, індивідуальної на науково-дослідної роботи студентів;
- 3) створення умов щодо здійснення творчої діяльності (раціональний режим робочого часу студента, високий соціально-психологічний клімат у студентських групах, варіативність напрямів вирішення творчих завдань та методів досягнення результатів тощо);
- 4) мотиваційне забезпечення досягнення високих результатів у пізнавальній діяльності;
- 5) зворотний зв'язок навчально-творчого процесу з різноманітними формами моніторингу визначення рівня сформованості творчого досвіду студента.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ

1. Зміст навчально-творчої діяльності (НТД).
2. Об'єкт і предмет дослідження НТД.
3. Зміст управління навчально-творчою діяльністю.
4. Методи управління НТД.
5. Теорія поетапного формування творчого досвіду особистості В. П. Беспалька.

Література: [осн. 1-4].

ЛЕКЦІЯ 9.

ТЕМА: ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

9.1. Особливості діяльності викладача ВНЗ

Уся історія навчання й виховання, крім найперших етапів розвитку людства та поодиноких щасливих винятків, як-от Афінська система освіти, позначена авторитарністю, недемократичністю, жорстокістю. Це має глибокі корені. У стародавній Спарті виховання було державною справою й неухильно контролювалося державою. Новонароджених дітей оглядали уповноважені державою особи. Здорових повертали батькам, з вадами й відхиленнями викидали у провалля. У державних навчально-виховних закладах хлопчиків привчали терпіти холод, голод, спеку. Після кожного року навчання проводилися публічні випробування, у тому числі побиттям. Смерть від катувань вважалася достоїнством вихованця, відчай і плач — ганьбою для батьків і вихователів. Українському студентові Падуанського університету Григорію Скибінському наприкінці XVII ст. відрубали руку тільки за те, що він, будучи православним, задля здобуття високої освіти прийняв уніатство, посмів студіювати науку в католицькому навчальному закладі, не належачи до католицької церкви. Проти прізвища студента-українця Павла Скопа, очевидно, через те, що був бідний, у списках того ж університету зроблена помітка "бидлю рогате".

Лише окремі видатні теоретики, практики освітньої справи категорично заперечували насилля у педагогіці. Своєю діяльністю вони демонстрували та всіляко обстоювали, інколи навіть ціною власного життя (Януш Корчак), гуманістичну практику едукації людини. Серед педагогів-гуманістів насамперед згадуємо імена Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І. Г. Песталотці, Л. М. Толстого, М. І. Пирогова, К. Д. Ушинського, Г. Г. Ващенко, Марії Монтессорі, В. О. Сухомлинського. Але наскільки все-таки педагогічна практика була звично жорстокою, що навіть такі педагоги-гуманісти, як Я. А. Коменський, М. І. Пирогов в окремих випадках офіційно визнавали можливість і доцільність застосування фізичних заходів впливу до вихованців.

Антигуманними рисами освіти пройнятий і радянський період. Хоча декларативно фізичні покарання не культивувалися, проте в щоденній шкільній практиці були рутинним явищем. Стосовно ж педагогіки тотальної вимогливості, моральних репресій, психологічного насилля, світоглядного знущання, то ці явища мали масовий характер і санкціонувалися владними структурами. Елементи каральної педагогіки знаходимо й у провідних теоретиків виховної справи радянського часу, наприклад у А. С. Макаренка. Усе це, зрозуміло, не могло не перейти і в освітню практику незалежної України, яка буде відкрите, демократичне, громадянське суспільство і сповідує гуманістичну систему виховання. Інерція має велику силу, і покоління педагогів, вихованих на тоталітарно-авторитарних підходах, не можуть швидко переорієнтуватися, звільнитися від звичних стереотипів. Навчально-виховні заклади, у тому числі вищі, звично використовують методи й засоби авторитарної педагогіки. Ось кілька промовистих прикладів. На прохання студентки-інваліда відстрочити виконання курсової роботи викладач відповідає: "Я не можу цього дозволити, адже університет тобі видаватиме диплом, а не посвідчення про інвалідність". Щойно після тяжкої операції студент просить куратора звільнити його від участі в "трудовому семестрі", але останній лишається невблаганним: "Нічого не знаю, усі повинні відпрацювати". Звичним стало й те, що окремі педагоги використовують екзамен як можливість звести рахунки з недостатньо, на їх погляд, поштивим студентом.

Тож створення сучасної гуманістичної педагогіки вимагає й відповідного нового образу викладача. *Яким саме бачиться викладач вищої школи, у чому полягає його місія, які вимоги висуває суспільство до нього?* Ці питання не випадково перебувають у полі зору сучасної наукової думки й громадськості. Адже від їх вирішення певною мірою залежить кінцевий результат реформування вищої освіти в Україні.

Як відомо, викладачі ВНЗ належать до основних соціально-професійних груп, на які суспільство поклало надзвичайно важливі завдання: збереження і примноження культурних надбань суспільства й цивілізації в цілому; соціалізацію особистості на важливому етапі її формування, пов'язаному з професійною підготовкою.

Нагадаємо, що *процес підготовки фахівців з вищою освітою становить високорозвинену багатоаспектну систему, основними функціями якої є:*

- 1) продукування знань — наукові дослідження, упровадження їх у практику, експертиза; розробка нових навчальних дисциплін, освітніх програм, науково-методичного супроводу;
- 2) передання знань — навчальний процес у розмаїтті форм, методів, засобів і освітніх технологій;
- 3) поширення знань — видання навчальних посібників, наукових монографій, статей; виступи перед громадськістю, участь у наукових, навчально-методичних і культурно-просвітницьких заходах регіонального, всеукраїнського і міжнародного рівнів;
- 4) формування в того, хто навчається, уміння й усвідомлення необхідності навчатися упродовж усього життя.

Цими функціями визначаються **головні складові викладацької діяльності:** *науково-предметна, психолого-педагогічна, культурно-просвітницька.*

Викладач вищої школи має задовольняти такі вимоги:

- *висока професійна компетентність* — глибокі знання й широка ерудиція в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань;
- *педагогічна компетентність* — ґрунтовні знання педагогіки і психології, зокрема андрагогіки, медико-біологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними формами, методами, засобами й технологіями навчання;
- *соціально-економічна компетентність* — знання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки, менеджменту і права;
- *комунікативна компетентність* — культура усної та писемної форм літературної мови, володіння іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування.

До цього слід додати й *високий рівень загальної культури* — сформований науковий світогляд, стійка система національних і загальнолюдських духовно-моральних цінностей.

До безпосередніх **функціональних обов'язків викладача вищої школи** належать такі:

1. Підготовка навчальних курсів, їх методологічне і методичне забезпечення, вибір засобів інформаційної (аудіо, відео, комп'ютерної, телекомунікаційної та ін.) підтримки.
2. Створення навчальних, тренінгових і контролюючих програм, у тому числі комп'ютерних.
3. Авторська участь у підготовці навчальної літератури й навчально-методичних посібників.
4. Читання лекцій, проведення лабораторних, семінарських та інших практичних занять, конференцій, рольових, ситуаційних і ділових ігор тощо.
5. Організаційно-методичне забезпечення практики студентів і участь у її проведенні.
6. Пошук і розробка нових педагогічних методів і освітніх технологій підвищеної ефективності.
7. Консультаційна та інша індивідуальна робота зі студентами.
8. Пошук джерел фінансування наукових досліджень і споживачів наукових розробок.
9. Планування, організація й виконання наукових досліджень і конкретних практичних розробок.
10. Підготовка наукових, науково-популярних та інших матеріалів.
11. Підготовка розробок, які патентуються.

12. Реалізація виховних функцій у процесі групової та індивідуальної роботи зі студентами, під час неформального спілкування з ними.

13. Неперервний особистісний і професійний розвиток, підвищення наукової та педагогічної компетентності й кваліфікації.

14. Володіння різними професійно необхідними практичними навичками.

У системі відкритої та гнучкої освіти особлива увага приділяється *підготовленості викладача*:

- до організації навчання на базі практики через дії та аналіз цих дій;
- формування дослідницьких і творчих умінь;
- формування у студентів віри у власні можливості й у реальність професійних досягнень;
 - вибору залежно від ситуації відповідної ролі, наприклад, експерта, консультанта, організатора, проектанта, порадника;
 - організації студентів у робочі групи, а також до розподілу обсягів навчального матеріалу й формування правил співпраці;
 - підтримки соціальної інтеграції студентського колективу;
 - застосування ефективних методик попередження й розв'язання міжособистісних і групових конфліктів;
 - організації індивідуалізованого навчання (робота на "рівнях", у групах, вирівнювальні заняття, комунікація зі зворотним зв'язком);
 - організації самонавчання студентів, зокрема підготовки їх до самостійного користування текстовими й позатекстовими дже-релами інформації;
 - вироблення вміння індивідуального й групового прийняття рішень, а також розв'язування різних проблем перед прийняттям рішень;
 - формування вмінь самостійного планування й адаптації до змінних умов праці; розумового конструювання через операції по-рівняння, аналізу, висновків і верифікації, а також предметно-маніпуляційного конструювання згідно з аналітичними, операційними і синтетичними стадіями поведінки при розв'язуванні проблем;
 - практичного застосування концепції різнобічного навчання й концепції індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб студентів.

Для успішного виконання своїх функцій викладач має бути організатором, оратором, аналітиком, психологом, висококомпетентним фахівцем у своїй галузі, ерудитом в інших галузях знань. Також викладач повинен мати талант, природні здібності. Від нього вимагаються великі розумові, фізичні, часові й емоційно-вольові затрати. Викладач ВНЗ має бути творчою особистістю, оскільки підготувати майбутнього творчого фахівця може лише творча особистість.

Професійно-педагогічне спілкування й типологія особистості викладача вищої школи

Загальновідомо, що освітня галузь — одна з найбільш консервативних сфер людської діяльності, її працівники вирізняються відданістю схемам і технологіям, які вони засвоїли, до яких звикли, стійкістю несприйняття нового, стереотипністю мислення і дій. Стрімко змінюються часи, студенти, а значна частина викладачів вищої школи керується параметрами тієї системи координат, яка їх сформувала. Як і раніше найвагомішими якостями студента вважаються дисциплінованість, слухняність, наслідування пропонованих викладачем зразків, тобто конформізм. Не приймається дисидентність студента: оригінальність мислення й поведінки, самостійність думок, суджень, вимога поваги до себе як до особистості й партнера в спільній справі.

Студенти, шкільний період навчання яких проходив в умовах часткової демократизації соціального укладу життя, гуманізації суспільних відносин, гостро відчувають необхідність

радикальних змін у форматі "викладач — студент", не бажають терпіти зневажливе ставлення до себе. Вони цінують не тільки знання педагога, а й хочуть бачити в ньому душевну, розуміючу, спра-ведливу, чесну, високоморальну й порядну людину. *Нинішній викладач вищої школи має бути тонким психологом, глибоко емпатійною, атракційною особистістю.*

До найважливіших якостей викладача, що сприяють успішному виконанню ним своїх функцій, належить педагогічна комунікативність. Багато труднощів і невдач у педагогічній діяльності зумовлено саме недоліками сфери професійно-педагогічного спілкування. **Педагогічне спілкування** — це сукупність методів і засобів, застосування яких забезпечує досягнення мети навчання та виховання і визначає характер взаємодії між двома головними суб'єктами педагогічного процесу. Відомий російський психолог В. А. Кан-Калік виділяє такі стилі педагогічного спілкування.

1. Спілкування на основі високих професійних настанов педагога, його ставлення до педагогічної діяльності в цілому. Про таких говорять: "За ним діти (студенти) буквально по п'ятах ходять". У вищій школі інтерес у спілкуванні стимулюється ще й загальними професійними інтересами, особливо на профільних кафедрах.

2. Спілкування на основі дружнього ставлення. Цей вид комунікації передбачає захопленість спільною справою. Педагог виконує роль наставника, старшого товариша, учасника спільної навчальної діяльності (але при цьому слід уникати панібратства). Особливо це стосується молодих педагогів, якщо вони не бажають потрапити в конфліктну ситуацію.

3. Спілкування-дистанція. Це найбільш поширений тип педагогічного спілкування, за якого постійно спостерігається дистанція у всіх сферах: навчанні — з посиленням на авторитет і професіоналізм; вихованні — на життєвий досвід і вік. Такий стиль формує відносини "вчитель — учні". Але це не означає, що учні мають сприймати педагога як ровесника.

4. Спілкування-загравання. Воно властиве молодим викладачам, які надмірно прагнуть популярності. Таке спілкування забезпечує лише фальшивий, дешевий авторитет.

Як правило, у педагогічній практиці спостерігається поєднання стилів у певній пропорції при домінуванні одного з них.

Заслуговує на увагу класифікація стилів педагогічного спілкування, запропонована М. Таленом. Треба враховувати, що в її основу покладено вибір ролі педагогом, виходячи із власних потреб, а не з потреб того, хто навчається.

Отже, викладач ВНЗ постає перед студентами як фахівець і керівник процесу спілкування. Його репутація, авторитет, престиж значною мірою залежать від уміння спілкуватися, тонко відчувати аудиторію та окремого студента. Особливі труднощі в налагодженні педагогічного спілкування, взаємовідносин зі студентами у сфері особистісних контактів відчувають педагоги-початківці. Щоб оволодіти високим рівнем професійно-педагогічного спілкування зі студентами, треба глибоко знати його психо-логічні, змістові й процесуальні основи.

Класифікація стилів педагогічного спілкування за М. Таленом

"Сократ"

Педагог з репутацією любителя спорів і дискусій, які він навмисно провокує на заняттях. Йому властиві індивідуалізм, несистематичність у навчальному процесі через постійну конфронтацію: студенти посилюють захист власних позицій, вчать їх обстоювати

"Керівник групової дискусії"

Головним у навчально-виховному процесі педагог вважає досягнення згоди й співробітництва між студентами, беручи на себе роль посередника, для якого пошук демократичного консенсусу важливіший за результат дискусії

"Майстер"

Педагог виступає як взірць для наслідування, який необхідно безумовно копіювати, і передусім не стільки у навчальному процесі, скільки у ставленні до життя взагалі

"Генерал"

Не допускає будь-якого двозначного смислу, підкреслено вимогливий, жорстко домагається слухняності, оскільки вважає, що завжди і в усьому правий, а студент, як солдат-

новобранець, беззаперечно повинен підкорятися наказам. За даними М. Галена, цей стиль поширений у педагогічній практиці більше, ніж усі інші разом

"Менеджер"

Поширений у радикально орієнтованих школах і пов'язаний з атмосферою ефективної діяльності класу, заохоченням ініціативи й самостійності учнів. Педагог прагне до обговорення з кожним учнем смислу завдання, якісного контролю та оцінки кінцевого результату

"Тренер"

Атмосфера спілкування в класі пронизана духом корпоративності. Учні при цьому виступають гравцями однієї команди, де кожний зокрема не важливий як індивідуальність, а всі разом становлять силу. Педагогу відводиться роль натхненника групових зусиль, для якого головне — кінцевий результат, блискучий успіх, перемога

"Гід"

Втілений образ "ходячої енциклопедії". Лаконічний, точний, стриманий. Відповіді на всі запитання йому відомі завчасно, як і самі запитання. Технічно *бездоганий, і саме тому часто відверто нудний*

Залежно від якості володіння майстерністю (мистецтвом) педагогічного спілкування студенти відносять викладача до відповідної категорії (умовної, суб'єктивної).

Категорії викладачів залежно від якості володіння майстерністю (мистецтвом) педагогічного спілкування

Викладачі — "вічні студенти"

Розуміють студентів, бачать у них особистість, охоче спілкуються на різні теми, володіють високим інтелектом і професіоналізмом

Викладачі — "колишні моряки"

Намагаються встановити військову дисципліну. Вимагають тотального і безумовного прийняття їхньої думки. Цінують "рабство", а не інтелект і вміння логічно мислити. Намагаються задавити "я" студента шляхом адміністративних заходів

Викладачі-формалісти

На роботі "відбувають" свої години. До студентів байдужі: робіть, що хочете, аби мені не заважали

"Байдужі", "заздрісні", "обмежені", "пани", "роботи"

Викладачі, які за людськими і професійними якостями не відповідають ідеалу, прийнятному для студента

"Трудяги", "гурмани", "друзі"

Викладачі, які користуються авторитетом у студентів у зв'язку з окремими привабливими особистісними рисами

"Викладач-стандарт"

Знає свій предмет, живе своєю роботою. Тяжкий у спілкуванні. Амбітний. Впертий, не цікавий ні собі, ні студентам

Отже, важливе місце у навчально-виховному процесі вищої школи належить особистості викладача, його комунікативним умінням, здатності встановлювати діалог зі студентом, розуміти й адекватно сприймати світ іншого — не підлеглого, а рівноправного партнера, колеги в складному мистецтві навчання.

9.2. Сутність, складові та зміст педагогічної культури викладача ВНЗ

Нинішній викладач вищої школи має володіти високою загальною й педагогічною культурою, бути довершеним професіоналом. Професіоналізм людини у будь-якій царині багато в чому залежить від рівня сформованості майстерності. Цей чинник особливо значущий у педагогічній діяльності. К. Д. Ушинський писав: "Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині та становлять виключні риси її природи, це вже мистецтво. У цьому розумінні педагогіка буде, звичайно, першим, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства — їхнє прагнення до вдосконалень у самій людській природі: не до

вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людини — її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина".

Педагогічна майстерність тісно переплітається із поняттям "педагогічне мистецтво". Помилкою є бачити близькість цих понять лише у прямій ієрархічній залежності: *педагогічне мистецтво — найвищий рівень прояву майстерності*. Насправді зв'язок між ними більш діалектичний.

У тлумачному словнику В. Даля слово "мистецтво" пояснено так: "Искусный, относящийся к искусу, опыту, испытанию, искусившийся, дошедший до умения или знания многим опытом; хитро, мудрено, замысловато сделанный, мастерски сработанный, с умением и с расчетом устроенный".

Українська енциклопедія дає таке означення поняттю "мистецтво": "Мистецтво — одна із форм суспільної свідомості, складова частина духовної культури людства, специфічний рід практично-духовного освоєння світу. Мистецтво відносять до всіх форм практичної діяльності, коли вона здійснюється вміло, майстерно, уміло, вправно не лише в технологічному, але й в естетичному сенсі".

Як бачимо, поняття "мистецтво" і "майстерність" взаємопов'язані: мистецтво виявляється через майстерність, а вона своєю чергою містить певні елементи творчої діяльності.

Мистецтво асоціюється насамперед з творчим проявом особистості. Воно ґрунтується на емоційній сфері і спрямоване на пробу-дження та формування емоційних, естетичних почуттів. Мистецтво завжди зорієнтоване на творення. К. Д. Ушинський з цього приводу писав: "Наука лише вивчає те, що існує або існувало, а мистецтво прагне творити те, чого ще немає, і перед ним у майбутньому майорить мета й ідеал його творчості". Не можна забувати й того, що мистецтво "постає як реальний продуктивний спосіб пізнавально-перетворювального діяння індивіда у світі, спосіб самовияву індивідуального "Я". Усе це більшою чи меншою мірою треба враховувати при визначенні майстерності мистецтва педагога.

Педагогічна майстерність — це досконале, творче виконання педагогами своїх професійних функцій на рівні мистецтва, в результаті чого створюються оптимальні соціально-психологічні умови для становлення особистості вихованця, забезпечення його інтелектуального та морально-духовного розвитку.

Педагогічну майстерність не можна пов'язувати лише з якимось особливим даром, ототожнювати з вродженими якостями. Адже якості не передаються за спадковістю. Людина через генно-хромосомну структуру отримує лише задатки, генотипні утворення, що слугують передумовою розвитку і формування певних якостей. До того ж педагогічна професія є масовою, і тут не можна покладатися на талант окремих індивідуальностей. Тому мав рацію А. С. Макаренко, коли зауважував, що *"майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитись, як треба навчити лікаря його майстерності, як треба навчити музиканта"*.

Педагогічна майстерність включає низку структурних компонентів: морально-духовні вартості, професійні знання, соціально-педагогічні якості, психолого-педагогічні уміння, педагогічну техніку.

Розглянемо детальніше ***складові педагогічної майстерності***.

Морально-духовні якості. Великий чеський педагог Я. А. Коменський на основі аналізу надбань народів Європи в галузі освіти здійснив глибоке наукове обґрунтування дидактичних і організаційних засад навчання підростаючого покоління. Це започаткувало дидактично-освітню революцію у світі. Але діяльність освітніх закладів зосереджувалася в основному навколо проблеми оволодіння учнями певною сумою знань, умінь і навичок з урахуванням рівня розвитку науки та соціально-економічних потреб. Питання виховання молоді, формування в особистості високих морально-духовних якостей залишалися поза увагою педагогів. Панувала навіть думка, що участь молоді людини в освітньому процесі автоматично забезпечує її виховання.

Аналіз сучасного стану вихованості членів суспільства з погляду вимог всебічного гармонійного розвитку приводить до невтішних висновків. У цілому переважна більшість населення володіє значним обсягом знань, але рівень морально-духовної вихованості не може не викликати тривоги за майбутнє суспільства. Суперечність між великим обсягом знань, новітніми технологіями і низьким рівнем моральної вихованості людей вкрай загострилися у другій половині ХХ ст. Прозорливі вчені сьогодення також висловлюють небезпідставну тривогу за майбутню долю людства. "Інтелектуально підготовлена людина, — стверджує академік В. П. Андрущенко, — може ввійти в життя "злим генієм", який цинічно зневажає все, що не стосується його вузько-спрямованої професії. Світ, створений лише "рахунком холодного розуму", набуває зловісних відблисків. По суті така діяльність має руйнівний характер. Загалом кажучи, вона підштовхує людину і людство до прірви затьяжної економічної кризи, соціально-політичного конфлікту, екологічної катастрофи або термоядерного колапсу". І це — проблема світового масштабу.

Результат такої суперечності зумовлений тим, що питання виховання людини завжди недооцінювалися. Усвідомлюючи інформаційну й технократичну загрозу, суспільство зобов'язане на новому етапі соціально-економічного розвитку рішуче перейти до наукового обґрунтування і здійснення освітньо-виховної революції, яка б поставила виховання людини на одному рівні з навчанням. Цей процес складний, тривалий, пов'язаний із руйнуванням усталених стереотипів, але неминучий. Провідну роль за такого підходу до організації освітньо-виховного процесу має відігравати педагог. Зазначене підтверджують і слова К. Д. Ушинського: "У вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання".

Для вихованця особливу вагу має не стільки зміст того, що говорить педагог на уроці, лекції, скільки *морально-духовне багатство цього педагога*, тому що крізь призму цього багатства вихованець бачить і сприймає все інше. Людина, яка планує пов'язати свою долю з педагогічною діяльністю, має у процесі професійної підготовки (та й упродовж професійної діяльності) оволодівати загальнолюдськими й національними морально-духовними цінностями, сформувані в собі тверді переконання. Це один із найбільш надійних підмурівків становлення професійної майстерності педагога вищої школи.

Важливою складовою педагогічної діяльності є її *гуманістична спрямованість*. В умовах панування тоталітарних режимів авторитарна педагогіка була далека від ідеї утвердження гуманізму. Історична необхідність побудови України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної, правової держави вимагає рішучого втілення у повсякденне життя гуманістичних ідей. У статті 3 Конституції України проголошено: "Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю". Перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки гуманістичної — процес тривалий. Він має відбуватися еволюційним шляхом. Власне, загальноосвітня школа й вищі навчальні заклади мають наполегливо працювати над утвердженням гуманістичних принципів у стосунках педагогів з вихованцями, які потім, ставши професійними працівниками, впроваджуватимуть ідеї гуманізму у сферах соціального буття.

У центрі уваги навчально-виховного процесу має бути студент. Педагог повинен виявляти глибоку повагу до його особистості, шанувати, оберігати від негативних впливів, створювати оптимальні умови для всебічного розвитку. За приклад тут може правити педагогічна діяльність талановитого педагога В. О. Сухомлинського, у центрі уваги якого завше перебували повага до вихованців і водночас вимогливість до них.

Варто частіше звертатися до вітчизняної спадщини педагогів-гуманістів. Адже брак у значної частини викладачів гуманності у спілкуванні з вихованцями призводить до виникнення конфліктних ситуацій, знижує ефективність педагогічного впливу. *Почуття гуманізму* — це внутрішній психологічний стан педагога. Він виявляється навіть у дрібницях, скажімо, у формі звертання педагога до вихованців. Нині у спілкуванні педагогів з учнями старших класів і

студентами вищих навчальних закладів поширеним стало звертання на "ти". Дехто з педагогів бачить у цьому "прояв демократизму". Насправді, це неповага до особистості вихованця, приниження його гідності. На нашу думку, це запозичення етичних норм з етики інших народів. Для менталітету українського народу характерними є повага до людини, піднесення її величі й значущості. Діти зверталися до батьків на "Ви". У спілкуванні з хрещеними батьками своїх дітей в українців також панувало шанобливе звертання на "Ви".

Наші спостереження й експериментальні дослідження підтверджують, що вираження *гуманного ставлення педагога до вихованців* навіть у формі звертання може позитивно впливати на ефективність його дій. Готуючи студентів випускних курсів до стажистської педагогічної практики у старших класах середніх загальноосвітніх закладів, викладачі радили їм звертатися до старшокласників на "Ви". Безпосередньо в школах, закріплюючи студентів за конкретними класами, наставники нагадували практикантам про необхідність дотримання шанобливої форми звертання до учнів. Спочатку учні зустріли це зі здивуванням, але вже через кілька днів сприймали таку "новацію" як належне. У поведінці старшокласників з'явилося чимало позитивних елементів, зокрема поліпшилась дисципліна на уроках практикантів, переважна більшість учнів виявляла старанність у виконанні навчальних завдань, в організації та проведенні позакласних виховних заходів, якими керували студенти-практиканти.

Важливим чинником у системі морально-духовних якостей особистості викладача є *рівень сформованості почуття національної гідності*. Це почуття розкривається передусім через такі риси: любов до свого народу, Батьківщини; повага до Конституції та законів України, державних символів; досконале володіння державною мовою, турбота про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя; шанобливе ставлення до батьків, свого роду, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього; повага до культури, традицій та звичаїв народностей, що проживають на теренах України.

Студенти, особливо старшокурсники, чутливі до того, наскільки у їхніх викладачів сформоване почуття національної гідності. Ця якість — своєрідний камертон, що визначає вплив педагога на студента.

Тривалий час дискутується питання про сутність такої якості людини, як інтелігентність. З 60-х років XIX ст., коли російський журналіст П. Д. Боборикін уперше увів у лексичний обіг це поняття, його ототожнювали з визначенням "тямущий, той, що розуміє, обізнаний, мислячий, освічений". Тому тлумачні словники нерідко ототожнюють інтелігентність з освіченістю. Однак останнім часом трактування цього поняття дещо розширено. Академік С. У. Гончаренко наголошує, що *до основних ознак інтелігентності належить комплекс найважливіших інтелектуальних і моральних рис: загострене відчуття соціальної справедливості, прилучення до багатств світової й національної культури та засвоєння загальнолюдських цінностей, слідування велінням совісті*. До цього можна додати, що *інтелігентність* — це не лише освіченість, рівень розуму, а й стан душі. Тому не кожна освічена, ерудована людина є інтелігентом. Гадаємо, що високі морально-духовні якості особистості, яка не має вищої освіти, дають право називати її інтелігентом духу. Це підтверджують і слова грузинського письменника Н. Думбадзе, який, відповідаючи на запитання: "Яку людину ви вважаєте інтелігентною?", сказав: "Мій дідусь був зовсім неписьменною людиною, але, коли жінка заходила до кімнати, він піднімався їй назустріч і кланявся. Можливо, це і є інтелігентність".

Педагоги всіх рівнів, а передусім педагоги вищої школи, мають формувати в собі почуття інтелігентності. *Інтелігентність* — це дзеркало душі й розуму вихователя, взірць для наслідування. Вона має виступати показником морально-духовного ідеалу для тих, хто нас оточує. Високе звання професора, доцента, викладача ВНЗ пов'язується з інтелектуальною і моральною довершеністю людини, з найвищим проявом професіоналізму у своїй галузі. Тому інтелігентність, безумовно, є стрижнем становлення педагогічної майстерності викладача.

Чільне місце в системі морально-духовних цінностей педагога посідають *життєві ідеали*. Це важливо ще й тому, що студентський вік є періодом становлення, роздумів над вибором власної соціальної орієнтації, поведінки. Яскраво виражені життєві ідеали досвідченого викладача завжди знайдуть відгук у свідомості студентів. Адже ідеал — це категорія етики, яка

містить у собі довершені моральні якості; уособлення найбільш цінного й величного в людині, що дає змогу молоді успішно вдосконалюватися. Прояв педагогом своїх життєвих ідеалів особливо важливий у наш час, коли у зв'язку з історичними змінами, соціальними катаклізмами зникли звичні ідеали, що здебільшого мали фальшивий характер, а нові, справжні ще не утвердилися повною мірою. Залишати молоде покоління без істинних взірців — означає підштовхувати його до стану розчарування, пасивності, духовної деградації.

До наріжних чинників, що забезпечують зміцнення й підкріплення майстерності педагога, належать *совісність (сумління), честь, справедливість і об'єктивність*. Студентська молодь особливо чутливо ставиться до цих якостей педагога й боляче реагує на відсутність, недостатню виразність їх. Сумління як категорія етики визначається здатністю людини контролювати власну діяльність, давати об'єктивну оцінку своїм діям. Почуття честі характеризує особистість з погляду її готовності підтримувати й обстоювати гідність, репутацію — особисту чи колективну, членом якою вона є. Совісність і чесність виконують регулятивну функцію в життєдіяльності людини, її спілкуванні з іншими людьми. А оскільки педагогові вищої школи доводиться повсякденно спілкуватися з дорослими людьми, які ще не мають достатнього життєвого досвіду, весь час перебувати на "сцені педагогічного олімпу", то вміння саморегуляції та регуляції, оцінювання своєї поведінки йому конче необхідні. До того ж викладач має дбати про підтримання не лише власної гідності, а й репутації педагогічної спілки, професорсько-викладацького цеху.

Викладачеві вищої школи з огляду на специфіку своєї роботи доводиться постійно аналізувати дії студентів (на лекціях, практичних заняттях, під час контрольних заходів, у побуті тощо). Це вимагає від педагога об'єктивності й соціальної справедливості. Почуття молодих людей доволі загострені, їх поріг надто високий, а тому дотримання об'єктивності та справедливості з боку старшої людини — важливий чинник соціального і професійного становлення фахівців.

В умовах будівництва демократичного суспільства важливо, щоб у сім'ї, загальноосвітній школі, вищому навчальному закладі молода людина прилучалася до дій, сповнених духом формування власних суджень про ті чи ті явища об'єктивної дійсності, готовності вільно висловлювати свої думки, судження, переконання, обстоювати їх. Період навчання у вищому навчальному закладі є гарною школою демократизму. На цьому етапі соціального й професійного становлення особистості важливо сформувати в студентів таку якість, як толерантність, тобто терпимість і повагу до думки інших. Педагог вищої школи має сам бути взірцем толерантності, спонукати студентів до сміливого висловлення власних думок, аргументації своїх поглядів.

Ясна річ, ми не розглядаємо якості морально-духовного багатства людини у повному їх обсязі, а зупиняємося лише на провідних. При цьому варто зауважити, що вони діють не відокремлено, а виявляють себе у взаємозв'язку і взаємодії.

Чільним модулем педагогічної майстерності є *професійні знання*. Студенти високо цінують викладача, який володіє глибокими знаннями зі свого фаху, виявляє обізнаність зі спорідненими дисциплінами, відзначається науковою ерудованістю. Без цього немає майстерності педагога. Це вимагає від нього щоденної наполегливої праці над собою, накопичення і систематизації нових наукових знань. На цьому шляху кожного викладача підстерігає чимало труднощів: брак часу, великий обсяг інформації, віддаленість її від місця праці. Зрештою, й економічні чинники не завжди дають можливість бажане наблизити до реального. Добрим помічником педагогові у цій справі може стати використання комп'ютерної техніки.

Дещо складнішою видається *проблема психолого-педагогічного забезпечення діяльності викладача вищої школи*. Викладацький корпус ВНЗ поповнюється випускниками університетів, академій, інститутів. Вони мають, як правило, належну фахову підготовку з провідних дисциплін свого профілю. Але, на жаль, кваліфіковані фізики, хіміки, біологи, філософи, економісти, юристи не мають відповідної підготовки з проблем педагогіки вищої

школи. Вони здебільшого копіюють своїх колишніх викладачів. Становлення їхнього професіоналізму відбувається складно, часто шляхом спроб і помилок. У такому разі марно плекати надію на становлення педагогічної майстерності. Лише оволодіння базовими знаннями з психології та педагогіки вищої школи, фахових методик забезпечить надійний ґрунт для реалізації своїх можливостей і полегшить шлях до педагогічної майстерності.

Важливою передумовою становлення професіоналізму й педагогічної майстерності викладача вищої школи є наявність у нього необхідних *соціально-педагогічних якостей і психолого-педагогічних умінь*. При цьому варто зважати на те, що соціально-педагогічні якості — це результат виховного впливу на особистість сім'ї, освітньо-виховних закладів та ін. Вони частково входять до змісту професіограми педагога. *Професіограма* — це перелік якостей особистості, необхідних для успішного виконання функціональних обов'язків з конкретного фаху. Професіограми не є сталими моделями. Змінюються умови праці, оновлюються виробничі технології — змінюються й вимоги до якостей майбутніх фахівців. Тим більше це стосується професії педагога.

Досвід показує, що окремі студенти, провчившись 3-4 роки або й закінчивши навчальний заклад, включаються в конкретну педагогічну діяльність і лише тоді з'ясовується їх професійна непридатність. Це змушує їх міняти професію. Причина цього полягає найчастіше у відсутності в особистості стійких, виражених соціально-педагогічних якостей, що створює значні перешкоди на шляху формування педагогічної майстерності, становлення професіоналізму молодого фахівця.

Оскільки педагогічна професія належить до творчих сфер діяльності, було б доцільно у процесі відбору молоді на навчання з педагогічних спеціальностей здійснювати професійний відбір на конкурсній основі (як це прийнято при вступі в театральні, художні, музичні навчальні заклади).

Серед якостей особистості викладача, визначальних у процесі становлення педагогічної культури, майстерності й професіоналізму, особливо важливим є *педагогічний такт* (лат. tactus — дотик, відчуття). *Це — відчуття міри в процесі спілкування з людьми з урахуванням їхнього фізичного, і передусім психічного стану. Вияв педагогічного такту — важлива умова ефективності впливу педагога на вихованця. Педагогічний такт ґрунтується на глибоких знаннях психології студентів, їхніх індивідуальних особливостей.* "Так званий педагогічний такт, без якого вихователь, хоч би як вивчав теорію педагогіки, — писав К. Д. Ушинський, — ніколи не буде добрим вихователем-практиком, є по суті не що інше, як такт психологічний, потрібний педагогові такою ж мірою, як і літераторові, поетові, ораторові, акторові, політикові, проповідникові, і, словом, всім тим особам, які так чи інакше думають впливати на душі інших людей".

Тактовність є свідченням сформованості педагогічної культури викладача, передумовою вияву в його душі "вільних валенсій", які притягують до нього студентів. Це чутливий інструмент попередження міжособистісних конфліктів, яскравий показник педагогічної майстерності. Оскільки навіть пересічна людина, яка сповідує засади загальнолюдської та професійної культури, повинна володіти педагогічним тактом, то викладач вищої школи в процесі спілкування зі студентами, розв'язуючи перманентні педагогічні завдання, має виявляти довершені зразки тактовності.

Важливим змістовим модулем у структурі становлення педагогічної культури педагога вищої школи є *комплекс психолого-педагогічних умінь: конструктивних, комунікативних, дидактичних, перцептивних, сугестивних, пізнавальних, прикладних, організаторських, психотехнічних та ін.* Більшість названих умінь, ґрунтуючись на комплексі соціально-педагогічних якостей, формуються в процесі підготовки до професійної діяльності у навчальних закладах, а також у ході безпосередньої педагогічної праці. Цей процес досить тривалий, вимагає від особистості наполегливої цілеспрямованої роботи над собою.

Розглянемо *сутність і зміст основних психолого-педагогічних умінь, викладача вищої школи.*

1. *Конструктивні вміння* передбачають:

- добір доцільних форм і видів діяльності;
- добір дієвих методів і засобів виховного впливу;
- планування перспективних етапів у керівництві студентським колективом;
- здійснення індивідуально орієнтованого підходу до вихованців.

2. *Комунікативні вміння* покликані забезпечити доцільність стосунків із суб'єктами навчально-виховного процесу, зокрема:

- встановлювати педагогічно вмотивовані контакти зі студентами, первинними колективами, батьками студентів, своїми колегами;
- регулювати міжособистісні стосунки студентів, відносини первинних колективів з іншими.

3. *Організаторські вміння* уможливають розв'язання певних педагогічних завдань:

- організовувати й керувати студентськими колективами, створювати оптимальні умови для їх розвитку;
- забезпечувати педагогічно ефективну діяльність студентських колективів;
- надавати допомогу студентським громадським організаціям;
- організовувати виховну роботу зі студентами в позанавчальний час.

4. *Дидактичні вміння* виявляються в тому, щоб:

- пояснювати студентам навчальний матеріал на доступному для них рівні сприймання;
- керувати самостійною пізнавальною діяльністю студентів, сприяти розвитку їхніх пізнавальних інтересів, інтелектуальних можливостей, формувати дієві мотиви навчальної праці;
- навчати студентів оволодінню ефективними й раціональними методами самостійної пізнавальної діяльності.

5. *Перцептивні вміння* (лат. perceptio — сприймання, пізнання, чуттєве сприйняття, розуміння й оцінка людьми соціальних об'єктів — інших людей, самих себе, груп та ін.) охоплюють:

- здатність проникати у внутрішній світ студентів; розуміти їхній психічний стан;
- спостережливість, що дає змогу розуміти реальний психічний стан студента в конкретній ситуації.

6. *Сугестивні вміння* (лат. suggestio — навіюю) становлять безпосередній емоційно-вольовий вплив педагога на вихованців з метою створення в них певного психічного стану, спонукання їх до конкретних дій.

7. *Пізнавальні вміння* включають:

- вивчення індивідуальних особливостей фізичного, психічного й соціального розвитку студентів;
- оволодіння новою науковою інформацією, раціональне використання її в науково-педагогічній роботі;
- вивчення кращого педагогічного досвіду та його творче використання у власній викладацькій діяльності.

8. *Прикладні вміння* ґрунтуються:

- на володінні технічними засобами навчання, зокрема комп'ютерною технікою;
- навичках творчості в галузі спорту, живопису, театрального, музичного мистецтва тощо.

9. *Уміння в галузі психотехніки* передбачають свідоме й доцільне використання надбань психології у сфері навчання, виховання й розвитку студентів.

Достатня сформованість у педагога названих умінь є необхідною умовою розв'язання різноманітних педагогічних завдань на рівні майстерності.

9.3. Педагогічна техніка, особливості її прояву в діяльності викладача вищої школи

Важливе місце в структурі професійної діяльності викладача вищої школи, у становленні його педагогічної культури, майстерності посідає такий змістовий модуль, як *педагогічна техніка*. Поняття "педагогічна техніка" з'явилося порівняно недавно. Слово "техніка" необхідно розуміти у його первісному значенні. Грецьке *technike* означає вправний, досвідчений, умілий. Стародавні греки *technē* називали мистецтво, майстерність. Сучасні словники так розкривають сутність означеного поняття: "Техніка. 1. Сукупність засобів і знарядь праці, що застосовуються в суспільному виробництві та призначені для створення матеріальних цінностей. <...> . Сукупність прийомів, навичок, що застосовуються в певній діяльності, певному ремеслі, мистецтві. ...Володіння такими приемами, навичками, професійне вміння, майстерність, вправність".

Подібні тлумачення слова "техніка" порушують звичне розуміння цього поняття, пов'язане безпосередньо з машинами, механізмами, й наближають до вживання його в нематеріальній сфері діяльності. Ми виходимо з тлумачення "техніки" як сукупності засобів, прийомів, навичок, які використовуються у навчально-виховній роботі.

Педагогічна техніка — це сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки педагога, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з окремим індивідом чи колективом відповідно до поставленої мети навчання та виховання з урахуванням конкретних об'єктивних і суб'єктивних умов.

Важливими вимогами педагогічної техніки є:

- мистецтво одягатися з урахуванням особливостей професійної діяльності;
- володіння своїм тілом: уміння ходити, сидіти, стояти;
- володіння мімікою, жестами;
- сформованість мовленнєвої культури: правильне професійне дихання, чітка дикція, належні темп і ритм, логічна побудова висловлювань тощо;
- вироблення оптимального стилю в навчально-виховній діяльності;
- уміння вправно й доцільно здійснювати окремі дидактичні операції (писати на дошці, користуватися технічними й наочними засобами навчання, ставити запитання, слухати відповіді, оцінювати навчальну діяльність студентів і т. ін.);
- здатність керувати своїм психічним станом і станом вихованців.

Тривалі дослідження проблеми, наскільки випускники педагогічних навчальних закладів володіють науковими засадами і практичними вміннями в царині педагогічної техніки, показали невтішні результати. Спроби ввести з ініціативи академіка І. А. Зязюна у 80-х роках минулого століття в навчальні плани педагогічних спеціальностей дисципліну "Основи педагогічної майстерності" не скрізь дістали належну підтримку. Але досвід переконує, що курс "Педагогічна майстерність", і навіть окрема дисципліна "Педагогічна техніка", необхідні в системі професійної педагогічної підготовки фахівців для всіх типів навчально-виховних закладів.

Отже, донині залишається актуальною думка К. Д. Ушинського: "Мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою і зрозумілою, а декому навіть справою легкою — і тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана, теоретично чи практично. Майже всі визнають, що виховання вимагає терпіння; дехто вважає, що для нього потрібні вроджена здібність і вміння, тобто навичка; але дуже мало хто прийшов до переконання, що крім терпіння, вродженої здібності й навички, потрібні ще й спеціальні знання, хоч численні педагогічні блукання наші й могли б усіх переконати в цьому".

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ

- 1.Що розуміють під поняттями «творчість» і «творча особистість»?
- 2.Який педагогічний вплив на розвиток творчої особистості?
- 3.Які складові творчої майстерності викладача вищої школи?

Література: [осн. 10-15, 18, 19, 21, доп. 19, 21-24].

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С.Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А. Кузьмінський. – К.:Знання, 2005. – 486 с.
4. Нагаєв В. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник / В.М.Нагаєв. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
5. Ортинський В. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / В.Л.Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
6. П'ятницька В. Основи наукових досліджень у вищій школі / В. П'ятницька, І. Позднякова – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 116 с.
7. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / [Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І., Семенова А.В. та ін.]; за ред. З.Н.Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
8. Перспективні освітні технології: науково- методичний посібник / За ред. Т.С.Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
9. Резван О. Методика викладання у вищій школі / О.О. Резван. – Харків, ХНАДУ: «Міськдрук», 2012. – 152 с.
10. Слепкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.Слепкань. – К.: НПУ, 2005. – 239 с. 59
11. Туркот Т. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
12. Ушкаренко В. Організація самостійної роботи студентів / В.О.Ушкаренко, Н.Д. Смолієнко, І.В.Осадчук, Т.І.Виноградова. – Херсон: Айлант, 2005. – 96 с.
13. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 351 с.
14. Цехмістрова Г. Основи наукових досліджень: навчальний посібник / Г.С.Цехмістрова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 240 с.
15. Якса Н. Основи педагогічних знань: навч. посібник / Н.Якса. – К.: Знання, 2007. – 357 с.
16. Белова Е.К. Дидактические аспекты проектирования и постановки лабораторных работ: учебное пособие по дисциплине «Методика профессионального обучения» для студентов инженерно-педагогических специальностей / Е.К. Белова, Е.Э. Коваленко. - Харьков: УИПА, 2003.- 50 с.

17. Стинська В.В. Методика викладання у вищій школі. Методичні рекомендації / В.В. Стинська. – Івано-Франківськ, 2016. – 65 с.

Допоміжна

1. Аузіна А. Система комплексної діагностики знань студента / А.О.Аузіна, Г.Г.Голуб, А.М.Возна. – Львів, 2002. – 38 с.

2. Березівська Т. Педагогічні умови ефективності семінарських занять (у вузі) / Т.С.Березівська // Вісник ЧДУ. Педагогічні науки. – 2002. – Вип. 41. – С. 9 – 14.

3. Буркова Л. Технології в освіті // Рідна школа. – лютий. – 2001. – С. 18 – 19. 4. Бутенко В. Шляхи удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі / В.Г.Бутенко // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки і психології: зб. наук. праць ХНТУ. – Вип. 2 (7). – Херсон, 2012. – С. 289 – 293.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Уклад. і гол. ред. В.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с. 60

6. Власенко О. Педагогічна діяльність викладача вищої школи: теоретичний аспект / О.О.Власенко // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 3 (47). – С. 73 – 78.

7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

8. Дубасенюк О. Уровадження освітніх інновацій в системі вищої освіти / О.А.Дубасенюк // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 444 с.

9. Дудікова Л. Науково-дослідницька діяльність студентів як складова індивідуалізації навчального процесу / Л.В.Дудікова // Педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 16. – С. 126 – 130.

10. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

11. Коваленко О. Проблеми методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін / О.Є.Коваленко // Педагогіка і психологія. – 1996. - № 4. – С. 173 – 176.

12. Козак Л. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі / Л.В.Козак // Освітологічний дискурс, 2014. - № 1 (5). – С. 95 – 104.

13. Кушнір В. Інноваційність освіти як дидактичний принцип / В.Кушнір, Г.Кушнір, Н.Рожкова // Рідна школа. – 2012. - № 6 (990). – С. 3 – 8.

14. Кушніренко Н. Наукова обробка документів: підручн. / Кушнарєнко Н. М., Удалова В. К – К.: Вікар, 2003. – 320 с.

15. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / за ред. В.І.Лозової. – Харків: «ОВС», 2006. – 496 с.

16. Лігум Ю. Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в європейський освітній простір / Ю.С.Лігум // Педагогіка і психологія, 2011. – № 2. – С. 22 – 27.

17. Лозниця В. Форми організації навчання у вищій школі / В.Лозниця // Психологія і педагогіка. – К., 2000. – С. 280 – 298.
18. Мирошник О. Педагогічна майстерність: теорія і практика професійного становлення майбутнього вчителя / О. Мирошник, Н. Тарасевич // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 9. – С. 136 – 140.
19. Мороз О. Науково-дослідна робота студентів /О. Мороз. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 320 с.
20. Ніколаєва Л. Теоретичні аспекти науково- дослідницької діяльності студентів магістратури / Л. Ніколаєва // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. - № 4 (Ч. 2). – С. 178 – 184.
21. Оцінка знань студентів та якості підготовки фахівців (методичні та методологічні аспекти): навч. посіб. /А.Й.Ягодзінський, А.О. Муромцева, Л.В.Іванова. – К.: ІЗМН, 1997. – 216 с.
22. Половенко О. Управління розвитком творчого потенціалу педагога / О.В.Половенко, А.І.Постельняк // Методист. – 2012. – № 1 – 2 (73 – 74). – С. 1 – 28.
23. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 48 с.
24. Попова Г. Тренінг як засіб підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів ВНЗ / Г.В.Попова // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2013. - № 2. – С. 90 – 94.
25. Прокопів Л. Інформаційні технології в педагогіці: методичні рекомендації до самостійної роботи / Л.М.Прокопів. – Івано-Франківськ, 2013. – 60 с.
26. Рогальська Н. Педагогічний супровід наукової діяльності студентів / Н.В.Рогальська. – Умань: ВЦ «Софія», 2007. – 102 с.
27. Ромащенко І. Науково-дослідницька діяльність студентів як засіб забезпечення якості освіти / І. Ромащенко // Молодь і ринок. – 2014. – № 6 (113). – С. 18 – 21.
28. Семигіна Т. Словник із соціальної політики. – К.: Вид.дім “Києво-Могилянська академія”, 2005. – 253 с.
29. Сергієнко С. Основи організації та перспективи розвитку студентської науки / С. Сергієнко, В. Прус // Вища школа. – 2007. – № 4. – С. 35 – 39.
30. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О.Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
31. Сікорський П. Кредитно-модульна технологія навчання / П.І.Сікорський. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 127 с.
32. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі / О.Січкарук. – К.: Тансоа, 2006. – 88 с.
33. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.Морозов, Л.Шкарапута. – К.: Наук. думка, 2000. – 680 с.

34. Соколова І. Технологія організації методичної роботи у вищому закладі освіти / І.В.Соколова // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. – К.: ВПОЛ, 2001. – С. 440 – 457.
35. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.Радула. – К.: “ЕксОб”, 2004. – 304 с.
36. Степанець І. Історична ретроспектива організації та змісту й загальні основи науково- дослідницької діяльності в системі вищої педагогічної б3 освіти / І.О.Степанець // Збірник наукових праць. – Харків ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2011. – Вип. XXV. – С. 155 – 163.
37. Стеценко В. Організація практичної підготовки студентів у магістратурі / В.В.Стеценко // Нові технології навчання: науково-методичний збірник. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2004. – Вип. 37. – С. 37 – 43.
38. Сущенко Л.О. Методика формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: результати дослідження / Л.О. Сущенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2013. – № 4 (30). – С. 301 – 309.
39. Тевлін Б. Актуалізація і розвиток потенціалу педагогічних працівників / Б. Тевлін // Школа. – 2007. – № 1. – С. 17 – 22.
40. Хрипков Є. Управління навчальним закладом / Є.М.Хрипков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
41. Цехмістрова Г. Методологічне обґрунтування проведення семінарських занять у вищих навчальних закладах / Г.С.Цехмістрова // Проблеми освіти. – К., 2001. – Вип. 24. – С. 14 – 25.
42. Швець Є. Організація поточного і підсумкового контролю знань студентів при модульно- рейтинговій технології навчання / Є.Я.Швець, Д.Є.Швець // Гуманітарний вісник ЗДА. – 2010. – Вип. 42. – С. 227 – 235. 43. Шейко В. Організація та методика науково- дослідницької діяльності: [підручник] / В.М.Шейко, Н.М.Кушнарєнко. – 4-те вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2004. – 307 с.
44. Шишка Р. Організація наукових досліджень та підготовки магістерських і дисертаційних робіт: навчальний посібник / Р.Б.Шишка. – Харків: Еспада, 2007. – 368 с.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
ЛЕКЦІЯ №1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ. БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ І ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	5
ЛЕКЦІЯ № 2. ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	10
ЛЕКЦІЯ № 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	29
ЛЕКЦІЯ № 4. МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМАХ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	38
ЛЕКЦІЯ № 5. ВИДИ КОНТРОЛЮ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ В ВИЩІЙ ШКОЛІ. ОРГАНІЗАЦІЯ СКЛАДАННЯ ІСПИТІВ І ЗАЛІКІВ. КАРТА ОЦІНЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОВЕДЕННЯ ІСПИТІВ І ЗАЛІКІВ.....	52
ЛЕКЦІЯ №6. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ КУРСОВОГО Й ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТУВАННЯ. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	61
ЛЕКЦІЯ №7. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	72
ЛЕКЦІЯ № 8. ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ.....	92
ЛЕКЦІЯ №9. ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ....	99
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА.....	111