

**О.В. Малихін
І.Г. Павленко
О.О. Лаврентьєва
Г.І. Матукова**

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Кривий Ріг – 2010

ББК 74.580.22
УДК 378.147
М 545

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(Лист № 1/11-11505 від 17.12.2010 р.)*

М 545 **Методика викладання у вищій школі** : навчальний посібник /
О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. –
Сімферополь : Дайфі, 2011. – 270 с.

Рецензенти:

Апатова Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, Таврійський національний університет ім. В. Вернадського;

Буряк В.К. – доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет;

Скидан С.О. - доктор педагогічних наук, професор, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана»

У навчальному посібнику представлено досвід навчальної та методичної роботи викладачів вищого навчального закладу. Розглянуто питання становлення професійної культури викладачів; методику проведення лекційних, семінарських, лабораторних і практичних занять, контролю засвоєння знань студентами; види та прийоми активізації процесу навчання у вищій школі; досвід здійснення навчального процесу розвинутих країн. Особливу увагу надано питанням удосконалення навчального процесу на підставі використання активних методів, активізації науково-дослідної роботи студентів і магістрантів.

Посібник розрахований на викладачів, аспірантів і магістрантів вищих навчальних закладів.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
1.1. Особливості організації навчального процесу у вищій школі	9
1.2. Проблема формування професійно-педагогічної культури викладача в умовах ВНЗ	13
1.3. Викладач у системі вищої освіти.....	23
1.4. Професійна компетентність викладача в системі професійної освіти .	28
1.5. Теоретико-методологічні проблеми культури педагогічного спілкування	36
Термінологічний словник розділу	41
Список використаної літератури	42
Контрольні запитання. Завдання	44
РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ СУБ'ЄКТИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ	
2.1. Роль викладача як суб'єкта освітнього процесу.....	46
2.2. Професійна діяльність викладача вищої школи	49
2.3. Студент як об'єкт педагогічної діяльності.....	57
Термінологічний словник розділу	69
Список використаної літератури	70
Контрольні запитання. Завдання	70
РОЗДІЛ 3. ФОРМИ Й МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
3.1. Методичні основи підготовки та проведення лекційних занять.....	72
3.2. Методика підготовки та проведення семінарських занять	94
3.3. Методика організації та проведення лабораторних і практичних занять	108
3.4. Консультування як форма роботи зі студентами.....	114
3.5. Організація самостійної роботи студентів	119
Термінологічний словник розділу	127
Список використаної літератури	128
Контрольні запитання. Завдання	130
РОЗДІЛ 4. ВИДИ ТА ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
4.1. Використання сучасних освітніх технологій	132
4.2. Застосування сучасних технічних засобів у процесі навчання	137
4.3. Дистанційне навчання як самостійний елемент сучасної підготовки студентів.....	143

4.4. Активізація процесу навчання за допомогою проведення ділових ігор	149
4.5. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням нових інформаційних технологій	154
Термінологічний словник розділу	177
Список використаної літератури	178
Контрольні запитання. Завдання	180

РОЗДІЛ 5. КЕРІВНИЦТВО Й КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

5.1. Методи контролю знань студентів у вищих навчальних закладах	181
5.2. Модульна система організації навчального процесу й рейтинговий контроль знань студентів	185
5.3. Організація роботи кураторів груп у вищій школі	187
Термінологічний словник розділу	193
Список використаної літератури	194
Контрольні запитання. Завдання	194

РОЗДІЛ 6. НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

6.1. Роль наукової праці в розвитку творчих здібностей студента	196
6.2. Шляхи та методи залучення студентів до здійснення науково-дослідної роботи	200
6.3. Науково-дослідна діяльність студентів магістратури	205
Термінологічний словник розділу	213
Список використаної літератури	214
Контрольні запитання. Завдання	215

РОЗДІЛ 7. ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

7.1. Сучасні проблеми професійно-педагогічної культури викладача вищої школи зарубіжжя	217
7.2. Система вищої освіти в США	221
7.3. Система вищої освіти у Великобританії	226
7.4. Система вищої освіти у Франції	228
7.5. Система вищої освіти в Німеччині	229
7.6. Система вищої освіти в Японії	231
7.7. Формування професійних навичок у майбутніх фахівців Скандинавії	233

7.8. Вивчення й поширення Європейського та світового досвіду як одного з альтернативних методів навчання.....	236
Термінологічний словник розділу.....	243
Список використаної літератури.....	243
Контрольні запитання. Завдання.....	244
РОЗДІЛ 8. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ	
8.1. Розвиток вищої освіти в Україні: тенденції, проблеми та шляхи вирішення.....	245
8.2. Адаптація української системи освіти до європейських вимог.....	248
8.3. Стратегія розвитку вищої освіти й забезпечення її якості.....	252
Термінологічний словник розділу.....	257
Список використаної літератури.....	257
Контрольні запитання. Завдання.....	258
ПІСЛЯМОВА.....	259
КОНТРОЛЬНІ ПИТАННЯ.....	261
ТЕСТИ.....	263
СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	268
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК.....	270

ВСТУП

Становлення України як самостійної держави, її національне відродження й перехід до ринкових відносин кардинально вплинули на систему вищої освіти. Особливе місце в ній займають висококомпетентні й усебічно розвинені педагоги, рівень якості знань яких має забезпечити соціально-професійні потреби сучасного суспільства.

Процес підготовки нового покоління вчених, здатних ефективно впливати на суспільний розвиток, вимагає докорінного оновлення професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, обґрунтування нових функцій педагогіки вищої школи. Адже зміни в усіх сферах життя й діяльності людини, активне освоєння культурних цінностей сучасного суспільства об'єктивно вимагають перетворення вищої школи в інститут відтворення й виробництва педагогічної культури. При цьому, які б зміни не відбувалися у вищій школі, усі вони обов'язково стосуються викладача ВНЗ, педагога й ученого, носія наукового знання, культурно-педагогічного досвіду суспільства.

Сучасна педагогіка – комплекс теоретичних і прикладних наук про навчання, виховання, освіти, як спеціально організовані та цілеспрямовані процеси, а також про шляхи їх удосконалення. Це педагогіка сприяння, спільної творчості. Студент – не лише об'єкт навчання й виховання, який протистоїть викладачеві й залежить від нього, він одночасно виступає суб'єктом самоосвіти й самовиховання. Статус об'єкта діяльності передбачає наявність у студента тих соціальних якостей, які вже сформувалися в нього в конкретних соціальних умовах. Статус суб'єкта діяльності передбачає усвідомлення студентом перспектив подальшої особистої діяльності, вияв соціальної активності, саморозвитку й самореалізації.

Як наука педагогіка тісно пов'язана з психологією, котра досліджує психологічні закономірності навчання й виховання (критерії пізнавальних процесів, розумового розвитку), філософією, соціологією й іншими науками, об'єктом вивчення яких є людина. Це зумовлює необхідність уже зі

студентської лави готувати студентів до майбутньої викладацької діяльності, що може бути реалізовано через вивчення курсів «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Дидактика вищої школи» та ін.

Навчальний посібник «Методика викладання у вищій школі» включає необхідний матеріал, що дозволяє отримати чітке уявлення про зміст викладацької праці й основні орієнтири її здійснення. Він призначений для студентів старших курсів (магістрантів), дозволяє ознайомити їх з методичними та педагогічними засадами організації навчального процесу, сутністю науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі.

Необхідність появи такого роду посібника зумовлена зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки випускників ВНЗ; цілями підготовки майбутніх фахівців до професійного, компетентного входження на ринок праці з міцно сформованими потребами у постійній професійній самоосвіті й саморозвитку.

В.Г. Кремінь у свій час так сформулював завдання реформування системи освіти: «Наше з вами завдання – так модернізувати освіту, щоб якомога повніше передати майбутнім поколінням культурну спадщину й позитивний досвід попередників. Разом з цим, необхідно рішуче відгородити їх від того, що віджило».

Однак педагогічна підготовка викладачів ВНЗ, що задовольняє вимогам навчання й виховання студентів у рамках традиційної освітньої системи сьогодні виявилася малоефективною задля забезпечення дійсного професіоналізму й компетентності майбутніх фахівців.

Основна ідея змін в освіті полягає в об'єднанні досягнень науково-технічного прогресу (програмування, комп'ютеризації, використання інформаційних технологій) з духовним розвитком людини, формуванням її наукового світогляду, культурним збагаченням.

Створення сучасної системи вищої освіти, здатної забезпечити підготовку фахівців, що відповідають цілям науково-технічного й соціального прогресу – першочерговий обов'язок професорсько-

викладацького складу й основа наукового потенціалу вищого навчального закладу.

Основними вимогами до сучасного викладача є його фундаментальна наукова підготовка, високий світоглядний і методичний рівень лекцій і практичних занять, сучасне педагогічне мислення, загальна культура, моральна чистота й гуманістична спрямованість діяльності.

Сьогодні у ВНЗ країни наявний значний науковий потенціал – понад 500 тис. науково-педагогічних працівників. Майже половина з них – доктори й кандидати наук, які забезпечують якість підготовки фахівців, підвищення рівня їхнього професіоналізму та компетентності, світоглядної культури й соціальної відповідальності, формування загальнолюдських цінностей. Узагальнення кращих надбань провідних учених і педагогів представлені у пропонованому навчальному посібнику «Методика викладання у вищій школі».

РОЗДІЛ 1. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1.1. Особливості організації навчального процесу у вищій школі

У науково-педагогічній літературі та педагогічній практиці поняття «навчальний процес», «процес навчання», «навчання» часто створюють синонімічний ряд. Проте чисельні дослідження, зокрема, С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.І. Бондаря, С.П. Баранова, В.І. Загвязинського, В.В. Краєвського, В.С. Ледньова, І.Я. Лернера, В.І. Лозової, І.В. Малафіїка, В.А. Онищука, В.Ф. Паламарчук, П.І. Підкасистого, О.Я. Савченко, В.О. Сластьоніна, М.М. Скаткіна, Г.І. Щукіної, В.В. Ягупова та інших, наголошують на суттєвій відмінності між ними.

У «Сучасному словнику з педагогіки» навчання визначене як «цілеспрямований педагогічний процес організації й стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів з оволодіння науковими знаннями, уміннями й навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду, морально-етичних поглядів і переконань» [21, с. 509]. Як бачимо, це, по суті, не визначення навчання, а перелік завдань, які постають у його процесі (оволодіння науковими знаннями, уміннями й навичками, розвиток творчих здібностей, світогляду, морально-етичних поглядів і переконань учнів), а також засобів, за допомогою яких ці завдання вирішуються (організація й стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів). Відтак, у даному підході відображено лише процесуальний характер навчання, а не розкривається його зміст і сутність.

Існують й інші визначення даної категорії. Так, Б.Т. Ліхачов трактує навчання як суспільне явище, сутністю якого є цілеспрямована, організована, систематична передача старшим і засвоєння підростаючим поколінням досвіду суспільних відносин, суспільної свідомості, культури виробничої праці, знань про активне перетворення й охорону навколишнього середовища; як процес являє собою цілеспрямовану, організовану за

допомогою спеціальних методів і різноманітних форм активну навчальну взаємодію вчителів та учнів [16, с. 20].

Навчання – це не одна діяльність. Процес навчання – це спеціальна форма передачі й засвоєння суспільно-історичного досвіду, придбаного людьми протягом століть і вираженого у вигляді системи наукових знань, суджень, правил тощо. Як процес, навчання містить у собі дві органічно пов'язані діяльності (або субдіяльності), а саме: викладання – діяльність учителя (викладача) у процесі навчання, спрямований на організацію навчальної діяльності учнів (студентів), планомірну, систематичну передачу змісту освіти й формування необхідних якостей особистості; учіння (научіння) – процес діяльності того, хто навчається (як під керівництвом, так і в ході самоосвіти), спрямований на засвоєння змісту освіти й досвіду навчально-пізнавальної діяльності [28, с. 126].

Ознаками навчання як дидактичного процесу є :

- спрямованість на досягнення цілей, обумовлених навчальною програмою;
- наявність того, хто навчає, і тих, хто навчається;
- спільна навчально-пізнавальна діяльність того, хто навчає, і тих, хто навчається;
- спеціальна планомірна організація й керівництво;
- цілісність, єдність, тривалість, систематичність;
- цілеспрямована взаємодія того, хто навчає, і тих, хто навчається, у процесі якої відбувається досягнення запланованих результатів [9, с.4].

Учіння обумовлюється й спрямовується змістом освіти, діяльністю вчених-викладачів, що навчає й формує, і передбачає самостійну роботу студента. Зміст учіння містить у собі види діяльності, освоєння яких передбачається відповідною спеціальністю, і знання, на яких ці види діяльності засновані.

У діяльності навчання досить дискусійним є становище того, хто навчається, оскільки він виступає тут у двох іпостасях – і об'єкта, і суб'єкта.

Ця обставина обумовлена тим, що діяльність того, кого навчають, спрямована на перетворення самого себе, у даному випадку – на самонавчання й самоосвіту. І зрозуміло, що хоча той, кого навчають, і є об'єктом викладання й учіння, сказати, що він є об'єктом навчання не буде правильним. Тим більше не можна говорити про те, що той, кого навчають, є лише суб'єктом навчання, тому що в навчанні два суб'єкти – той, хто навчає, і той, кого навчають. І те, що «той, кого навчають, повинен стати й об'єктом, і суб'єктом навчання», є одним із вирішальних методологічних принципів педагогіки, який на сьогодні визначений у якості спрямовуючого вектору розвитку педагогічної науки.

Під поняттям «навчальний процес» розуміють специфічний процес навчання у певному навчальному закладі. Навчальний процес охоплює всі компоненти навчання: діяльність викладача, діяльність тих, хто навчається, засобів, за допомогою яких здійснюється цей процес, форми, у яких він реалізується [20, с.68]. На відміну від цього дидактичне поняття «процес навчання» охоплює тільки діяльність того, хто навчає, та діяльність того, хто навчається [27, с.16].

Процес навчання у вищій школі В.І. Лозова розглядає як спеціально організовану взаємодію суб'єктів пізнавальної діяльності, яка моделюється (визначаються її цілі, завдання, зміст, структура, методи, форми, мотиви навчальної діяльності студентів, функції навчання) для активного опанування студентами основами соціального досвіду, накопиченого людством у різних галузях науки з метою розвитку інтелектуальної, чуттєво-вольової сфер їхньої життєдіяльності, виховання потреби в самоосвіті, самовихованні [15, с. 89].

Основними *функціями* процесу навчання є – освітня, розвивальна та виховна. Поряд з ними, з огляду на сучасне розуміння змісту освіти, навчання виконує також комунікативну й управлінську функції. У вищій школі провідні функції навчання доповнюються професійною функцією. За М.М. Фіцулою, значення професійної функції виявляється в тому, що

навчально-виховний процес набуває професійної спрямованості [24, с. 80], що однак не означає його орієнтацію на суто прикладний характер.

Особливість організації навчального процесу у вищій школі сьогодні означає необхідність реалізації всіх функцій, що забезпечується введенням трьох основних циклів підготовки фахівця:

1. Гуманітарної та соціально-економічної підготовки.
2. Математичної, природничо-наукової підготовки (для спеціальності «Математика»).
3. Професійної та практичної підготовки.

Та, крім того, розподілом навчального навантаження на нормативну та варіативну частини.

Основними особливостями навчання у вищій школі є наступне:

- Засвоєння наукових знань і набуття практичного досвіду відбувається під знаком професійної спрямованості, тобто у плані підготовки до діяльності в галузі обраної професії.

- Вивчення науки та її розвитку. Студент опановує процесом формування наукових знань і методами самої науки, знайомиться з її проблемами, завданнями та способами їхнього вирішення.

- Поєднання наукового й навчального процесів. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів протікає разом з дослідницькою роботою [2, с. 6].

Навчальний процес у вищій школі може бути представлений у вигляді певного комплексу співвіднесених і взаємообумовлених компонентів певної системи. Така система, за С.І. Архангельським, носить характер складної адаптованої поведінки сторін – того, хто навчається, і того, хто навчає, на основі руху й аналізу навчальної інформації [1, с. 264].

Виходячи з цього, основними *структурними елементами навчального процесу* виступають:

- *цілі навчання*, які є ідеальною моделлю бажаного результату засвоєння змісту освіти;

➤ *зміст освіти*, під яким розуміється педагогічно адаптований соціальний досвід;

➤ *методи навчання й учіння*;

➤ *організаційні форми навчання*;

➤ *реальний результат* [9, с. 4-5].

Побудова системи навчального процесу перш за все виходить із загальних завдань вищої освіти та професійної підготовки фахівця даного профілю. Відтак, система навчального процесу у вищому навчальному закладі є підсистемою, ієрархічно підпорядкованою системі освіти даного суспільства та, у свою чергу, перебуває у прямих та опосередкованих зв'язках з галузевою наукою, частковими методиками. Ці зв'язки визначають провідні методи, форми, засоби організації навчального процесу.

1.2. Проблема формування професійно-педагогічної культури викладача в умовах ВНЗ

Піднімаючи питання підготовки майбутнього викладача системи вищої освіти, необхідно розглянути сутнісні характеристики його особистості, що визначатимуть успіх майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Професія, як соціально-культурне явище, має складну структуру, яка включає предмет, засоби й результат професійної діяльності, а також засвоєні цілі, цінності, норми, методи й методики її здійснення, зразки та ідеали, зміст, спрямованість яких відбивають рівень духовності суб'єкта [10, с. 85]. Одне з перших визначень професії було сформульовано економістом С.Г. Струмиліним. Професію науковець визначає як сукупність набутих шкільним чи позашкільним навчанням спеціальних трудових навичок, що поєднуються, зазвичай, в одній особі й об'єднуються загальною назвою, наприклад, слюсар, столяр, скрипаль [23, с. 12]. Разом з тим, практика показує, що професія є складним утворенням. Це й вид занять, і соціотехнічний процес, і соціальний інститут, і спосіб ставлення людини до суспільних явищ, і предмет її особистісних потреб, і спосіб самоствердження

(А.А. Баталов, В.К. Буряк).

І.М. Модель узагальнює поняття «професії» у певний соціально-технологічний механізм, створений суспільством для забезпечення своїх життєвих потреб шляхом локалізації його у певному виді професійної діяльності, і призначений для виробництва унікального продукту [18, с. 20]. Спираючись на це В.К. Буряк розглядає *педагогічну професію* як соціальний механізм, створений суспільством для забезпечення потреби у прямій і цілеспрямованій передачі соціального досвіду від старших поколінь молодшим за рахунок локалізації її у певному виді професійної діяльності, і призначений для «виробництва» членів суспільства, котрі володіють певними суспільно-необхідними особистісними характеристиками [8, с. 24].

Кожна професія передбачає набір необхідних особистісних якостей, які інтегруючись у структурі особистості, створюють той чи інший рівень її професійної культури. Специфіка ж професійної культури визначається головним чином своєрідністю діяльності, широким спектром функцій, компетенцій, що покладаються на фахівця.

У широкому розумінні *культура професійної діяльності* – певний рівень виконання людиною своїх обов'язків. Рівень її сформованості залежить від:

- спрямованості та стійкості соціально значущих мотивів діяльності (потреб, інтересів, цінностей, поглядів);
- відповідності психофізичних властивостей особистості вимогам професійної діяльності;
- ступеня розвитку психічних процесів особистості (мислення, пам'яті, емоцій, почуттів, волі);
- повноти та глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, тобто набутого досвіду;
- соціальної активності [10].

Беручи до уваги суперечливий, діалектичний характер людської діяльності, *професійна культура* розглядається В.М. Гриньовою як певний

ступінь оволодіння професією, тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості [10]. З огляду на це, слід зауважити, що поняття «професійна культура педагога» та «педагогічна культура» не тотожні, оскільки педагогічна культура характеризує культуру педагогічної діяльності, яка здійснюється не лише педагогічними працівниками.

Педагогічна діяльність як складна динамічна система має свою специфічну структуру, до складу якої входять численні елементи. Уперше питання про структуру педагогічної діяльності було розглянуто Н.В. Кузьміною, якою було введено й обґрунтовано необхідність наявності гностичного, конструктивного, організаторського, комунікативного елементів професійної діяльності вчителя [13]. А.І. Щербаков доповнює цю структуру інформаційним, розвивальним, орієнтаційним та мотиваційним компонентами [26, с. 42]. Наявність на сьогодні розмаїття підходів до структури педагогічної діяльності (О.О. Абдулліна, В.І. Бондар, В.К. Буряк, Ф.Н. Гоноболін, В.М. Гриньова, Н.В. Гузій, М.Б. Євтух, Т.А. Ільїна, І.А. Зязюн, Л.В. Кондрашова, Л.С. Нечепоренко, І.Т. Огородніков, О.П. Рудницька, В.О. Сластьонін, Г.В. Троцько та інші) підтверджує уявлення про неї як про складний системний об'єкт, що перебуває в складних зв'язках з усіма соціальними інститутами й чинить вирішальний вплив на розвиток суспільства.

Одним з центральних завдань вищого навчального закладу є створення, збереження та передача педагогічної культури як соціального феномену та формування її як якості особистості викладача. Таке завдання обумовлюється специфікою педагогічної діяльності, яка опосередковується історично сформованим соціокультурним комплексом даного суспільства, що визначає цілі, зміст, сутність, конкретні форми і методи професійної діяльності.

Питання формування педагогічної культури вчителя має давню історію і знайшло своє відображення у працях провідних мислителів минулого. Однак, проблема педагогічної культури викладача ВНЗ уперше була

поставлена в 1980-х рр. В.О Барабаншиковим. Під *педагогічною культурою викладача* він розуміє певний ступінь оволодіння ним педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості у педагогічній діяльності, рівень розвитку його особистості. Описуючи складові педагогічної культури викладача, дослідник виділяє наступні:

- педагогічну спрямованість особистості;
- психолого-педагогічну ерудицію й інтелігентність;
- педагогічне спілкування й поведінку;
- педагогічну майстерність;
- систему професійно-педагогічних якостей;
- вміння поєднувати педагогічну й наукову діяльність;
- моральну чистоту;
- гармонію раціонального й емоційного;
- вимогливість;
- потребу в самовдосконаленні [4].

Разом з тим, дана система педагогічної культури викладача не може бути визнана універсальною, оскільки в ній представлені всілякі складові (педагогічна майстерність і вміння поєднати наукову й педагогічну діяльність, педагогічна спрямованість особистості та потреба в самовдосконаленні та ін.), але не показано їхній зв'язок; зафіксовані тільки професійно-особистісні характеристики, а власне педагогічній діяльності не приділено достатньої уваги.

У працях В.О. Барабаншикова педагогічну культуру розглянуто як специфічно професійне явище, але не показано взаємозв'язок компонентів, не зведено їх у систему. Таким чином, *зміст професійно-педагогічної культури* розкривається як система індивідуально-професійних якостей, провідних компонентів і функцій. Педагогічна культура в даному підході представлена як інтегрована якість особистості професіонала, синтез якості та майстерності, умова й передумова ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності викладача й мета

професійного самовдосконалення. Однак, виявлені О.В. Барабашиковим, а також С.Б. Єлкановим, О.А. Кобенком, С.С. Муциновим, сутнісні характеристики професійно-педагогічної культури роз'єднані, немає єдиної підстави у виділенні структурних і функціональних компонентів. Усе це надало поштовх до подальшої розробки й обґрунтування теоретичних основ побудови моделі професійно-педагогічної культури викладача вищої школи.

В.М. Гриньова [10] розглядає професійну культуру педагога як результат сформованості його духовної культури й як результат його професійно-педагогічної діяльності. *Професійно-педагогічна культура викладача* визначається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень. Вони є свого роду осями координат, на основі яких окреслюється модель професійно-педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльності педагога, його перфекціонізм. Указані цінності є структурними (відносно-статичними) компонентами, які гармонійно пов'язані з функціональними (процесуальними) компонентами [15, с. 356]. Функціональні компоненти забезпечують реалізацію професійно-педагогічної культури, її функцій – пізнавальної, гуманістичної, виховної, комунікативної, діагностичної, нормативної та захисної [15, с. 360].

Успішність професійно-педагогічної діяльності забезпечують сформовані показники, такі якості викладача, як-от: професійно спрямовані параметри (любов до студентів і професії, відданість своїй справі та ін.); інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність мислення, увага, уява та ін.); індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, спостережливість та ін.); соціально-психологічні якості (повага до людини, комунікативність, справедливість та ін.) [15, с. 360].

Сутність педагогічної культури В.К. Буряк убачає в інтегративній характеристиці педагогічного процесу, який включає єдність як

безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результатів цієї діяльності, закріплених у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого [8].

На думку В.К. Буряка, *структуру педагогічної культури* варто представити за допомогою блокового методу й виділити в ній когнітивний, поведінковий та інституціональний блоки [8, с. 49].

Когнітивний блок включає педагогічні знання, погляди й ідеї, у своїй конкретності становить нерозривну єдність двох складових – актуальної культури й культури накопиченої, або культури пам'яті. Актуальна педагогічна культура включає знання про ті форми й методи трансляції соціального досвіду, які реально функціонують у сучасному суспільстві; культура пам'яті зберігає інформацію про колишні форми й методи передачі суспільного досвіду, які нині не застосовуються у практиці навчання та виховання. Однак обидві складові у процесі педагогічної діяльності взаємодіють і взаємодоповнюють одна одну. Поведінковий блок педагогічної культури включає відповідні норми, цінності, звичаї та традиції, оскільки будь-яка культура завжди має соціально-історичний характер. Норми ж педагогічної культури виступають у явній і письмовій зафіксованій формі, визначають як підготовку педагога, так і його подальшу діяльність. Інституціональний блок визначає можливості реалізації педагогічної культури через різні соціальні інститути, у тому числі навчальні заклади [8].

Функціями педагогічної культури, у підході В.К. Буряка, вступають: функція трансляції соціального досвіду; регулятивна, яка коригує поведінку того, хто навчає, а також якісні показники того, кого навчають, у процесі трансляції соціального досвіду; знакова; аксіологічна; творча функції [8].

Як бачимо, існує чимало підходів до трактування професійно-педагогічної культури, визначення показників її сформованості, при цьому високий рівень професіоналізму викладача завжди характеризується розвинутою здатністю до вирішення професійних завдань і розвиненим

професійним мисленням.

Педагог стає майстром своєї справи, професіоналом у міру того, як він освоює й розвиває педагогічну діяльність. Історія школи й педагогічної думки – це процес постійного оцінювання, переосмислення, встановлення цінностей, переносу відомих ідей і педагогічних технологій у нові умови. Уміння в застарілому, давно відомому побачити нове, гідно його оцінити, – становить основний компонент педагогічної культури викладача. На жаль, формування особистості викладача вищої школи, його професійно-педагогічної культури, у більшості випадків, проходить за межами освоєння досвіду вітчизняної й закордонної педагогіки вищої школи. Галузь історико-педагогічної культури вищої школи залишається викладачами в основному незасвоєною.

Педагогічна діяльність за своєю природою технологічна. У зв'язку із цим, функціонування професійно-педагогічної культури викладача варто розглядати як процес вирішення різноманітних педагогічних завдань (аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінно-інформаційних, корекційно-регулювальних). Відтак, технологічний компонент професійно-педагогічної культури містить у собі способи та прийоми педагогічної діяльності викладача.

Безумовним є гуманістична спрямованість характеристики педагогічної культури, що має на увазі механізм задоволення різноманітних духовних потреб особистості (у спілкуванні, в одержанні нової інформації, у передачі накопиченого індивідуального досвіду) у професійно-педагогічній діяльності. Цінності педагогічної культури засвоюються та створюються особистістю у процесі діяльності, що підтверджує факт нерозривного зв'язку культури й діяльності. Засвоюючи цінності педагогічної культури викладач може перетворювати, інтерпретувати їх, що визначається як його особистісними особливостями, так і характером його науково-педагогічної діяльності.

Стає очевидним, що педагогічна культура є сферою творчого здобутку

та реалізації педагогічних здібностей особистості, що формує свої індивідуальні сили й опосередковує процес присвоєння моральних, естетичних, правових й інших відносин, тобто, впливаючи на інших, створює себе, визначає свій власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності. Педагогічна творчість жадає від викладача наявності ініціативи, здатностей, індивідуальної свободи, самостійності й відповідальності.

Таким чином, варто зробити висновок про те, що *професійно-педагогічна культура викладача ВНЗ – це міра й спосіб творчої самореалізації його особистості в різноманітних видах педагогічної діяльності, спрямованої на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій.*

Усе вищевикладене дає можливість вписати поняття професійно-педагогічної культури в категоріальний ряд: культура педагогічної діяльності, культура педагогічного спілкування, культура особистості викладача ВНЗ. Професійно-педагогічна культура викладача ВНЗ розкривається як узагальнена характеристика різноманітних видів його діяльності, зумовлюючи розвиток здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, здатностей особистості.

Розумінню сутності професійно-педагогічної культури викладача ВНЗ сприяють виділення й аналіз суперечностей її формування та розвитку.

Можна виділити *три групи суперечностей* формування та розвитку професійно-педагогічної культури викладача: соціокультурні, загальнопедагогічні й індивідуально-творчі.

Соціокультурні суперечності знаходять своє вирішення через пошук шляхів подолання кризи педагогічної культури. Причинами такої кризи, за справедливим твердженням М.М. Левіної, є відставання педагогічної системи від змін, що відбуваються в суспільстві, недооцінка соціокультурної ролі педагогічної освіти, відсутність необхідного педагогічного «банку інформації» тощо [14]. Криза педагогічної культури свідчить про наявність невідповідності між умовами навколишньої соціальної реальності,

соціокультурними процесами та розвитком професійно-педагогічної культури викладачів ВНЗ. Усунення цих протиріч допомагає створити образ ідеального викладача вищої школи – ученого-педагога, носія високої моральності, інтелігентності, ерудиції.

В умовах тривалої економічної й моральної кризи ефективність виховного впливу викладача знижується, оскільки на нього покладається подвійне завдання: він покликаний не лише формувати особистість майбутнього фахівця, розвивати основи його загальнолюдської та професійної культури, але зберігати й захищати особистість від моральної деградації. Викладач вищої школи повинен брати на себе відповідальність за утвердження норм і цінностей педагогічної культури як у своїй професійній діяльності, так і в оточуючому його соціальному середовищі.

Загальнопедагогічні суперечності відображують особливості освітнього процесу у ВНЗ, характер педагогічної взаємодії викладачів і студентів.

Інтенсивність пізнання й засвоєння нових цінностей педагогічної культури визначається зміною пріоритетів у теорії та практиці, рівнем розробленості технологій освітнього й виховного процесів, а також професійно-орієнтованими установками викладача, його мотивацією, ступенем задоволеності педагогічною діяльністю. Задля усунення даної суперечності важливе значення має спрямованість особистості викладача, педагогічних колективів на гармонійне оволодіння й розвиток цінностей-цілей, цінностей-знань, цінностей-технологій, на цілеспрямоване формування цінностей-відносин і цінностей-якостей у навчально-виховному процесі ВНЗ. Визнання нових педагогічних цінностей стимулює творчий пошук викладачів, сприяє утвердженню перспективних підходів, технологій, систем відносин у педагогічному процесі. У тих випадках, коли не відбувається систематичне відновлення арсеналу педагогічних цінностей, підвищується ймовірність появи стереотипних дій, елементів педагогічного консерватизму й застою.

Виявлення й усунення *індивідуально-творчих* суперечностей пов'язано з творчою самореалізацією особистості викладача у процесі педагогічної діяльності. Насамперед, це суперечності між суспільною формою існування професійно-педагогічної культури й індивідуально-творчою формою її присвоєння та розвитку. Традиційні форми трансляції педагогічної культури у ВНЗ, як правило, спрямовані на репродуктивні способи пізнання й відтворення педагогічних цінностей, у той час як їхня творча природа вимагає індивідуально-особистісних форм освоєння, що орієнтує педагогів на пізнання та переосмислення власного досвіду, на розвиток особистої педагогічної системи, професійного «Я», на перегляд ціннісних орієнтирів, а також на корекцію різних видів педагогічної діяльності відповідно до отриманого зворотного зв'язку.

Педагогічні цінності, як і будь-які інші духовні цінності, залежать від соціальних, політичних, економічних відносин у суспільстві. Бажане й необхідне на рівні суспільства часто вступають у протиріччя, які людина долає в силу своїх переконань, світогляду, ідеалів, здібностей.

У процесі формування професійно-педагогічної культури особливе місце займає розв'язання суперечності між педагогічними стереотипами, дидактичними кліше та необхідністю їхнього подолання. Педагогічна культура, як сфера творчої самореалізації особистості, припускає подолання власної «педагогічності», стереотипності в оцінках поведінки студентів і своєї власної поведінки, переоцінку власної методики викладання, варіювання прийомів педагогічного спілкування. Дана суперечність проявляється, зокрема, у прихильності викладача вищої школи до окремих форм і методів роботи, у визнанні їхньої універсальності, що обґрунтовується успішним попереднім досвідом. Така позиція викладача обумовлює регресивний варіант особистісної самореалізації, коли виникає ілюзія невичерпності минулого досвіду.

Факт суперечливої єдності наукової та педагогічної діяльності відзначався ще М.В. Ломоносовим, М.І. Пироговим, Т.Н. Грановським та

іншими. Проте, проблема оптимального співвідношення наукової та педагогічної діяльності у структурі професійної діяльності викладача залишається багато в чому недослідженою.

Молоді викладачі ВНЗ, які не одержали педагогічної підготовки в студентські роки, підвищують професійно-педагогічну культуру прослухавши курс педагогіки та психології вищої школи в роки навчання в аспірантурі або в системі внутрішньоуніверситетського підвищення кваліфікації.

У процесі педагогічного творчого самовираження потреба в особистісній самореалізації поступово стає домінуючою ціннісною орієнтацією педагога вищої школи. *Професійна самореалізація педагога* – це завжди інтегральна сума того, що вже реалізовано, і того, що може бути здійснено потенційно.

Центральним чинником, що визначає рівень підготовки фахівців у вищій школі, є якість навчального процесу. Необхідної якості будь-якого процесу можна досягти тільки за умови націленості викладачів на використання сучасних наукових досягнень.

Отже, визначаючи професійно-педагогічну культуру викладача ВНЗ як міру й спосіб творчої самореалізації його особистості в різноманітних видах педагогічної діяльності, спрямованої на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій, необхідно забезпечити становлення й розвиток її когнітивного, поведінкового й інституціонального блоків у процесі підготовки до майбутньої викладацької діяльності.

1.3. Викладач у системі вищої освіти

Для систем освіти більшості країн світу характерні глобальні тенденції:

– створення багаторівневої системи підвищення кваліфікації викладацьких кадрів і перепідготовки фахівців як складового елемента загальної системи вищої освіти;

– перегляд традиційних освітніх моделей і збільшення комплексу

новітніх технологій, заснованих на широкому використанні індивідуальних, дистанційних й активних форм навчання, з метою скорочення лекційного часу, надання студентам умов для самостійних занять, одержання й переробки інформації, проведення самостійних наукових досліджень;

– посилення теоретичних розробок зі створення нової педагогічної парадигми, заснованої на принципах гуманістичного, індивідуально-орієнтованого, культурологічного підходів.

Здійснення визначених змін у системі вищої освіти передбачає якісно нові підходи до відбору викладацького складу вищих навчальних закладів, організацію їхньої професійної діяльності й оцінку її результативності. Серед пріоритетних напрямів у вирішенні цих питань можна виділити: забезпечення високої мотивації викладачів в удосконалюванні своєї професійної майстерності, педагогічної культури в різноманітних формах діяльності; розробку заходів з ліквідації наслідків скорочення чисельності викладацького складу, що намітилася на початку 90-х рр. минулого століття; стимулювання припливу молодих кадрів; створення умов для постійного наукового зростання професорсько-викладацького складу.

Багато викладачів, змушених працювати в декількох місцях, зізнаються в запізненнях на навчальні заняття, постійному почутті незадоволеності своїм статусом, якістю праці, заробітною платнею, ставленням керівництва. У свою чергу, адміністрація ВНЗ також неохоче йде на збільшення кількості персоналу за рахунок сумісників, які не мають можливості вести навчальну, методичну та дослідницьку роботу у повному обсязі.

З подібною проблемою зіштовхуються й закордонні ВНЗ. Кількість викладачів, що виконують частковий обсяг навчального навантаження в американських вищих навчальних закладах (*part-time instructional faculty*), збільшилося до таких меж, що на замовлення Державного Департаменту освіти США було проведено дослідження причин, мотивів, вікового складу й показників якості діяльності даного розряду співробітників. Вони підтвердили наявність тенденції зростання частково зайнятих: у 1992 р. їх

було 42% від загальної кількості професорсько-викладацького складу, причому 49% з них мали постійну роботу в інших місцях. У 1999 р. їхнє число становило вже 44,6%. У зв'язку з цим в американських вищих навчальних закладах проблема якості діяльності викладачів-сумісників постає сьогодні надзвичайно гостро [11, с. 114].

Але якими б не були мотиви викладачів, що працюють на неповну ставку, вони відзначали, що не відчувають своєї приналежності до «великої університетської родини» й тому не вважають себе зобов'язаними виконувати всі аспекти викладацької діяльності. Деякі з них пояснюють подібне ставлення відсутністю стимулів, як фінансових, так і кар'єрного зросту, інші – виконанням навчально-методичної й науково-дослідної роботи з основного місця тощо. Однак, поряд із цим, у галузі навчальної діяльності в частково зайнятих викладачів також є серйозні проблеми, оскільки вони не беруть участь у навчально-методичних семінарах, конференціях, їхня професійна діяльність віддалена від життя факультетського колективу.

Разом з тим, не викликає сумніву, що саме на викладача покладається основне навантаження в забезпеченні якості освітнього процесу у ВНЗ.

У соціальних і педагогічних науках існує кілька підходів до визначення змістової сторони поняття «якість освіти». Багато вчених розглядають його як умову й показник рівня соціально-економічного розвитку суспільства, що виражається в досягненні відповідності між характером відтворення фахівців і національними, а також міжнародними стандартами професійного навчання, у яких відбиті вимоги, пропоновані сучасною практикою й потенційними роботодавцями [11]. Не менш часто під якістю освіти розуміється відповідність продуктів освіти очікуванням кожної окремої особистості та суспільства в цілому.

Перебороти протиріччя, що намітилося у підходах, до деякої міри вдалося вченим, які запропонували розглядати «якість», з одного боку, як соціальну категорію, що відображує ступінь задоволеності індивідуального або суспільного споживача, а з іншого боку – як результат педагогічної

діяльності освітньої установи.

Найбільш складно визначити якість освіти з позицій особистісно-орієнтованого підходу, тому що існують кілька десятків теорій особистості й майже неможливо підрахувати «ступінь відповідності» запланованим показникам. Однак усе більша кількість дослідників віддає перевагу особистісному розвитку людини у процесі освіти. Так, Є.В. Бондаревська вважає, що якість освіти передбачає «... не тільки гарне засвоєння деякої суми знань у певних предметних галузях, але й формування вільної, гуманної, духовної, творчої, практичної особистості» [6, с. 11].

Створена під егідою СЕПЕС-ЮНЕСКО Європейська група з академічної оцінки (ЕГАО) розробила офіційну систему забезпечення якості вищої освіти, до якої належать:

- відповідні статті законодавства;
- створення національних і/або інституціональних органів, відповідальних за оцінку якості й акредитацію;
- визначення критеріїв, показників діяльності та стандартів оцінки;
- підвищення соціального статусу викладачів вищої школи одночасно з конкретизацією критеріїв їхньої професійно-особистісної відповідності займаній посаді;
- розробка процедур самообстеження й оцінки незалежних експертів;
- визначення політичних й управлінських завдань у галузі вищої освіти після здійснення процесів оцінки якості й акредитації.

Отже, одним з основних напрямів процесу вдосконалення якості вищої освіти є зміна вимог до педагогічної культури, професійної майстерності й індивідуально-моральних якостей професорсько-викладацького складу як суб'єкта освітнього процесу.

Незалежно від специфіки підходу до вдосконалення якості освітнього процесу провідна роль у ньому належить його суб'єктам: студентів й, особливо, викладачів. Не даремно в багатьох країнах основною формою контролю якості є жорсткі процедури призначення на посаду викладача й

особливо кандидатів, яких обирають на посади доцентів або професорів. При цьому звичайно оцінка їхньої діяльності визначається за трьома напрямками:

- 1) організаційно-методичним аспектом проведення занять;
- 2) рівнем розвитку комунікативної культури (у її усній і письмовій формах);
- 3) наявності професійно значущих рис особистості, які забезпечують ефективність поведінкової сторони діяльності викладача та його взаємин зі студентами.

У процесі оцінки вивчається політика і практика ВНЗ з підвищення кваліфікації викладачів, заснована на визначенні характеру початкової освіти, перепідготовки (включаючи й педагогічну перепідготовку), а також механізму відбору й розміщення кадрів [11, с. 115].

Із цим підходом до якості освітнього процесу у вищому навчальному закладі погоджується все більша кількість українських учених, що висувають на перше місце професійний рівень викладацького складу, його наукову та педагогічну спроможність. Інші ж критерії – рівень контингенту абітурієнтів, рівень організації академічної роботи, рівень оснащення університету лабораторним і аудиторним устаткуванням – грають значну, але не визначальну роль.

У більшості українських ВНЗ якість роботи викладача звичайно оцінюється за результатами колективного відвідування відкритих занять і наступного їхнього обговорення на засіданні кафедри, а також аналізу науково-дослідної роботи педагога. Хоча, за всіма позиціями науково-дослідної роботи (монографіями, публікаціями, комп'ютерними програмами тощо) українські викладачі значно відстають від своїх закордонних колег. При цьому оцінка діяльності викладача зазвичай виноситься завідувачем кафедри та групою колег, які працюють разом з ним, тобто, у більшості випадків, відсутня зовнішня експертиза діяльності. Міра участі викладача у виховній роботі зі студентами й керівництві НДРС згадується в характеристиці (мотивованому висновку), що представляється у вищі

адміністративні органи, але ці параметри не є визначальними при вирішенні питання про відповідність претендента займаній посаді. Через те, що дотепер немає чітких управлінських документів, у яких було б викладено критерії оцінки професійно-педагогічної майстерності педагогів, рівень проведеної експертної діяльності визначається ступенем кваліфікації співробітників, котрі беруть участь в обговоренні. Ця проблема є особливо гострою для технічних ВНЗ, у яких серед кадрового складу викладачів мало людей з університетською або педагогічною освітою.

Складність оцінки діяльності викладача як суб'єкта навчання пояснюється тим, що в різних країнах використовуються різні критерії.

Аналіз педагогічних досліджень, присвячених питанню якісної оцінки професійної майстерності викладачів вищої школи, дозволяє зробити висновок, що об'єктивні та точні дані одержати важко через те, що педагогічна діяльність багатоаспектна, тривала в часі, а досягнуті результати мають різний ступінь практичної та теоретичної значущості. Однак учені одностайні в думці, що якість викладання не зводиться до якості підготовки викладача, а ґрунтується на комплексі особистісних властивостей, відносин, талантів, внутрішньої мотивації педагогів, їхньому почутті професійної приналежності, соціальній значущості та задоволеності результатами своєї праці.

1.4. Професійна компетентність викладача в системі професійної освіти

Компетентність сьогодні – це одиниця виміру освіченості людини, оскільки здобуті вміння та навички є недостатнім виміром рівня якості освіти. Компетентність розглядається також як базова характеристика особистості, бачення вирішення проблемних ситуацій, стійка її частина, за якою можна передбачити поведінку людини як в життєвих ситуаціях, так і в професійних.

Компетентність розглядається як потенціал у спеціальній галузі. Відтак, поняття «кваліфікація» та «компетентність» тісно пов'язані, адже

рівень професійної компетентності впливає на ступінь кваліфікації спеціаліста.

Необхідність забезпечення якості професійної підготовки у ВНЗ передбачає розгляд сутності професійної компетентності викладача.

Тлумачний словник іншомовних слів розкриває поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень якої-небудь установи, особи або колом справ, питань, які підпорядковуються чіємусь веденню. Competent (франц.) – компетентний, правочинний. Competens (від лат.) – відповідний, здатний. Competere – вимагати, відповідати, бути придатним. Competence (англ.) – здатність (компетенція) [21]. Тлумачний словник української мови поняття «компетентний» визначає як обізнаний у певній галузі, знаючий, той що за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що-небудь. У словнику С. Ожегова компетентність визначається як глибока обізнаність людини щодо певного кола питань, як обсяг повноважень, наданих у відповідності з обізнаністю, і характеризується наступними якостями – знаючий, обізнаний, авторитетний у галузі [19].

Як бачимо, сфера компетентності розповсюджується як на певний рівень розвитку особистості, так і на її професійні обов'язки та можливості.

У психології існує досить усталена точка зору, відповідно до якої поняття «компетентність» включає знання, уміння, навички здійснення тієї чи іншої діяльності (А.Л. Журавльов, Н.Ф. Тализіна, Р.К. Шакуров, А.І. Щербаков та інші).

В.О. Сластьонін під професійною компетентністю розуміє особистісні можливості, що дозволяють фахівцеві самостійно й ефективно вирішувати професійні завдання, ефективно використовувати теоретичні знання та послуговуватися практичними навичками [22].

Загальна феноменологія професійної компетентності знайшла відображення в дослідженнях російських науковців В.А. Адольфа, Є.В. Бондаревської, Н.В. Кузьміної, А.О. Реана, А.В. Хуторської,

І.О. Зимньої, а також українських педагогів Н.М. Бібік, В.І. Бондаря, О.В. Овчарук, О.І. Пометун та інших.

Е. Шорт розглядає поняття компетентності з чотирьох боків: 1) поєднання вмінь, навичок, поведінки та дій у межах певної професійної діяльності; 2) поєднання знань, умінь, навичок у певній діяльності, яка позбавлена критеріїв оцінювання; 3) поєднання тих самих елементів, але з використанням стандартів; 4) поєднання здібностей та особистих якостей певної людини [29].

У багатьох дослідженнях науковців компетентність розглядається не як комплекс умінь і навичок, а як досвід людини. Зокрема, В.А. Болотов, В.В. Сериков визначають компетентність як синтез когнітивного предметно-практичного й особистого досвіду. Вони зауважують, що компетентність може існувати в різних формах: як ступінь умілості, а також як спосіб особистісної самореалізації, певного підсумку саморозвитку індивіда або прояву його здібностей [5]. Розглядаючи питання компетентності викладача вищої школи, можна побачити, що фахівці, здобуваючи практичний досвід викладання, прагнуть до самореалізації, під час вирішення практичних завдань отримують професійну задоволеність і тим швидше формують свою професійну компетентність.

Досліджуючи професійну компетентність, А.К. Маркова розуміє її як поєднання здатності та готовності індивіда до професійної діяльності [17]. Разом з тим, таке визначення є досить вузьким, оскільки професійна компетентність це не лише базові знання й уміння, а також здатність спеціаліста орієнтуватися у професійних чи життєвих ситуаціях, використовуючи знання та практичні навички, отримані у період навчання.

За поглядами Н.В. Баловсяк, професійна компетентність – це найвищий рівень професійної майстерності – знань, умінь, розвитку здібностей, результатів і способів діяльності людини, норм поведінки, внутрішніх мотивів, що надають людині можливість досягти високих результатів у певній професійній діяльності. Компетентність являє собою здатність

особистості виконувати професійну діяльність на найвищому рівні майстерності [3]

Е.Ф. Зеєр, О.Н. Шахматова вважають професійну компетентність однією зі складових професіоналізму та визначають її як сукупність професійних потреб, професійної придатності, професійної задоволеності, професійного успіху [25, с.251].

Професійну компетентність можна розглядати як комплекс теоретичних знань і практичних навичок, що може бути ускладнений у залежності від завдань, цілей і зовнішніх вимог, відповідність набуття практичного досвіду й синтезу знань, де наслідком може бути статус професіонала. Крім того, професійна компетентність має охоплювати гуманістичні й етичні погляди майбутніх фахівців як важливі ціннісні орієнтири їх професійної діяльності. Для викладача вищого навчального закладу ще одним досить важливим аспектом професійної компетентності є педагогічна компетентність.

Педагогічна компетентність містить у собі знання, уміння, навички, а також способи та прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості.

Діяльнісна складова структурно-змістовних характеристик педагогічної компетентності включає знання, уміння, навички та способи здійснення педагогічної діяльності, у той час як комунікативна складова насичена знаннями, уміннями, навичками та способами здійснення педагогічного спілкування. Як перша, так і друга компоненти педагогічної компетентності взаємообумовлені у процесі розвитку цілісних професійних якостей, необхідних для здійснення ефективної навчальної роботи через аудиторну та позааудиторну роботу на курсах підвищення кваліфікації.

До структури професійної компетентності сучасні дослідники включають також комунікативну компетентність. Розуміння сутності цього феномену показано у працях С.Л. Братченка: повага й уважність до співрозмовника, безстороння зацікавленість, здатність установлювати

контакт; здатність слухати та чути; емпатія; мистецтво допомоги співрозмовникові у висловленні своєї думки; здатність адекватно виражати власну позицію; комунікативна гнучкість і конструктивність, готовність розв'язувати міжособистісні проблеми; здатність працювати в «команді» [7, с. 143].

Спираючись на погляди зарубіжних і вітчизняних дослідників, *професійну компетентність* можна розглядати як якісну здатність і готовність особистості до продуктивної діяльності, що базується на системі професійних компетенцій (знань, умінь, навичок і досвіду ефективної діяльності), та орієнтована на самостійну активність фахівця у пізнавальних процесах при виконанні професійних функцій.

Використання операціонального підходу до результатів педагогічної діяльності визначило місце системи компетенцій в освітньому процесі. У цьому сенсі, поняття «компетенцій» збігаються з можливістю реалізації цілей освіти, але ці цілі мають бути формалізовані, операціонально перевірені. З одного боку, компетенції – більш детальний розподіл узагальнених цілей освіти та більш високий рівень їх конкретизації, з іншого боку, компетенції – діяльнісна складова здобутої освіти, що дозволяє виявитися знанням, умінням і навичкам у незнайомій ситуації, тобто є більш високим рівнем узагальнення останніх. У цьому зв'язку варто звернути увагу на те, що компетенції є важливою педагогічною умовою досягнення мети освіти, оскільки завдяки ним той, хто навчається, виступає як активний носій суб'єктивного досвіду.

Компетенція не зводиться до простої суми знань і вмінь через те, що значна роль у її прояві належить обставинам, тобто умовам, у тому числі – педагогічним. Володіти сукупністю компетенцій, необхідних для успішної інтеграції в сучасному соціумі, – означає вміти мобілізувати в даній ситуації отримані знання й досвід. Компетенція одночасно тісно пов'язує мобілізацію знань, умінь і поведінкових відносин, налаштованих на умови конкретної діяльності.

Існує розподіл компетенцій на загальні, базові та спеціальні. Загальні компетенції визначають сутність усіх професійних видів діяльності. Ядро загальних компетенцій утворюють адаптація, соціалізація, інтеграція в соціум і самореалізація особистості. В умовах, коли освіта перестає здійснювати лише трансляцію культури й усе більшою мірою стає механізмом її породження, траєкторію розвитку освітніх процесів у новій соціокультурній ситуації можна сформулювати в такий спосіб: досягнення нової якості підготовки молоді за рахунок розвитку їх загальних компетенцій на основі відновлення гармонійного розвитку взаємозалежних систем: Людина – Соціум – Природа.

Загальні компетенції людей, що навчаються, можна представити як послідовне досягнення людиною більш високого освітнього рівня, що можливо за умови руху наступними щаблями:

- досягнення елементарної та функціональної грамотності, коли на доступному, мінімально необхідному рівні формуються первісні знання, світоглядні та поведінкові якості особистості, необхідні для наступної більш широкої й глибокої освіти;

- одержання загальної освіти, де людина здобуває необхідні та достатні знання про навколишній світ і опановує найбільш загальні способи діяльності, спрямовані на пізнання та перетворення тих або інших об'єктів дійсності;

- розвиток загальних компетенцій, пов'язаних із формуванням на базі загальної освіти таких значущих для особистості та суспільства якостей, які дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному поділу праці й ринкових механізмів стимулювання найбільш продуктивного й конкурентоспроможного функціонування працівника тієї або іншої кваліфікації і/або профілю;

- оволодіння культурою, коли людина не тільки усвідомлює ті матеріальні й духовні цінності, які залишені їй у спадщину попередніми

поколіннями, але й здатна адекватно оцінювати свою особисту участь у розвитку суспільства, вносити свій внесок у безперервний культуротворчий процес, як власного соціуму, так і цивілізації в цілому;

– формування індивідуального менталітету особистості – тих стійких, глибинних підвалин світосприйняття, світогляду й поведінки людини, які надають особистості властивість унікальної неповторності у сполученні з відкритістю для безперервного збагачення власних ментальних цінностей і здатністю до всебічної самореалізації в духовному просторі людства.

Специфіка педагогічних цілей щодо розвитку загальних компетенцій полягає в тому, що вони формуються не у вигляді дій педагога, а з погляду результатів діяльності того, кого навчають, з погляду ефектів його просування й розвитку у процесі засвоєння певного соціального досвіду.

У системі формування професійної компетентності викладачів повинно забезпечуватися формування в них здатності до самостійного управління власною діяльністю, до керівництва самим собою. Таке самоврядування може відбутися тільки в тому випадку, якщо буде сформовано:

- 1) понятійну основу професійно-педагогічної компетентності;
- 2) емоційно-ціннісну основу сприйняття цілей і засобів освіти;
- 3) операціональну основу (формування вміння взаємодіяти з об'єктами освітнього процесу).

Загальні компетенції – це визначальні компетенції, оскільки вони відповідають умовам реалізації, які ані обмежені, ані занадто специфічні, але є, до певного ступеня, універсальними.

С.Е. Агапов і І.Г. Шишов пропонують структуру змісту загальних компетенцій, розвиток яких сприяє ефективній інтеграції тих, кого навчають, у суспільство, що представляє собою наступні здібності й здатності:

- відшукувати – запитувати різні бази даних, одержувати інформацію тощо;
- вивчати – організовувати взаємозв'язок знань і систематизувати їх, організовувати свої власні прийоми навчання тощо;

➤ думати – критично ставитися до того або іншого аспекту розвитку наших суспільств, займати позицію в дискусіях і формулювати свою власну думку тощо;

➤ включатися в діяльність – входити у групу або колектив і вносити свій внесок, нести відповідальність тощо;

➤ співробітничати – співробітничати та працювати у групі, домовлятися на основі розумного компромісу тощо;

➤ адаптуватися – використовувати нові технології засвоєння інформації й комунікації, показувати стійкість перед труднощами тощо [12].

Професійна компетентність педагога виражає особисті можливості викладача, що дозволяють йому самостійно й досить ефективно вирішувати педагогічні завдання. Для цього необхідно знати педагогічну теорію, уміти й бути готовим застосовувати її на практиці.

Структура професійної компетентності педагога розкривається через його педагогічні вміння, що представляють собою сукупність усіляких дій, які, насамперед, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості викладача.

Процес формування професійної компетентності викладача, обумовлений структурою його особистості, як-от:

– основні компоненти соціокультурного досвіду взаємозалежні від потреб і здатностей особистості;

– пізнавальний досвід виявляється в знаннях (світоглядних, орієнтовних, оцінних) і в особливостях таких процесів, як сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування, систематизація, узагальнення;

– досвід набуття вмінь формується в діяльності, пов'язаній з оволодінням організаційних, інтелектуальних, дослідницьких, комунікативних, рефлексивних умінь, а також у творчості, адаптації до мінливих умов і в самовираженні особистості.

Теоретичну основу організації навчального процесу в системі

підготовки майбутнього викладача ВНЗ формують провідні принципи, методи та прийоми навчання. Серед них центральне місце посідають принципи гуманізації та гуманітаризації освіти. Так, принцип гуманітаризації реалізується через розширення й поглиблення загальної гуманітарної культури педагогічних працівників, розширення їхнього соціокультурного кругозору й засвоєння ними загальнолюдських цінностей. Принцип гуманітаризації полягає у посиленні спрямованості підготовки на розвиток особистості студента засобами навчального процесу.

Принцип гуманізації полягає в утвердженні особистості того, хто навчається, як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей, гармонії стосунків того, хто навчається, і довкілля на основі засвоєння широкого кола гуманітарних знань, сприянні його самоактуалізації в умовах професійної діяльності.

Таким чином, професійна компетентність як інтегральна якість особистості може бути представлена узагальненою еталонною моделлю. Згідно неї, компетентна особа здатна на основі особистісної зацікавленості в результаті, моделювати й оцінювати наслідки своїх дій на тривалу перспективу; це сприяє її переходу з позиції індивіда, який засвоює накопичений досвід, у позицію творця, який створює певні цінності в ході професійно-педагогічної діяльності.

1.5. Теоретико-методологічні проблеми культури педагогічного спілкування

Спілкування – один з невід’ємних компонентів педагогічної діяльності. Відомо, що педагогічна діяльність складається зі значенневого, методичного, соціально-психологічного компонентів. Коли викладач іде на заняття, він продумує значенневий і методичний компоненти; а соціально-психологічний компонент, тобто аспект спілкування, часто залишається поза полем зору

педагога. Якщо оволодіння першими двома компонентами відбувається у процесі навчання, то третьому, тобто спілкуванню, ніхто ніде цілеспрямовано не вчить, хоча спілкування відіграє велику роль у нашому житті. Непрофесійне спілкування дуже часто є причиною багатьох хвороб (нервових стресів). Приміром, лікарі стверджують, що зі 100 дітей, хворих неврозом, 80 набули таке захворювання з причини непрофесійного спілкування з педагогами, їхньої низької культури. Спілкування займає особливе місце в роботі педагога, оскільки він має «комунікативну професію».

Професійно-педагогічне спілкування – це система прийомів органічної, соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів, змістом якої є обмін інформацією, пізнання одне одного, організація діяльності та стимулювання діяльності вихованців, організація й корекція взаємин у колективі вихованців, обмін ролями, співпереживання та створення умов для самоствердження особистості вихованця.

Педагогічне спілкування – особливий вид творчості. Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача-педагога з вихованцями, що виконує певні педагогічні функції та спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого, здорового психологічного клімату, на оптимізацію навчальної діяльності й відносин між педагогом і студентом, а також у студентському колективі.

Педагогічно грамотне спілкування знімає у вихованців негативну емоційну напругу (страх, невпевненість); воно повинне викликати радість, бажання спільної діяльності. Оптимальне педагогічне спілкування – це спілкування, що створює найкращі умови для розвитку мотивації студента, творчого характеру діяльності, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, попереджує створення психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використати в навчальному процесі особистісні та професійні якості викладача.

У викладацькій діяльності можна виділити *п'ять рівнів спілкування*.

1. *Примітивний* – в основу ставлення до студента закладені примітивні правила та реакції поведінки – амбіції, самовдоволення, зловтіха. Викладач демонструє свою зневажливість. Студент для викладача виступає засобом досягнення мети навчально-виховного процесу.

2. *Маніпулятивний* – взаємини зі студентом будуються на грі, суть якої полягає в бажанні виграти у спілкуванні, використовуючи різні прийоми, лестощі. Студент при цьому є об'єктом маніпуляції. Він заляканий і інфантильний.

3. *Стандартизований* – домінує формальна структура спілкування. Спостерігається слабка орієнтація на особистість: викладач дотримується стандартів етикету, але таке поводження є поверхневим і не зачіпає особистісного рівня, реалізується нарівні «масок». Студент, як самотійний об'єкт, відчуває байдужість викладача поза «маскою», і фактично залишається об'єктом маніпуляцій.

4. *Діловий* – орієнтуючись на справу, викладач бере до уваги особистісні характеристики студента лише в контексті ефективності діяльності. Викладач дотримується стандартів етикету, визнає за студентом право на самотійність. Студент для викладача є значимим залежно від внеску до спільної діяльності, однак в особистісному житті студент залишається самотійним.

5. *Особистісний* – спілкування базується на глибокій зацікавленості до студента, визнанні самотійності його особистості. Викладач любить студентів, уся його діяльність спрямована на розвиток їхньої духовності, а особистісне спілкування стає спілкуванням духовним. Студент довіряє викладачеві; викладач є авторитетом і найкращим посередником між ним і знаннями про навколишній світ, людей, себе.

Набуття викладачем особистісного рівня спілкування є необхідною умовою високої культури взаємодії педагога й студента. Такий рівень вимагає від викладача великої самовіддачі, властивої лише тим педагогам, для яких їхня професія є покликанням.

Культура педагогічного спілкування включає вміння слухати, порушувати питання, аналізувати відповідь, розуміти іншого, бути уважним, спостережливим, установлювати контакт, бачити й зрозуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йдеться, зацікавити поясненням, орієнтуватися в ситуації. Кожний з викладачів створює свій стиль спілкування. З огляду на це, гарний педагог завжди прагне до безперервності своєї освіти та професійної підготовки, він постійно аналізує свою діяльність, ідентифікує досягнутий рівень взаємодії зі студентами, добирає й використовує нові досягнення педагогічної науки та передового досвіду, переймає найкраще від своїх колег.

Можна виділити три головні причини низької культури спілкування викладачів. По-перше, більшість викладачів не надає особливого значення ролі спілкування в навчально-виховному процесі, тому не приділяє належної уваги організації спілкування. По-друге, багато викладачів діють у складних педагогічних ситуаціях силовими методами, не використовуючи психологічних і педагогічних знань про людину, з огляду на вікові та індивідуальні особливості студента. По-третє, немало викладачів мають низьку загальну культуру, але не працюють над її підвищенням. Причиною цього є значне навантаження, недостатня матеріальна база освітнього закладу.

Світ сучасної молоді дуже складний, якщо раніше студенти погоджувалися на позицію підпорядкування, керування, то тепер вони прагнуть до співробітництва, що передбачає певні вимоги до організації спілкування (взаємини, довіра, реальний психологічний контакт, здатність викладача відмовитися від диктату й перейти до взаємодії). Обов'язковою вимогою студентів є наявність педагогічного такту, що проявляється в зовнішньому вигляді викладача, у тоні спілкування, у самовладанні, у вмінні без грубостей досягти бажаних результатів.

Педагогічний такт – це педагогічно грамотне спілкування в складних педагогічних ситуаціях; вміння знайти доцільний та ефективний спосіб

впливу; почуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію й знаходити оптимальне рішення; уміння управляти своїми почуттями, не втрачати самовладання; емоційна врівноваженість у поєднанні з високою принциповістю й вимогливістю, із чуйним людським ставленням до студента; критичність і самокритичність в оцінці своєї праці та своїх вихованців; нетерпимість до шаблону, формалізму, застою думки та справи; повага в студентах особистості, розвитку їхньої людської гідності.

Педагогічна діяльність – це ланцюг ситуацій і завдань, у вирішенні яких можна простежити таку послідовність: педагогічне завдання – комунікативне завдання – мовленнєве завдання. Слово – це основний інструмент педагогічної діяльності.

У професійній діяльності мова виконує наступні функції: забезпечення повноцінної презентації (передачі) знань; забезпечення ефективної навчальної діяльності; забезпечення продуктивних взаємин між викладачем і студентом.

Серед помилок і недоліків у виступах викладача, у першу чергу, варто виділити порушення орфоепічних і граматичних норм. Педагог при підготовці до занять повинен постійно користуватися словниками: орфоепічним, тлумачним, синонімічним, фразеологічним, перекладним, термінологічним. Мова є одним з елементів педагогічної техніки.

Поняття «*педагогічна техніка*» містить дві групи складових. Перша група пов'язана з умінням педагога управляти своєю поведінкою – технікою володіння своїм організмом, інша – з умінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням. Складові першої і другої груп педагогічної техніки допомагають відобразити власну особистість викладача, рівень його педагогічної культури.

Для успішної взаємодії зі студентами педагогові варто адекватно оцінювати свою особистість. Особливої уваги вимагає вміння управляти емоційним станом. Завжди потрібно розуміти, що саме привноситься до

конфліктної ситуації самим педагогом. Педагогічно доцільні відносини ґрунтуються на взаємоповазі педагога та студента.

Термінологічний словник розділу

ВИКЛАДАННЯ – діяльність викладача, спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю студента на основі врахування об'єктивних і суб'єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – якісна здатність і готовність особистості до продуктивної діяльності, що базується на системі професійних компетенцій (знань, умінь, навичок і досвіду ефективної діяльності), та орієнтована на самостійну активність фахівця в пізнавальних процесах при виконанні професійних функцій.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВНЗ – це міра й спосіб творчої самореалізації його особистості в різноманітних видах педагогічної діяльності, спрямованої на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ – це система прийомів органічної, соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація діяльності й стимулювання діяльності вихованців, організація й корекція взаємин у колективі вихованців, обмін ролями, співпереживання та створення умов для самоствердження особистості вихованця.

ПРОЦЕС НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ – спеціально організована взаємодія суб'єктів пізнавальної діяльності, яка моделюється для активного опанування студентами основами соціального досвіду, накопиченого людством у різних галузях науки з метою розвитку інтелектуальної, чуттєво-вольової сфер їхньої життєдіяльності, виховання потреби в самоосвіті, самовихованні.

УЧІННЯ – цілеспрямований процес засвоєння студентами знань, умінь

і навичок, регламентований навчальними планами та програмами.

Список використаної літератури

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с.
2. Арыдин В. М. Учебная деятельность студентов : справочное пособие / В. М. Арыдин, Г. А. Атанов. – Донецк, 2000. – 80 с.
3. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Надія Василівна Баловсяк . – К., 2006. – 330 с.
4. Барабанщиков В. А. Общение и познание / Владимир Александрович Барабанщиков. – М. : Из-во РАН, 1983. – 210 с.
5. Болотов В. А. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе / В. А. Болтов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003 . – № 10. – С. 8–14.
6. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно–ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11–17.
7. Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения / С. Л. Братченко // Школьные технологии. – 2001. № 4. – С. 137–149.
8. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект / Володимир Костянтинович Буряк. – К. : Деміур, 2005. – 232 с.
9. Гадецький М. В. Організація навчального процесу в сучасній школі: Навчально-методичний посібник для вчителів, керівників навчальних закладів, слухачів ІПО / М. В. Гадецький, Т. М. Хлебнікова. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2003. – 136 с.
10. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього

вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Валентина Михайлівна Гриньова. – Х., 2000. – 520 с.

11. Диас М. А. Международный подход к качеству в высшем образовании: роль ЮНЕСКО / М. А. Диас // Высшее образование в Европе, 1996. – Том XX.– № 1–2. – С. 111–126.

12. Исаев И. Ф. Профессионально–педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Илья Федорович Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.– 208 с.

13. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : Изд. ЛГУ, 1980. – 172 с.

14. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Марина Михайловна Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

15. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб / ред. В.І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.

16. Лихачев Б. Т. Педагогика : Курс лекцій / Б. Т. Лихачев. – М. : Педагогика, 1996. – 350 с.

17. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 71–76.

18. Модель И. М. Профессиональная культура муниципального депутата : теоретико-социологический анализ / И. М. Модель. – Екатеринбург, 1993. – 250 с.

19. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – 10-е изд., стер. / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Сов. энцикл., 1973. – 845 с.

20. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів / Олександра Яківна Савченко. – К. : Ибрис, 1997. – 416 с.

21. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. –

Минск: Современное слово, 2001.– 940 с.

22. Слостенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В. А. Слостенин // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 6–10.

23. Струмилин С. Г. Проблемы экономики труда / С. Г. Струмилин. – М. : Политиздат, 1963. – 210 с.

24. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. – К. : Академвидав., 2006. – 352 с.

25. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М. : Народное образование, 1999. – 356 с.

26. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя / Александр Ильич Щербаков. – Л. : Просвещение, 1971. – 352 с.

27. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

28. Якса Н. В. Основи педагогічних знань: навч. посіб. / Н. В. Якса. – К. : Знання, 2007. – 358 с.

29. Short E. The Concept of Competence: its use and Misuse in Education / E. Short // Journal of Teacher education. – 1985. – Vol. 36. – № 2. – P. 5.

Контрольні запитання. Завдання

1. З'ясуйте відмінності між поняттями «навчання», «навчальний процес», «процес навчання».

2. Хто є об'єктами та суб'єктами навчального процесу у ВНЗ?

3. Надайте тлумачення функціям процесу навчання у ВНЗ.

4. Охарактеризуйте особливості організації навчального процесу у ВНЗ та його структурні елементи.

5. У чому, на Ваш погляд, полягає проблема формування професійно-педагогічної культури викладача ВНЗ?

6. Створіть модель професійно-педагогічної культури викладача. У якості показників даної культури перелічіть риси та якості особистості

фахівця Вашого профілю.

7. Сформулюйте Ваше бачення професійної культури викладача, а також засоби її формування в умовах професійної підготовки.

8. Складіть програму формування професійно-педагогічної культури викладача, орієнтуючись на існуючі умови магістерської підготовки.

9. Сформулюйте визначення «компетентності», зафіксуйте особливості становлення професійної компетентності викладача ВНЗ.

10. Визначте особливості професійно-педагогічного спілкування та рівні його реалізації. Висловіть Вашу думку щодо названих рівнів спілкування та їх місця у професійній підготовці в умовах ВНЗ.

11. Здійсніть обґрунтовану оцінку Вашої здатності до здійснення професійного педагогічного спілкування. Виділіть позитивні та негативні риси, притаманні Вашому стилю професійного спілкування.

РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ СУБ'ЄКТИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

2.1. Роль викладача як суб'єкта освітнього процесу

Провідна ціль процесу навчання – одержання студентами певних знань. Щоб навчання зробити більш ефективним, студента потрібно захопити, зробити його активним учасником процесу навчання. Не просто пояснити, а довести необхідність набуття знань.

У процесі навчання викладач виконує різні ролі:

- координатора;
- методиста;
- джерела інформації;
- мотиватора;
- натхненника;
- президента;
- контролера;
- авторитета.

У якості джерела інформації викладач – це людина, яка володіє глибокими пізнаннями у певній галузі. Для студентів він є експертом з предмета, котрий викладає. Як мотиватор – він спонукує появу у студентів інтересу до знань (предмету). Як натхненник – учить переборювати труднощі на шляху навчання, виховує віру в успіх, у досягнення мети. Як методист – викладач повинен володіти ефективними прийомами передачі знань, бути гарним педагогом, а не лише фахівцем у певній галузі знань. Як учитель – він повинен мати авторитет в очах учнів, мати високі моральні якості, знати, як розв'язати той або інший конфлікт. Роль контролера припускає постійний контроль викладача за якістю знань студентів. Виконання всіх цих ролей робить викладача дійсним професіоналом своєї справи, але для найбільшої ефективності організації конструктивної взаємодії викладача зі студентами особливу увагу варто приділити питанню мотивації навчання студентів.

Мотивація є головним стимулом й одним з критеріїв навчання.

Виділяють наступні види мотивації:

- а) інтерестична – студента цікавить зміст предмета вивчення;
- б) екстентична – студента не цікавить зміст предмета як такий, але приваблює одержання диплома, що принесе дохід у майбутньому;
- в) негативна.

Третій варіант мотивації зустрічається часто. У цьому випадку можливі такі варіанти прояву негативної мотивації: залежність, неуважність, критичність і атака.

Причинами негативної мотивації можуть бути особистісні якості студентів, низька якість організації навчального процесу та динамічні процеси усередині групи.

Способи боротьби з негативною мотивацією:

Увага – віднестися уважно до студента. Вислухати його. Не можна дратуватися, навіть якщо він заснув на лекції. Спробуйте з'ясувати причину такого поведіння.

Розуміння – спробувати зрозуміти студента, увійти в ситуацію, у якій опинився студент.

З'ясування причини – не намагатися відгородитися, захищаючи себе й систему. Агресивність студента може бути спровокована ситуацією, а не особливостями його характеру.

Нейтралізація – контролюйте свій тон, міміку, жести, не можна повторювати поведінку студента, слід нейтралізувати його спокійним голосом.

Таким чином, праця викладача вищого навчального закладу – це висококваліфікована розумова праця з підготовки й виховання фахівців вищої кваліфікації, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції. В особі викладача мають бути поєднані знання й ерудиція вченого, мистецтво педагога, висока культура й інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку та почуття відповідальності.

Викладач вищого навчального закладу виконує *функції*:

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

Відтак, у психолого-педагогічній структурі діяльності викладача виділяють певні *функціональні компоненти*. Зокрема, Н.В. Кузьміною було доведено доцільність виокремлення та урахування гносеологічної, конструктивної, організаційної, комунікативної компонент [4].

Гносеологічна компонента передбачає педагогічну діагностику, моніторинг викладачем форм і методів педагогічної діяльності, вивчення, аналіз та узагальнення власного й передового педагогічного досвіду, самоосвіту й самовиховання. *Конструктивна компонента* визначає добір, моделювання та проектування навчально-виховного процесу, діяльності студентів, власної діяльності та поведінки у взаємодії зі студентами. *Організаційна компонента* охоплює організацію різних видів діяльності студентів відповідно освітніх цілей, власної діяльності та поведінки у процесі безпосередньої взаємодії зі студентами. *Комунікативна компонента* передбачає налагодження педагогічно доцільних способів взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу ВНЗ, співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, доведеним до керівника як громадянина [4].

Психологічна структура діяльності викладача є динамічною, її зміст залежить від конкретних умов, обставин навчально-виховного процесу, генеральних та оперативних цілей. Рівень проходження цієї діяльності викладача залежить від ступеня сформованості професійно важливих умінь і

психологічних якостей викладача.

У літературі виділяють рівні готовності викладача до педагогічної діяльності :

- 1) репродуктивний, який полягає в умінні передати знайомі факти, а також організувати зі студентами усталені форми навчання;
- 2) адаптивний – передбачає здатність пристосувати викладання до особливостей аудиторії;
- 3) локально-моделюючий, що дозволяє організовувати навчання та спілкування зі студентами в межах окремих тем і методів передачі знань;
- 4) системно-моделюючий – полягає в умінні формувати в студентів систему знань, умінь, навичок з предмета загалом;
- 5) системно-моделюючий діяльність і поведінку – передбачає здатність педагога перетворювати свій предмет на засіб формування особистості вихованців, їх професійної компетентності [4; 7].

Таким чином, структуру діяльності викладача розглядають у двох аспектах. Перший її аспект передбачає взаємозв'язок знань і вмінь – спеціальних у галузі предмета, що викладається; психолого-педагогічних, методичних. Другий аспект структури педагогічної праці викладача передбачає діяльність, спрямовану на ефективну організацію навчально-виховного процесу у вищій школі – конструктивну, організаційну, комунікативну, дослідницьку та гносеологічну.

Конкретний зміст праці, права й обов'язки професора, доцента, викладача вищого навчального закладу визначені Уставом відповідного навчального закладу, Положенням про організацію навчально-виховного процесу в даному закладі освіти тощо.

2.2. Професійна діяльність викладача вищої школи

Професія викладача вищого навчального закладу – одна з найбільш творчих і складних професій, у якій поєднані наука та мистецтво. Ця професія споріднена з працею письменника (творчість у підготовці

матеріалу), режисера й постановника (створення задуму та його реалізація), актора (у педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця.

Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у підтримці державності, формуванні національної свідомості та духовної культури українського суспільства. Професійна педагогічна діяльність викладача може розглядатися як цілісна динамічна система.

Н.В. Кузьміна виділяє структурні складові й функціональні компоненти педагогічної діяльності. Ця модель містить п'ять структурних елементів:

- суб'єкт педагогічного впливу;
- об'єкт педагогічного впливу;
- предмет їхньої спільної діяльності;
- цілі навчання;
- засоби педагогічної комунікації [4].

Ці компоненти становлять систему, тому що жоден з них не може бути замінений іншим або їхньою сукупністю. Усі вони перебувають у прямій і зворотній взаємозалежності. Отже, праця викладача вищого навчального закладу являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання та розвитку студентів.

Професійна діяльність викладача має свою *специфіку*, що полягає, головним чином, в урахуванні наступного:

1. Дихотомії об'єкту педагогічної праці – студентів, які одночасно є й суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності.
2. Умов успішності діяльності з виховання й навчання студентів, серед яких важливим є наявність певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей педагога, зокрема організаторських здібностей.
3. Своєрідності засобів праці викладача, значна частина яких – духовні.
4. Взаємозв'язку між трьома підсистемами педагогічної праці:

сукупності інтелектуальних і фізичних сил педагога, певних даних об'єкта праці, засобів і структури діяльності.

Співробітники університету й інших ВНЗ *мають право* на:

- вільний вибір форм, методів, засобів навчання або наукової діяльності, прояв педагогічної та наукової ініціативи;
- індивідуальну педагогічну й наукову діяльність;
- отримання всіх інформаційних, навчально-методичних й інших матеріалів, які розробляються в університеті (інституті), а також інформації про рішення, прийняті Вченою радою, ректором університету (інституту);
- участь у громадському самоврядуванні, виборах керівних органів університету (інституту) і їхніх структурних підрозділів;
- користування всіма видами послуг, які надає університет (інститут) своїм працівникам, одержання матеріальної допомоги; сприяння в оперативному й ефективному вирішенні навчально-методичних, науково-дослідних і виробничих проблем;
- захист професійної честі, гідності.

Співробітники університету (інституту) *зобов'язані*:

- дотримуватися Уставу університету (інституту), чинного законодавства України та міжнародних угод;
- забезпечувати умови для засвоєння студентами, слухачами, стажистами, аспірантами, докторантами навчальних програм на рівні обов'язкових вимог державних стандартів, сприяти розвитку їхніх здібностей;
- брати активну участь у вирішенні завдань, поставлених перед університетом (інститутом), забезпечувати високий рівень підготовки фахівців і проведення науково-дослідної роботи;
- особистим прикладом затверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі;
- виховувати повагу до людей, національно-культурних, духовних і історичних цінностей України, державного й соціального устрою, цивілізації,

дбайливе ставлення до навколишнього середовища;

- виховувати молодь у дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;
- дотримуватися педагогічної та наукової етики, моралі, поважати гідність студентів і співробітників університету (інституту), захищати їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню наркотиків, появі інших шкідливих звичок.

За своїм змістом *навчальна робота у вищому навчальному закладі* – це частина трудової діяльності з підготовки фахівців вищої кваліфікації, що включає види конкретних робіт, визначених структурою навчального плану спеціальності. Таких видів робіт налічується понад 40. Основним і найбільшим за значущістю компонентом праці викладача є навчально-педагогічна діяльність.

Навчально-педагогічна діяльність спрямована на організацію процесу навчання у вищій школі відповідно до вимог суспільства. Для навчального процесу у вищій школі характерним є органічне поєднання навчального й науково-дослідного аспектів, підвищення активності та значущості самостійної роботи студента (навчаючись, студент учитесь самотужки), поєднання теоретичної та практичної складових. Викладач визначає мету й завдання навчання, обмірковує зміст процесу навчання, сучасні форми та методи, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, форми контролю; формує творчі колективи навчальних груп; здійснює виховання студента й виховує в них потребу в самовихованні.

Основними *видами* цієї діяльності є: читання лекцій, проведення лабораторних, практичних, семінарських занять, консультацій, заліків, іспитів, рецензування, керівництво практикою, керівництво курсовими, дипломними, магістерськими роботами.

З навчальною роботою тісно пов'язана *навчально-методична діяльність* викладача з підготовки навчального процесу, його забезпечення й удосконалення. У її числі розглядаються такі види навчально-методичної

діяльності: підготовка до лекційних, практичних, семінарських занять, навчальної практики; розробка, переробка та підготовка до видання конспектів лекцій, збірників вправ і завдань, лабораторних практикумів й інших навчально-методичних матеріалів, методичних матеріалів з написання курсових і дипломних робіт; поточна робота щодо підвищення педагогічної кваліфікації (читання методичної, навчальної, науково-методичної літератури); вивчення передового досвіду складання методичних розробок, завдань, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт; розробка графіків самостійної роботи студентів; взаємовідвідування занять тощо. Таким чином, зміст навчально-методичної роботи перебуває у безпосередньому зв'язку з навчальною роботою, її обсягом і структурою.

Праця викладача вищого навчального закладу обов'язково передбачає *організаційно-методичну роботу*, основними видами якої є робота на підготовчому відділенні, робота з профорієнтації, організації педагогічних практик, робота у приймальній комісії, підготовка матеріалів для проведення засідання кафедри, ради факультету, ради ВНЗ, методична робота, робота з підготовки та проведення науково-методичних семінарів тощо.

Важливою частиною викладацької діяльності є *робота з виховання студентів*. Вона включає такі види робіт: контроль за самостійною роботою студентів з вивчення першоджерел, перевірку конспектів, проведення колоквиумів, співбесід, роботу куратора, керівника проблемної групи, виховну роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо. За всі види роботи викладач звітує на засіданні кафедри, у ректораті.

Обов'язковим елементом у роботі викладача ВНЗ є *науково-дослідна робота*. Елементи такої роботи є й у школі, однак у ВНЗ викладають не основи наук, як у школі, а суто науку. Тому науково-дослідна робота є важливою складовою навчально-виховного процесу, фактором, що визначає ефективність праці викладача.

Наукова праця викладача включає такі види, як виконання планових держбюджетних науково-дослідних робіт, колективних договорів; написання

та видання підручників, посібників, монографій, наукових статей і тез; доповіді на конференціях; редагування та рецензування підручників, написання відгуків на дисертації; робота в редколегіях наукових журналів; керівництво науково-дослідною роботою студентів; участь у наукових радах тощо.

Одночасно з цим підсилюється вплив науки ВНЗ і на процес підготовки фахівців, його зміст і характер, оскільки розвиток науково-дослідної роботи спрямовано на вдосконалення навчально-виховного процесу та залучення студентів до дослідницької діяльності, що сприяє залученню талановитої молоді до науки.

Розробляючи певну наукову проблему вчений опановує методологію, методику наукового дослідження, розкриває нові зв'язки та закономірності. Дослідницька робота розкриває в науковця певні якості: уміння спостерігати явища та збирати факти, проникати в сутність досліджуваного процесу, будувати наукові гіпотези, проводити експерименти, робити висновки й узагальнення, установлювати міжпредметні зв'язки, застосовувати системно-комплексний підхід до проблем досліджень.

Захопленість ученого науковою ідеєю у вибраній галузі завжди заохочує студентів, викликає бажання брати участь у наукових дослідженнях. У науковій діяльності переважає теоретичний аспект. Науковий багаж дозволяє педагогові опанувати педагогічну майстерність. Взаємодія може бути ефективною тільки тоді, коли викладач однаково здатен як до педагогічної, так і до наукової праці. Учений відкриває наукову істину, а педагог залучає до неї студентів. Викладач вищого навчального закладу зобов'язаний вести дослідницьку роботу, поєднуючи її з педагогічною.

На початковому етапі педагогічної діяльності перед викладачем на перший план виступає завдання опанувати педагогічну майстерність; пізніше, якщо у фахівця є необхідні здатності – розвивати наукову діяльність.

Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу – це особливий різновид творчої інтелектуальної праці. Творчість викладача

полягає, у першу чергу, у відборі методів і розробці технологій реалізації мети та завдань, поставлених державою перед вищою школою: забезпечення ефективності навчально-виховного процесу; озброєння майбутніх фахівців фундаментальними знаннями; залучення студентів до самостійного одержання максимальної інформації за короткий час і розвитку їх творчого мислення; озброєння вміннями наукового дослідження; виховання всебічно розвиненої й культурної людини.

Сутність і структура педагогічної діяльності, а також пов'язана з ними продуктивність – одне з самих актуальних питань педагогічної науки та практики. Особливо перспективним прийнято вважати напрям, пов'язаний із застосуванням системного підходу до аналізу та побудови моделей педагогічної діяльності викладача вищої школи.

Нова концепція освіти та виховання у вищій школі вимагає вдосконалення педагогічної діяльності викладачів вищого навчального закладу й досягнення ними високого ступеня професіоналізму.

Поняття *професіоналізму* у психолого-педагогічній літературі розглядається як майстерність (С.І. Іванова), певний рівень майстерності (Ю.К. Бабанський), ототожнюється з поняттям «самоосвіта» й «самовиховання» (К.М. Лівітан).

Теоретичний аналіз вітчизняної й закордонної літератури, результатів досліджень педагогічної практики дає можливість визначити *професіоналізм* як інтегровану якість, результат інтенсивної довгострокової педагогічної діяльності, що передбачає високий рівень продуктивності праці. З огляду на структуру професійної педагогічної діяльності можна виділити три компоненти професіоналізму: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення.

Професіоналізм знань є основою, фундаментом формування професіоналізму в цілому. Важливими особливостями професіоналізму знань є:

- комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з

різних галузей науки у процесі викладання;

- формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному).

Професіоналізм спілкування – це готовність і вміння передати систематизовані знання у взаємодії зі студентами. Мова йде про те, що виховують студентів не тільки знання, але й сама особистість викладача. Викладач повинен розуміти й пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога та студента залежить від взаєморозуміння між ними, здатності викладача правильно й чітко передавати зміст засвоюваної діяльності.

Взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності. Обов'язковою нормою професійної поведінки викладача є дотримання педагогічної етики, прагнення формувати людські відносини зі студентами й між ними. В основі моральних норм професійної поведінки викладача повинна бути повага до особистості студента й, у той же час, максимальна вимогливість до нього. Професіоналізм спілкування передбачає позитивну позицію викладача стосовно студента. Відомо, що підвищення ефективності й якості праці в усіх сферах виробництва залежить від мікроклімату в колективі, від настрою кожної людини. У спілкуванні викладача зі студентами важливу роль відіграє психологічно активний стан або педагогічний оптимізм.

Безумовно, нормою професійної поведінки викладача є педагогічний такт. Це форма реалізації педагогічної моралі в діяльності педагога. Такт – завжди творчість, завжди пошук і в чомусь неповторний учинок; такт – це вміння орієнтуватися у будь-яких ситуаціях. У той же час істотну роль в організації педагогічного спілкування відіграє педагогічна техніка. Її засобом є здатність до перевтілення (артистизм, голос, міміка, культура мови). У структурі професіоналізму педагогічного спілкування важливе місце займає також зовнішня естетична компонента.

Компонента професіоналізму самовдосконалення передбачає:

- по-перше, професійне самовдосконалення через самоосвіту

(самостійне оволодіння новітніми досягненнями психолого-педагогічної науки, нагромадження передового педагогічного досвіду, аналіз власної діяльності та діяльності колег, реконструювання на цій основі навчально-виховної інформації й організації власних пошуків);

➤ по-друге, через самовиховання – особистісне вдосконалення (перебудову особистісних якостей, установок, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів поведінки).

Самоосвіта – фундамент професійного зростання викладача як фахівця, формування в нього соціально-вартісних і професійно-значущих якостей. Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності педагога. У педагогічній діяльності ці структурні елементи взаємопов'язані та взаємообумовлені. Відсутність одного з них у діяльності викладача вищого навчального закладу свідчить про несформованість педагогічного професіоналізму.

2.3. Студент як об'єкт педагогічної діяльності

Студентство – найбільш культурна частина молоді в усіх країнах, яка є важливим джерелом відтворення інтелігенції. У науковій літературі ще немає повного визначення поняття «студентство», як і немає однозначного тлумачення характеру та специфіки праці студентства. Однак є значний інтерес до цієї соціальної групи, що, насамперед, пояснюється необхідністю підвищення якості підготовки фахівців.

«Студент» у перекладі з латинської означає «той, котрий сумлінно працює», «той, хто бажає знання». За визначенням А.С. Власенко, «студентство – це особлива соціальна група, що формується з різних соціальних утворень суспільства й характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою та психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці й культури є головним й у більшому ступені основним

заняттям» [2, с. 5].

Т.В. Іщенко акцентує увагу на тому факті, що студентство є складовою частиною такої суспільної групи, як молодь. Як соціальна група вона наділена всіма якостями, притаманними молоді. У той же час студентство має свої особливості. Однією з таких специфічних особливостей є соціальний престиж, оскільки більшість студентів усвідомлює, що вищий навчальний заклад є одним із засобів соціального просування [3].

Студентство – це мобільна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному та духовному виробництві [6, с. 67]. Важливою особливістю студентства є те, що активна взаємодія з різними соціальними інститутами суспільства, а також специфіка навчання у вищому навчальному закладі створюють для студентів значні можливості для спілкування. Тому досить висока інтенсивність спілкування – це специфічна риса студентства.

Соціально значущою рисою студентства є також напружений пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей. Однак у силу недостатності життєвого досвіду, поверховості в оцінюванні явищ життя деякі студенти від справедливої критики переходять до критицизму й навіть до нігілізму.

Права й обов'язки студентства визначені законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положенням про вищий навчальний заклад.

Студенти мають гарантоване державою право на:

- навчання для набуття певного освітнього й освітньо-кваліфікаційного рівнів;
- вибір закладу освіти, форми навчання, освітньо-професійних і індивідуальних програм, позакласних занять;
- одержання направлення на навчання, стажування в інших закладах освіти, у тому числі за кордоном;
- користування навчальною, науковою, виробничою, культурною, спортивною, побутовою, оздоровчою базою закладу освіти;
- доступ до інформації в усіх галузях знань;

- участь у науково-дослідних, дослідно-конструкторських та інших видах наукової діяльності, конференціях, олімпіадах, виставках, конкурсах;
- забезпечення стипендіями, гуртожитками, інтернатами у порядку, установленому Кабінетом Міністрів України;
- трудову діяльність у встановленому порядку у позаурочний час.

Обов'язками студентів є:

- дотримання законодавства, моральних, етичних норм;
- систематичне й глибоке оволодіння знаннями, практичними навичками, професійною майстерністю;
- підвищення загального культурного рівня;
- виконання уставу, правил внутрішнього розпорядку закладу освіти.

Студент є об'єктом педагогічної діяльності. Продукти діяльності педагога матеріалізуються в знаннях, уміннях, навичках, у рисах характеру іншої людини. Своєрідність даного об'єкта полягає в тому, що він одночасно є суб'єктом діяльності, однак не педагогічної, а навчальної, ігрової, дослідницької, комунікативної. Об'єктом діяльності студента є наукова, теоретична та практична інформація, яку він повинен опанувати. Продуктами його діяльності є відповіді: усні, письмові, графічні. Таким чином, у студента, як суб'єкта діяльності, є своя мета, свій об'єкт, свої способи досягнення мети, свої можливості.

Одне із завдань викладача на всіх етапах становлення студента – допомогти йому знайти себе. При організації викладачем впливу на об'єкт потрібно враховувати те, що студент ніколи не розвивається у прямій залежності від педагогічного впливу на нього, тому необхідно враховувати особливості його сприйняття, розуміння, запам'ятовування, характеру, специфіки формування загальних і специфічних здібностей. Студент не народжується суб'єктом діяльності, а стає ним під впливом виховання. Саме викладачі повинні допомогти студентові стати суб'єктом діяльності, в основі якої лежить саморух, самоствердження, самовдосконалення.

У соціальній позиції студента останнім часом відбулися істотні зміни:

він став більш критичним, активним, самостійним, прагне раціонально використати навчальний час, зусилля, матеріальні ресурси. Студент припускає, що він може виразити своє незадоволення кваліфікацією викладача; однак при цьому в стосунках втрачається та стабільність, що ґрунтувалася на взаєминах старшого й молодшого, досвідченого й недосвідченого. Студент хоче відчувати повагу до себе, шанобливе ставлення до його особистості, визнання права бути вислуханим, права на самовираження, визнання його потреб законними. Студент жадає від викладача самокритичності.

Студентський вік, як і будь-яка інша стадія життєвого циклу людини, має свою специфіку. Ще К.Д. Ушинський вважав період від 16 до 22-23 років самим «рішучим», указуючи на те, що в цьому віці визначається спрямованість у способі мислення людини та її характері.

Соціолог В.М. Шубкін називає вік від 17 до 25 років «судьбоносним» періодом у житті людини. Інтенсивні пошуки покликання, вибір пріоритету, перехід від книжкових романтичних уявлень до зіткнення з реальними інститутами, професійне самовизначення, працевлаштування, любов, становлення родини. Усе це пов'язано з такою гостротою емоційних переживань, з такою кількістю рішень, які необхідно прийняти в найкоротший період і які величезною мірою визначають долю людини, тому:

- це період найбільш інтенсивного дозрівання особистості, саме на нього доводиться досягнення стабільності більшості психічних функцій;

- це вік переоцінки цінностей і мотивації поведінки, посилення свідомих мотивів поведінки; однак фахівці з психології та фізіології відзначають, що здатність до свідомої саморегуляції своєї поведінки розвинена в студентів не повною мірою (присутні невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх учинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви);

- у той же час – це вік безкорисливих жертв і самовіддачі;

- це період формування якостей характеру й інтелекту; саме на нього

припадає досягнення стабільності та пік більшості психічних функцій (пік розвитку уваги 22, 24 роки, надалі у 27, 29 років – спад, пік розвитку пам'яті 23, 24, 29 років, пік розвитку мислення від 20-22 до 25 років) [8].

Існує ще одна особливість психічного розвитку студентів: якщо в середній школі зазвичай навчання та виховання випереджали розвиток, то в студентському віці найчастіше розвиток випереджає навчання та виховання. Коло інтересів студентів не обмежується тільки навчальним процесом, а поширюється також на мистецтво, спорт, суспільну діяльність, організацію особистого життя.

На студентський вік припадає період процесів активного формування соціальної зрілості. Соціальна зрілість передбачає здатність опанувати необхідну для суспільства сукупність соціальних ролей (фахівця, батька, матері, суспільного діяча). Проблему соціальної зрілості особистості вивчають різні науки. До них належить педагогіка, психологія, соціологія, філософія. Проблема зрілості може розглядатися на рівні індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності. Особистісна соціальна зрілість включає такі компоненти: відповідальність, толерантність, саморозвиток, позитивне ставлення до світу.

У студентів підвищується інтерес до моральних проблем (ціль, спосіб життя, обов'язок, любов, вірність). Підсилюється цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, індивідуальність, ініціативність у процесі діяльності та спілкування, уміння володіти собою.

У структурі особистості необхідно виділити чотири групи властивостей, тобто стійких особливостей, які проявляються в різних видах діяльності. Це наступні чотири групи властивостей, які варто мати на увазі при оцінці особистих якостей студентів, а саме:

- характер – сукупність основних, стрижневих властивостей особистості, які визначають стиль її поведінки в суспільстві. Спрямованість – це основа, що визначає психологічний зміст властивостей особистості, це своєрідний стрижень особистості;

- темперамент – психічна властивість особистості, яка визначає динаміку її проявів у різних видах діяльності;
- здібності, тобто психічні властивості особистості, що являють собою потенційні й реальні можливості людини у виконанні тієї або іншої діяльності;
- спрямованість особистості, до якої належать її потреби, мотиви, цілі, переконання, ідеали.

У пошуках доцільних навчально-виховних впливів варто спиратися на існуючі типології студентів. Так, в основу типології Б.Г. Ананьєва покладено такі критерії: ставлення до навчання, наукова й суспільна активність, загальна культура й почуття колективізму [1].

Тип 1. Студент відмінно вчиться з профілюючих, загальнотеоретичних, суспільних дисциплін. Займається науково-дослідною роботою. Має високу культуру. Бере активну участь у суспільній роботі. З колективом пов'язаний різнобічними інтересами. Це – ідеал сучасного студента.

Тип 2. Студент добре вчиться. Вважає одержання спеціальності єдиною метою навчання у вищому навчальному закладі. Суспільними дисциплінами цікавиться в межах програми. Пов'язаний з колективом навчальними та професійними інтересами. Бере участь у суспільній роботі. Оцінюється викладачами та колегами як гарний студент.

Тип 3. Студент, що відмінно встигає в навчанні, розглядає науку як основну сферу інтересів і діяльності. Виявляє цікавість до суспільних наук як засобу пояснення дійсності та своєї поведінки. Має високу загальну культуру. Активний у суспільній діяльності, з колективом пов'язаний широкими науковими інтересами. Студент цього типу – майбутній учений. Серед цих студентів є такі, хто займається лише наукою, а всі інші заняття вважає порожньою витратою часу. Саме про них говорять – «раціоналіст ХХІ століття».

Тип 4. Студент, що встигає в навчанні, активно цікавиться суспільними науками понад програми; однак науково-дослідною роботою, як правило, не

займається. Загальна культура обмежена професійними інтересами. Винятково активний у суспільній роботі й у житті колективу, інтереси якого розглядає як власні. Це активний суспільний діяч. Його поважають за чесність, принциповість, єдність слова та справи.

Тип 5. Студент встигає в навчанні з усіх дисциплін. Науково-дослідною роботою не займається. Розглядає спеціальність і культуру як основні сфери своїх інтересів і діяльності. У суспільному житті не бере активної участі. З колективом його пов'язують культурні й розважальні інтереси. У студентському колективі він – визнаний ерудит, знавець сучасного мистецтва. Іноді це заважає навчанню, але такий студент добре вчиться й сумлінно ставиться до майбутньої професії.

Тип 6. Студент погано вчиться, має низьку успішність. Науково-дослідною роботою не займається. Пасивний щодо участі в суспільній діяльності. Відпочинок і розваги розглядає як головну сферу своєї діяльності. З колективом пов'язаний головним чином інтересами відпочинку. Це посередній студент, що вважає себе «оригіналом», іноді морально нестійкий. У вищому навчальному закладі він учиться тому, що це «модно», «усі йдуть». Свою майбутню професію не любить і цінить її лише як джерело існування. Учиться з мінімальним зусиллям, де є можливість, використовує шпаргалку.

У науково-методичній літературі можна зустріти розподіл студентів за рівнем відповідального ставлення до навчальної діяльності. Критерієм відповідальності найчастіше вважають: повноту виконання завдань, строк їхньої здачі, зацікавленість роботою. Виходячи з цих критеріїв, студенти розділяються на дійсно відповідальних, виконавців і безвідповідальних.

Дійсно відповідальних студентів характеризує творчий підхід до виконання роботи. Завдання вони виконують вчасно, у великих обсягах, мають бажання вести наукову роботу.

Виконавці виконують «від і до» всі вимоги, їхнє ставлення до роботи – формальне, відсутнє бажання працювати, завдання дуже часто виконуються в

останній момент.

Безвідповідальні виконують завдання епізодично.

Варто відмітити, що більшість студентів належить до другої групи.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців важливо враховувати їх професійні плани. Показниками характеру та дієвості життєвої програми особистості М.М. Фіцула вважає систему інтересів, бажань й устремлінь; комплекс ділових якостей: єдність слова та діла, самостійність, ініціативність, відповідальність, працездатність, уміння доводити розпочату справу до кінця тощо [7].

В.Т. Лисовський з огляду на ставлення студентів до обраної професії виокремлює такі типи студентів, як-от: «гармонійний», «професіонал», «академік», «громадський працівник», «аматор мистецтв», «старанний», «середняк», «розчарований», «ледар», «творчий», «богемний» [5].

Отже, існують різні види типізації студентів, які у певній мірі можуть допомогти викладачеві в організації навчально-виховної роботи, проте не слугують підставою до навішування на студентів таких собі ярликів, які остаточно визначають сутність їх особистості.

Найважливішою умовою успішного всебічного розвитку кожного студента є розуміння ним своєї неповторності, індивідуальності. Індивідуальність – це своєрідність психіки особистості індивіда, її неповторність. Вона виявляється в рисах темпераменту й характеру, в емоційній і вольовій сферах, в інтересах, потребах і здібностях людини. Із вступом до навчального закладу студент проходить соціальну адаптацію до навчального процесу. *Соціально-педагогічна адаптація* – це засвоєння молодою людиною норм студентського життя, включення в систему міжособистісних відносин групи [6, с. 73].

У першокурсників часто можна спостерігати досить різкий перехід від захоплюючого очікування при надходженні до вищого навчального закладу й у перші місяці навчання в ньому – до скептичного, критичного й іронічного ставлення до викладачів, режиму ВНЗ. Якщо на першому курсі кількість

«діад» і «тріад» (мікрогруп, об'єднаних дружніми відносинами) у групах незчисленне, то до третього курсу майже кожен студент є представником якоїсь із груп, які відрізняються своєю спрямованістю, спільністю світоглядних позицій, інтересів.

На перших курсах складається студентський колектив, формуються навички й уміння раціональної розумової праці, усвідомлюється покликання до вибраної праці, дозвілля, побут, установлюється система роботи щодо самоосвіти та самовиховання професійно-значущих якостей. На жаль, при зарахуванні абітурієнта до вищого закладу освіти в основному враховується лише його успішність – рівень знань.

Специфіка навчання у вищих закладах освіти така, що викладач майже не має можливості враховувати індивідуальний темп засвоєння, рівень розвитку мислення кожного студента. У куратора час на спілкування зі студентами теж обмежений. Тому першокурсники дуже часто почувають дискомфорт. Умови діяльності у ВНЗ – це якісно інша система взаємин відповідальної залежності, де на перший план виходить необхідність самостійної регуляції своєї поведінки, наявність того ступеня свободи організації своїх занять і побуту, які ще недавно були недоступні.

В адаптації студента М.М. Фіцула виокремлює три фази [7]:

- 1) до середини першого семестру в студентів формується психічна реакція організму на нові умови вищого навчального закладу;
- 2) до середини другого семестру відбувається перебудова пристосовницьких механізмів, динамічного стереотипу, психічних процесів;
- 3) до кінця першого курсу завершується період усталеної адаптації, відбувається формування динамічного стереотипу та пристосовницьких реакцій.

Система якості підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності й успішність адаптації до освітнього процесу залежать від своєчасної кількісної й якісної оцінки результатів навчання кожного студента, моніторингу професійного зростання; реалізації самоконтролю та

принципу коригувальних зворотних зв'язків на всіх етапах засвоєння освітньої програми й виробничих практик; відкритості освітнього середовища для всіх учасників педагогічного процесу. Успіхи й невдачі функціонування цієї системи залежать від ступеня активності та залучення до навчально-пізнавальної діяльності кожного студента.

Як показують спостереження, причини повільності адаптації студентів слід шукати в організації навчальної роботи першокурсників. Головна проблема полягає в тому, щоб визначити сукупність педагогічних дій і засобів, що спрямовують навчальну діяльність студентів, адаптацію їх до освітнього процесу, ретельніше продумати перехід від педагогічної дії до педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості в системі відношень «викладач – студент», організацію оптимального моніторингу й самоконтролю за навчальними успіхами майбутніх спеціалістів.

Успішність адаптації, її творчий характер у більшості залежить від позитивної навчальної мотивації та сформованості вмінь самоконтролю в студентів. На жаль, позитивний настрій першокурсників швидко змінюється апатією, розгубленістю, утратою віри в особистісні сили. Це відбувається у випадках, коли на заняттях й у позааудиторній роботі немає чіткої постановки навчальних завдань, ясних вимог і систематичного контролю. Більшість першокурсників морально не готові до самостійної роботи, а тим більш до самоконтролю особистісних досягнень у навчальному процесі. Часто студенти не знають, з чого почати, як розподілити зусилля й час, не впевнені, що зможуть упоратися з обсягом навчальної роботи.

У кожного студента-першокурсника може й повинен бути індивідуальний поетапний графік роботи із зазначенням обсягу, термінів виконання, форм і видів контролю й самоконтролю результатів навчальної діяльності. Вчасно поставлені навчальні завдання дозволяють оперативно відстежувати хід роботи, коректувати її, диференційовано оцінювати досягнуті результати. В адаптаційних процесах, які виступають важливою умовою ефективності освітнього процесу, важливе місце повинен посідати не

тільки контроль з боку викладача, але, перш за все, самоконтроль студентів.

Процес адаптації кожного студента проходить по-різному. Юнаки та дівчата, які мають виробничий стаж, легше адаптуються, ніж учорашні школярі. Адаптації першокурсників вищого навчального закладу сприяє така система заходів: комплектування академічних груп з урахуванням психологічних особливостей студентів і їхньої психологічної сумісності, ритуал «Посвята в студенти», виступи викладачів, курс «Введення в спеціальність», знайомство з історією вищого навчального закладу та його випускниками.

Формуванню колективу сприяє створення соціально-ціннісної єдності шляхом роз'яснення значущості навчання, його мети та завдань, стимулювання активу щодо зміцнення колективу; розвиток свідомості, творчості, дружби, взаєморозуміння; закріплення авторитету активу; забезпечення дружньої спільної діяльності; прояв турботи про студентів, урахування їхніх запитів.

У студентському житті схрещуються лінії формальних і неформальних зв'язків. Але, на жаль, групи формуються за рішенням адміністрації, не враховуючи побажання студентів та інших факторів сумісності й рівня соціальної зрілості.

Протягом навчання у ВНЗ відбувається певний розвиток навчально-пізнавальної діяльності студентів, який є спрямовуючим вектором розвитку їх особистості.

I курс. Тут відбувається адаптація студента до умов вищої школи, її форм, методів. Разом з тим, цей період характеризується адаптацією до нових форм і стосунків колективного життя, зміною соціальних ролей. Часто поведінка студентів характеризується високим ступенем конформізму (пасивне, пристосовницьке прийняття наявних порядків, правил, норм у поведінці), відсутністю диференціації власних ролей у поведінці [7, с. 40].

На першому курсі навчання важливо не допустити розбіжностей між очікуваннями першокурсників і характером навчальної діяльності.

Розходження між запроєктованими цілями та реальними засобами їх досягнення породжує в студентів розчарування, негативну навчальну мотивацію та низьку результативність навчальної роботи. Важливо, щоб цілі освітнього процесу було спрямовано не тільки на забезпечення психологічного комфорту, але й на високий ступінь активності студентів у навчальній діяльності, самопрограмуванні особистої адаптивної поведінки.

II курс визначають як період найнапруженішої навчальної діяльності студентів, інтенсивного формування їх загальнонавчальних умінь і навичок, засвоєння основ загальної культури суспільства, закладання основ базової підготовки, загальних компетенцій.

На *III курсі* починається спеціалізація, у студентів формується інтерес до наукової роботи, з'являються професійно значущі мотиви, розпочинається період професійної адаптації.

IV курс, згідно існуючої двохступеневої професійної підготовки, є періодом інтенсивного професійного становлення, який завершується отриманням диплома бакалавра. У цей час у студентів формуються остаточні життєві плани, з'являється здатність до проектування власної особистості, її наближення до умов обраної професії, відбувається становлення ціннісних орієнтацій. Поведінці студентів властива цілеспрямованість, налаштованість на участь у науково-дослідній роботі, на формування культури розумової праці та доцільного дозвілля.

Останнім часом з'явилася тенденція в більшості студентів, пов'язана з розвитком Болонського процесу, планувати, а у подальшому реалізовувати, після отримання кваліфікації «бакалавра» іншу професію чи напрям професійної підготовки. Існують приклади, коли студент, отримавши диплом, не вважає за потрібне взагалі продовжувати навчання, або обирає іншу спеціалізацію в іншому вищому навчальному закладі. Відтак, розвиток професійно значущих і широких соціальних мотивів у студентів *IV курсу* є досить актуальним завданням викладача вищої школи. З іншого боку, можливість мобільності студентів вимагає створення необхідних умов

навчання та виховання, що сприяють підвищенню рейтингу даного навчального закладу та запобігають відтоку студентів.

V курс обумовлює появу в студентів нових цінностей особистого та суспільного життя, майбутньої професійної діяльності.

Урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів є важливою умовою якості навчально-виховного процесу у ВНЗ, одним з найбільш значущих дидактичних принципів.

Завдання полягає в тому, щоб уже з перших днів перебування у вищій школі готувати студентів до професійного зростання, самоствердження в професійному середовищі; розвивати їх позитивну навчальну та трудову мотивацію; формувати в них навички самостійної роботи й самоконтролю за її результатами, здатність адаптуватися до різних ситуацій виробничо-економічного середовища, у якому доведеться жити та працювати.

Термінологічний словник розділу

НАВЧАЛЬНА РОБОТА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ – це частина трудової діяльності з підготовки фахівців вищої кваліфікації, що включає види конкретних робіт, визначених структурою навчального плану спеціальності.

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ – інтегрована якість особистості, результат інтенсивної довгострокової педагогічної діяльності, що передбачає високий рівень продуктивності праці.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ – це засвоєння молодого людиною норм студентського життя, включення в систему міжособистісних відносин групи.

СТУДЕНТСТВО – це мобільна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному та духовному виробництві.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – № 2. – С. 24–36.
2. Власенко А. С. Некоторые вопросы воспитания советского студенчества на современном этапе: учеб. пос. / А. С. Власенко. – М. : Наука, 1971. – 412с.
3. Ищенко Т. В. Место студенчества в социальной структуре общества / Т. В. Ищенко. – Томск : Наука, 1975. – 243 с.
4. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1972. – 184 с.
5. Лисовский В. Т. Ценности жизни и культуры современной молодежи (социологическое исследование) / В. Т. Лисовский // Тугариновские чтения. Материалы научной сессии. Серия «Мыслители». – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – Вып. 1. – С. 40–44.
6. Петровский А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы / А. В. Петровский, В. М. Ковалева, А. А. Крашенинников. – М. : Из-во МГУ, 1986. – 304 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
8. Шубкин В. Н. Профессиональные ориентации и потребности общества в кадрах / В. Н. Шубкин, Ю. В. Емельянов // Социология образования. – М. : Центр социологии образования РАО, 1993. – С. 66–75.

Контрольні запитання. Завдання

1. У чому полягає роль викладача в організації навчально-виховного процесу ВНЗ?
2. Які ролі виконує викладач вищої школи? Які з них, на Ваш погляд, є провідними?
3. Визначте Ваше ставлення до проблем формування мотивації

студентів. Які прийоми та методи роботи є найбільш дієвими в становленні позитивної мотивації студентів до навчання? Виділіть причини негативної навчальної мотивації та назвіть шляхи їх запобігання.

4. Обґрунтуйте рівні готовності викладача до педагогічної діяльності. Запропонуйте методи діагностики власного рівня готовності до педагогічної діяльності. Виявіть недоліки й конкретні вади своєї підготовки, шляхи їх усунення.

5. У чому полягає специфіка педагогічної діяльності у ВНЗ? Які види та форми роботи є провідними у вищій школі?

6. Надайте бачення «професіоналізму педагогічної діяльності» та її компонент.

7. Висловіть свою думку стосовно соціально-економічного положення студентства та ролі вищого навчального закладу в становленні особистості в системі вищої освіти.

8. Яку роль, на Вашу думку, відіграє викладач у професійному та соціальному становленні студента? Виходячи зі свого бачення запропонуйте систему педагогічного впливу на розвиток особистості студента засобами предмета свого викладання.

9. Що мається на увазі під «соціальною адаптацією»? Які форми та методи роботи сприяють успішній адаптації студентів?

10. Розгляньте типології студентства. Висловіть думку стосовно різних підходів до розподілу студентів на типологічні групи та за особливостями організації навчально-виховного процесу ВНЗ.

РОЗДІЛ 3. ФОРМИ Й МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

3.1. Методичні основи підготовки та проведення лекційних занять

Зміст освіти реалізується в різних формах навчання. Провідною формою навчання у вищому навчальному закладі, починаючи ще з часів Середньовіччя, є *лекція*. Лекція визначає шляхи здійснення всіх видів і форм навчання у вищому навчальному закладі. Вона закладає основи розуміння та ставлення до предмета.

Навчальна лекція – це логічно вивершений, науково обґрунтований і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, ілюстрований, за необхідності, засобами наочності та демонстрацією дослідів [5].

Лекція є одним з основних видів навчальних занять і, водночас, методів навчання у вищій школі. Вона покликана формувати в студентів основи знань певної наукової галузі, а також визначати напрямок, основний зміст і характер усіх інших видів навчальних занять і самостійної роботи студентів з відповідної навчальної дисципліни [5].

Викладач ВНЗ – це науковець. Дидактичним завданням лекції є не тільки ознайомлення студентів з основним змістом, принципами, закономірностями, ідеями, але й подання напряму міркувань для наступної самостійної роботи студентів.

Лекції виконують певні *функції* в навчальному процесі ВНЗ. Серед провідних функцій виділяють [7; 10; 13]: інформаційну (виклад необхідних відомостей, фактів), стимулюючу (збуджує інтерес до теми), виховну та розвивальну; роз'яснювальну (спрямована на формування основних понять науки), переконуючу (з акцентом на системі доказів), систематизації та структурування всього масиву знань з даної дисципліни; мотиваційну функцію (розвиток інтересу до науки, пізнавальних потреб, переконань у необхідності вивчати науку, у її теоретичній і практичній значущості);

організаційно-орієнтувальну функцію (огляд першоджерел, орієнтація в них та в основних напрямках вивчення й розвитку теми); професійно-виховну (виховання професійного покликання, професійної етики, розвиток спеціальних здібностей); методологічну (подання зразків наукових методів дослідження, пояснення, аналіз наукових теорій інтерпретації, прогнозування, роз'яснення принципів наукового пошуку); оцінно-розвивальну (формування вмінь самооцінки та самоконтролю, ставлень, ціннісних орієнтацій, оцінних суджень); виховну, як не однорядну переліченим вище, а як інтегруючу функцію лекції у ВНЗ.

На жаль, на практиці педагогам не завжди вдається реалізувати всі зазначені функції. В.І. Загвязинський виокремлює три основні причини такого становища:

- нерозуміння викладачами розмаїття функцій лекції у ВНЗ, невміння здійснювати та правильно поєднувати ці функції;
- невміння використовувати різні способи побудови лекції, різні види та жанри лекційної роботи, адекватні цілям певного етапу навчання;
- недостатнє урахування закономірностей навчального пізнання, розвитку особистості студента, умов плідного навчання, що виражається в невмінні налагодити живий контакт лектора з аудиторією, об'єднати слухачів на основі сумісної праці, належним чином організувати пізнавальну діяльність студента на лекції й після неї [7, с. 148].

Лекція – найважча форма роботи, оскільки лектор завжди виступає одночасно в декількох ролях:

- оратора, що переконує аудиторію;
- ученого, який розглядає явища, факти, закономірності, надає поштовх науковому мисленню студентів, їхньої самостійності та творчості;
- педагога, що добре знає свою аудиторію, володіє дієвою методикою викладання;
- психолога, який відчуває аудиторію в цілому й кожного студента зокрема та використовує знання людської психіки для реалізації головних

завдань навчання й виховання.

Сократ у свій час помітив, що вчитель не той, хто дає, а той, у кого беруть. Іншими словами, у процесі навчання взяти – означає здійснити акт навчальної діяльності. Умілий викладач організовує навчальну діяльність таким чином, щоб той, кого навчають, міг сам «брати», тобто правильно діяти: мислити, передбачувати результати діяльності, зіставляти їх з отриманими результатами, робити висновки.

Готуючись до лекції, лектор розробляє план, розраховує час, виділяє основні ідеї, приклади. Усі ці аспекти мають урахувувати фізіологічні особливості сприйняття студентами: початок сприйняття – 4-5 хвилин, оптимальна активність сприйняття – 20-30 хвилин, фаза зусиль – 10-15 хвилин, фаза втоми. Починати активізацію аудиторії потрібно у фазі зусиль. У той же час дуже важливо продумати початок і кінець лекції, чергувати роботу й відпочинок, моменти підвищеної уваги й розслаблення. Весь процес ведення лекції вимагає від викладача доброзичливого ставлення до слухачів.

Методично лекція повинна відповідати таким основним *вимогам*: бути на сучасному рівні розвитку науки, мати закінчений характер (висвітлювати певну тему), бути внутрішньо переконливою (аргументованою), викликати інтерес у студентів до науки, активізувати мислення студентів, містити добре продумані ілюстративні приклади, спрямовувати студентів на самостійну роботу, бути доступною, зрозумілою, чіткою й логічною.

Лектор повинен урахувувати рівень підготовки слухачів. Від лекції до лекції потрібно підвищувати науковий рівень викладання та спостерігати чи посильний він для більшості студентів.

Особливість подачі матеріалу на лекції також залежить від специфіки навчального предмета. Так, у суспільних і гуманітарних дисциплінах на лекціях переважає описовий характер, хоча не виключене використання при цьому кількісних даних (таблиць, діаграм та ін.). Цикл природничо-математичних, технічних і деяких інших дисциплін містить велику кількість математичних викладень, формул, прикладний аспект науки. Багато лекцій

супроводжуються демонстрацією дослідів, особливо з фізики, хімії та ін., показом натуральних об'єктів або наочних посібників, екранних проєкцій, презентацій, кінофрагментів, відео-фрагментів [4]. У деяких ВНЗ є можливість використовувати інтерактивні дошки під час лекції.

Залежно від теми лекції, рівня підготовки студентів, особливостей навчальної дисципліни використовують переважно *індуктивний чи дедуктивний спосіб* подачі навчального матеріалу. Індуктивний метод передбачає рух думки від фактів, прикладів до наукових висновків, а дедуктивний – пояснення загальних положень з наступним демонструванням можливості їх застосування на конкретних прикладах.

Лекції за своєю структурою можуть відрізнятися одна від одної залежно від змісту й характеру матеріалу, що викладається, а також її типу й застосовуваних методів. Однак, відповідно до закономірностей організації пізнавальної діяльності тих, кого навчають, варто дотримуватися деяких загальноприйнятих етапів розгортання лекції.

I етап – вступна частина, зазвичай це: оголошення теми та плану лекції (під запис студентами); формулювання мети та завдань лекції; стисла характеристика проблемного поля лекції та ступеню його розробленості; аналіз списку першоджерел, навчальних джерел з теми (6-7 джерел), обсягу та змісту питань, що виносяться на самостійне опрацювання.

II етап – виклад матеріалу: послідовний і логічний виклад матеріалу; підтвердження основних положень демонстраціями, прикладами; демонстраціями аудіо- та відеоматеріалів; наведення й обговорення зі студентами різних поглядів на основні вузлові питання лекції.

Багато, щоб викладач не нав'язував свої знання та своє розуміння питання, а спрямовував і коректував процес мислення студентів. Цінність лекції зростає, якщо її виклад породжує в свідомості студента асоціативні зв'язки, які виходять за межі змісту лекційного матеріалу. Виникнення асоціативного ряду продукує нові питання та проблеми, іноді досить несподівані як для викладача, так і для самого студента.

III етап – підбиття підсумків лекції: формування загального висновку; установка й завдання для самостійної та пошукової роботи; методичні поради, відповіді на запитання.

Підготовка лекції передбачає декілька важливих кроків:

1) відбір матеріалу з теми лекції. Викладач заздалегідь має визначити основні положення теми, що розглядається на лекції, з'ясувати обсяг матеріалу, який подається студентам під запис, урахувати підготовленість аудиторії;

2) оцінка технічних, матеріальних та інших ресурсів, які можуть бути застосовані на лекції;

3) підготовка аудіо-візуального ряду лекції: демонстрацій, ілюстрацій, презентацій, програмного забезпечення;

4) складання плану, тез, конспектів лекції. Щоб у наступному викладач не прив'язувався до тексту лекції варто сам конспект готувати у вигляді детального плану, підкріпленого основними тезами, прикладами, посиланнями. Існує практика складання конспекту лекцій на окремих картках, що дозволяє замінити чи додати необхідний матеріал;

5) підготовка необхідного обладнання: карток-завдань, міні-конспектів для студентів тощо;

6) забезпечення організаційних умов для проведення лекції: облаштування робочих місць викладача та студентів.

У практиці навчання у ВНЗ використовують різновиди лекцій, які можуть бути класифіковані за різними критеріями (А.М. Алексюк [2], В.І. Загвизинський, З.Н. Курлянд, В.І. Лозова та інші):

За загальною метою: навчальні, агітаційні, виховні, освітні, розвивальні.

За дидактичним завданням: вступні, поточні, тематичні, настановчі, оглядові, узагальнюючі, заключні, лекції-консультації, лекції-візуалізації.

За науковим рівнем: академічні та популярні.

За способом викладу матеріалу: бінарні, лекції-дискусії, проблемні

лекції, лекції-конференції.

У наведених класифікаціях будь-яка лекція є розвитком так званої класичної (традиційної) лекції. *Класична лекція* спрямована на передачу наукових знань, вона у більшості – інформативна, на ній подається та пояснюється готова інформація, яку студентові потрібно запам'ятати [10, с. 216].

Разом з тим, сьогодні викликає інтерес розгляд особливостей проведення нових типів лекцій. Спираючись на концепцію знаково-контекстного навчання, можна представити розвиток лекційної форми від класичної інформаційної через ряд проміжних до такої, котра відтворює реальні форми взаємодії фахівців, що обговорюють теоретичні питання, і яка вже перестає бути суто лекцією. Відповідно до цього виділені наступні *типи лекцій*: інформаційна, проблемна, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція із заздальгідь запланованими помилками, лекція – прес-конференція.

За допомогою таких лекцій задається послідовний перехід від простої передачі інформації до активного освоєння змісту навчання із включенням механізмів теоретичного мислення й усієї структури психічних функцій студентів і викладача. У цьому процесі зростає внесок самих студентів у породження змісту освіти, підвищується роль діалогічної взаємодії та спілкування в ході лекції, підсилюється значення соціального контексту при формуванні професійних якостей особистості фахівця.

Ознаки *інформаційної лекції* добре відомі. Історично склавшись як спосіб передачі готових знань студентам через монологічну форму спілкування, лекція під впливом змісту навчання й освіти, що змінюються, розвивається, не може залишатися традиційною, суто інформаційною. Не випадково ставлення до лекції в різні часи було різним: від повного її заперечення (Л.М. Толстой, наприклад, вважав лекцію не більш ніж забавним обрядом) до визнання її як основної та провідної, а в наші дні – до різкого скорочення лекцій в навчальному плані.

Перспективи підвищення якості підготовки фахівців пов'язуються,

зокрема, із упровадженням лекцій проблемного характеру, на яких процес пізнання наближається до пошукової, дослідницької діяльності студентів. За їхньої допомоги забезпечується досягнення трьох основних цілей: засвоєння студентами теоретичних знань; розвиток мислення; формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмета та професійної мотивації майбутнього фахівця.

Успішність досягнення мети *проблемної лекції* забезпечується спільними зусиллями викладача та студентської аудиторії. Основне завдання лектора полягає не стільки у передачі інформації, скільки в залученні студентів до усвідомлення об'єктивних протиріч розвитку наукового знання та способів їх розв'язання. Це формує мислення студентів, породжує їхню пізнавальну активність. У співробітництві з викладачем студенти «відкривають» для себе нові знання, осягають особливості майбутньої професії.

Загальний ефект проблемної лекції визначається її змістом, способом організації спільної діяльності та засобами спілкування. Таким чином, на проблемній лекції представлені предметний і соціальний контексти професійного майбутнього. Вона є формою спільної діяльності викладача та студентів, що об'єднали свої зусилля задля досягненні цілей загального та професійного розвитку особистості фахівця.

На відміну від змісту інформаційної лекції, де матеріал вноситься викладачем із самого початку як відомий, такий, що підлягає лише запам'ятовуванню, на проблемній лекції нове знання вводиться як невідоме для студентів. Студент не просто переробляє інформацію, а переживає її засвоєння як суб'єктивне відкриття ще невідомого для себе знання. Тут не обійтися без участі мислення студента та його особистісного ставлення до засвоюваного матеріалу.

На проблемній лекції включення мислення студентів здійснюється викладачем за допомогою створення проблемної ситуації ще до того, як вони одержать усю необхідну інформацію, що складає для них нове знання,

наприклад, про спосіб вирішення того або іншого завдання. У традиційному навчанні вчиняють навпаки – спочатку надають знання, спосіб або алгоритм розв'язання, а потім приклади, на яких можна вправлятися в застосуванні цього способу. Необхідне, але таке, що ще не стало надбанням студента, знання про спосіб вирішення завдання, одержало у проблемному навчанні статус «невідомого».

Компонентами навчальної ситуації, у яку викладач ставить студентів у проблемному навчанні, є:

- об'єкт пізнання (матеріал лекції);
- суб'єкт пізнання (студент);
- процес розумової взаємодії суб'єкта з об'єктом.

Особливості цієї взаємодії обумовлені специфікою матеріалу та дидактичними прийомами організації пізнавальної діяльності студентів.

Проблемна ситуація – це сукупність параметрів, що описують стан особистості, яка пізнає, включена в організоване особливим способом навчальне середовище, об'єктивне за своїм змістом. Інакше кажучи, проблемна ситуація – це характеристика суб'єкта та його оточення.

Включення у проблемну ситуацію можна охарактеризувати як стан людини, що задала питання самому собі про невідоме для нього знання, способи розумових дій або принципи вирішення навчального завдання. Таке питання слугує об'єктивним показником зародження мислення студента у процесі взаємодії з пізнаваним об'єктом. Носієм нового знання спочатку є викладач, що будує лекцію на ініціюванні питань у свідомості студента.

Навчальні проблеми повинні бути доступні для студентів, вони повинні враховувати пізнавальні можливості тих, кого навчають, лежати в руслі досліджуваного предмета й бути значущими для засвоєння нового матеріалу та розвитку особистості – загального та професійного. Найбільшу цінність має така побудова навчального матеріалу, що дозволяє розкривати логіку розвитку найважливіших наукових ідей і теорій.

Різновидом проблемної лекції є *лекція-дискусія*, яка може починатися

завдяки питанням студентів, які вони ставлять протягом занять. Дискусія може займати як усю лекцію, так і бути лише її складовою.

В умовах проблемної лекції пріоритет належить усному викладу матеріалу діалогічного характеру. За допомогою відповідних методичних прийомів (постановка проблемних й інформаційних питань, висування гіпотез і їхнє підтвердження або спростування, звертання до студентів «за допомогою» та ін.) викладач спонукає студентів до спільного міркування, дискусії, що може початися безпосередньо на лекції або на наступному семінарі.

Чим вище ступінь діалогічності лекції, тим більше вона наближається до проблемної й тим вище її орієнтувальний, навчальний і виховний ефекти. І, навпаки, чим ближче лекція до монологічного викладу, тим у більшій мірі вона наближається до інформаційної.

Діалогічне включення викладача здійснюється при виконанні наступних умов:

- викладач входить у контакт зі студентами не як «законодавець», а як співрозмовник, що прийшов на лекцію «поділитися» з ними своїм особистісним сенсом;

- викладач не тільки визнає право студента на власну думку, але й зацікавлений у ній;

- нове знання виглядає щирим не скільки в силу авторитету викладача, ученого або автора підручника, але й у силу доказу його істинності системою міркувань;

- матеріал лекції включає обговорення різних точок зору за вирішенням навчальних проблем, відтворює логіку розвитку науки, її зміст, показує способи вирішення об'єктивних протиріч в історії науки;

- комунікація зі студентами будується таким чином, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу підготовки, пошуку та знаходження шляхів усунення протиріч, створених власне самим викладачем;

➤ викладач ставить питання до матеріалу, що вводиться, і відповідає на них, порушує питання в студентів і стимулює самостійний пошук відповідей на них по ходу лекції. В остаточному підсумку він домагається того, що студент розмірковує разом з ним.

Здатність до внутрішнього діалогу (самостійне мислення) формується в студента тільки при наявності досвіду активної участі в різних формах зовнішнього діалогу, живого мовного спілкування.

Засобами управління мисленням студентів на навчально-проблемній діалогічній лекції є система заздалегідь підготовлених викладачем проблемних й інформаційних питань. Проблемні питання – це такі питання, які вказують на сутність навчальної проблеми та на галузь пошуку невідомого у проблемній ситуації. Інформаційні питання ставляться з метою актуалізувати вже наявні в студентів знання, необхідні для розуміння сутності проблеми та початку розумової роботи з її вирішення.

М.М. Солдатенком опрацьовано орієнтовний перелік видів завдань для самостійної пізнавальної діяльності студентів після лекції:

- доповнити текст лекції тезами з рекомендованих статей;
- порівняти текст лекції з параграфом, главою підручника;
- коротко записати свої зауваження;
- висловити своє ставлення до поданих у лекції визначень (згода, незгода) у вигляді коротких записів на полях конспекту чи робочого зошита;
- письмово відповісти на запитання, поставлені лектором або ж подані в навчальних посібниках;
- доповнити розпочату, але незакінчену лектором думку;
- письмово відповісти на питання, які не розглядалися в лекціях (вивчивши додаткову літературу);
- сформулювати питання, на які важливо одержати більш детальну інформацію;
- переробити текст лекції в короткі висновки;
- підібрати літературу для теми, яка вивчається тощо. [18].

Лекційний курс, що включає лекції проблемного характеру, покликаний забезпечити творче засвоєння майбутніми фахівцями принципів і закономірностей досліджуваної науки, методів здобуття нових для студентів знань, а також методів застосування засвоєних знань на практиці.

Інша форма лекції контекстного типу – *лекція-візуалізація* – є результатом пошуку нових можливостей реалізації відомого в дидактиці принципу наочності, зміст якого також змінюється в ході розвитку психолого-педагогічної науки, форм і методів активного навчання.

На користь лекції-візуалізації свідчить і те, що здатність перетворювати усну та письмову інформацію у візуальну форму є професійно важливою якістю представників широкого кола професій, якщо не всіх фахівців. Формування відповідних можливостей за допомогою методу візуалізації не тільки на практичних заняттях, але й на лекціях слугує одним із способів відбиття контексту професійної діяльності в навчальному процесі. Метод візуалізації сприяє формуванню професійного мислення за рахунок систематизації, концентрації та виділення найбільш значущих, істотних елементів змісту навчання.

Процес візуалізації являє собою згортання розумових змістів, включаючи різні види інформації, у наочний образ (на цьому принципі заснована, наприклад, розробка різного роду знаків, емблем, професійних символів); будучи сприйнятним, цей образ може бути розгорнутим і слугувати опорою адекватних розумових і практичних дій.

Практично будь-яка форма візуальної інформації містить ті або інші елементи проблемності. Викладач повинен використати такі форми наочності, які не тільки доповнюють словесну інформацію, але й самі виступають носіями змістовної інформації. Чим більше проблемність візуальної інформації, тим вище ступінь розумової активності студентів.

Підготовка лекції-візуалізації викладачем полягає у перекодуванні, переконструюванні навчальної інформації з теми лекційного заняття у візуальну форму для пред'явлення її слухачам або студентам через технічні

засоби навчання або вручну (схеми, малюнки, креслення тощо). До цієї роботи можуть залучатися також слухачі, у яких будуть формуватися відповідні вміння, розвиватися високий рівень активності, виховуватися особистісне ставлення до змісту навчання.

Читання лекції-візуалізації зводиться до зв'язного, розгорнутого коментування викладачем підготовлених візуальних матеріалів, що повністю розкривають тему даної лекції. Ці матеріали повинні забезпечувати систематизацію наявних у слухачів знань, пред'явлення нової інформації, створення проблемних ситуацій і можливості їхнього вирішення, демонструвати різні способи візуалізації, що важливо як у пізнавальній, так і у професійній діяльності.

Вважається, що краще використовувати різні види наочності – натуральну, образотворчу, символічну – кожна з яких, або їхнє сполучення, обирається залежно від змісту навчального матеріалу. При переході від тексту до зорової форми або від одного виду наочності до іншої втрачається деяка кількість інформації. Однак, у цьому випадку, це може бути не недоліком, а перевагою, оскільки дозволяє сконцентрувати увагу слухачів на найбільш важливих аспектах й особливостях змісту лекції, сприяти його розумінню та засвоєнню.

У лекції-візуалізації важливі певна візуальна логіка та ритм подачі матеріалу. Для цього можна використати комплекс технічних засобів навчання, малюнок, у тому числі з використанням гротескних форм, а також колір, графічний дизайн, сполучення словесної та наочної інформації. Важливе дозування подачі матеріалу, майстерність і стиль спілкування викладача з аудиторією.

Лекцію-візуалізацію найкраще використати на етапі введення слухачів у новий розділ, тему або дисципліну. Основні труднощі даного типу лекції полягають у виборі та підготовці системи засобів наочності, дидактично обґрунтованій режисурі процесу її читання з урахуванням психофізіологічних можливостей слухачів, рівня освіченості та професійної

приналежності.

Зміст навчального матеріалу в живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою можна здійснити в ще одному новому типі лекції – *лекції вдвох*. Тут моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичних питань із різних позицій двома фахівцями, наприклад представниками двох наукових шкіл, теоретиком і практиком, прихильником і супротивником того або іншого технічного рішення тощо. При цьому потрібно прагнути до того, щоб діалог викладачів між собою демонстрував культуру спільного пошуку вирішення проблемної ситуації, яка розігрується, залучав до спілкування слухачів, які починають задавати питання, висловлювати свої пропозиції, формулюють своє ставлення до обговорюваного змісту, демонструють той або інший емоційний відгук на те, що відбувається.

У процесі лекції вдвох здійснюється актуалізація наявних у студентів або слухачів знань, необхідних для розуміння навчальної проблеми й участі в спільній роботі, створюється проблемна ситуація або ряд таких ситуацій, висувуються гіпотези з їхнього вирішення, обґрунтовується кінцевий варіант спільного рішення. Лекція вдвох самою своєю формою змушує слухачів активно включатися у процес породження думки. Наявність двох джерел персоніфікованої інформації змушує їх порівнювати різні точки зору, робити вибір, приєднуватися до тієї або іншої з них або виробляти свою.

Високий ступінь активності викладачів на лекції вдвох викликає як розумовий, так і поведінковий відгук слухачів. Крім того, слухачі одержують наочне уявлення про культуру дискусії, способи ведення діалогу, спільного пошуку та прийняття рішень.

Спеціальним завданням лекції вдвох є виховний вплив на аудиторію за допомогою демонстрації ставлення викладачів до об'єкта висловлювання. Така лекція проявляє особистісні якості викладача як професіонала в своїй предметній галузі, і як педагога, значно яскравіше та глибше, ніж будь-яка інша лекція. Підготовка та читання лекції вдвох висувують підвищені вимоги

до підбору викладачів. При виконанні цих вимог лекція вдвох викликає у студентів довіру, прийняття подібної форми роботи.

Однією з труднощів читання лекції вдвох є звична установка студентів на одержання достовірної інформації з одного джерела. Дві позиції, що розвиваються лекторами, іноді викликають неприйняття самої форми навчання, особливо в слухачів у системі підвищення кваліфікації, що мають великий минулий досвід «слухання» повідомлюваної інформації.

Теоретичний аналіз сутності лекції вдвох і великий практичний досвід її використання дозволяють зробити наступні висновки:

- будучи формою контекстного навчання, лекція вдвох являє собою, у той же час, проблемний тип лекції, оскільки принцип проблемності реалізується як у її змісті, так і в діалогічному способі розгортання цього змісту;

- за допомогою лекції вдвох моделюється не тільки зміст, але й специфічна форма професійної діяльності фахівців, особливо тих, хто пов'язаний із процесами «передачі» суспільно-політичної, науково-технічної й іншої інформації;

- лекція вдвох особливо ефективна в тих випадках, коли цілями навчання виступають формування теоретичного мислення, виховання переконань студентів;

- через яскравість і доступність форми студенти легко засвоюють матеріал і можуть використати його в своїй професійній діяльності, у тому числі педагогічній.

Необхідність розвитку в студентів або слухачів умінь оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, вирізняти неправильну або неточну інформацію призвела до розробки *лекції із заздалегідь запланованими помилками*. Тут чітко задається контекст професійної діяльності – предметний і соціальний.

Підготовка викладача до лекції полягає в тому, щоб закласти в її зміст певну кількість помилок змістового, методичного або поведінкового

характеру. Список таких помилок викладач приносить на лекцію та пред'являє слухачам наприкінці. Добираються найбільш типові помилки, які найчастіше роблять як студенти, так і викладачі в ході читання лекції. Лектор будує виклад таким чином, щоб помилки були ретельно «замасковані» й їх не легко було помітити слухачам. Це вимагає спеціальної роботи викладача зі змістом, високого рівня володіння матеріалом і лекторською майстерністю.

Завдання слухачів полягає в тому, щоб по ходу лекції відзначати в конспекті помічені помилки й назвати їх наприкінці лекції. На розбір помилок відводиться 10-15 хвилин. У ході цього розбору подаються правильні відповіді на питання – викладачем, слухачами або спільно. Число запланованих помилок залежить від специфіки навчального матеріалу, дидактичних і виховних цілей лекції, рівня підготовленості слухачів.

Досвід читання лекції із запланованими помилками показує, що слухачі, як правило, знаходять задумані помилки (проводиться звірення зі списком таких помилок). Нерідко вони виявляють і ті, яких мимоволі припустився викладач, особливо мовні та поведінкові. Викладач повинен чесно визнати це й зробити для себе певні висновки. У сукупності все це створює атмосферу довіри, особистісного включення обох сторін у процес навчання. Елементи інтелектуальної гри з викладачем створюють підвищене емоційне тло, активізують пізнавальну діяльність слухачів.

Лекція із запланованими помилками здатна виконувати не тільки стимулюючу, але й контрольну функції. Викладач може оцінити рівень попередньої підготовки з предмета, а слухач – перевірити ступінь своєї орієнтації в матеріалі. За допомогою системи помилок викладач має можливість виявити свого роду «віхи», аналізуючи які слухачі в ході обговорення одержують уявлення про структуру матеріалу та труднощі оволодіння ним.

Лекцію із запланованими помилками можна застосовувати також для цілей діагностики труднощів засвоєння матеріалу на попередніх лекціях і семінарах. У цьому випадку виявлені слухачами або самим викладачем

помилки можуть послужити для створення проблемних ситуацій, які можна вирішити на наступних заняттях. У загальному випадку лекцію із запланованими помилками найкраще проводити по завершенню теми або розділу навчальної дисципліни, коли в слухачів уже сформовані основні поняття й уявлення.

Лекція розглянутого типу – безумовно «гострий» педагогічний інструмент, незвичний для викладачів і студентів. Можуть висловлюватися побоювання, що він антипедагогічний, що слухачі скоріше засвоять помилкову, аніж правильну інформацію. Виникають питання й стосовно припустимих видів помилок.

Багаторічна практика використання таких типів лекцій дозволяє стверджувати, що успіх визначається ретельною методичною розробкою змісту та процесу читання лекцій, а їхнє місце в ряді інших визначається цілями, які ставить викладач (дидактичними та виховними), залежить він і від контингенту тих, кого навчають.

Ще один тип лекції, який варто час від часу використовувати в навчанні – *лекція – прес-конференція*. Назвавши тему лекції, викладач просить слухачів письмово задати йому питання з даної теми. Кожен слухач повинен протягом 2-3 хвилин сформулювати найбільш цікаве для нього питання, записати його та передати викладачеві. Потім лектор протягом 3-5 хвилин сортує питання за їхнім значеннєвим змістом і починає читати лекцію. Виклад матеріалу будується не як відповідь на кожне задане питання, а у вигляді зв'язного розкриття теми, у процесі якого формулюються відповідні відповіді. По завершенню лекції викладач проводить підсумкову оцінку питань як відображення знань та інтересів слухачів.

Може виявитися, що слухачі, особливо студенти, не всі зможуть задати питання, сформулювати їх грамотно. Така ситуація слугує для викладача свідченням рівня знань слухачів, ступеня їх зацікавленості в спільній роботі з викладачем, змушує вдосконалювати процес викладання.

Активізація діяльності студентів на лекції – прес-конференції

досягається за рахунок ряду факторів. З деперсоніфікованого поінформування вона перетворюється на процес, адресований особисто кожному слухачеві. Необхідність сформулювати питання та грамотно його задати активізує думку, а очікування відповіді на нього – увагу студента. Питання слухачів, у більшості випадків, носять проблемний характер і стають початком творчих процесів мислення. Виховний вплив на слухачів чинить особистісне, професійно й соціально обґрунтоване ставлення викладача до поставлених питань і відповідей на них. Досвід участі в лекціях – прес-конференціях дозволяє викладачеві та студентам відпрацьовувати вміння задавати питання й відповідати на них, варіювати форми спілкування, виходити з важких комунікативних ситуацій, виховувати в собі якості полеміста, формувати навички доказу та спростування, урахування позиції людини, яка задала питання.

Розглянуту лекцію найкраще проводити на початку вивчення теми або розділу, у середині та наприкінці. У першому випадку її основна мета – виявлення кола інтересів і потреб тих, кого навчають, ступеня їхньої готовності до роботи, ставлення до предмета. За допомогою лекції – прес-конференції викладач може скласти модель аудиторії слухачів – її установок, очікувань, можливостей. Це особливо вартісне під час першої зустрічі зі слухачами, у тому числі зі студентами-першокурсниками, або на початку читання спецкурсу, при введенні нових дисциплін, спрямованих на гуманітаризацію освіти, ставлення до яких у студентів аж ніяк не однозначно позитивне та ін.

Лекція – прес-конференція в середині теми або курсу спрямована на залучення уваги слухачів до вузлових моментів змісту навчального предмету, уточнення уявлень викладача про ступінь засвоєння матеріалу, систематизацію знань студентів, корекцію обраної системи лекційної й семінарської роботи з курсу.

Основна мета лекції – прес-конференції наприкінці теми або розділу – підведення підсумків лекційної роботи, визначення перспектив розвитку

засвоєного змісту в наступних розділах. Лекцію такого роду можна провести також по закінченні всього курсу з метою обговорення перспектив застосування теоретичних знань на практиці як засобу вирішення завдань засвоєння матеріалу наступних навчальних дисциплін, засобу регуляції майбутньої професійної діяльності. У якості лекторів у цьому випадку можуть виступати два-три викладача різних предметних галузей.

Описані типи лекцій дозволяють реалізувати діалогічні відносини між викладачами та студентами. Розробка й «читання» таких лекцій вимагає додаткових творчих зусиль щодо підготовки занять, емоційної інтелектуальної й навіть фізичної напруги, підвищеного рівня педагогічної майстерності, психолого-педагогічної підготовки. Краще, якщо за своєю натурою викладач схильний до ігрових ситуацій, якщо йому властиві інтелектуальна й емоційна мобільність, здатність працювати в діалогічній позиції. Спеціальним завданням є використання нових форм лекцій у навчальному процесі з урахуванням того, що всяке нововведення змушує перебудовувати й усю сформовану педагогічну технологію.

Нові форми лекцій вимагають і зміни просторового розташування слухачів. Краще розташовувати їх не у потилицю один одному, а у вигляді амфітеатру, що відразу змінює психологічний клімат в аудиторії, сприяє діалогічному включенню в спілкування, у тому числі за допомогою невербальних засобів – пози, міміки, жестів тощо, перетворенню предметних дій студентів у соціальні вчинки. Ці особливості підсилюються під час переходу від лекцій до семінарських занять, де в ще більш чіткій формі задається контекст професійно-теоретичної діяльності фахівців.

Будучи досить важливою частиною професійної підготовки, лекція все ж таки має певні *недоліки*, які варто мати на увазі. По-перше, переважна інформативність лекційного матеріалу привчає студентів до пасивного, некритичного сприйняття, а в подальшому – механічного запам'ятовування. По-друге, досить насичена лекція привчає до школярства й відбиває потяг до самостійних занять [13]. По-третє, спосіб подачі та викладу матеріалу

орієнтується, як правило, на широкий загал, проте студенти не однаково сприймають і засвоюють матеріал і це знижує результативність лекцій.

Сьогодні зі змінами у підходах до організації навчання у ВНЗ, підвищення ролі самостійної роботи, при плануванні лекційних занять необхідно мати на увазі наступні *вимоги до змістовного наповнення лекції*:

➤ Обсяг і зміст матеріалу мають відповідати навчальній програмі або змісту стабільного підручника з навчальної дисципліни, однак при цьому ґрунтуватися на власному погляді викладача на матеріал, його самостійному науковому трактуванні.

➤ Лекція не повинна охоплювати весь програмовий матеріал з теми, а передбачати питання, що виносяться на самостійне доопрацювання, причому з використанням різних джерел знань.

➤ Лекційний матеріал має компенсувати нестачу підручників і навчальних посібників до курсу, що викладається. Разом з тим, повинен бути не перевантаженим інформативно.

➤ Містити актуальний, новий матеріал, який ще не знайшов утілення у підручниках або викладений у застарілому трактуванні.

➤ Спиратися на фактичний матеріал, який у ході лекції повинен підлягати узагальненню та систематизації.

➤ Відображувати найважливіші аспекти розділу; систематизований, методично адаптований навчальний матеріал, який викликає значні утруднення в студентів під час самостійного доопрацювання чи носить дискусійний характер і потребує об'єктивної оцінки різних підходів і трактувань.

➤ Відповідати основним дидактичним принципам навчання, серед яких принцип наочності, послідовності та науковості, зв'язку теорії з практикою, професійної спрямованості.

Для кращої організації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекції викладачем застосовуються певні методичні прийоми. До них варто віднести [19]:

1. Доведення до студентів мети лекції, створення основ мотивації пізнавальної діяльності через презентацію проблемного поля лекції, зв'язку матеріалу з практичною та суспільною діяльністю студентів.

2. Включення механізму зворотного зв'язку лектора з аудиторією. Це дає змогу лектору не лише контролювати рівень сприйняття, а також регулювати процес роздумів залежно від реального стану студентів. Досить ефективними методами тут є: експрес-опитування, діалог, проблемні питання по ходу лекції, написання студентами есе за результатами прослуховування тощо.

3. Повторення важливих теоретичних положень. Це дає змогу студентам не тільки записати основне, а й краще засвоїти матеріал, з'ясувати вузлові точки для його запам'ятовування та систематизації.

4. Завершення кожного питання лекції підсумком і мотивованим переходом до наступного.

5. Застосування методів активного слухання, зокрема: акцентуації, виділення голосом, створення пауз перед повідомленням важливих наукових положень, апелювання до уваги, надання випереджальних завдань до наступного фрагменту лекційного матеріалу тощо.

6. Емоційність викладу. Одні лектори пояснення ведуть розмірено, спокійно, не підвищуючи голосу, інші – темпераментно, жваво. В окремих викладачів мова чітка, лаконічна, в інших вона образна. Викладач повинен розуміти, що його мова має бути інтонованою, чіткою, розміреною; там де потрібна емоційність викладу можна підвищити використанням афоризмів, прислів'їв, аналогій, ідіоматичних виразів, жартів, дотепного гумору.

7. Створення проблемних ситуацій.

8. Цілеспрямоване управління розумовою діяльністю студента, що включає керівництво конспектуванням, відтворенням причинно-наслідкових зв'язків у матеріалі, створенням узагальнюючих схем, таблиць, рисунків. Для цього використовують різноманітні прийоми: запитання, у т. ч. риторичні; порушення в студентів сумнівів; поєднання теоретичних положень з

важливою для студентів практикою; використання у викладі найновіших відкриттів і здобутків науки; «спровокована» дискусія; «мозковий штурм», проблемні ситуації [19].

9. Видача випереджальних завдань до лекції, у томі числі: опорних конспектів, проблемних питань, списку джерел.

10. Підбиття підсумку лекції, визначення разом зі студентами основних важливих аспектів матеріалу, ефективності застосовуваних методичних прийомів.

Практика викладання у ВНЗ переконливо свідчить про необхідність оцінки якості проведення лекції. По-перше, викладачеві варто з'ясувати чинники активізації уваги слухачів, ефективності лекційного заняття. По-друге, оцінка лекції є добрим методом професійного самовдосконалення, як самого лектора, так і його колег. По-третє, лекція підлягає оцінці під час відвідування її іншими викладачами вищого навчального закладу.

У літературі трапляються різні підходи до оцінки лекції. Наприклад, за змістом лекції, методикою її читання, способами керівництва роботою студентів, особистістю лектора, результатами лекції [13, с. 130-131].

Н.В. Кузьміною запропоновано такі критерії оцінки якості лекції [9]:

- 1) відвідування лекцій студентами;
- 2) якість конспектування лекції студентами;
- 3) зміст лекції: ідейно спрямовано, достатньо змістовно, науково; занадто складно, занадто популярно, ненауково; теоретичний матеріал поєднується з конкретними прикладами, переважає емпіричний матеріал;
- 4) наявність запитань, що спонукають студентів розмірковувати над матеріалом;
- 5) доказовість лекції;
- 6) зв'язок із профілем підготовки спеціаліста;
- 7) чіткість плану, структури лекції;
- 8) манера читання лекції: захоплююча, жвава, наочна, лекцію легко записувати, монотонна, нудна, лекцію важко записувати;

9) ставлення викладача до студентів;

10) контакт з аудиторією.

У навчальному процесі ВНЗ якість лекції є одним з важливих показників професіоналізму викладача, його наукового та педагогічного потенціалу.

Таким чином, поняття «лекції» має подвійний зміст: лекція як вид навчальних занять, форма організації навчання у ВНЗ, у ході якої в усній формі викладачем викладається предмет, і лекція як спосіб, метод подачі навчального матеріалу шляхом логічно стрункого, систематично послідовного та ясного викладу [4].

Як правило, лекція містить який-небудь обсяг наукової інформації, має певну структуру (вступну частину, основний зміст, узагальнення, проміжні та підсумкові висновки, опис прикладних питань науки та ін.), відбиває відповідну ідею, логіку розкриття сутності розглянутих явищ. За своїм характером і значущістю повідомлювана на лекції інформація може бути віднесена до основного матеріалу (математичні викладення, формулювання законів, опис процесів, явищ тощо) і до додаткових відомостей. Цільове призначення останніх – допомагати слухачам в осмислюванні змісту лекції, підсилювати доказовість досліджуваних закономірностей, розкривати історію й етапи науки, громадського життя, поглядів, теорій та ін. [4].

Зазначимо, що в закордонних університетах лекції приділяється значно менша питома вага, аніж у вітчизняних. Разом з тим, сьогодні на лекцію відводиться від 1/3 до 1/2 частини обсягу навчального навантаження [7].

Отже, у сучасних умовах роль лекції зовсім не знижується, а навіть зростає, але зростають і вимоги до неї. Вона повинна стати більш гнучкою, диференційованою, багатофункціональною, повніше виконувати всі провідні функції навчання студентів, орієнтуватися на їх запити, новітні педагогічні технології.

3.2. Методика підготовки та проведення семінарських занять

Семінарська форма навчання має давню історію, що сходить до давньогрецьких і римських шкіл. З XVII ст. вона використовується в західноєвропейських, а з XI ст. – і в російських університетах. Семінарські заняття з того часу стали носити практичний характер, являти собою школу того або іншого вченого, під керівництвом якого студенти практично освоювали методологію предмета й методику наукового дослідження.

Семінарська форма проведення занять розвивається, усе більш гнучко реагуючи на потреби формування розвинутої особистості фахівця. Сьогодні з'явилося безліч різновидів семінарів, кожний з яких створює специфічні умови для прояву активності студента.

Семінар – це один з видів занять, головна мета якого полягає в наданні студентам можливості практичного використання теоретичних знань в умовах, які моделюють форми діяльності науковців, а також предметний і соціальний контексти цієї діяльності.

Семінарські заняття покликані забезпечити розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації студентів і професійного використання ними знань у навчальних умовах. Професійне використання знань – це вільне володіння мовою відповідної науки, наукова точність оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями. Студенти повинні навчитися виступати в ролі доповідачів і опонентів, володіти вміннями й навичками постановки та вирішення інтелектуальних проблем і завдань, доказу та спростування, відстоювання своєї точки зору, демонстрації досягнутого рівня теоретичної підготовки. Інші часткові цілі й завдання, які ставить викладач у ході проведення семінарських занять, – повторення й закріплення знань, контроль, – повинні бути підпорядковані цій головній меті.

Усе це забезпечує єдність теорії та практики в науковій праці, умови якої моделюються на семінарі; використання отриманих на лекційних або самостійних заняттях знань у якості засобів діяльності.

Семінарські заняття є гнучкою формою навчання, що припускає поряд з спрямовуючою роллю викладача інтенсивну самостійну роботу майбутніх фахівців. Семінар пов'язаний з усіма видами навчальної роботи, і насамперед з лекційним викладанням і самостійними заняттями студентів. Тому ефективність семінару багато в чому залежить від якості лекцій і самопідготовки студентів.

Для більшості навчальних дисциплін семінарські заняття доцільно проводити у формі дискусій, організованих і керованих викладачем. На семінарі опрацьовуються найважливіші теми та розділи навчальної програми. Широко розповсюджено також обговорення рефератів або доповідей, підготовлених студентами. Як правило, теми доповідей і рефератів визначаються викладачами з урахуванням індивідуальних особливостей і рівня підготовленості студентів.

На семінарські заняття виносяться ключові теми курсу, засвоєння яких визначає якість професійної підготовки, найбільш важкі для розуміння й засвоєння питання. Опрацювання цих тем здійснюється на семінарі не в умовах індивідуальної (виступ студентів «по черзі», виступ найбільш підготовлених студентів), а в умовах колективної роботи, що забезпечує активну участь у ній кожного студента.

Семінару притаманні *чотири основні функції* [13, с. 133]:

1. Поглиблення, конкретизація, систематизація знань, набутих на лекціях і під час самостійної роботи.
2. Розвиток навичок самостійної роботи.
3. Заохочення до наукових досліджень.
4. Контроль за якістю засвоєння студентами матеріалу.

Істотний вплив на ефективність досягнення цілей семінарського заняття спричиняє розташування учасників, що задає той або інший спосіб їхнього спілкування. Традиційно, група студентів розташовується у потилицю один одному, обличчям до викладача. У цьому випадку реалізується групова форма занять: у кожний момент часу одна людина –

викладач – взаємодіє з групою як із цілим, виконує навчальну функцію стосовно всіх. При виступі на семінарі студент нібито бере цю функцію на себе, однак груповий спосіб спілкування зберігається.

Перевага цих форм полягає в тому, що інформацію викладач повідомляє відразу всім студентам. На лекції можна системно подати теорію питання, продемонструвати своє особисте ставлення до матеріалу, свій спосіб професійно-теоретичного мислення. На семінарі студент може виявити свою активність у виступі, поставити запитання іншому студентові, рідко – викладачеві.

Однак на лекції викладач не може індивідуалізувати навчання й змушений «усереднювати» групу. Але тоді сильному студентові може бути нецікаво, а слабкому – незрозуміло. На семінарі студенти, які виступають, повинні демонструвати індивідуальні знання, тому спілкування між ними, як правило, не заохочується. В остаточному підсумку, це не минає само по собі для моральності студентів, оскільки виявляється, що допомога ближньому не заохочується, а карається. Вимушено чи мимоволі сама групова форма навчальної роботи обумовлює індивідуалізм студентів, їхню позицію «принципових одинаків». І в такій позиції вони опиняються з перших днів навчання.

Особистісного включення студентів на такому семінарі не відбувається, сковується інтелектуальна ініціатива, вона належить в основному викладачеві. З'являється значна психологічна дистанція між ним і студентами, ставляться бар'єри спілкування та взаємодії. Студенти мають можливість «сховатися» за інших, відсидітися, відмовчатися, займатися під час лекції або семінару іншою роботою.

Студент самою формою організації заняття ставиться в пасивну позицію, мовна активність зводиться до мінімуму, кожний висловлюється з дозволу викладача (коли «викличуть до дошки»). Основна маса студентів мовчазно «споживає» інформацію й не має достатньої практики формулювання думки професійною мовою. Мова, мовлення по суті

виключені з навчальної активності, але ж мова є засобом вираження думки, виконує функції об'єктивації професійного мислення. При груповій формі спілкування навряд чи можна сподіватися опанувати, наприклад, іноземну мову, сформувати навички професійного спілкування й взаємодії, що вимагаються професійним співтовариством від кожного працівника.

Групова форма спілкування на заняттях є неадекватною моделлю відносин людей на виробництві, у трудових та інших колективах. Виникнувши на рубежі переходу до масової освіти групова форма багато в чому перестала задовольняти сучасним вимогам до вдосконалення якості підготовки фахівців. Тому повсюди почалися пошуки інших форм організації спілкування та взаємодії учасників освітнього процесу.

Принцип «круглого столу» (не випадково він прийнятий на переговорах і в серйозних обговореннях), тобто розташування учасників обличчям один до одного, а не в потилицю, як на звичайному занятті, у цілому призводить до зростання їхньої активності, збільшення кількості висловлювань, до більш принципового характеру дискусії. Викладач також розташовується в колі, що не заважає йому управляти групою. Це створює менш формальну обстановку, можливість для особистісного включення кожного в спілкування, підвищує мотивацію студентів, включає невербальні засоби спілкування: міміку, жести, емоційні прояви тощо.

Принцип круглого столу властивий найбільш активній формі організації семінарського заняття – *колективній*. Така форма взаємодії відображує особливості професійного спілкування на виробництві, де фахівці входять у контакт один з одним у ході аналізу професійних ситуацій, підготовки та прийняття рішень, узгодження інтересів виробничих ланок і своїх власних інтересів.

Ціль семінарського заняття при колективній роботі є, з одного боку, метою всіх учасників семінару, а з іншого боку – особистою метою кожного з них і відображує суспільно значущу мету, закладену викладачем як свого роду посередником між соціальним замовленням суспільства та студентом.

Це ціль загального та професійного розвитку особистості майбутнього фахівця, конкретизована в цілях і завданнях семінарського заняття та їх системі, з метою навчання й виховання студентів.

Безумовно, проведення семінарських занять у колективній формі – непросте завдання й для викладача, і для студентів. Тут потрібні досвід, ретельне проектування комунікативних відносин, що відповідає вимогам принципу проблемності, обробка змісту семінарського заняття. Однак витрачені на першому етапі зусилля багаторазово «виправдовуються» за рахунок того, що студенти стають союзниками викладача, проявляють високий рівень зацікавленості й активності, творчо підходять до справи. Спостереження показують, що обсяг роботи, виконаної у процесі колективної роботи, перевищує сумарні результати індивідуальних зусиль.

Семінар-дискусія організовується як процес діалогічного спілкування учасників, у ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні й вирішенні теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця.

Особливістю семінарського заняття як форми колективної теоретичної роботи є можливість рівноправної й активної участі кожного студента в обговоренні теоретичних позицій, пропонованих рішень, в оцінці їхньої правильності й обґрунтованості.

На семінарі-дискусії, що є моделлю предметних і соціальних відносин членів наукового колективу, студент повинен навчитися чітко виражати свої думки в доповідях і виступах, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати помилкову позицію однокурсника. У такій роботі студент одержує можливість для цілевизначення та цілездійснення, тобто побудови власної діяльності, що й обумовлює високий рівень його інтелектуальної й особистісної активності, включеності у процес навчального пізнання.

У порівнянні з проблемною лекцією зростають продуктивні функції проблемних питань як дидактичного засобу організації спілкування та

взаємодії на семінарі-дискусії. Питання, навіть мимоволі «захоплює», наближує до співрозмовника, дозволяє краще розкритися, забезпечує проблемні точки взаємодії студентів між собою або студентів з викладачем. У процесі дискусії зростає зацікавленість у предметі спілкування, виховується повага до особистості партнера, тобто формуються моральні якості студентів.

Необхідною умовою розгортання продуктивної дискусії є особисті знання, які здобуваються студентами на попередніх лекціях й у процесі самостійної роботи з навчальним матеріалом, а також спеціальною літературою. Учасники семінару-дискусії будуть умотивовані на здобуття таких знань, якщо лекції їм читаються проблемно, напрацьоване методичне забезпечення самостійної роботи, у всій системі навчальної роботи проглядається контекст майбутньої професійної діяльності.

Успішність семінару-дискусії багато в чому залежить від уміння викладача її організувати й умінь студентів дискутувати. Цим умінням необхідно вчити, поступово виховувати культуру спілкування та взаємодії, у чому може допомогти різноманітна література з психології спілкування. Потрібно розрізняти діалогоподібне спілкування, коли кожний з учасників веде свою «партію», лише за зовнішніми асоціативними зв'язками, словами, що перегукується з позицією, яку монологічно розвиває партнер, і суто діалог, при якому йде спільний розвиток точки зору, а результат дискусії виступає продуктом спільних зусиль і може бути отриманий тільки в такий спосіб.

Особливістю семінару-дискусії у ВНЗ є те, що студенти обговорюють уже вирішені в науці проблеми. Це полегшує завдання викладача, що організовує дискусію, хоча й не завжди, оскільки обговорення так чи інакше ведеться в контексті сучасних і майбутніх проблем науки, техніки, соціальної практики, а студенти виявляють знання, якими іноді не володіє й викладач. У будь-якому разі він повинен так управляти дискусією, щоб студенти практично засвоїли теоретичний матеріал, наведений на лекції, щоб були

досягнуті цілі семінарського заняття.

Показником розвитку форми семінару-дискусії може бути використання елементів *«мозкового штурму» та ділової гри*. У першому випадку учасники прагнуть висунути якнайбільше ідей, не піддаючи їх критиці, а потім виділяють головні, їх обговорюють і розвивають, оцінюють можливості їхнього доказу або спростування. В іншому випадку семінар-дискусія одержує свого роду рольове «інструментування», що відображує реальні позиції людей, які беруть участь у науковій або іншій дискусіях. Можна ввести, наприклад, ролі ведучого, опонента або рецензента, логіка, психолога, експерта, залежно від того, який матеріал обговорюється та які цілі навчання й виховання ставить викладач перед семінарським заняттям.

Якщо студент призначається на роль ведучого семінару-дискусії, він одержує всі повноваження викладача щодо організації дискусії: доручає комусь зі студентів зробити доповідь з теми семінару, керує ходом обговорення, стежить за аргументованістю доказів і спростувань, чіткістю використання понять і термінів, коректністю відносин у процесі спілкування тощо. Інші учасники дискусії повинні стежити за її ходом, задавати питання доповідачеві, опонентові, рецензентові, активно включатися в спілкування на будь-якому етапі дискусії, висловлювати свої думки й оцінки, доповнювати виступаючого, висловлювати критичні зауваження щодо предмету суперечки, поводитися коректно стосовно будь-якого виступаючого або студента, який задає питання.

Викладач або навіть студенти можуть запропонувати ввести в дискусію будь-яку рольову позицію, якщо це виправдано цілями семінару та змістом обговорення. Доцільно ввести не одну, а парні ролі (два ведучі, два логіка, два експерта), міняти студентів, призначуваних на ті або інші ролі, для того щоб якомога більше число студентів одержали відповідний досвід. Особлива роль належить, звичайно, викладачеві. Він повинен організувати таку підготовчу роботу, що забезпечить активну участь у дискусії кожного студента. Він визначає проблему й окремі підпроблеми, які будуть

розглядатися на семінарі, підбирає основну й додаткову літературу для доповідачів і виступаючих, розподіляє функції та форми участі студентів у колективній роботі, готує студентів до ролі доповідача, опонента, рецензента, керує всією роботою семінару, підбиває загальні підсумки дискусії, що відбулася.

Володіючи змістом семінарського заняття, знаючи шляхи вирішення обговорюваних проблем, викладач не повинен прямо показувати це знання. Він задає питання, робить окремі зауваження, уточнює основні положення доповіді студента, фіксує протиріччя в міркуваннях. Потрібний довірливий тон спілкування зі студентами, зацікавленість у висловлюваних судженнях, демократичність, доступність і принциповість у вимогах. Ще до проведення семінару-дискусії студенти повинні одержати досвід спілкування з викладачем як із співбесідником. Викладач заздалегідь повинен ознайомити студентів із правилами ведення дискусії, можливими ролями. Це доцільно зробити на передуючих семінарах проблемних лекціях з використанням методу мікродискусії.

Лише по закінченні семінару-дискусії викладач може зробити загальні висновки, підвести підсумки, оцінити внесок кожного й групи в цілому у вирішення проблеми семінару. Не можна придушувати своїм авторитетом ініціативу студентів, треба створити обстановку впевненості в тому, що розбіжність з позицією викладача в дискусії не спричинить ворожості, зниження оцінки на іспиті. Потрібно створити умови інтелектуальної розкутості, використати прийоми подолання бар'єрів спілкування, прагнути до влади авторитету, а не до авторитету влади, реалізувати, в остаточному підсумку, педагогіку співробітництва.

Однією з форм контекстного навчання може бути *семінар-дослідження*, що використовується, насамперед, на спецкурсах. За пропозицією викладача на початку семінару студенти створюють кілька підгруп по 7-9 осіб, які одержують список із заздалегідь заготовленими проблемними питаннями з теми заняття. Для того щоб відповісти на ці

питання, студенти повинні обмінятися думками, провести дискусію, закінчити дослідження проблеми, користуючись будь-якими джерелами інформації.

Протягом півгодини у підгрупах готується виступ її представника з відповідями на проблемні питання, що відображують узгоджену думку групи. Доповідач відзначає також особливу думку того або іншого студента, якщо вона мала місце. Підгрупа може підготувати також співдоповідача, що уточнює й доповнює основну доповідь. Доповідач і співдоповідач відповідають на запитання, задані студентами інших підгруп, викладачем. Потім ідуть доповіді інших підгруп, а на останньому етапі роботи семінару виробляється позиція всієї студентської групи, що інтегрує точки зору підгруп. Викладач формулює підсумки, оцінює роботу студентів.

Викладач може розробити безліч форм семінарів контекстного типу, що відбивають форми реальних (а якщо це дидактично виправдано, то й нереальних) відносин людей, що займаються професійно-теоретичною працею. У всіх цих формах студенти одержують реальну практику формулювання та відстоювання своєї точки зору, осмислення системи аргументації, перетворення інформації в знання, а знань у переконання та погляди.

Колективна форма взаємодії та спілкування вчить студентів формулювати думки професійною мовою, володіти усним мовленням, слухати, чути й розуміти інших, коректно й аргументовано вести суперечку. Спільна робота вимагає не тільки індивідуальної відповідальності та самостійності, але й самоорганізації роботи колективу, вимогливості, взаємної відповідальності та дисципліни. На таких семінарах формуються предметні й соціальні якості професіонала, досягаються цілі навчання й виховання особистості майбутнього фахівця.

Дуже важливо на семінарі визначити, на скільки якісно складена логічна схема бази знань, виявити узагальнені знання студента, організувавши таку систему опитування, щоб кожний, хто бажає показати

реальні знання, мав би можливість для монологічної відповіді, проведення порівнянь та аналогій.

У практиці вищої школи встановилася система з семінарських занять трьох *типів*: просемінар, спецсемінар і власне семінар.

Просемінар, як показує сама назва, – заняття, що готує, підводить до семінару.

Просемінар – перехідна від уроку форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів через практичні та лабораторні заняття, у структурі яких є окремі компоненти семінарської роботи, до вищої форми — власне семінарів [19, с. 128].

Такі заняття проводяться, зазвичай, на I курсі головним чином з метою ознайомлення студентів зі специфікою самостійної роботи, а також з літературою, джерелами, методикою роботи над ними. На просемінарах студенти готують реферати на певні теми й обговорюють їх з учасниками просемінару, роблять за допомогою викладача висновки й узагальнення.

Семінари, які широко застосовуються на II-III курсах, особливо *спеціальні семінари* на випускних IV-V курсах, спрямовуються на вироблення в студентів дослідницького підходу до вивчення матеріалу. Спецсемінар – спеціально організоване спілкування починаючих дослідників з певної проблеми. Успіх спецсемінару ще більш, аніж просемінару та семінару, залежить від того, хто їм керує. Спецсемінар, керований провідним фахівцем, набуває характер наукової школи, яка привчає студентів до колективного мислення та творчості. Наприкінці заняття керівник, як правило, робить повний огляд заняття в широкому науковому плані, розкриваючи обрії подальшого дослідження проблем, формуючи інтерес студентів до науки [14, с. 127].

У вищій школі встановилися *типи семінарських занять*: семінар, що націлений на поглиблене вивчення певного систематичного курсу та тематично міцно пов'язаний з ним; семінар, призначений для ретельного опрацювання окремих, найбільш важливих і типових у методологічному

відношенні тем курсу чи навіть однієї теми; семінар або спецсемінар дослідницького типу, присвячений більш ретельній розробці часткових проблем науки [14, с. 125]; семінари-практикуми, присвячені обговоренню рівних варіантів розв'язання практичних ситуаційних задач і завдань.

Існують *різновиди семінарів*:

➤ За дидактичною метою семінари поділяються на заняття з введення в тему; планування її вивчення; дослідження фундаментальних освітніх об'єктів; організації захисту освітніх результатів; з поглиблення, узагальнення та систематизації знань; контрольні та залікові семінари, аналітичні семінари.

➤ За способом і характером проведення різняться семінари вступні, оглядові, пошукові, індивідуальні, групові, семінари-проекти, семінари вирішення задач, семінари-практикуми, «круглі столи», «мозкові атаки», семінари – ділові ігри.

➤ За домінуючою формою семінари є: індивідуальні, групові, колективні, індивідуально-колективні [10, с. 222-223].

Вибір викладачем того чи іншого типу семінару зумовлюється метою заняття, змістом навчального матеріалу, індивідуально-віковими особливостями студентської групи, складом академічної групи, рівнем підготовки студентів, педагогічною майстерністю викладача, наявними технічними можливостями.

Підготовка викладача до семінару має певні особливості. Необхідно мати на увазі, що семінарські заняття проводяться за планом, відповідним програмі дисципліни, затвердженим кафедрою університету, а обсяг і зміст матеріалу, навіть провідні форми та методи роботи на семінарі, у більшості випадків, розробляються заздалегідь провідними фахівцями. Однак, це не означає, що викладач не повинен готуватися до проведення семінару.

Роль викладача у процесі проведення семінарів досить значна. Він повинен бути організатором обговорення, надавати можливість кожному студенту висловлювати свою думку, робити висновки, узагальнення,

аналізувати та рецензувати відповіді один одного, власноруч проводити семінари, а не має брати на себе все необхідні ролі та підміняти студентів.

Ефективність семінарського заняття значною мірою залежить від попередньої підготовки викладача: опрацювання літератури, рекомендованої студентам, обдумування композиції семінару, додаткових питань, окремих методів активізації пізнавальної діяльності студентів, вступного та заключного слова, способів оцінки діяльності студентів, визначення конкретних завдань на наступне заняття та ін. Не перебільшену роль у проведенні семінару відіграють засоби наочності (плакати, таблиці, схеми, ілюстрації, виставки, відеофрагменти тощо), які варто підготувати викладачеві.

За формою проведення семінарські заняття являють собою розгорнуту бесіду за планом, заздалегідь повідомленому студентам, або невеликі доповіді студентів з наступним їхнім обговоренням учасниками семінару.

Зміст семінарських занять у вищій школі має бути професійно спрямованим, забезпечувати розкриття на конкретних прикладах єдності теорії та практики. Застосовувані методи навчання повинні сприяти формуванню в студентів творчого підходу, залучати їх до активної пізнавальної діяльності.

Діяльність студентів на семінарі оцінюється викладачем і вноситься у журнал групи. Отримані студентами оцінки враховуються під час визначення поточної успішності студента, входять до обсягу рейтингової оцінки з навчальної дисципліни.

Важливу роль в удосконалюванні методики навчання відіграє впровадження у практику семінарських занять нетрадиційних методів активного навчання. Найбільш ефективними серед них є такі методи, як-от ігрове проектування й аналіз конкретних ситуацій (кейс-метод).

При *ігровому проектуванні* відтворюється процес створення або вдосконалювання умовного або модельованого об'єкта. В основі технології проведення таких занять лежать три стрижневих елементи: 1) механізм

визначення функціонально-рольових інтересів учасників ігрового проектування; 2) алгоритм розробки проекту; 3) механізм «експертної оцінки» проекту або ігрового «випробування проекту в дії». Такі технології навчання особливо ефективні, якщо вони реалізуються безпосередньо на підприємстві, де здійснюються впровадження нововведень, розробка й освоєння інновацій, що перетворюють ігрове проектування в моделювання реальних процесів [7, с. 166].

Аналіз конкретних ситуацій сприяє формуванню в майбутнього фахівця вміння формулювати й вирішувати завдання (проблему) у певних обставинах. Ситуаційні завдання суттєво відрізняються від навчальних завдань-вправ: якщо там завжди сформульована умова та вимога, то в ситуаційному виробничому завданні, як правило, таких параметрів немає. Майбутньому фахівцеві під час вирішення подібних завдань необхідно, насамперед, розібратися в реальній ситуації, визначити, чи існує проблема, у чому власне вона полягає, самостійно визначитись, що йому відомо й що треба здійснити для ухвалення рішення. Ситуаційне завдання може мати кілька варіантів рішення, які виявляться прийнятними в конкретній ситуації, що вимагає від фахівця вміння обрати з них найбільш оптимальний. У такий спосіб розвивається здатність визначати раціональні способи аналізу проблемної ситуації та шляхи її вирішення.

Аналіз конкретних ситуацій або кейс-метод – це ситуаційне завдання та інформація, необхідна для її вирішення, що розміщена в спеціальній папці (конверті).

Кейс (від англ. case – випадок, обставина, стан справ; доказ, аргумент) – модна та досить поширена форма проведення економічних занять і здійснення контролю знань студентів і дорослих за окремою темою, конкретним курсом, а також для розроблення міждисциплінарних завдань і занять на професійну компетентність [1, с. 277] у ході семінарських занять з будь-якої дисципліни.

Конструктор кейс-методу

1. Вивчення студентами тексту та змісту ситуації позааудиторно.
2. Ознайомлення зі структурою кейсу (ситуацією, наявними умовами, вимогами до результатів тощо).
3. Постановка викладачем завдання за кейсом.
4. Об'єднання студентів у малі групи.
5. Робота студентів у малих групах.
6. Презентація роботи груп.

Ігрове проектування та кейс-метод можуть бути застосовані в якості окремої частини семінарського заняття та значно покращити якість його проведення.

Існує досить поширена думка, що лекції та семінари повинен проводити один викладач. За цих умов можливі єдиний підхід до бачення окремих тем чи питань курсу, послідовність і чіткість засвоєння матеріалу, здійснення систематичного контролю за самостійною роботою студентів. Проте, це не завжди можливо, тому зазвичай семінарські заняття проводить асистент чи старший викладач кафедри.

Ефективність семінарського заняття можна визначити за наступними *критеріями* [14, с. 127]:

- цілеспрямованість: постановка проблеми, прагнення пов'язати теорію з практикою, з використанням матеріалу в майбутній професійній діяльності;
- планування; виділення головних питань, пов'язаних з профілюючими дисциплінами, наявність у списку нової літератури;
- організація семінару: вміння викликати та підтримувати дискусію, конструктивний аналіз усіх відповідей і виступів, наповненість навчального часу обговоренням проблем, поведінка самого викладача;
- стиль проведення семінару: поживалений, з постановкою гострих питань, сприяння дискусії, збудження думки, прагнення висловити думку та ін.;

- відносини «викладач-студент»: вимогливі, поважні;
- управління групою: швидкий контакт із студентами, упевнена поведінка в групі, розумні та справедливі взаємини зі студентами;
- зауваження викладача: кваліфіковані, узагальнені, конкретизовані;
- студенти ведуть записи на семінарах: регулярно, рідко, не ведуть.

3.3. Методика організації і проведення лабораторних та практичних занять

Практичні та лабораторні заняття є складовою частиною навчальних курсів, мають тісний зв'язок з лекційним матеріалом. Вони, зазвичай, слідуєть за лекціями й тим самим наповнюють теоретичний курс практичним змістом.

Етимологія ключових понять «лабораторія» та «практика» указує на сформовані в далекі часи поняття, пов'язані із застосуванням тим, хто навчається, розумових, трудових фізичних зусиль для вирішення виниклих наукових і життєвих завдань, що потребують посиленої практичної діяльності [14].

Практичне (від грецьк. *prakticos* – діяльний) заняття – форма навчального заняття, за якої викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань [15].

На практичних заняттях розв'язуються завдання, виконуються розрахункові, графічні, розрахунково-графічні роботи, управління в читанні, перекладі розмовної мови при вивченні іноземних мов та ін.

Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни.

Цільове призначення практичних занять полягає у поглибленні й закріпленні знань, набутих на лекціях або за допомогою підручників,

формуванні вмінь і навичок застосування знань, виконання певних дій та операцій. В окремих випадках на практичних заняттях викладачами повідомляються додаткові знання.

Практичні заняття у переважній більшості проводяться на I-II курсах, коли вивчаються в основному загальнонаукові дисципліни, а власне заняття містять багато елементів "учнівського" характеру, рідкіше – на старших курсах, де зростає роль самостійної роботи та збільшується обсяг дослідницької діяльності студентів [4, с. 19].

Проведення практичного заняття ґрунтується на попередньо підготовленому методичному матеріалі – тестах для виявлення ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями, наборі завдань різної складності для розв'язування їх студентами на занятті. Указані методичні засоби готуються викладачем, якому доручено проведення практичних занять, за погодженням з лектором даної навчальної дисципліни [15].

Практичне заняття проводиться, як правило, з академічною групою. З окремих навчальних дисциплін, виходячи з особливостей їх вивчення та вимог безпеки життєдіяльності, допускається поділ академічної групи на підгрупи. На мистецько-творчих спеціальностях практичні заняття з фахових навчальних дисциплін можуть проводитися з 2-3 студентами або індивідуально з одним студентом. Кількісний склад навчальних груп для проведення практичних занять у таких випадках визначається навчальною програмою дисципліни або рішенням керівника вищого закладу освіти [5].

Практичні заняття, як правило, складаються з декількох етапів:

I етап. Підготовчий: перевірка готовності студентів (вивченої теорії, виконаної самостійної роботи) або пояснення викладачем порядку виконання навчальних завдань; повідомлення теми та мети заняття.

II етап. Основний: здійснення практичної діяльності студентів з вирішенням завдань або виконання якихось вправ. Найчастіше вирішення завдань передбачає реалізацію пізнавальної діяльності студентів: розв'язання

типової задачі, тренувальних вправ, завдань на міжпредметний перенос, творчих вправ. На цьому етапі можлива організація роботи студентів у групах або виконання тих чи інших вправ студентами індивідуально.

III етап. Заключний: підбиття викладачем підсумків заняття, надання завдань на самостійну роботу або домашню індивідуальну роботу.

На практичних заняттях студенти також виконують письмові контрольні роботи або усно відповідають на питання.

Ефективність практичних занять, перш за все, залежить від підготовки до них студентів, їхньої уважності й активності в ході самих занять, творчого ставлення до виконання навчальних завдань і рекомендацій викладачів.

Практичні заняття, на відміну від лекційних, вимагають значно більшої самостійної роботи студентів, оскільки їм самим постійно доводиться вирішувати всілякі проблеми, що виникають у процесі, виконувати певні практичні дії, вправи, приймати рішення. Відповідно й підготовка студентів до цих занять більш складна.

Лабораторне (від грецьк. labor – праця, робота, труднощі) заняття – форма навчального заняття, за якої студент під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі [15].

Підвищення ролі лабораторних робіт пов'язане з швидким розвитком експерименту в його сучасній формі, унаслідок чого практично всі випускники вищого навчального закладу повинні бути підготовлені до дослідницької роботи.

Лабораторні роботи мають особливо яскраво виражену специфіку залежно від конкретної навчальної дисципліни. Тому, зазвичай, доцільними є лише загальнопедагогічні рекомендації до методики їх організації та

проведення.

Завданнями лабораторних занять є [4]:

- сприяти здійсненню зв'язку теорії з практикою;
- знайомити студентів з будовою та принципом дії приладів, установок й інших технічних засобів, які застосовуються в науці, на виробництві та в інших галузях практичної діяльності, а також прищеплювати навички користування сучасною технікою;
- навчати методам наукових експериментальних досліджень, способам виміру величин і прийомам обробки експериментальних даних;
- здобувати навички науково-дослідної роботи, розвивати самостійність у формуванні вмінь і засвоєнні знань, постановці дослідів, активізувати творчу діяльність студентів.

Лабораторне заняття проводиться зі студентами, кількість яких не перевищує половини академічної групи. В окремих випадках (вимоги безпеки життєдіяльності, обмежена кількість робочих місць тощо) допускається проведення лабораторних занять з меншою чисельністю студентів [5].

У вищій школі лабораторним заняттям приділяється значне місце (залежно від характеру спеціальності, від 20 до 30 % навчального часу). Перелік тем лабораторних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Заміна лабораторних занять іншими видами навчальних занять, як правило, не дозволяється. Це обумовлюється тим, що робота в лабораторіях сприяє формуванню в студентів ініціативи, спостережливості та самостійності у прийнятті рішень; у процесі виконання лабораторних робіт більшість теоретичних положень, розрахунки та формули, що здавалися відверненими, стають конкретними [4, с. 26].

Лабораторні заняття проводяться або фронтально (на одному занятті всі студенти групи або підгрупи виконують завдання з однієї теми на однотипному устаткуванні), або методом різних робіт (на одному занятті студенти виконують різні роботи). В окремих випадках лабораторні роботи

виконуються циклами по 2-4 заняття. За час проходження одного циклу лектор начитує матеріал для другого циклу [4, с. 27].

За своїм призначенням лабораторні заняття діляться на кілька категорій:

- вступні або вимірювальні, які проводяться в ряді університетів з фізики, хімії й інших дисциплін. Їх ціль – ознайомити студентів з технікою експерименту, теорією похибок і методами обробки експериментальних даних, з будовою та принципом роботи основних вимірювальних приладів;

- практикуми по загальнонауковим курсам, у яких значна увага приділяється з'ясуванню студентами сутності досліджуваних явищ і законів на основі постановки відповідних експериментів;

- практикуми підвищеної складності, які є перехідним етапом від нагромадження знань і практичних навичок, що здобувають при засвоєнні загальних курсів, до вивчення спеціальних дисциплін й освоєння методів наукових досліджень;

- практикуми з дисциплін спеціалізації (спеціальні практикуми), що є заключним етапом у практичній підготовці фахівців і такі, що сприяють формуванню навичок експериментальних наукових досліджень у певній галузі науки або виробничої діяльності.

Для підсилення експериментальної підготовки студентів навчальними планами ряду спеціальностей (фізика, хімія, біологія, механіка та ін.), крім обов'язкових лабораторних занять, практикумів і спеціальних практикумів передбачаються також практикуми за власним вибором студентів і факультативні практикуми. Це дозволяє бажаним більш глибоко занурюватися у вибрану ними галузь науки.

Лабораторні заняття, незалежно від їхнього призначення та змісту, мають приблизно однакову структуру:

І початковий етап – допуск до заняття, у ході якого викладач перевіряє готовність студентів до виконання лабораторних робіт: рівень теоретичної підготовки, розуміння сутності майбутньої роботи, наявність підготовлених

письмових матеріалів (таблиць для запису експериментальних даних, заготовок для графіків та ін.) для фіксації дослідних даних. У разі виконання лабораторних робіт, пов'язаних з можливою небезпекою для здоров'я та життя студентів, обов'язковим є інструктаж з правил безпеки й контроль за їх дотриманням.

II етап. Проведення студентами дослідів і збір експериментальних даних.

III етап. Обробка експериментальних даних й оформлення звітів;

IV етап. Здача викладачеві звітів з роботи;

У ряді випадків, якщо студентам не вдається оформити звіти на даному занятті, особливо, коли експериментальні дані вимагають серйозної обробки, задача звітів відбувається на наступному занятті в спеціально встановлений час.

Лабораторні заняття проводяться в спеціально обладнаних лабораторіях, у яких виділяються робочі місця, оснащені апаратурою, пристроями та матеріалами, необхідними для виконання завдання.

Кожна робота повинна забезпечуватися інструкцією, у якій указується тема роботи, її цільовий напрямок, необхідне оснащення, завдання й етапи її виконання. У ряді випадків – теоретичні основи експерименту або досліджуваного явища.

Лабораторні роботи кожним студентом виконуються за графіком, який складається на весь час занять у даній лабораторії. У графіку звичайно вказуються календарні строки виконання робіт, їхні номери, теми або назви. Лабораторна робота зараховується, якщо студент правильно поставив експеримент та одержав задовільні дослідно достовірні дані, знає й розуміє зміст досліджуваних явищ, порядок виконання роботи, підрахунку похибки й обробки експериментальних даних, правильно й акуратно оформив звіт, відповів на всі питання викладача.

Оцінки, отримані студентом за окремі практичні та лабораторні заняття, ураховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної навчальної

дисципліни.

Ефективність практичних і лабораторних занять значно залежить від умінь викладача активізувати практичну діяльність студентів й управляти нею, організовувати сумісну, групову діяльність студентів, упроваджувати елементи змагання між ними.

3.4. Консультування як форма роботи зі студентами

Щоб правильно зорієнтуватися в широкому потоці інформації, глибоко вивчити закономірності процесу розвитку суспільства, а отримані знання перетворити у власні внутрішні переконання, необхідно вміти самостійно вчитися й мати бажання навчатися упродовж життя.

Організація самостійної роботи і її активізація – двоєдиний процес, у якому студент не тільки об'єкт, але й суб'єкт. При цьому активність студента не менш важлива, аніж активність викладача.

Активність студента – це, насамперед, пошук і відбір найбільш досконалих і прийнятних для нього прийомів і способів самостійної роботи з метою більш глибокого засвоєння матеріалу. Викладацька активність виступає в основному як ненав'язливе, чуйне й тактовне наставництво, але разом з тим і вимогливий контроль. Роль викладача полягає в тому, щоб надати основні поняття з виучуваного предмету та вказати, у якому напрямі варто вивчати його докладніше й чому важливо таке вивчення.

Склалося чимало виправданих і традиційних форм організації самостійної роботи студентів у ВНЗ, проте визначальний вплив на рівень і якість самостійної роботи, безумовно, чинить навчальна лекція. Прочитана на високому ідейно-теоретичному рівні, у тісному зв'язку з життям, профілем вищого навчального закладу, вона активізує самостійне мислення студентів.

На загальному тлі функціонування системи форм навчального процесу варто виділити особливо навчальну консультацію, проведенню якої до теперішнього часу приділялася практично пасивна роль. В умовах перебудови навчального процесу місце й роль консультації істотно

змінюється, вона здобуває іншу форму. Практично проблема консультацій вимагає глибокого осмислення, оскільки в методичному плані ця форма організації самостійної роботи студентів представлена й розроблена слабо.

Консультація – слово латинського походження. У перекладі воно означає «допомогу радою» (рада фахівця з якого-небудь питання, рада знаючої особи). Поняття та зміст консультації більш ємнісне, тому що крім того, що це форма роботи зі студентами, вона, у той же час, є дієвою формою їхнього морального виховання. Консультації активно сприяють виробленню таких важливих якостей, як дисциплінованість, працьовитість, цілеспрямованість, прагнення до пошуку істини, таких необхідних для сучасного фахівця високої кваліфікації.

Важливість консультації й консультування доводиться також тим, що відповідно до нормативних документів обов'язкові консультації на денному відділенні становлять 6% від загального обсягу годин, відведених на вивчення конкретного навчального предмету, а на заочному – 12%.

При всьому своєму загальному значенні, за змістом консультації специфічні для різних форм навчання – денного й заочного. Різноманітні й методи консультування: питально-відповідальний, розгорнута бесіда, розгорнута бесіда на основі конспектів першоджерел, вирішення завдань і розбір конкретних проблемних ситуацій, просте спілкування, що дозволяє відпрацьовувати навички публічного виступу тощо. Для досягнення більшої ефективності консультацій необхідно дібрати відповідні форми їх проведення: групові, індивідуальні, із застосуванням технічних засобів та інші.

Групові консультації, як правило, проводяться як настановні перед заліками, іспитами, семінарами, при підготовці до написання курсових і контрольних робіт, при проведенні додаткових занять з іноземними студентами. У процесі групового консультування викладач має визначити проблему, яку намагаються розв'язати студенти, з'ясувати їх очікування від сумісної взаємодії, визначити розмаїття підходів до її розв'язання, надаючи

тим самим можливість обирати стратегії розв'язання кожному з тих, хто прагне отримати консультацію.

Індивідуальні консультації повинні зайняти особливе місце, оскільки вирішують завдання щодо орієнтації на посилення індивідуального контролю за формуванням загальнокультурного обличчя кожного студента. При правильній організації індивідуальні консультації дозволяють забезпечувати диференційований підхід до студентів, краще допомагати відстаючим, стимулювати творчу роботу відмінно встигаючих студентів. Активна роль викладача полягає не тільки в допомозі студентам, а й у вмінні правильно співвіднести ступінь складності завдання з можливостями студента. Тільки врахування цих моментів дозволяє підвищити ефективність розумової діяльності студентів.

У сучасній зарубіжній психолого-педагогічній літературі (Дж.Ф. Бугенталь, К. Бакналл, М. Хемм і Д. Адамс) термін «консультування» співвідносять з терміном «керівництво», вони традиційно вживаються разом, в одному контексті, який трактується як «м'яке» або «легке» керівництво, що відштовхується від запитів дитини. Завдання консультанта – надати допомогу суб'єкту навчання в розв'язанні проблемної ситуації за його ініціативою [11].

Стосовно проблем педагогічного супроводу й особистісної педагогічної підтримки студентів (Л.М. Бережнова, Є.В. Бондаревська, О.С. Газман, С.Д. Поляков та інші) консультування розглядається як форма надання допомоги людині в ситуації виникнення утруднення задля розв'язання своїх власних проблем, труднощів і передбачає активну роботу, спрямовану на самопізнання, самоусвідомлення.

Ефективність консультацій, ступінь їхнього впливу на формування в студентів навичок самостійної роботи залежить від дотримання двох найважливіших методичних правил: по-перше, систематичність їхнього проведення протягом усього навчального року й, по-друге, активізація самостійного мислення того, хто консультується. Важливим принципом

організації грамотної самостійної роботи студентів повинна бути відсутність обов'язкового, примусового підходу до консультування. Виклик на консультацію ні в якій мірі не повинен бути формою покарання за «невивчений» матеріал; прихід на консультацію повинен стати потребою в спілкуванні студента з викладачем.

Консультація має не тільки навчальне, але й велике виховне значення. Вона дозволяє прищеплювати студентам почуття постійної відповідальності за якість підготовки, активізує їхню участь у семінарських заняттях, самодисциплінує. Правильне її проведення пробуджує в студента інтерес до предмета. Однак індивідуальні консультації можуть мати негативні сторони: деякі студенти звикають працювати тільки на консультаціях, перестають готуватися до семінарів. Іноді буває, що студент намагається використати консультацію для того, щоб одержати відповідь на питання, для вивчення якого сам не приклав необхідних зусиль. Справжня допомога студентові полягає в тому, щоб повідомити деякі способи та прийоми вивчення того або іншого питання, звернути увагу на головну ідейну лінію, принципи побудови аргументів, висновків, узагальнень, систему застосовуваних доказів. Корисно, при цьому, порекомендувати навчально-методичну та довідкову літературу, роз'яснити деякі терміни, поняття.

Існує важлива вимога, що пред'являється до вдосконалення методів розкриття змісту того або іншого явища, процесу, а саме: розвиток думки студента та пізнання процесів через виявлення й усунення протиріч, недоліків, недоробок. Цей найважливіший принцип повинен стати основним на консультаціях.

Сьогодні існує чимало різновидів консультацій, які можна представити у такій *класифікації* [11]:

- Консультування за спрямованістю на суб'єкт чи суб'єкти самостійної навчальної діяльності поділяється на: індивідуальне; парне; малими групами; групове.
- Консультування за призначенням: організаційне; методичне;

інформаційне; змістове (тематичне, за розділом, блоком (модулем), до вивченого курсу).

➤ Консультування за рівнем інтерактивної взаємодії: моноспрямоване (консультації отримуються лише від викладача); інтерактивне (консультації надають також студенти); інтегроване (викладач обов'язково коментує консультації, надані студентами).

➤ Консультування на основі диференційованого підходу: для студентів, що займаються індивідуальною науково-дослідною роботою з дисципліни; для студентів, що впевнено оволодівають самостійно виучуваним матеріалом; для студентів, що відчують певні утруднення під час виконання самостійних робіт; для студентів, які взагалі самостійно не справляються з виучуваним матеріалом.

➤ Консультування за часом проведення: відповідно до затвердженого графіку; несистематичні (за наявності ініціативи з боку студентів у разі виникнення потреби).

Реалізація особистісно-центрованого консультування відбувається за супроводом певного ряду умов. К. Роджерс [16, с. 24-25], зокрема, пропонує наступні.

1. Максимальна повага й інтерес до проблеми, яку прагне розв'язати той, хто потребує консультації.

2. «Реальність особистості педагога», який поводить адекватно до тих почуттів і станів, що він переживає у процесі взаємодії зі студентом – ініціатором консультації.

3. Абсолютне прийняття того, хто консультується, безумовне позитивне ставлення до нього у процесі консультації.

4. Можливість вибору тим, хто консультується, стратегії розв'язання проблеми у процесі взаємодії, відкритість досвіду педагога досвіду студента.

5. Опора на самоактуалізаційну тенденцію студента в розв'язанні проблемної ситуації під час взаємодії.

Кваліфіковане проведення консультацій вимагає, таким чином, від

викладача істотної перебудови в одержанні глибоких і різнобічних знань, методичної майстерності, великого педагогічного такту, уміння вести довірливу бесіду, створювати атмосферу духовної й інтелектуальної близькості, взаєморозуміння. У ході саме таких бесід найбільш повно проявляється особистість студента, його індивідуальні якості, духовні запити, переконання й інтереси.

3.5. Організація самостійної роботи студентів

Самостійна робота – це вид розумової діяльності, за якої студент самостійно (без сторонньої допомоги) опрацьовує практичне питання, тему, вирішує задачу або виконує завдання на основі знань, отриманих з підручників, книг, на лекціях, практичних або лабораторних заняттях.

Вища школа поступово, але неухильно переходить від передачі інформації до управління навчально-пізнавальною діяльністю, формування в студентів навичок самостійної роботи. Відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у вільний від обов'язкових навчальних занять час. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студентів, відведеного для вивчення конкретних дисциплін [15, с. 10].

Дослідники, які займаються проблемою організації самостійної роботи студентів (С.І. Архангельський, В.К. Буряк, М.Г. Гарунов, Є.Я. Голант, Б.Г. Юганзен, С.І. Зінов'єв, В.А. Козаков, О.Г. Молібог, Р.А. Нізамов, М.Д. Нікандров, П.І. Підкасистий та ін.), вкладають у це поняття різний зміст. Так, поняття «самостійна робота» трактують як:

- самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань (С.І.Архангельський);

- як діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (О.Г. Молібог);

- як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або у позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача (Р.А. Нізамов);

- як система заходів, спрямованих на виховання активності та самостійності як рис особистості, на набуття вмінь і навичок раціонального отримання корисної інформації (Б.Г. Юганзен).

Ряд авторів (В. Граф, І.І. Ільєсов, В.Я. Ляудіс) розглядають її як систему організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю, яка відбувається за відсутності викладача. В окремих підходах самостійна робота ототожнюється з самоосвітою (С.І. Зінов'єв).

Як чітко проглядається з наведених вище визначень і тлумачень, самостійна робота розглядається, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

Таким чином, самостійна робота студентів – це специфічний вид навчання, головною *метою* якого є формування самостійності суб'єкта, що вчиться, формування його вмінь, знань і навичок; здійснюється безпосередньо через зміст і методи всіх видів навчальних занять [8]. Організація й забезпечення необхідних умов для здійснення самостійної роботи студентів зі спеціальних дисциплінах є необхідним елементом підготовки майбутнього фахівця.

Викладач бере участь в організації самостійної роботи студентів, створюючи відповідні умови, під якими розуміють фактори, які діють у навчальному процесі та впливають як на навчальну діяльність, так і на її

результати. При визначенні умов організації самостійної роботи необхідно враховувати, що до її результатів належать продукти діяльності, отриманий досвід, стан особистості, її внутрішні потреби до розвитку самостійності.

Самостійна робота може здійснюватися як опосередковано за допомогою використання методичних вказівок, так і безпосередньо під контролем викладача, шляхом проведення консультацій, бесід.

Ефективність організації самостійної роботи студентів і, як наслідок, самостійної навчальної діяльності в цілому, багато в чому визначається *методичним забезпеченням*. Усе методичне забезпечення, що постійно розробляється кафедрами, можна умовно поділити на чотири групи [11].

1. Методичні рекомендації організаційного характеру. У них надається структура та зміст виучуваного курсу, плани навчальних занять, рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів, визначаються терміни виконання індивідуальних завдань і форми контролю знань.

2. Методичні рекомендації для самостійної роботи студентів з окремих розділів виучуваних курсів, у яких практичне застосування теоретичного матеріалу розглядається на прикладі розв'язання задач, здійснення певного роду розрахунків чи виконання вправ. Поряд з типовими пропонуються завдання пошукового характеру, а також завдання для самоконтролю знань.

3. Методичні вказівки для лабораторних робіт і практикумів, практичних занять, написання курсових і кваліфікаційних робіт та ін.

4. Програмно-педагогічні засоби навчального й контролюючого характеру.

Не зважаючи на ґрунтовність досліджень даної проблеми, сьогодні досить гостро постає питання організації самостійної роботи та готовності студентів до її здійснення. О.П. Сліпенька, І.В. Коц підкреслюють, що значний відсоток студентів невдоволені формами організації самостійної роботи майбутніх фахівців у ВНЗ. Вони визначають позитивні складові в організації самостійної роботи: пізнання нового через отримання додаткових

знань, формування власної думки на основі розширення кола власних інтересів і пізнань, глибоке засвоєння матеріалу, розвиток індивідуальних якостей та ін. Але, при цьому у багатьох студентів виникають певні ускладнення: відсутність уміння самостійно працювати, пов'язувати теоретичний матеріал з практичними діями [17].

Саме вміння користуватися порівнянням та аналогією як засобами встановлення нових ознак і якостей, класифікувати та групувати вивчений матеріал, доводити правильність певного судження та власної думки, користуватися прийомами осмисленого запам'ятовування, самостійно робити висновки, задавати питання, виконувати творчі завдання – усе це активізує пізнавальну самостійну роботу студентів у ході самостійної роботи.

М.Г. Гарунов і П.І. Підкасистий вирізняють такі *характеристики самостійної роботи студентів*:

- вона формує в того, хто навчається, на кожному етапі його руху від незнання до знання необхідний обсяг і рівень знань, навичок і вмінь для розв'язання пізнавальних завдань;

- виробляє в студента психологічну установку на систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися у потоці наукової інформації;

- є найважливішою умовою самоорганізації того, хто навчається, в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання та поведінки;

- є знаряддям педагогічного керівництва й управління самостійною пізнавальною та науково-педагогічною діяльністю того, хто навчається, у процесі навчання та професійного самовизначення [6].

Виділяють наступні *функції самостійної роботи студентів*:

- пізнавальну;
- самоосвітню;
- прогностичну;
- коригувальну;
- виховну.

Пізнавальна функція визначається засвоєнням студентом систематизованих знань з дисципліни. Самоосвітня функція забезпечує формування вмінь і навичок студентів, самостійного їхнього відновлення та творчого застосування. Прогностична функція зумовлює набуття студентами вміння вчасно передбачати й оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання. Коригувальна функція зумовлює вміння вчасно коректувати свою діяльність. Виховна функція – формування самостійності студента як риси характеру.

Зміна концептуальної основи та розширення функцій самостійної роботи студентів викликає зміни у взаєминах між викладачем і студентом як учасниками навчальної діяльності, коректує всі організаційні та методичні засоби забезпечення самостійної роботи студентів.

Більша частина самостійної роботи повинна зводитися до аналізу господарських і соціальних ситуацій, що дозволяють студентам засвоїти лекційний матеріал, з'ясувати застосовність теоретичних положень на практиці, формувати вміння студентів формулювати та вирішувати певне ситуаційне завдання. Тобто в самостійній роботі студентів повинні набути широкого використання активні методи навчання.

Кращий варіант самостійної роботи – індивідуальне завдання кожному студентові. Перевірка якості виконання індивідуального самостійного завдання можлива при проведенні семінару-диспуту або семінару-конференції.

Організація самостійної роботи студентів пов'язана з підвищенням якості роботи викладача, збільшенням обсягу роботи з підготовки методичного забезпечення.

Удосконалення організації самостійної роботи за допомогою консультацій вимагає регулярності їхнього проведення. Вони повинні стати складовою частиною навчального процесу. Для них необхідно виділити аудиторії, визначити час проведення. Усе це активізує навчальний процес, самостійну роботу.

Процес організації самостійної роботи студентів пропонується розглядати, виходячи з таких уявлень:

- самостійна робота – це цілісна система діяльності, що включає пошук джерел знань, засобу здійснення та результати пізнавальної діяльності, вибір кола проблем, пошук і роботу з джерелами інформації;

- самостійна робота функціонує в єдності з іншими видами організаційно-педагогічних і дидактичних методів навчання.

Принципами організації самостійної роботи є (О.Г. Молибог):

- регламентація всіх самостійних завдань за обсягом і часом;

- забезпечення умов самостійної роботи студентів;

- управління цією роботою [12].

Процес засвоєння вмінь і навичок самостійної роботи студентів відбувається на ґрунті певних закономірностей, які проявляються як в об'єктивних результатах (інтерес, схильності, здібності особистості тощо), так і в суб'єктивних залежностях (вибір найбільш раціональних форм і методів її організації). Причому міра розвитку механізмів самостійної роботи, її якісних характеристик визначає здатність студентів засвоювати навчальні предмети.

Оволодіння вміннями й навичками самостійної роботи забезпечує розвиток творчого потенціалу, становлення емоційної складової особистості – почуття обов'язку, честі, гідності та відповідальності. Організація самостійної роботи студентів означає створення умов для формування вмінь планувати, організовувати, реалізовувати та коригувати власну діяльність.

У літературі виділяють *групи факторів*, що забезпечують успішність самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів. До них належать [12]:

- ✓ група *організаційних факторів*, що включає бюджет часу, навчальну літературу та навчально-лабораторну базу;

- ✓ *методичні фактори* – планування, навчання методам й управління самостійною роботою студентів;

✓ *психолого-педагогічний фактор* передбачає врахування психологічних якостей, які потрібні для результативного здійснення самостійної роботи з фаховою літературою, а також виховання соціальних якостей особистості, що є необхідними для такої роботи. До останніх включають і набуту здатність до самовдосконалення шляхом досить чітко визначеного відбору, опрацювання та засвоєння інформації. Така діяльність суб'єкта потребує наявності відповідних якостей. Найважливішою з них є пізнавальна самостійність, тобто прагнення й уміння власними силами оволодіти знаннями та способами діяльності й застосовувати їх на практиці, а також інтелектуальна активність, тобто потреба знати як можна більше стосовно своєї майбутньої педагогічної спеціальності. Позитивно вмотивована й організована самостійна робота сприяє вихованню вольових якостей особистості, а також розвиває мислення, пам'ять, увагу, здібності;

✓ *інформаційно-технологічний фактор* визначає ступінь доступності для студентів нових інформаційних систем, а також зумовлює рівень їх комп'ютерної грамотності.

З позиції дидактичних цілей можна виділити чотири *типи самостійної роботи студентів* [3].

Перший тип – формування в студентів умінь виявляти в зовнішньому плані те, що від них вимагають на ґрунті наданого їм алгоритму діяльності та посилянй на цю діяльність, що закладені в умовах завдання. Пізнавальна діяльність студента при цьому полягає в розпізнаванні об'єктів даної сфери знань при повторному сприйнятті інформації про них чи дій, пов'язаних з ними. У якості самостійної роботи такого типу частіше за все використовуються домашні завдання: робота з підручником, конспектом лекції тощо. Загальним є те, що всі дані, що містяться в завданні, а також способи його виконання обов'язково повинні бути представлені в явному вигляді.

Другий тип – формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові задачі. Пізнавальна діяльність студентів при цьому

полягає у відтворенні й частковій зміні структури та змісту засвоєної раніше навчальної інформації. До самостійної роботи такого характеру належать окремі етапи лабораторних робіт і практичних занять, типові курсові проекти, а також спеціально підготовлені домашні завдання за пояснювальною запискою алгоритмічного типу. Специфічна особливість самостійної роботи студентів такого типу полягає в тому, що в завданні потрібно повідомити ідею, принцип розв'язання чи ідею та спосіб, що можуть бути застосовані до даних умов.

Третій тип – формування в тих, кого навчають, знань, що покладаються в основу розв'язання нетипових задач. Пізнавальна діяльність студента при цьому полягає в накопиченні та прояві нового для нього досвіду діяльності на ґрунті засвоєного раніше формалізованого досвіду дій за вже відомим алгоритмом шляхом переносу знань, умінь і навичок. Завдання такого типу передбачають пошук, формування та реалізацію ідеї розв'язання. Самостійна робота такого типу повинна висувати вимоги щодо аналізу незнайомих студентам ситуацій і генерування нової інформації. Для цього типу самостійної роботи студентів відносять курсові та дипломні (кваліфікаційні) роботи, ділові (практичні) ігри та ін.

Четвертий тип – створює передумови для творчої роботи. Пізнавальна діяльність студентів при виконанні цих робіт полягає в глибокому зануренні в сутність виучуваного об'єкту, установленні нових зв'язків і відношень, що є необхідними для виявлення невідомих раніше принципів, ідей, генерування нової інформації на більш високому рівні пізнання. Даний тип самостійної роботи студентів реалізується при виконанні завдань науково-дослідного характеру, це курсові та дипломні (кваліфікаційні) роботи, дослідницька діяльність у різного роду студентських наукових гуртках й об'єднаннях, проблемних групах, участь студентів у розробці науково-дослідницьких тем кафедр університету тощо [3].

При виборі форм і методів навчання, типів самостійної роботи необхідно враховувати специфіку професійного становлення студентів.

Високоєфективною самостійною роботою студентів можна вважати таку, котра досягла наступних результатів:

- студент проявляє самостійне, творче мислення, уміє користуватися понятійним апаратом, синтезувати знання з ряду тем, вільно справляється з практичними завданнями;
- студент повністю засвоює програмовий матеріал;
- студент уміє застосовувати основні положення, принципи теорії при аналізі сучасної дійсності;
- студент глибоко вивчив першоджерела;
- студент оволодів навичками самостійної роботи (уміє здійснювати пошук необхідної літератури, її вивчати та вести записи).

Термінологічний словник розділу

НАВЧАЛЬНА ЛЕКЦІЯ – це логічно вивершений, науково обґрунтований і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, ілюстрований, при необхідності, засобами наочності та демонстрацією дослідів.

СЕМІНАР – це один з видів занять, головна мета якого полягає в наданні студентам можливості практичного використання теоретичних знань в умовах, які моделюють форми діяльності науковців, а також предметний і соціальний контексти цієї діяльності.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ – форма навчального заняття, за якої викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань.

ЛАБОРАТОРНЕ ЗАНЯТТЯ – форма навчального заняття, за якої студент під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліді з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуває

практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

КОНСУЛЬТАЦІЯ — це один із видів навчальних занять. Вона проводиться з метою отримання студентом відповіді на окремі теоретичні чи практичні питання та для пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ – це специфічний вид навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що вчиться, формування його знань, вмінь і навичок; здійснюється безпосередньо через зміст і методи всіх видів навчальних занять.

Список використаної літератури

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін : навч. посіб. / Олена Валентинівна Аксьонова. – К. : КНЕУ, 2006. – 708 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
3. Антропов В. А. Организация самостоятельной работы студентов / В. А. Антропов, Н. И. Шаталова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. – 76 с.
4. Арыдин В. М. Учебная деятельность студентов : справочное пособие / В. М. Арыдин, Г. А. Атанов. – Донецк, 2000. – 80 с.
5. Болубаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник [для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Ярослав Якович Болубаш. – К. : КОМПАС, 1997. – 64 с.
6. Гарунов М. Г. Самостоятельная работа студентов / М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый. – М. : Знание, 1978. – 325 с.
7. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав-ий. / Владимир Ильич Загвязинский. – М.

: Академия, 2001. – 192 с.

8. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / Виталий Андреевич Козаков. – К. : Высшая школа, 1990. – 248 с.

9. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1972. – 184 с.

10. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / ред. В. І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.

11. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.

12. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / Александр Григорьевич Молибог. – [2-е изд., доп.]. – Минск : Вышэйш. школа, 1975. – 288 с.

13. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

14. Петровський А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы / А. В. Петровский, В. М. Ковалева, А. А. Крашенинников. – М. : Изво МГУ, 1986. – 304 с.

15. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах / Наказ МОН України № 161 від 2 червня 1993 р.

16. Роджерс К. Человекоцентрированный подход в образовании, психотерапии, психологии: [пер. с англ.] / Карл Роджерс. – Ростов-н/Д., 1996. – 244 с.

17. Сліпенька О. П. Підвищення якості самостійної роботи студентів / О. П. Сліпенька, І. В. Коц [Електронний ресурс] – режим доступу: http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06_sopsrs.pxr.

18. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної

діяльності : монографія / Микола Миколайович Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. Драгоманова, 2006. – 199 с.

19. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

Контрольні запитання. Завдання

1. Назвіть основні форми навчання у вищій школі, зафіксуйте їх місце в навчальному процесі.

2. Визначте в чому полягає мета та завдання лекції у вищій школі, її провідні функції. Поясніть, чому на практиці викладачі не завжди їх реалізують.

3. Відвідайте лекції з загальнонаукових і спеціальних дисциплін. Виокремте в методиці їх проведення загальне й особливе, поясніть на чому ґрунтуються підходи до побудови композиції лекції.

4. Як на Вашу думку впливає особистість викладача на різні аспекти лекції? Наведіть приклади.

5. З досвіду навчання у ВНЗ здійсніть ранжирування різновидів лекцій за частотою їх використання. Поясніть, які фактори впливають на вибір викладачем тієї чи іншої форми проведення лекції.

6. Які методи і методичні прийоми слугують основою для підвищення ефективності лекції у вищій школі?

7. Охарактеризуйте семінар як форму організації навчання у вищій школі. Поясніть, кому належить провідна роль у проведенні семінару, які умови його ефективності.

8. Опишіть різновиди семінарів і їх специфіку відповідно курсу навчання та навчальної дисципліни.

9. Які методи та методичні прийоми сприяють активізації розумової діяльності студентів у ході семінару?

10. Чи згодні ви з думкою про те, що семінар – більш складна форма для викладача, чим лекція? Чому лекції зобов'язані читати професор або

доцент, а семінари нерідко ведуть молоді асистенти?

11. Надайте змістову характеристику практичних і лабораторних занять. Поясніть спільність і відмінність цих форм організації навчання у ВНЗ.

12. У чому полягає цінність лабораторних занять? Спростуйте чи підтвердьте думку про те, що лабораторні заняття є привілеєм природничих дисциплін.

13. Яке місце та роль консультацій у системі професійної підготовки фахівців? У який спосіб консультації вирішують необхідні проблеми професійного становлення?

14. Проаналізуйте систему консультування у вищій школі. Зробіть висновки про позитивні та негативні тенденції, що існують сьогодні в організації консультацій. Надайте пропозиції щодо підвищення ефективності консультацій з Вашої фахової дисципліни.

15. Охарактеризуйте систему самостійної роботи сучасного ВНЗ, її провідні цілі, завдання, методи та прийоми. Виявіть труднощі в організації самостійної роботи з Вашої дисципліни та шляхи їх подолання.

16. Розробіть систему оцінювання самостійної роботи студентів, орієнтуючись на існуючі вимоги до організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

РОЗДІЛ 4. ВИДИ ТА ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

4.1. Використання сучасних освітніх технологій

На рубежі тисячоліть в Україні зароджується нова система вищої освіти, орієнтована на входження в світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу ВНЗ.

Сьогодні відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, підходи, педагогічний менталітет. У цих умовах викладачеві необхідно орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей і шкіл. Сьогодні бути педагогічно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння освітніми технологіями.

Останнім часом поняття «педагогічна технологія» все більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти «технологія навчання», «технології в навчанні», «технології в освіті» – широко використовуються у психолого-педагогічній практиці й мають різні трактування, залежно від того, як саме автори уявляють структуру та компоненти освітнього процесу.

Етимологія слова «технологія» означає «знання обробки матеріалу». Слово «технологія» прийшло до нас від греків, і якщо судити за складовими його коріння («технос» – мистецтво, майстерність, «логос» – навчання), воно було розраховано на більш універсальне використання [3].

Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) та умов. У процесуальному розумінні технологія відповідає на запитання: як зробити, із чого й у який спосіб. Іншими словами, у технології знаходять висвітлення методи, застосовувані у процесі зміни вихідного продукту (наприклад, сировини) з метою додання йому необхідного виду та якості.

Слід підкреслити, що використовувані методи реалізуються у чітко встановленій послідовності, що забезпечує досягнення головної мети

технологічного процесу – одержання конкретної продукції.

У соціальній технології вихідним і кінцевим продуктом виступає людина, а основним змінам піддаються її фізичні, психічні або особистісні характеристики. Ось тут доречно відзначити, що цілий ряд педагогів-дослідників відкидають саму можливість існування поняття «педагогічна технологія». Їхній основний аргумент полягає в тому, що у педагогічному процесі, як єдності навчання та виховання, немає чітко визначених цілей, а також необхідного інструментарію оцінки рівня їхнього досягнення.

Однак, уже на сьогоднішній день у психології розроблена ціла система методів діагностики особистісної сфери людини (вихованості), а у професіографії знаходить опис усе більша кількість спеціальностей, використовуваних у сучасному суспільстві, у тому числі й вимоги до особистісних властивостей і якостей майбутніх фахівців. Саме це й підтверджує правомірність існування та розробки поняття «педагогічна технологія».

М.В. Кларін *педагогічну технологію* визначає як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [3, с. 20].

Освітні технології відображують загальну стратегію розвитку освіти, загального освітнього простору, їхнє призначення – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування та планування, передбачення результатів, а також визначення стандартів, відповідних освітнім цілям.

Прикладами освітніх технологій можуть бути концепції освіти, освітні системи. На сучасному етапі зміст педагогічних технологій концентрується навколо гуманістичної концепції освіти.

Навчальна технологія – поняття близьке, але не тотожне поняттю «педагогічна технологія». Воно відбиває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. Наприклад, це можуть бути предметне навчання, ігрова технологія,

технологія проблемного навчання (на рівні методу), інформаційні технології, технологія використання опорних схем, конспектів, класичне лекційне навчання, навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів, система «консультант», система «репетитор» (індивідуальне), дистанційне навчання, комп'ютерне навчання.

Слід зазначити, що технології навчання, виховання, управління пов'язані з педагогічними технологіями, освітніми технологіями загальною ідеєю відповідної освітньої концепції, педагогічними парадигмами, значеннєвим наповненням функцій.

Близьким поняттям до педагогічної технології є *педагогічна техніка*. Педагогічна техніка характеризує рівень майстерності педагога. Від того, як і якими прийомами навчання та виховання він володіє, залежить ступінь розвитку суб'єктів навчання (виховання).

Це означає, що поняття «педагогічна техніка», безумовно, пов'язане з поняттями «навчальна (виховна) технологія», «педагогічна технологія», «освітня технологія». Педагогічна технологія функціонує в ролі науки, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; а також у якості системи принципів, прийомів і способів, застосовуваних у навчанні.

До важливих факторів, які визначають сутність використання *інтенсивних освітніх технологій*, належать:

- інтенсифікація навчання, що повинна сприяти ефективності професійної підготовки особистості;
- система новітніх засобів навчання, структура та зміст навчального матеріалу, організаційна структура, методи й засоби навчання, фактори педагогічного середовища;
- комплексний підхід до інтенсифікації процесу навчання, пов'язаний з проблемою оптимізації цього процесу як цілісної системи за допомогою сучасних інформаційно-комп'ютерних систем.

В інтенсивних освітніх технологіях украй важливим є напрям, який би спонукав студентів до раціональних пізнавальних дій. Останні належать до

системи розумових дій, спрямованих на забезпечення майбутніх фахівців професійно-значущими знаннями, у тому числі:

- засвоєння навчального матеріалу за мінімальної кількості фактів, що повно та вичерпано розкривають його сутність;
- реальна можливість активно генерувати нові професійні знання на основі засвоєної інформації;
- концентрована розумова діяльність, що виключає будь-які перевантаження, використання потенційних можливостей логічного мислення та пам'яті;
- виникнення твердої впевненості в тому, що навчальний матеріал засвоєний.

Розкрити ці структури – означає встановити механізми, впливаючи на які, можна досягти найвищої ефективності в навчанні та вихованні студентів.

Проведений вище аналіз процесу навчання вказує на особливу роль дидактичних форм засвоєння знань. Сутність його полягає в наступному: не перериваючи цілісності процесу навчання, структурувати його так, щоб він поділявся природним шляхом на підпроцеси, кожний з яких повною мірою відповідав би особистісним особливостям (розумовим, психічним і фізіологічним) конкретного студента. Таким чином, механізми реалізації властивостей самоорганізації та саморозвитки процесу навчання по суті розкриваються у вимогах відомого принципу дидактики – свідомості й активності студентів у процесі професійної підготовки, а умови активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців пов'язані з умовами успішної реалізації фаз навчання. Такими умовами, що підтримують реалізацію інтенсивних освітніх технологій, є:

- 1) формування в студентів навичок аналізу навчальної інформації;
- 2) формування навичок самоврядування процесу навчання;
- 3) формування мотивів діяльності;
- 4) організація процесу навчання на основі його структурування.

До технологій професійної підготовки студентів належить *технологія*

конкретного навчання. Істотною характеристикою такого навчання є послідовне моделювання всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і новітніх), предметного й соціального змісту засвоюваної студентами професійної діяльності за допомогою таких типів взаємозалежних моделей: імітаційної та соціальної. У сукупності вони являють собою динамічну модель переходу від навчальної діяльності до професійної.

Взаємодія у процесі навчання має форму спілкування між викладачами та студентами, а також студентів між собою, – це один із засобів трансляції інформації: воно визначається на високому рівні взаєморозуміння. Керована взаємодія суб'єктів навчання можлива в ході реалізації *комунікативних технологій.*

У зв'язку з посиленням ролі самостійної роботи студентів і проблемами управління нею викладачами, особливу актуальність здобувають комунікативні ситуації – основні аспекти прояву комунікативних технологій, учасниками яких виступають студент і викладач. Під час індивідуальних консультацій, пов'язаних з організацією самостійної роботи студентів і керівництвом нею, комунікативна ситуація виникає в зв'язку з тим, що студент об'єктивно має потребу в інструктуванні, а суб'єктивно відчуває потребу в одержанні інформації, поради, допомоги або порозуміння з боку викладача. Правильно організована комунікативна ситуація дозволяє обом її учасникам досягти запланованої освітньої мети.

Основною рисою *інформаційних технологій* є підвищена активність студента, що призводить до перебудови навчального процесу в напрямку самостійних форм навчання зі скороченням кількості лекцій і семінарів. Разом з тим, якщо при розробці нового лекційного курсу потрібно в середньому 8 годин підготовки на 1 годину лекцій, то на 1 годину розробки навчальної програми потрібно 250 годин підготовки. Таким чином, інформаційна технологія, попри усі її привабливості, стає економічно ефективною лише при високому рівні централізації та стандартизації

розробки навчальних програм з великим тиражуванням, а також при відповідному рівні технічного забезпечення.

Відзнакою сучасного розвитку освіти є поява нових педагогічних технологій. Попри розмаїття підходів технології в освіті мають низку спільних ознак. Основними характеристиками педагогічної технології є:

- предметність – наявність того, що піддається зміні – ті чи інші якості особистості суб'єкта навчання;
- цілеспрямованість – орієнтація на досягнення нового стану предмета – рівень розвитку провідних якостей особистості майбутнього фахівця;
- функція, що змінює та впливає – сукупність методів, прийомів, форм навчання, які у певній інтеграції створюють необхідні умови для змін у структурі особистості студента;
- процесуальність – механізми й етапи реалізації педагогічних впливів у навчально-виховному процесі;
- структурність і цілісність – наявність визначеного взаємозв'язку компонент технології: етапів, методів, засобів, дій тощо;
- результативність – технологія забезпечує гарантований взаємозв'язок її компонент: етапів, методів, засобів, дій; й обов'язкове досягнення запроєктованого результату [7, с. 48].

4.2. Застосування сучасних технічних засобів у процесі навчання

Дидактика визначає *засоби навчання* (ЗН) як допоміжні матеріально-технічні засоби з їх специфічними дидактичними функціями, тобто усі пристрої, джерела, які допомагають викладачеві вчити, а студенту вчитися, й отже слугують предметною підтримкою в організації навчального процесу. Технічні засоби навчання (ТЗН) – обладнання й апаратура, що застосовуються в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності [1, с. 304].

ТЗН розрізняють:

- за особливостями використовуваного матеріалу (словесний,

образотворчий, схематичний);

➤ за видом сприйняття (зорові, слухові, наочно-слухові, аудіо, візуальні й аудіовізуальні, мультимедійні ТЗН);

➤ за способом передачі матеріалу (за допомогою технічної апаратури чи без неї – традиційним способом; статично або в динаміці; готові таблиці або матеріали для їх складання; картини, моделі, кінокадри, плівки, слайди);

➤ за організаційними формами роботи з ними (фронтальна – на основі демонстраційних засобів та індивідуальна – на основі розданого учням матеріалу, а також парна та групова в системі «вчитель-учні») [1, с. 304].

У приватних методиках викладання ТЗН розділяють на засоби, що забезпечують наочність у навчанні й операціональну діяльність суб'єктів учіння.

До ТЗН належать: дидактична техніка (епідіаскопи, кодоскопи, кіно-, діапроектори, телевізори, відеомагнітофони, електрофони), аудіовізуальні засоби (електропрогравачі, CD та DVD-програвачі, мультимедійна техніка); екранні посібники статичної проєкції (діафільми, діапозитиви, транспаранти, дидактичні матеріали для епіпроєкції, слайди), окремі посібники динамічної проєкції (кінофільми, кінофрагменти та ін.), фонопосібники (грам- і магнітофонні записи, аудіозаписи), відеозаписи, радіо- і телевізійні передачі [8, с. 140-142].

Сьогодні, урахувавши значний прогрес в галузі комп'ютерної техніки та її поширення, більшість існуючих ТЗН можуть бути представлені за допомогою комп'ютера.

Спочатку комп'ютер розглядався як більш досконалий, порівняно з іншими навчальними машинами, засіб програмованого навчання. Згодом стало очевидним, що його застосування призводить до якісних змін у змісті, методах і формах навчання, дозволяє створювати нове навчальне середовище. У сфері освіти комп'ютери використовують як об'єкт вивчення; як засіб навчання; як складову системи управління народною освітою та як елемент методики наукових досліджень.

Сьогодні комп'ютеризація навчального процесу є пріоритетним напрямом розвитку вищої школи. Можна виділити кілька етапів у впровадженні комп'ютерних систем. При цьому характерною їх особливістю є те, що кожний новий виток розвитку визначався не дидактичними досягненнями в освітній галузі, а новими технічними можливостями комп'ютерів.

Спочатку це були програми підтримки навчального процесу, і вони відігравали, в основному, роль звичайних технічних засобів. За кордоном цей напрям одержав назву Computer Assistant Learning. Поява персональних комп'ютерів надала потужний імпульс для створення навчальних систем, які були покликані навчати (у рамках певної кількості навчального матеріалу) без допомоги людини. Це означає, що комп'ютерна система з технічного засобу навчання перетворилася в навчальний, у першу чергу, тому, що виконувала функції управління навчальною діяльністю. Ці системи одержали назву Tutoring Systems.

Перші навчальні програми були створені для найпростіших персональних комп'ютерів, вони були написані програмістами практично без участі не тільки фахівців, але й викладачів. Вони були примітивні та являли собою переписані з підручників тексти, що супроводжувалися контрольними питаннями. Тим, кого навчають, пропонувалося читати навчальний матеріал на екрані дисплея.

Поява моніторів, подальший розвиток комп'ютерної графіки, надали нові імпульси в розробці навчальних систем. У них складовою частиною увійшли колір, анімація, звук. Потім чільними виявилися ідеї мультимедіа, а слідом за цим і гіпермедіа. І щораз на першому плані знову були програмісти. Дидактична культура розробників була низькою, реалізація нових технічних можливостей випереджала дидактичну думку, хоча часто цієї думки не було зовсім. Системи створювалися на інтуїтивному рівні розуміння навчання розроблювачами.

Зараз створено величезну кількість різних програм навчального

призначення, однак, як показала практика, істотного впливу на навчальний процес вони не чинять. Комп'ютер у навчанні використовується в основному так само, як і традиційні засоби навчання. Акцент у більшості застосовуваних комп'ютерних програм робиться на наочності, що за допомогою комп'ютера реалізується, зазвичай, надзвичайно ефективно. Однак найчастіше все цим і обмежується, оскільки програми, по суті, є демонстраційними.

Основним змістом навчальних систем залишаються знання, а діяльності з обробки цих знань приділяється другорядна роль, як правило, ілюстративна.

Головною особливістю змісту освіти при використанні комп'ютерних технологій є багаторазове збільшення «підтримуючої інформації», наявність інформаційного середовища.

Комп'ютерні засоби навчання називають інтерактивними, тому що вони мають здатність реагувати на дії студента й викладача, вступати з ними в діалог, що й становить головну особливість методики комп'ютерного навчання. Комп'ютер виконує функції: викладача, джерела навчальної інформації, індивідуального інформаційного простору, тренажера, засобу діагностики та контролю, а також забезпечує наочність.

Використання комп'ютерів у навчальному процесі відбувається за багатьма напрямками [1, с. 308-313]:

- *як засіб наочності*, який дозволяє одночасно побачити, відчутти та здійснити динаміку явища чи процесу;
- *як засіб індивідуалізації навчання*. За допомогою завдань та індивідуальної роботи студента з комп'ютером досягаються значні успіхи в засвоєнні матеріалу. Адже комп'ютер фіксує всі етапи його роботи, оцінює її. Учитель має змогу будь-коли проаналізувати його дії.
- *як джерело інформації*;
- *як засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань*;
- *як засіб творчої діяльності*. Сучасне програмне забезпечення комп'ютерів дає змогу творчо працювати з текстовим редактором, графічним

редактором, музичним редактором, редактором карт тощо;

- як засіб заохочення до навчання в ігровій формі;
- як засіб допомоги особам з дефектами фізичного та розумового розвитку;
- як робочий інструмент, оскільки він виступає в якості: засобу підготовки текстів і їхнього збереження, текстового редактору, графічного редактору, обчислювальної машини, засобу моделювання тощо;
- як об'єкт навчання при програмуванні, створенні програмних продуктів, застосуванні різних інформаційних середовищ.

Викладач у комп'ютерній технології виконує такі функції: організації навчального процесу на рівні предмета, групи, організації внутрішньогрупової активності та координації, індивідуального спостереження за студентами, надання допомоги, індивідуалізації навчання, підготовки компонентів інформаційного середовища.

Мультимедіа – сукупність комп'ютерних технологій, що одночасно використовують кілька інформаційних середовищ: графіку, текст, відео, фотографію, анімацію, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід. Технологію мультимедіа становлять спеціальні апаратні та програмні засоби [5].

Мультимедійна технологія забезпечується наявністю певних *технічних (апаратних) пристроїв*: комп'ютера (ноутбука), аудіо-пристрою (динаміка), монітора (як правило він присутній у комплектації комп'ютера). Це базові необхідні компоненти, проте в наш час вони доповнюються – мікрофоном і web-камерою, що забезпечують зворотній зв'язок між користувачем і комп'ютером, різноманітними маніпуляторами (миша, джойстик, пульт управління тощо), мультимедійним проектором, який виводить інформацію на великий екран. Найсучаснішим мультимедійним засобом є інтерактивна дошка – smart-дошка.

Інтерактивна дошка – SMART Board – це сенсорний інтерактивний екран, що підключається до комп'ютера. Картинку з комп'ютера на

інтерактивну дошку передає мультимедійний проектор, підключений до цього комп'ютера. Достатньо дотику до поверхні дошки, щоб почати роботу в інтерактивному середовищі.

За типом організації інтерфейсу (способу взаємозв'язку користувача (учня, учителя) і комп'ютера) можна виділити навчальні мультимедіа-ресурси зі зворотним зв'язком з користувачем (інтерактивні) і без нього.

Ресурси без зворотного зв'язку призначені тільки для викладу матеріалу певними способами за передбаченими сценаріями. *Інтерактивні* ресурси передбачають навчальний процес, заснований на взаємодії з тим, кого навчають. Сценарій викладу може бути змінений залежно від успіхів навчання та побажань користувача. За його ж бажанням може бути сформований власний сценарій. Навчання може проходити у вигляді рольової гри з оцінкою дій користувача. Можуть бути поставлені віртуальні експерименти із заданими умовами. У ресурсі може бути передбачена можливість запису дій порівняння їх з оптимальними (наприклад, відповіді на завдання контролюючої програми, запис вимови та її прослуховування порівняно з правильною вимовою).

Комп'ютери, оснащені мультимедіа, можуть відтворювати одночасно кілька видів інформації самого різноманітного характеру, що впливає на перспективи розвитку та форми сучасного процесу навчання. Комп'ютер з мультимедіа в руках викладача стає дуже ефективним технічним засобом навчання. Одночасно впливаючи на зоровий і слуховий аналізатори він оперативно відповідає на дії користувача, підтримуючи справжній зворотний зв'язок, тобто працює в інтерактивному режимі.

Зроблений огляд можливостей сучасних технічних засобів навчання на базі комп'ютера показує їх широкі можливості в навчання. Якщо колишні спроби вести регулярне навчання за допомогою комп'ютерних програм зазнали невдач, у першу чергу тому, що через недосконалість програмних засобів не вдавалося одержати явну перевагу комп'ютерних технологій над традиційними формами навчання, то сьогодні, завдяки загальнодоступності

комп'ютерів і засобів мультимедіа, спеціального програмного забезпечення, комп'ютер стає зовсім природним засобом пізнання навколишнього світу, як для попередніх поколінь ним була книга [2, с. 4].

4.3. Дистанційне навчання як самостійний елемент сучасної підготовки студентів

Останнім часом з'явилася нова технологія самостійної роботи студентів – дистанційне навчання. Поява дистанційної освіти не випадкова – це закономірний етап розвитку й адаптації освіти до сучасних умов інформаційного суспільства. Виконати соціальне замовлення суспільства через збільшення фінансування освіти, збільшення кількості навчальних закладів й інших традиційних способів не в змозі навіть розвинені країни. У всьому світі дистанційна освіта займає свою соціально-значущу нішу.

Дистанційна освіта – особлива, досконала форма, що поєднує елементи очного, очно-заочного, заочного навчання на основі нових інформаційних технологій і систем мультимедіа.

Дистанційна освіта – комплекс освітніх послуг, що надається широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок та ін.).

Дистанційне навчання – це нова форма організації освіти, заснована на використанні персональних комп'ютерів, електронних підручників і засобів телекомунікацій, які становлять якісно нову технологію навчання.

Дистанційне навчання – це технологія, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для доставки навчального матеріалу та спілкування.

Для цієї технології характерна позитивна пізнавальна мотивація тих,

кого навчають.

Характерними рисами дистанційної освіти є:

- гнучкість і модульність;
- економічна ефективність;
- координаційна роль викладача;
- спеціалізований контроль якості освіти;
- використання спеціалізованих технологій і засобів навчання.

Основними *принципами* дистанційного навчання є: гуманізм, пріоритетність педагогічного підходу при проектуванні освітнього процесу в дистанційному навчанні, педагогічна доцільність застосування нових інформаційних технологій, вибір змісту освіти, забезпечення захисту інформації, що циркулює в дистанційному навчанні, стартовий рівень освіти, відповідність технологій навчанню, мобільність навчання.

Основними видами забезпечення дистанційного навчання є методичне, програмне, технічне, інформаційне, організаційне.

Потреба в розвитку дистанційної освіти зумовлена декількома обставинами. Освіта стає не тільки інструментом взаємопроникнення знань і технологій у глобальному масштабі, але й капіталом, засобом боротьби за ринок, вирішенням геополітичних завдань. Сучасному суспільству необхідна масова якісна освіта, здатна забезпечити зростаючі потреби споживача та виробника в матеріальних і духовних благах.

При дистанційній системі навчання діяльність викладача стає більш творчою, методи викладання в основному обираються проблемні, використовуються активні форми навчання.

Звичайно, існують проблеми, пов'язані з перебудовою діяльності викладачів. Нові технології, покладені в основу дистанційного навчання, істотно змінюють характер взаємодії викладача та студента, орієнтуючи їх на рівноправну колективну навчальну роботу.

Сучасний стан розвитку дистанційного навчання в нашій країні ще не відповідає вимогам суспільства, яке прагне стати рівноправним членом

європейського та світового співтовариства, у якому мільйони громадян задовольняють свої просвітницько-інформаційні потреби через телекомунікаційні мережі, у тому числі через Інтернет. Аналіз стану дистанційного навчання в Україні показує, що всі навчальні заклади, організації й установи, які впроваджують або використовують технології дистанційного навчання, стикаються з реальними труднощами, подолання яких вимагає цільового фінансування, об'єднання зусиль цих закладів із зусиллями державних органів, координації загальних дій і нормативно-правового забезпечення, що буде сприяти прискоренню цього процесу, а також зменшить інтелектуальні, матеріальні та фінансові витрати на впровадження й розвиток дистанційного навчання.

Система дистанційного навчання ґрунтується на Інтернет-технологіях. При цьому передбачається, що ця система буде використовуватися не тільки як засіб одержання освіти дистанційним способом, але й як засіб реалізації комп'ютерної технології навчання за будь-якою формою (очною, заочною, екстернат), спрямованої на активізацію самостійної роботи студентів при вивченні будь-яких дисциплін, підвищення якості й об'єктивності процесу контролю й оцінювання знань студентів.

Для ефективного функціонування системи дистанційного навчання використовується окремий виділений канал зв'язку, через який університет, підключений до Української телекомунікаційної мережі навчальних закладів і науки (мережа УРАН), що забезпечує для навчальних закладів і наукових установ України якісний високошвидкісний обмін інформацією та повноцінний доступ до глобальної мережі Інтернет.

Дистанційне навчання – це освітній процес при відсутності безпосереднього особистого контакту викладача та студентів. Дистанційним варто вважати також навчання за перепискою за допомогою пошти, і інтерактивні телевізійні відео-курси, і віртуальне навчання через Інтернет. Не випадково найбільш перспективною технологією дистанційного навчання сучасні ВНЗ вважають технологію, засновану на контактах через Інтернет.

До її безсумнівних переваг варто віднести високу швидкість комунікацій, відсутність тимчасових і просторових обмежень для спілкування, можливість використання лінійної й нелінійної форм подачі навчального матеріалу.

Моделі дистанційного навчання через Інтернет різноманітні. Найбільш типові серед них можна умовно розділити на дві групи: безконтактні (такі, що виключають очне спілкування викладача та студентів) і контактні моделі (при періодичних особистих зустрічах викладача та студентів). До безконтактного належать модель вилученого класу, що припускає роботу викладача з групою студентів тільки через Інтернет і модель спрямовуючого самонавчання, коли викладач виступає в ролі наставника декількох студентів, які навчаються самостійно, але одержують періодичні консультації за допомогою Інтернет-комунікацій. Той, кого навчають, прямо одержує інформацію та працює з нею, спілкується з колегами, викладачами, відчуваючи себе активним учасником подій у віртуальному середовищі.

Для викладача (інструктора дистанційного курсу) у процесі викладання необхідно розглядати студента як центральну ланку навчального середовища. Для викладача ключовим є зміна ролі «мудреця на трибуні» на роль «провідника». Адже тільки викладач забезпечує джерелами інформації, спрямовує освітній процес, стимулює дискусії, задає параметри очікуваних результатів. Він постійно «поруч», щодня відповідає на прислані електронною поштою питання учнів, репліки учасників електронних конференцій та ін.

Навчальні матеріали для дистанційного курсу розробляються спеціально, відповідно до особливостей їх змістового та візуального подання у віртуальному навчальному середовищі. Навчальний матеріал для викладання через Інтернет компонується невеликими блоками з використанням безлічі виносок і коментарів, що прискорює та полегшує його прочитання й засвоєння. У тексті розставляються візуальні акценти шляхом використання кольорового шрифту, пробілів, спеціальних символів-показників; графічні ілюстрації робляться чіткими; статистичні дані

узагальнюються в таблицях. При дистанційному викладанні через Інтернет усі види робіт і вправ, а також час, що відводиться на їхнє виконання, плануються заздалегідь. Викладач повинен надати кожному студентові можливість не тільки висловитися, але й застати часом на власні коментарі відповідей, з огляду на те, що кожна фраза повинна бути надрукована на клавіатурі комп'ютера.

Висока інтенсивність дискусій у дистанційному навчанні можлива багато в чому саме завдяки Інтернету, що стирає часові та просторові границі між учасниками освітнього процесу. Коли на традиційних семінарах в аудиторії викладач ставить запитання для обговорення, то далеко не кожний студент виявляє бажання виступити. Як правило, у дискусії беруть участь лише найбільш активні студенти, а інші воліють відмовчуватися. Такої ситуації не слід допускати ані в традиційному, ані в дистанційному викладанні. Викладач, відкриваючи дискусію, ставить запитання всім, а по мірі надходження відповідей підводить проміжні підсумки й ставить нові питання, що провокують подальше обговорення. Мистецтво вести дискусію в такому випадку полягає в тому, щоб, по-перше, персональний внесок кожного студента виявився значним, і по-друге, щоб спілкування відбувалося не тільки між викладачем і студентом, але й між студентами, що задають і відповідають на питання один одного.

Досвід проведення електронних дискусій показує, що середня тривалість «виступу» кожного студента виявляється набагато більшою у порівнянні з обговоренням в аудиторії завдяки нелінійній моделі спілкування (усі ті, кого навчають, «говорять» одночасно, тобто одночасно посилають повідомлення). Крім того, перед тим як відправити повідомлення, ті, кого навчають, звичайно перечитують їх, щоб перевірити зміст і орфографію. У підсумку відповіді виявляються більш продуманими у порівнянні з усними.

Чітке формулювання цілей і вивірення результатів виконання кожного завдання необхідні при будь-якій формі дистанційного навчання. При викладанні дистанційного курсу, коли особисті контакти викладача та

студента відсутні, принципово важлива чітка постановка не тільки цілей усього курсу, лекції, семінару, але й кожної окремої справи. Звичайно інструментом для цих цілей слугує електронна пошта. При відсутності особистого контакту дуже важливо вчасно надавати тим, кого навчають, інформацію про порядок спілкування з викладачем й один з одним, одержання відповідей на змістовні та технічні питання, а також про критерії оцінки завдань.

Дистанційне навчання, особливо тоді, коли воно використовується у поєднанні з традиційними формами, різко збільшує навантаження підготовки та підвищує інтенсивність аудиторної роботи. Одночасно з цим значно розширює творчі можливості освітнього процесу, дозволяє йти в ногу з часом, максимально використовує результати інформаційної революції. Останнє є особливо важливим, оскільки сьогоднішнім студентам жити та працювати саме в умовах нової економіки.

Дистанційну освіту від традиційних форм відрізняють наступні *характерні риси*.

1. *Гнучкість*. Можливість займатися в зручний для себе час, у зручному місці й темпі. Час для освоєння дисципліни не регламентований.

2. *Модульність*. Можливість формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним або груповим потребам, з набору незалежних навчальних курсів-модулів.

3. *Паралельність*. Паралельне з професійною діяльністю навчання, тобто без відриву від виробництва.

4. *Охоплення*. Одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо) великої кількості тих, хто навчаються.

5. *Економічність*. Ефективне використання навчальних площ, технічних і транспортних засобів, концентроване й уніфіковане подання навчальної інформації та мультидоступ до неї знижують витрати на підготовку фахівців.

6. *Технологічність*. Використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних технологій.

7. *Соціальна рівноправність*. Рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, елітарності та матеріального забезпечення студента (у більшості випадків одержання освіти в дистанційному режимі набагато дешевше, ніж у традиційному).

8. *Інтернаціональність*. Експорт та імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг.

9. *Нова роль викладача*. Дистанційна освіта розширює й оновлює роль викладача, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно вдосконалювати курси викладання [10, с. 91].

Дистанційне навчання, являючи собою сукупність інформаційних технологій, які забезпечують доставку студентам основного обсягу матеріалу, інтерактивну взаємодію студентів і викладачів у процесі навчання, надає студентам можливості самостійної роботи із засвоєння матеріалу, а також оцінку їхніх знань, умінь і навичок у процесі навчання.

4.4. Активізація процесу навчання за допомогою проведення ділових ігор

Докорінні зміни, що відбуваються в економіці, висувають нові вимоги до рівня підготовки фахівців з вищою освітою. Крім фундаментальних знань від фахівців вимагають уміння швидко орієнтуватися в мінливих ситуаціях, знаходити альтернативні рішення, оцінювати ефективність їхньої реалізації, передбачати можливі ризики.

Одним зі шляхів вирішення поставленої проблеми є широке використання в навчальному процесі ділових ігор, які повинні розроблятися й використовуватися за нормами, перспективними напрямами економічних досліджень і практики.

У процесі навчання застосовуються всілякі модифікації ділових ігор: імітаційні (імітуються події, конкретна діяльність), операційні та рольові ігри.

Сценарій *імітаційної гри*, крім сюжету подій, містить різні структури та призначення процесів і об'єктів, що імітуються. *Операційні ігри* допомагають відпрацьовувати конкретні специфічні операції. Наприклад, розв'язання ситуаційних завдань, проведення зборів тощо. *Рольові ігри* сприяють відпрацьовуванню тактики поведінки, дій, виконання функцій і обов'язків конкретної особистості. Для проведення рольової гри розробляється модель ситуації, розподіляються ролі, порядок дій.

Ділові ігри являють собою інструмент вироблення складних колективних рішень. Можливість стиснути реальний час у рамки ігрового експерименту дозволяє неодноразово програти одну професійну ситуацію й визначити наслідки кожного з реалізованих рішень. Результатом такого програвання є розвиток у студентів навичок інтуїтивного передбачення, як ходу розвитку ситуації під впливом різних факторів, так і можливих наслідків від кожного обраного ними рішення. Таким чином, у ході гри відбувається нагромадження досвіду поведінки в різних господарських ситуаціях, здобувається нове знання, що має як теоретичну основу, так і практичну спрямованість, Цінністю знання, що здобувається в ході гри, є його «активність», тобто швидке включення у процес вибору й ухвалення професійного рішення.

Розробка ділових ігор складається з декількох етапів:

- постановка цілей і завдань гри, написання сценарію з визначенням дієвих осіб (учасників);
- добір практичного матеріалу;
- розробка загальних й індивідуальних вихідних даних і завдань учасникам гри;
- визначення критеріїв оцінки результатів.

Незважаючи на загальні принципи побудови ділових навчальних ігор, порядок їхнього проведення й оснащення різний, оскільки залежить від цілей і напрямку діяльності учасників гри.

Широке застосування ділових ігор має як позитивну, так і негативну

сторони. Позитивна полягає в тому, що підтверджуються можливості ділових ігор як інструмента формування особистості професіонала, досягається мета активізації навчального процесу. Негативні наслідки виникають у тих випадках, коли розроблювач ділової гри не спирається на психолого-педагогічні або науково-методичні основи й бере від гри тільки її зовнішню форму, а викладач (часто він і є розроблювач) використовує цей інструмент, не намагаючись розібратися з яким педагогічним явищем має справу.

Сутність ділової гри, її місце в навчальному процесі, цілі використання не можна з'ясувати, розглядаючи її поза понятійними рамками педагогіки та психології, навчально-виховного процесу як єдиного цілого. Орієнтуючись на розуміння ділової гри як, наприклад, галузі імітаційного моделювання або групової вправи щодо вироблення послідовності розв'язання в штучно створених умовах, викладач не зможе обґрунтувати розумність свого звернення саме до гри, а не до семінарського або лабораторно-практичного заняття.

Ділова гра – це «важка артилерія», і застосовувати її доцільно лише для досягнення таких цілей, які не можуть бути реалізовані більш простими, звичними та надійними способами.

Необхідно відзначити, що в нашій країні й за рубежом відсутня загальноприйнята концепція ділової гри, єдина або хоча б поділювана більшістю дослідників і практиків технологія її опису й розробки. Кожен розроблювач і користувач створює своє уявлення про гру або некритично запозичує її в інших. Це призводить до розмаїття розробленого педагогічного інструментарію, створює труднощі його тиражування, спричиняє неможливість відтворення ділових ігор іншими викладачами, проблеми при їхньому використанні.

Розробка ділової гри, безумовно, творчий акт, що несе в собі відбиток особистості автора. Однак це не означає, що можна обійтися без адекватних психолого-педагогічних уявлень про ділову гру аі відповідну методику конструювання й опису. Наявність такої методики дозволить позбавити

розроблювачів від непотрібної витрати зусиль на вироблення власного підходу й вивільнить час і зусилля на дійсно творчу роботу.

З позицій навчання ділова гра є формою відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для даного виду праці. Проведення ділової гри являє собою розгортання особливої, ігрової діяльності учасників на імітаційній моделі, що відтворює умови та динаміку виробництва. Ділова гра дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності й тим самим змоделювати більш адекватні у порівнянні з традиційним навчанням умови формування особистості фахівця. Таким чином, ділова гра є модельним заміщенням двох реальностей – процесів виробництва та процесів діяльності в ньому людей.

У діловій грі той, хто навчається, виконує квазі-професійну діяльність, що несе в собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Засвоєння знань, формування вмінь, навичок здійснюються через канву професійної праці в її предметному та соціальному аспектах. Ці знання засвоюються не про запас, не для майбутнього застосування, не абстрактно, а в реальному для учасника процесі інформаційного забезпечення його ігрових дій, у динаміці розвитку сюжету ділової гри, у формуванні цілісного образу професійної ситуації. Крім того, у діловій грі в умовах спільної роботи кожен студент здобуває навички соціальної взаємодії, ціннісні орієнтації й установки, властиві фахівцеві. Очевидно, що в досягненні таких цілей навчання та виховання ділова гра має найбільші можливості.

Ділова гра «Промисловий вузол: формування, будівництво, ефективність»

Мета гри: набуття практичного досвіду в галузі якісного й кількісного аналізу просторового розміщення складної виробничої системи.

Бюджет часу ділової гри – 6 годин. Гру проводять у одній академічній групі студентів, розбивши їх на 2-3 команди по 8-10 осіб.

Ідея гри: імітація реальної практики прийняття та техніко-економічного обґрунтування рішень щодо розміщення промислових підприємств, включаючи вибір місцеположення, формування промислового вузла й

розрахунки його ефективності.

Учасники гри: заступник директора підприємства з економіки, начальник відділу праці й заробітної плати, начальник сектора технічного нормування, керівник лабораторії НОП, начальник цеху, начальник бюро організації праці цеху, співробітники зазначених структур (сектора, лабораторії та бюро), економіст цеху, змінні майстри цеху.

Вихідна інформація: показники з виробництва продукції, кадрів, балансу робочого часу, структура простоїв, відомості про рух кадрів, динаміка виконання норм виробітку бригадами цеху.

На *першому етапі* провідна роль належить координатору гри, який не тільки пояснює студентам суть, мету, завдання та регламент гри, але й знайомить їх з порядком ухвалення відповідних рішень у реальній господарській практиці.

На *другому етапі* команди учасників гри самостійно, на основі представленої інформації здійснюють вибір конкретних пунктів розміщення підприємства, заздалегідь виділивши з них ті, які доцільно об'єднати у промисловий вузол. Це може бути галузевий ПВ, коли можлива кооперація основного та допоміжного виробництв, або міжгалузевий ПВ, коли ефект досягається за рахунок комплексного використання початкової сировини та відходів виробництва, додатково необхідно досліджувати можливість корисного використання вторинних енергоресурсів.

На *третьому етапі* команди студентів самостійно виконують конкретні розрахунки з техніко-економічного обґрунтування групового розміщення підприємств у ПВ.

Підбиття підсумків ділової гри проводиться у формі завершальної наради, на якій представники команд виступають з доповідями.

Основним критерієм при виявленні команди-переможця є сумарний соціально-економічний ефект від формування та будівництва ПВ, отриманий у результаті техніко-економічних розрахунків. При підведенні підсумків викладач повинен прагнути до того, щоб були об'єктивно оцінені не тільки робота команд, але й дії кожного учасника, бажано також, щоб на завершальній нараді студенти проаналізували ділову гру, виказали пропозиції по її вдосконаленню.

Розвиток особистості фахівця в діловій грі здійснюється в результаті підпорядкування двом типам норм: компетентних предметних дій і соціальних відносин колективу. У цих умовах дії здобувають значення вчинків, що формують соціальні риси, характер фахівця. Досягнення

дидактичних і виховних цілей поєднано в єдиному потоці, соціальному за своєю природою, активності студентів, реалізованої у формі ігрової діяльності. Мотивація, інтерес та емоційний статус учасників ділової гри обумовлюються широкими можливостями для цілепокладання й цілездійснення, діалогічного спілкування та взаємодії на проблемно представленому матеріалі ділової гри й для формування професійного творчого мислення.

4.5. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням нових інформаційних технологій

У педагогічній літературі сьогодні активно використовується термін «модель застосування телекомунікаційних мереж у навчанні», під яким розуміється тип структурованої організованої діяльності, спрямованої на здобуття знань із застосуванням одного чи декількох режимів роботи в Internet [6].

Існують різні класифікації застосування телекомунікаційних мереж у навчанні. Деякі вчені описують їх технічні можливості для організації педагогічної діяльності, а також їх вплив на здобуття знань (Е. Акерман [11], М. Варшауер і Р. Керн [20], М. Обе [12]). Інші аналізують можливості Internet з точки зору предметного змісту й рівня навчання (Д. Шан [14], Л. Ван Дазен, Б. Уорзен [19]). Описані варіанти діяльності для учнів, розсіяних по всьому світу (Д. Шан), і спрямовані на використання в звичайному класі для поживлення роботи або подолання фізичних обмежень класу (Т. Барнс, Ж. Стакер [13]). Існують варіанти роботи для здобуття початкового рівня в різних дисциплінах (Л. Міллер, Дж. Ослон [17]) й адресовані виключно компетентній аудиторії (Б. Поеллюбер [18]). Як знайти серед них найбільш прийнятні?

Серед чисельних класифікацій слід особливо відзначити класифікацію Джуді Харріс [16]. Вона заснована на пізнавальній діяльності того, хто навчається. Кожна з категорій (блоків) поєднує декілька моделей

застосування Internet у навчанні.

Перший блок підкреслює важливість і багатство міжособистісних контактів як між окремими студентами, так і між групами. Частіше за все в таких моделях використовується електронна пошта. Коли викладачі та студенти «підключені» до всієї планети, змінюється стратегія навчання й учіння. Студенти починають цінувати, розуміти й поважати культурні, політичні, лінгвістичні розбіжності та подібності. Їх сприйняття світу в цілому й свого власного світу змінюється. Викладачі, які користуються Internet, актуалізують зміст своїх курсів, мають можливість спілкуватись з колегами, розширюють міжпредметні зв'язки.

До цього блоку можна віднести наступні моделі.

- Листування між окремими студентами.
- Планетарні класи – студенти є членами групи й контактують також із групою. Класи повинні мати спільні характеристики (вік, професійний рівень, мова спілкування, інтереси тощо), а також додаткові спільні прояви (культура, мови, країни, континенти тощо).
- Ділова гра, яку проводить студент – найбільш цікавим прикладом є проект «Доктор Наука». Один зі студентів проводить віртуальні зустрічі з іншими студентами, будучи прихованим за маскою цього персонажу. При цьому студенти можуть задавати йому будь-які різні питання, і, щоб відповісти на них, ведучий повинен багато читати й розбиратись в обговорюваній темі. До того ж, давно доведено, що найкращий шлях вивчити що-небудь – це розпочати викладати.
- Ділова гра, яку проводить викладач, – у якості приклада наведемо один із сайтів (Квебек, Канада). Викладачі організували віртуальне селище кінця XIX століття (на матеріалі курсу «Іноземна мова»). Кожен з викладачів узяв на себе різні ролі – коваля, лікаря, листоноші та ін. Студенти, щоб поспілкуватись з різними персонажами, повинні добре уявляти собі, яким було життя в ту епоху, а для цього їм необхідно прочитати багато книг.
- Віртуальна зустріч – студенти можуть звернутись з питаннями до

будь-якої відомої особистості, наприклад, до Нобелівського лауреату. Разом з повідомленням про зустріч подається досє такого змісту: як прийняти участь у зустрічі; коротка біографія запрошеного; публікація однієї з його робіт (наприклад, статті); як підписатися на лист розсилки; як буде відбуватись зустріч.

- Наставництво – подібна модель часто застосовується у Франції. Наприклад, існує сервер, де студенту допоможуть зробити домашнє завдання, але не шляхом надання готової відповіді, а лише підведенням його до способу розв'язання.

Розглянемо більш детально *листування* між окремими студентами. Дана модель використання телекомунікаційної мережі може бути джерелом мотивації. Основними факторами успіху виявляються педагогічна розробленість діяльності, жорсткий контроль з боку викладача та творчий характер листування.

Етапи реалізації даної моделі:

- визначити чіткі цілі діяльності;
- опублікувати свій проект або знайти подібні серед тих, що пропонуються іншими викладачами;
- домовитись з одним або декількома викладачами, які мають подібні цілі;
- виходячи з цілей визначити тему дискусії;
- дати зрозуміти студентам важливість попередньої роботи над змістом;
- визначити тривалість передбачуваного листування;
- забезпечити доступ у комп'ютерний клас з відповідним обладнанням;
- спланувати результат і (можливо) наступний етап діяльності.

Другий блок застосування телекомунікаційних технологій ґрунтується на доборі даних. Мова не йде про вже опубліковані відомості, але про використання можливостей Internet щодо добору оригінальних даних і їх обробки, для збагачення власних знань. До цього блоку відносимо наступне.

- Обмін інформацією – студенти обмінюються вже наявною в них

інформацією з будь-якого питання.

- Сумісний добір даних – для досягнення успіху студенти повинні детально обдумати та підготувати пошук, знайти потрібного респондента, обробити й оцінити потрібним чином інформацію. Три основні умови успішного функціонування цієї моделі: 1) тематика, яка може зацікавити переважну кількість студентів і стимулювати активне співробітництво; 2) певна стратегія пошуку, що передбачає індивідуальний добір даних, їх передачу, класифікацію й знайомство з ними всіх учасників; 3) місце для обмінів і дискусій, щоб кожен міг взяти участь в аналізі й інтерпретації даних. Найбільш відомим прикладом реалізації цієї моделі є проект «Ератосфен» з вимірювання діаметру Землі й «Про що ім'я моє тобі говорить?», коли студенти збирали імена з різних країн і намагались з'ясувати їх походження.

- Консультація експертів – студенти можуть звертатись за роз'ясненнями до людини, яка вважається експертом у певній галузі; як варіант – один із студентів може взяти на себе роль експерта й глибоко вивчити тему, інші студенти можуть звертатись до нього. Цю роль доцільно доручати студентам старших курсів, щоб вони могли допомагати молодшим.

- Проведення опитувань – обирається тема, яка цікавить студентів, наприклад, ставлення до певної події, й проводиться опитування значної кількості людей за допомогою мережі або звичайних методів опитування. Результати аналізуються й надаються всім бажаючим. Публікація в мережі при цьому є обов'язковою.

- Присутність на відстані – досить дорога, але дуже цікава модель. Американські школярі та студенти, наприклад, мали можливість спостерігати за роботою місяцеходу в режимі реального часу. Існують проекти присутності на експериментальних медичних операціях тощо. Для цього потрібна досить складна апаратура, але з розвитком відеоконференцій це вже не здається фантастикою.

Третій блок – «сумісна діяльність». Задля цього поєднуються більш

складні моделі використання Internet, які потребують навичок сумісної діяльності. Перерахуємо моделі, які належать до даного блоку.

- «Пошуки скарбів» – викладач знаходить (чи приховує) десь у мережі цікавий документ, який студенти повинні знайти за допомогою пошукових систем, використовуючи ключові слова, формулюючи іншими словами задану проблему. Дана модель спрямована на формування вмінь уточнення поняття, оперування подібними поняттями.

- «Сумісна творчість» – одна з найбільш популярних моделей. Студенти пишуть сумісні проекти, створюють навчальні посібники, працюють у міні-групах і надають усім бажаючим можливість побачити й оцінити їх творчість.

- «Конкурси й пари» – елемент відчуття змагання забезпечує додаткову мотивацію для виконання завдання. Наприклад, можна запропонувати літературну вікторину за участю студентів різних університетів (навіть з різних країн). У мережі пропонуються питання, на які можна відповідати протягом тижня. Оцінюється ерудованість і грамотність викладу матеріалу, а також оформлення відповідей.

- «Моделювання ситуацій» – наприклад, існує сервер, який імітує препарування жаб. Користь від цього подвійна – студенти знають, як має проходити даний дослід, а тварини залишаються живими.

- «Колективні ігри» – у мережі є спеціальні сервери, де одночасно можуть взаємодіяти до 100 користувачів. Тут можна організувати гру-імітацію будь-якої ситуації, наприклад, проведення уроку, у якому в кожного учасника є своя роль.

- «Соціальні акції» – вони створюють можливість надання реальної допомоги кому-небудь. Наприклад, у Бельгії студентами факультету сурдо- і тифлопедагогіки університету Брюсселя була організована акція підтримки дітей. За підтримки мережі вони організували збір коштів, які були перераховані в дитячі будинки для дітей, які поганочують.

Четвертий блок – використання документальних ресурсів. Студент

працює самостійно, контакти в мережі не передбачені.

- Пошук за допомогою консультанта – студент знаходить інформацію в мережі за даним питанням, при чому у випадку ускладнення він може звернутись до консультанта, який підкаже, які пошукові системи краще використовувати, де знайти подібну інформацію, як найкраще сформулювати питання.

- Самостійний пошук документів – студент повністю самостійно шукає потрібну йому інформацію, при цьому він навчається відбирати найбільш цінні повідомлення, навчається критично оцінювати інформацію, що поступає. Даний вид діяльності характерний при написанні курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт. Мережі тут розширюють можливості пошуку інформації й надають доступ до зарубіжних джерел за даною темою (за умови володіння на певному достатньому рівні іноземною мовою).

П'ятий блок – публікації в Internet. Можливі публікації різних типів – від простого файлу, що пересилається електронною поштою, до розробки гіпертекстових документів. Публікація – це одна з переваг інтерактивної мережі. Це головна відмінність «інформаційної магістралі» від книги. Усі користувачі в мережі виступають не лише споживачами, але й авторами.

- Публікація власної web-сторінки – студент створює сторінку про себе, про свої захоплення та про свої дослідження.

- Сумісна публікація – група створює сумісний проект. Наприклад, шаленою популярністю в світі користується конкурс ThinkQuest (<http://www.ThinkQuest.com>), де студентам різних країн пропонується створити освітні сторінки на будь-яку тему, що їх цікавить. Головна умова – читачі даних сторінок повинні отримати повне уявлення про обговорювану проблему.

- Участь у роботі якого-небудь серверу. Багато студентів (особливо з розвинених західних країн) регулярно відсилають свою інформацію на різні сервери, де мають місце розділи, які представляють для них певний інтерес.

- Співробітництво з періодичним виданням. Частіше за все цю можливість використовують студенти-філологи, які мають можливість

публікації статей в електронних журналах.

Шостий блок – самоосвіта. Студент перетворюється на повноправного громадянина Internet, самостійно встановлює контакти й відшукує потрібну йому інформацію. Він використовує наявні ресурси для самоосвіти, публікує власні документи. Є такі варіанти.

- Створення тематичної сторінки.

- Віртуальний музей. У мережі можна знайти різноманітні музеї, які не існують у реальному житті.

- Віртуальний клас. Даний вид діяльності може здійснюватись не лише під керівництвом викладача. Студенти також можуть знаходити форуми або ігри, які представляють для них інтерес, і брати участь у них, прагнучи розширити свій світогляд і здобуваючи нові знання.

- Інтерактивний курс у мережі. Це один з варіантів дистанційного навчання, який зараз є дуже популярним, наприклад, користуючись мережею й не виходячи з дому можна навчитись готувати, вивчити певні розділи фізики, хімії, біології, навчитись робити web-сторінки тощо. Викладач може створити сторінку підтримки свого аудиторного курсу, до якого студенти можуть знайти додаткову інформацію, підказки для виконання складних завдань тощо. При цьому обов'язково потрібно передбачити зворотній зв'язок, щоб студенти могли в будь-який час зв'язатись з викладачем і між собою.

Перелік перерахованих моделей є неповним, оскільки неможливо передбачити всі варіанти, які може створити педагогічна творчість.

Спробуємо описати власне систему самостійних робіт для студентів з використанням нових інформаційних технологій. Кожна система може бути охарактеризованою через визначення її цілі, змісту та форм.

Мета пропонованої системи самостійних робіт з використанням нових інформаційних технологій є формування вмінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів відповідно до системно-блочної організації її змісту. Змістом даної системи виступає

засвоєння обсягів навчальної інформації, передбаченої для самостійного засвоєння навчальними планами та робочими програми з окремих дисциплін і разом, а також підготовки до аудиторних занять. При цьому використовуються наступні нові інформаційні технології:

- для пошуку інформації в мережі – використання web-браузерів, баз даних, користування інформаційно-пошуковими й інформаційно-довідковими системами, автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами;

- для організації діалогу в мережі – використання електронної пошти, синхронних і відстрочених телеконференцій;

- для створення тематичних web-сторінок і web-квестів – використання html-редакторів, ftp- та web-браузерів, графічних редакторів.

Спробуємо описати кожен вид самостійної роботи детальніше.

Написання реферату-огляду. Викладач заздалегідь складає співвідношення робочої програми курсу та списку тем рефератів (студенти можуть пропонувати свої варіанти за узгодженням з викладачем). До кожної теми пропонується декілька варіантів тем для написання рефератів-оглядів.

Дані роботи не повинні бути великими за обсягом (максимум п'ять сторінок), їх головне завдання – примусити студента перед лекцією прочитати деякі тематичні матеріали та проаналізувати їх. При написанні реферату студенти використовують вимоги до рефератів, що розроблені викладачем або кафедрою. У якості джерел використовуються як звичайні книги, журнали, підручники, так й інформація, що доступна через телекомунікаційну мережу.

Рецензія на сайт за темою. У даному випадку можливі два режими роботи: 1) студенти пишуть рецензії на сайт, що вказаний викладачем (заздалегідь надається його адреса – URL); 2) студенти самі здійснюють пошук сайтів подібної тематики та надають на них рецензію.

Аналіз існуючих у мережі рефератів на дану тему, їх оцінювання. Сьогодні більшість викладачів (особливо гуманітарних дисциплін)

скаржаться на те, що студенти використовують можливості телекомунікаційних мереж для того, щоб не вчитися, і завантажують звідти готові реферати, інколи навіть не читаючи їх. Ми пропонуємо один з варіантів подолання такої ситуації. Студентам надаються адреси колекції рефератів у мережі та пропонується зробити аналіз рефератів за конкретною тематикою. При цьому студент повинен прочитати не менше 3-4 рефератів, виділити їх сильні та слабкі сторони, а також поставити оцінку кожному реферату, аргументуючи її.

Написання свого варіанту плану лекції. Студентам пропонується до наступної лекції (її тема повідомляється) знайти в мережі матеріали до неї та спробувати побудувати власний план викладення питання. Студенти приходять на лекцію зі своїми планами, слухають лектора, працюють як завжди. Наприкінці лекції виділяється 5 хвилин на порівняння позиції лектора та студентів, визначаються інші варіанти викладення матеріалу з даного питання.

Написання фрагменту лекції. Студентам пропонується відшукати інформацію у бібліотеці й у мережі. Перед початком лекції студенти (2-3 особи по черзі) показують викладачу свої варіанти роботи. Якщо викладач знаходить фрагмент вдалим, він дає студенту проводити підготовлений фрагмент лекції. В іншому випадку проведена самостійно робота оцінюється, але викладач проводить лекцію самостійно. На наступне заняття фрагменти готують інші студенти.

Складання бібліографічного списку. Студентам пропонується підготувати бібліографічний список за темою, використовуючи також адреси сайтів у мережі. У французькій мові навіть винайшли спеціальний термін *réseaugraphie* (який можна перекласти як «мережографія» від слова *réseau* – мережа), для визначення списку сайтів за темою. При цьому пропонується провести ранжирування знайдених ресурсів за ступенем значущості та розкриття проблеми.

Написання й захист реферату-огляду. Студенту пропонується написати

на основі даних мережі та захистити свій реферат перед іншими студентами. Обсяг реферату може бути збільшений до 10 сторінок.

Рецензія на сайт за темою й її презентація. Студенти готують рецензії на сайти, які вже було зазначено раніше, і здійснюють їх презентацію у вільній формі.

Аналіз й оцінювання рефератів за темою, що існують у мережі. Роботи здаються викладачеві в письмовому вигляді. Їх оцінювання може відбуватися різними шляхами: 1) традиційне оцінювання викладачем; 2) взаємооцінка; 3) оцінка робіт міні-групами.

Підготовка фрагменту практичного заняття. Студент чи міні-група за завданням викладача готують фрагмент практичного заняття, використовуючи різноманітні джерела інформації, у тому числі телекомунікаційні мережі. Після проведення фрагменту проводиться колективне обговорення (3-5 хвилин), указуються переваги та недоліки.

Підготовка доповіді за темою. Студент чи міні-група готують доповідь 1) за пропонованою викладачем чи 2) самостійно обраною, темою. У другому випадку для визначення теми доповіді студенти повинні заздалегідь переглянути ресурси, що існують у мережі й у бібліотеці, оцінити можливі варіанти й обрати найбільш відповідний.

Вимоги до доповіді: логічність, стислість викладу, упевненість у подачі матеріалу, використання декількох джерел, аналіз різних точок зору. Доповідач має говорити (можливо використовувати план), а не читати текст. Обов'язкова умова: слухачі повинні задати доповідачеві декілька питань.

Підготовка та проведення дискусії за темою. Один студент обирає проблему, яка його цікавить (у межах теми, що вивчається), і заздалегідь повідомляє її групі. Студенти відшуковують інформацію в мережі за даною тематикою. Дві особи з групи призначаються «захисником» і «прокурором» (або «адвокатом диявола»). Перший висловлює аргументи на підтримку ідеї, що висувається, другий – проти неї. Студенти повинні говорити, а не читати заздалегідь підготовлений текст. Решта спочатку вислуховують трьох

головних дієвих осіб. У процесі слухання йде гра «гарячий акваріум» – студенти мовчки, знаками реагують на те, що говорять доповідачі, – схвалюючи чи ні. Пізніше всі студенти висловлюють свою думку, доводячи свої аргументи «за» чи «проти», погоджуючись чи спростовуючи наведені аргументи. Наступне заняття-дискусію готує інша міні-група.

Відмінність у «традиційній» дискусії тут полягає в тому, що інформаційні ресурси мережі значно ширші й їх використання дозволяє побачити навіть непередбачувані рольові позиції.

Виконання лабораторних робіт. Під лабораторними роботами в різних навчальних дисциплінах розуміють зовсім різні види завдань. Це може бути робота з приладами, записами, комп'ютерними програмами. У якості приклада можна привести лабораторні роботи, основані на гіпертекстовій технології. Студенти мають виконати серію вправ, іноді для цього необхідно знайти додаткову інформацію в мережі. По закінченні виконання кожного завдання комп'ютер автоматично показує результати студента у відсотках від загального виконання завдань (наприклад, 80% при роботі над серією із 10 завдань означає 8 правильно виконаних). У випадку виникнення певних утруднень викладач пропонує допомогу – комп'ютер може надати підказку (надрукувати першу літеру слова, показати ілюстрацію тощо). Для підготовки подібних лабораторних занять може використовуватися програма Hot Potatoes, яка безкоштовно розповсюджена університетом Брунсуїка (Канада) й призначена для створення завдань із самоконтролем без знання основ програмування. Викладачу достатньо заповнити форму необхідним змістом і розмістити отримані сторінки на сервері.

Електронні лабораторні роботи дозволяють використовувати для віртуального дослідження такі прилади, яких може не бути в наявності в даному навчальному закладі. У цьому напрямку працює, зокрема, Квазар-Мікро, розробляючи курси віртуальних лабораторій.

Особливим видом лабораторної роботи є «віртуальне ралі»: це спеціально розроблені викладачем web-сторінки, з посиланням на

різноманітні ресурси в телекомунікаційній мережі та питаннями, на які необхідно відповісти, відвідавши вказані сайти. Задача тих, хто навчається, – відвідати максимально можливу кількість сайтів і правильно відповісти на всі питання. Час виконання роботи обмежено – 1 година. У кінці роботи той, хто навчається, відправляє звіт викладачеві електронною поштою чи складає його у письмовому вигляді. Найкращі роботи публікуються на сайті підтримки курсу.

Робота з web-квестом, що підготовлений викладачем або знайдений у мережі. Web-квестом називається спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі за вказаними адресами. Вони створюються для більш ефективного використання часу тих, хто навчається, залучення отриманої інформації у практичних цілях, формування вміння критичного мислення, аналізу, синтезу й оцінки інформації. Даний вид діяльності було розроблено в 1995 році в державному університеті Сан-Дієго дослідниками Берні Додж і Томом Марчем [15].

Для того щоб дана робота була максимально ефективною, web-квест (спеціальним чином організована web-сторінка) повинен містити наступні частини:

- 1) вступ, у якому описуються строки проведення, і пропонується вихідна ситуація;
- 2) цікаве завдання, яке можливо реально виконати;
- 3) набір посилань на ресурси мережі, що необхідні для виконання завдання. Деякі (але не всі) ресурси можуть бути скопійовані на сайт даного web-квесту, для того щоб полегшити тим, хто навчається, завантаження матеріалів. Указані ресурси повинні містити посилання на web-сторінки, електронні адреси експертів або тематичні чати, книги або інші матеріали, які є в наявності у викладача або в бібліотеці. Завдяки вказаним точним адресам при виконанні завдань студенти не будуть гаяти час;
- 4) опис процесу виконання роботи повинен бути поділений на етапи із

зазначенням конкретних строків;

5) деякі пояснення щодо переробки отриманої інформації: питання, що направляють і спрямовують; дерево понять, причинно-наслідкові діаграми;

6) підсумок, що нагадує тим, хто навчається, чому вони навчилися, виконуючи дане завдання; можливо, шляхи для подальшої самостійної роботи за темою або опис того, яким чином можливо перенести отриманий досвід в іншу сферу.

Web-квести можуть бути короткотривалими та довготривалими. Метою короткотривалих проєктів виявляється набуття знань і здійснення їх інтеграції в свою систему знань. Робота над короткотривалим web-квестом може тривати від одного до трьох сеансів. Довготривалі web-квести спрямовані на розширення й уточнення понять. По завершенню роботи над довготривалим web-квестом студент повинен уміти проводити глибокий аналіз отриманих знань, уміти їх трансформувати, володіти матеріалом настільки, щоб мати змогу створювати завдання для роботи за темою. Робота над довготривалим web-квестом може тривати від одного тижня до місяця (максимум двох).

Деякі доповнення.

➤ Web-квести найкраще підходять для роботи в міні-групах, проте, існують і web-квести, що призначені для роботи окремих студентів.

➤ Додаткову мотивацію при виконанні web-квесту можна створити, запропонувавши студентам обрати ролі (наприклад, «учений», «журналіст», «детектив», «архітектор» тощо) і діяти згідно з ними: наприклад, якщо викладач запропонував роль «Секретаря Об'єднаних Націй», то цей персонаж може надіслати лист іншому учаснику, який виконує роль «Президента країни», про необхідність мирного врегулювання конфлікту.

➤ Web-квест може належати до одного навчального предмету чи бути міжпредметним.

Дослідники відзначають, що в другому випадку дана робота буде більш ефективною [15].

Форми web-квесту також можуть різнитися. Наведемо найбільш популярні: 1) створення бази даних з проблеми, усі розділи якої готують студенти; 2) створення мікросередовища, у якому студенти можуть рухатися за допомогою гіперпосилань, що моделюють фізичний простір; 3) написання інтерактивної історії (студенти можуть обирати варіанти продовження роботи; для цього кожного разу вказується на 2-3 можливих напрями; цей прийом нагадує відомий казковий вибір шляху перед каменем); 4) створення документу, що надає аналіз будь-якої складної проблеми та пропонує студентам погодитися чи не погодитися з думкою автора; 5) інтерв'ю on-line з віртуальним персонажем. Відповіді й питання розробляються студентами, які в достатній мірі простудіювали дану особу. Це може бути політичний діяч, літературний персонаж, відомий учений, інопланетянин тощо.

Даний варіант найкраще пропонувати не окремим студентам, а міні-групі, що отримує загальну оцінку (яку дають решта студентів і викладач за свою роботу).

Складання бібліографічного списку. Використання матеріалів з мережі для написання курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт; відображення використання даних ресурсів у бібліографічному списку. Вивчення додаткових можливостей текстових редакторів (сортування тексту, створення таблиць тощо).

Вплив на формування вмінь самостійної навчальної діяльності студентів: формування вміння планування діяльності, а також уміння виділення головного та другорядного; конструювання змісту навчання.

Ознайомлення з професійними телеконференціями, аналіз обговорення актуальних проблем. У мережі існує безліч відстрочених асинхронних телеконференцій (списків посилань), що об'єднують фахівців різного профілю – починаючи від розведення квітів і закінчуючи розробками в галузі електронних систем. Студенти під керівництвом викладача здійснюють пошук профільних телеконференцій, вивчають їх архіви, підписуються на них й аналізують запитання та відповіді. Студенти мають можливість

відповісти чи відправити запит. Подібні списки посилань є національними (у межах однієї країни) і міжнародними (об'єднують фахівців декількох країн чи всього світу). Всесвітньо відомим списком посилань є, наприклад, ESL (English as a Second Language), що об'єднує викладачів англійської мови всього світу.

Студенти можуть використовувати отримані результати в курсових і дипломних, кваліфікаційних роботах.

Складання тематичного каталогу існуючих сайтів, прийомів навчання з урахуванням вікових особливостей студентів і теми заняття. Даний вид самостійної роботи покликаний допомогти студенту систематизувати дані про різні освітні сайти за категоріями: електронний методичний журнал (чи методичні статті); наукові публікації за предметом; вправи й задачі; цікаві факти; історія науки (предмету); гумор (фізики, хіміки, лінгвісти жартують); колекції ілюстрацій за предметом; плани уроків; розробки позакласних заходів.

Кожен студент (або різні міні-групи) добирають посилання в мережі залежно від того, яку тему вивчають на даний момент. Студенти проводять оцінку сайтів і створюють web-сторінки, розміщують їх на сайті підтримки курсу. Решта студентів курсу можуть використати результати виконаної роботи й одразу знайти необхідні вправи, інформацію, цікаві прийоми роботи.

Рецензії на освітні сайти з предмету. Одним із завдань на педагогічній практиці (або в курсі методики викладання) може бути оцінка існуючих сайтів. Дані матеріали можна використати як частину попереднього варіанту роботи.

Аналіз планів уроків, що існують у мережі. Доцільно використати під час пасивної практики чи в курсі методики. Аналіз виконується письмово й здається викладачу.

Обговорення лекції, що відбулася, або майбутньої лекції в списку посилання групи. Даний вид роботи дозволяє подолати замкненість на одному

викладачеві – студенти різних груп, які працюють з різними лекторами, можуть обмінюватися найбільш вдалим цитатами з лекцій, надати всім бажаючим стислий конспект лекції, обговорити те, що залишилося незрозумілим. Якщо викладачу необхідно оцінити роботу студента в даному режимі, можна запропонувати студенту скласти резюме дискусії з конкретної лекції.

Якщо до дискусії підключаються не тільки студенти, а й викладач, це дає додатковий навчальний ефект, оскільки викладач має змогу вчасно уточнити окремі деталі та запропонувати тим, хто не встиг щось зрозуміти, літературу для консультацій.

Робота в списках посилань. Даний вид роботи вже було розглянуто в даній системі. Слід зробити уточнення, що для здійснення такої діяльності потрібен модератор. Його провідною роллю є стимулювання або, навпаки, обмеження дискусії (якщо учасники відійшли від теми), надання допомоги тим, хто має утруднення. Цю роль може покласти на себе викладач або студенти по черзі. В останньому випадку вони повинні вміти ввічливо відсікати неперспективні питання та спрямовувати опрацювання списку посилань у необхідне русло. У процесі підготовки до семінарів і практичних занять у списку посилань можна обговорити питання, що викликають утруднення, поділитися цікавою інформацією з теми або розіслати свій реферат, що підготовлений до семінару, і запропонувати його для обговорення.

Спілкування в синхронній телеконференції (чаті) з фахівцями чи студентами інших груп або інших вищих навчальних закладів, що вивчають дану тему. Робота в чаті має свою специфіку.

Для успішної роботи необхідно:

- 1) заздалегідь визначити фіксовану дату й час проведення (не більше однієї години);
- 2) заздалегідь скласти список учасників і, можливо, порядок їх виступу;
- 3) входити до чату під «нормальними» знайомим іменами (найкраще –

ім'я + прізвище), а не «ніками», псевдонімами. Дуже складно іноді буває швидко зорієнтуватися та зрозуміти, хто за яким «ніком» ховається;

4) чат – це швидкісна розмова. Не потрібно боятися помилок, бути в достатній мірі лаконічним, не використовувати складні фрази. Чим простіше мова, тим краще. Припустиме використання скорочень, що є зрозумілими для всіх, наприклад, 4U = for you, 'coz = because, plzzz = please. Для вираження своїх емоцій, передачі свого настрою можна використовувати різні прийоми, якими користуються всі шанувальники «початуватись», наприклад:

а) різні комбінації знаків пунктуації – різноманітні смайлики (від англійського smile – посмішка), що відображують настрій (вигляд вашого обличчя на момент написання тексту);

б) усе, що написано ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ сприймається як крик. Їх слід використовувати лише у випадку, якщо необхідно звернути увагу на щось дуже важливе;

5) час передачі набраного на клавіатурі тексту в усіх учасників чату різний, чийсь слова долітають швидше, чийсь – через деякий інтервал часу. Це викликає хаос, при якому питання та відповіді на них надходять у змішаному порядку, разом з репліками, що вже можуть відноситися до іншої теми. Для того щоб цього не відбувалося, потрібно лише не поспішати, слідкувати за основною лінією бесіди. У разі необхідності надати стисле посилання саме на те питання, що потребує відповіді, наприклад: «до репліки про мовні ресурси:»;

б) проводити чат повинен один модератор, а не декілька ведучих. Його роль полягає в організації процесу спілкування. У разі необхідності він стимулює дискусію, іноді ставить «провокаційні» питання чи, навпаки, стримує її;

7) питання до чату обираються тільки конкретні, такі, на які можна відповісти стислим висловлюванням;

8) тим, у кого виникнуть проблеми зі зв'язком, слід надати можливість виступити пізніше, після отримання протоколу чату, у телеконференції (за

списком посилань);

9) використовувати чат варто переважно для діалогу чи дискусії невеликої групи – 3-4 особи [4].

Найбільш складне в масовому чаті – дотримуватись однієї теми в ході дискусії. У кожній навчальній ситуації, у кожному чаті повинна бути своя ціль. Вона визначає зміст дискусії, але форми чату можуть бути абсолютно різні. Проведемо паралель між чатом і семінаром, уроком. Учитель може весь урок проговорити сам, може поставити питання декільком учням чи запропонувати виступити по черзі всіх. При цьому не виключаються й питання учнів до учнів або учнів до вчителя. Та ж схема працює й в організованому чаті.

Значно складніше організувати проблемний чат, провести дискусію в межах опрацювання сумісного проекту, будь-якої дослідницької теми. У даному випадку буде складніше працювати модератору, оскільки прийдеться більш активно реагувати на виступи, направляти хід дискусії тощо.

Дискусія може йти з теми лінійно (за чітким планом), циклічно (періодично повертаючись до одного й того ж питання, але вже розглядаючи його з іншої точки зору) чи фрагментарно (коли немає загальної обговорюваної теми, а питання виникають спонтанно).

Культура ведення й участі в чаті, не зважаючи на різні засоби комунікації, майже не відрізняється від «традиційного» «круглого столу», дискусії, тематичної конференції. Звісно, використання складних технічних засобів зв'язку потребує особливо ретельної уваги до питань організації чату й урахування можливих перешкод у його здійсненні. Детальніше це питання можна розглянути в праці М.В. Моїсєєвої [4].

Обговорення проблем, які виникають, у відстрочених телеконференціях. При виконанні завдань самоосвіти таким чином зберігається зворотній зв'язок із викладачем й іншими студентами, студент може попросити допомоги, надати додаткові пояснення, а не очікувати наступного заняття, а викладач може за необхідності коригувати завдання. Даний вид роботи

дозволяє студентам найкраще усвідомити, відносно чого в них виникають утруднення, оскільки при формулюванні письмового тексту в людини є час подумати та логічно викласти свої думки. Оцінювання даної роботи недоцільно, оскільки вона тільки допомагає студенту здійснити самооцінку.

Консультації з викладачем й іншими студентами через відстрочену телеконференцію. Студенти можуть зв'язуватись зі студентами подібних факультетів інших вищих навчальних закладів й обмінюватись думками з проблеми; крім того, досить часто буває важко застати наукового керівника на місці, а на питання іноді можуть дати відповіді й інші студенти. Коли студент відповідає на питання інших, він більш свідомо розуміє свої недоліки й учиться не лише на своїх, а й на чужих помилках. Оцінювання такої роботи вважається недоцільним.

Консультації з фахівцями. Звертаючись до фахівців через електронну пошту студентам необхідно здійснити значну роботу щодо точного формулювання питання й реалізації навички написання ділового листа. Досвід роботи показує, що виконання цього завдання дуже часто виявляється досить складним для студентів. Щоб уникнути зайвих утруднень, потрібно ознайомити їх зі зразками ділового листування, а іноді навіть допомогти скласти запити. До даного виду роботи слід звертатись лише в надзвичайних випадках, оскільки фахівці своєї справи зазвичай перевантажені роботою. Однак таке спілкування є додатковим стимулом для студентів задля більш глибокого усвідомлення своєї роботи, більш ретельного ставлення до формулювання питання. Крім того, даний вид роботи позитивно впливає на мотивацію, особливо якщо про роботи даного фахівця говорили на лекціях або семінарських заняттях. Студентам цікаво спілкуватись зі «справжнім ученим».

Консультації з методистом. Консультації можуть бути як публічними (через список розсилки), так і приватними (через електронну пошту). У першому випадку питання й відповідь на нього стають доступними всій групі тих, хто навчаються. У другому – відповідь отримує лише один студент. У

даному випадку можуть бути варіанти – якщо методист визначить поставлене йому особисто питання як цікаве й актуальне також для інших студентів, він може відповісти на нього в телеконференції. У випадку, якщо питання потребує прояву педагогічного такту, можна відіслати один або два варіанти відповіді – один автору питання особисто, а другий – у телеконференцію.

Обговорення проблем, що виникають, у відстроченій телеконференції. Студенти спілкуються через електронну пошту й телеконференцію зі студентами, які проходять практику в інших школах. По завершенні практики можна запропонувати завдання проаналізувати питання, які виникли, реакції на них і представити аналіз (а можливо, свої варіанти відповідей) викладачу. Ще один варіант – попросити студентів під час практики відсилати свої міркування про проведені уроки, власні винаходи, про досвідчених викладачів, свої невдачі тощо в телеконференцію. Пізніше цими матеріалами можна буде користуватися для створення електронної газети, під час виконання курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт. Щоб стимулювати таку роботу, можна ввести поточну систему оцінювання «зараховано / незараховано», яка може стати складовою загальної оцінки за практику (наприклад, якщо студент висловлювався в телеконференції 4-5 разів, він отримує «зараховано»).

Розміщення виконаних рефератів і рецензій на сайті підтримки курсу, створення рейтингу студентських робіт з певної теми. Реферати, підготовлені до лекцій і семінарських занять, можна сконвертувати у формат html і розмістити на сайті. Студентам можна запропонувати оцінити виконання роботи (критерії вказуються викладачем або розробляються й обґрунтовуються самими студентами). На сайті створюється рейтинг робіт, кращі роботи відзначають різними способами (від публічної схвали на лекції або в телеконференції до вручення призів протягом тижня студентської науки).

Перетворення й розміщення робіт на сайті може виконуватись самими

студентами за допомогою нескладних html-редакторів (Aditor, DreamViewer, Front Page тощо). Також можна запропонувати студентам підібрати ілюстрації до матеріалів, що публікуються, й «оживити» текст за допомогою кольорової комбінації, фотографій, малюнків, схем. Така робота може виконуватись міні-групами по черзі.

Імена переможців також можуть бути опубліковані на університетському сайті.

Публікації бібліографій з теми. На сайті розміщуються бібліографії, підготовлені студентами (вказується автор і загальна тема). Вони допомагають іншим студентам вивчати згадану тему. Можна також запропонувати студентам оцінити опубліковані бібліографії. Наприкінці року на сайті залишаються лише кращі, а інші вносяться в архів або просто видаляються.

Створення тематичних web-сторінок. Один з найбільш цікавих видів самостійних робіт з використанням можливостей нових інформаційних технологій. Його можна запропонувати як окремим студентам, так і міні-групам. Досвід показує, що другий варіант є більш ефективним. Задля створення web-сторінок потрібно ознайомити студентів з наявними html-редакторами та показати їх можливості. Далі студенти самі добирають й організують інформацію, знаходять ілюстрації, виділяють головні фрагменти тексту тощо. Усі створені сторінки розміщуються на сайті курсу, а студентам пропонують дати рецензію на роботи інших студентів.

Створення web-квестів (WebQuest) для роботи з темою. У даному випадку студенти виступають авторами, а не користувачами. За цими web-квестами можна давати лабораторні роботи для інших груп.

Існує міжнародний конкурс ThinkQuest, на який пропонуються web-квести, що розроблені студентами. У ньому є окрема категорія для майбутніх учителів. Найкращі роботи отримують премію, яка представляє собою надання переможцям можливості вчитися в американських університетах. Адреса конкурсу: <http://www.ThinkQuest.com/>.

Розробка нових лабораторних робіт. Вище вже згадувалась програма Hot Potatoes, яка дозволяє писати нескладні програми на мові Java, не знаючи програмування. Студенти легко її опановують й із задоволенням виконують тести множинного вибору, кросворди, вправи на заповнення пропусків й інші завдання в електронному вигляді. Найкращі роботи розміщуються на сайті (обов'язково із зазначенням автора) і використовуються студентами для самостійної роботи.

Розробка нових лабораторних робіт також може відбуватися у пакеті Microsoft Office із застосуванням програмних засобів, призначених для візуалізації об'єктів вивчення й виконання певних дій над ними, зокрема Gran.

Створення web-сторінок з відповідями на питання, що часто виникають, підказками й необхідними допоміжними матеріалами. Це також можуть робити студенти самостійно: аналізуючи повідомлення в списку розсилки, виділити питання й моменти, що викликають ускладнення, спробувати розібратися самому або разом з викладачем і створити сторінку (англійський термін FAQ – Frequently Asked Questions). Така робота повинна оцінюватися.

Інший варіант – створення електронних довідників (наприклад, таблиці відмінювання складних дієслів або опис системи освіти у Великобританії – це залежить від теми лабораторної роботи).

Публікація курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт студентів на сайті. На сьогодні, згідно вимог до дипломних (кваліфікаційних) робіт, вони повинні бути представлені в друкованому варіанті. Найчастіше текстові файли зберігаються. Можна попросити їх у випускників і запропонувати іншим студентам перетворити файл у web-сторінку. Для цього студенту необхідно вдумливо прочитати роботу, для того щоб виділити гіперпосилання.

Публікація методичних розробок студентів, що виконані для курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт. До робіт з методики викладання

предмету чи з педагогіки часто виконуються методичні розробки (система уроків з теми, система завдань тощо). Їх можна опублікувати в окремому розділі, для того щоб пізніше використати під час практики. Підготовка подібної публікації також є видом самостійної роботи студентів.

Створення банку даних педагогічних і методичних знахідок студентів, банку ігор і вправ. Дуже часто під час практики студенти знаходять або придумують дуже цікаві завдання. Для того щоб даний досвід не втратити, щоб їм змогли користуватись інші студенти, можна розробити загальну методичну «скарбничку». Її формування також є самостійною роботою. При цьому потрібно використовувати не лише власний досвід студентів і викладачів, але й методичні статті з фахових журналів.

Створення web-сторінок для тих, хто навчається. У наш час у багатьох університетах і школах є добре обладнані комп'ютерні класи. Студенти можуть створювати web-сторінки спеціально для школярів, для того щоб використовувати їх у процесі навчання.

Створення web-квестів для тих, хто навчається. У даному випадку студенти мають урахувати психологічні особливості тієї вікової категорії, для якої призначений web-квест. Молодші школярі із задоволенням працюють з ігровими та пригодницькими web-квестами, школярі середньої ланки любляють дослідницькі web-квести, старші школярі – web-квести, що спрямовані на самореалізацію.

Робота за проектами, що запропоновані викладачем. Викладач при розробці робочої програми обмірковує можливі навчальні проекти, що вписуються у вивчення конкретної теми та створює план-сітку проведення проектів. Звіт про роботу проекту є однією зі складових при складанні заліку або екзамену.

Розробка та проведення власних проектів під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі й з дітьми на практиці. Студенти самостійно розробляють і проводять проекти, консультуючись з викладачем. Результати проектів представляються на тижні студентської науки в

університеті.

Зроблений нами огляд відображує лише окремі питання й напрямки використання інформаційних технологій в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Запуск роботи даної системи проводиться поетапно. Швидкість зміни етапів залежить від багатьох факторів: комп'ютерної грамотності студентів і викладачів, специфіки начального предмету, навчального плану. Доцільно починати з видів самостійної роботи, що засновані на пошуку й обробці інформації. Вони найбільш наближені до звичайного навчального процесу. Після опанування описаних видів можна переходити до наступного етапу – організації діалогу в мережі, до третього – роботи по створенню web-сторінок. Система розпочне працювати у повній мірі, коли студенти опанують усі (чи майже всі) запропоновані види самостійних робіт.

Термінологічний словник розділу

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА – комплекс освітніх послуг, що надається широким верствам населення в країні й за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок та ін.).

НАВЧАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ – відбиває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання.

ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ – відображує загальну стратегію розвитку освіти, загального освітнього простору, призначається для прогнозування розвитку освіти, його конкретного проектування та планування, передбачення результатів, а також визначення стандартів, відповідних освітнім цілям.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ – системна сукупність і порядок

функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей.

ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ (ТЗН) – обладнання й апаратура, що застосовуються в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Педагогіка / Наталя Павлівна Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
2. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Н. В. Вовковінська, Ю. О. Дорошенко, Л. М. Забродська, Л. М. Калініна, В. С. Коваль та ін. ; [ред. В. М. Мадзігона, Ю. О. Дорошенка]. – К. : Педагогічна думка, 2003. – 272 с.
3. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / Михаил Владимирович Кларин. – М. : Просвещение, 1989. – 280 с.
4. Моисеева М. В. Курс подготовки дистанционного обучения / М.В.Моисеева / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://scholar.urfu.ac.ru/courses/tutor/index.html>. – Загол. с экрана. – Язык рус.
5. Монако А. Мультимедійні технології в школі / Алла Монако // Інформатика. – 2006. – № 7 (341). – С. 24–30.
6. Новые педагогические и информационные технологии в образовании / [под ред. Полат Е. С.] – М.: Логос, 1999. – 256 с.
7. Осипова И. В. Подготовка студентов профессионально-педагогического вуза к дидактическому творчеству / И. В. Осипова // Высшая школа. – 1997. – № 5. – С. 45–48.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с.
9. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних

зкладах : навч. посіб. / Петро Миколайович Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.

10. Ястулайтис В. И знания приобрести, и ... дистанцию приобрести / В. Ястулайтис, Л. Самсонова // Персонал. – 2000. – № 2. – С. 88–94.

11. Ackermann E. K. Les autoroutes de l'information: culture de "zappeurs" ou culture d'auteurs? / E. K. Ackermann // Paris : Interface. – 1996. – № 15(5). – L. 38–42.

12. Aubé M. Sur l'autoroute électronique, les voyages formerontils la jeunesse? / M. Aubé // Vie pédagogique, – 1998. – № 3–4 (mars–avril). – L. 36–39.

13. Burns T. The Management of Innovation / T. Burns, G. M. Stalker. – Oxford ; New York : Oxford University Press, 1994. – 269 p.

14. Chun D. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence / David Chun. – Oxford : System, 1994. – 149 p.

15. Dodge B. What's a web-quest? / B. Dodge, T. March [Електронний ресурс]. Режим доступу : <<http://edweb.sdsu.edu/webquest/overview.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

16. Harris Judy. Models of Internet-learning / Judy Harris / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <<http://www.univ.guelph.qc.ca/pub/scient/models.html>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

17. Miller L. Putting the Computer in Its Place: A Study of Teaching with Technology / L. Miller, J. Olson // The Journal of Curriculum Studies. – 1994. – № 26. – L. 121–141.

18. Poellhuber Bruno. Pratiques pedagogiques et nouvelles technologies / Bruno Poellhuber / [Електронний ресурс] // Clic. – #18, octobre 1997. – Режим доступу : <http://www.vitrine.collegebdeb/Clic/CLIC18/Pratique.htm/> – Загол. з екрану. – Мова англ.

19. Van Dusen, L. M. Can Integrated Instructional Technology Transform the Classroom? / L. M. Van Dusen, B. R. Worthen // Educational Leadership. – 1997. – № 2. – L. 28–34.

20. Warschauer M. Network-based language teaching: Concepts and Practice / ed. M. Warschauer, R. Kern. – N.Y. : Cambridge University Press, 2000. – 240 p.

Контрольні запитання. Завдання

1. Що розуміється під педагогічною технологією? Чи доречним є вживання поняття «технологія» в освітній галузі?
2. Назвіть характерологічні відмінності між поняттями «навчальна технологія», «освітня технологія», «педагогічна техніка».
3. Які провідні педагогічні технології використовуються сьогодні у вищій школі? Охарактеризуйте їх, назвіть переваги та недоліки.
4. Існує розподіл на «традиційні» й «інноваційні» технології. Проаналізувавши існуючі сьогодні педагогічні технології наведіть приклади, сформулюйте власну позицію щодо доцільності пошуку та впровадження нових технологій у процес навчання у ВНЗ.
5. Що мається на увазі під технічними засобами навчання (ТЗН)? Які з різновидів ТЗН використовуються в сучасній вищій школі?
6. Яке місце та роль комп'ютера в системі професійної підготовки? Здійсніть прогноз подальшого розвитку ТЗН на базі комп'ютера.
7. Надайте зміст дистанційному навчанню, охарактеризуйте його цілі, завдання, функції, переваги та недоліки.
8. Які, на Вашу думку, перспективи дистанційного навчання в нашій країні та за кордоном?
9. У який спосіб можлива активізація навчання студентів за допомогою ділової гри?
10. Спираючись на навчальну програму підберіть тематику та форми проведення ділових ігор з Вашої фахової дисципліни.
11. Сформулюйте основні вимоги до успішного проведення ділових ігор.
12. Назвіть основні прийоми та види активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

РОЗДІЛ 5. КЕРІВНИЦТВО Й КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

5.1. Методи контролю знань студентів у вищих навчальних закладах

Розв'язання проблеми підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою на сучасному етапі передбачає значне поліпшення контролю навчальної роботи студентів як важливого засобу управління процесом навчання.

Необхідність контролю навчальної роботи й оцінки знань студентів має об'єктивний характер. Тут діє закономірний зв'язок у ланцюзі: мета навчання – процес – результат – наступна мета. Але для того щоб педагогічно грамотно визначити мету, необхідно точно знати, що вже досягнуто в результаті навчання.

Категорія «контролю» має кілька значень. У дидактиці його тлумачать як спостереження й перевірку успішності студентів, звірення отриманих результатів з еталоном. Контроль при цьому виконує такі *функції*:

- *освітню* (сприяння поглибленню, розширенню, удосконаленню знань студентів, уточненню й систематизації навчального матеріалу з предмету);
- *діагностико-коректувальну* (через контроль виявляються знання, уміння та навички, утруднення, недоліки, неуспішності студентів);
- *контролюючу* (визначення рівня знань, умінь і навичок студентів, підготовленості до засвоєння нового матеріалу);
- *виховну* (спрямовану на поліпшення особистої дисципліни, розвиток волі, характеру, навичок систематичної самостійної праці студентів);
- *розвивальну* (сприяння розвитку психічних процесів особистості – уваги, пам'яті, мислення, інтересів, пізнавальної активності);
- *управлінську* (забезпечення цілеспрямованості в навчанні студентів).

Види перевірки навчальної роботи студентів визначаються ступенем їхньої адекватності сформульованим принципам контролю знань. У роботі

вищої школи здійснюються такі *види контролю*:

- міжсесійний контроль (вхідний контроль, поточна перевірка, тематична перевірка);
- модульний контроль;
- підсумковий контроль;
- рубіжний контроль.

Вхідний контроль проводять з метою визначення ступеня готовності студентів до навчання залежно від етапу навчання й місця проведення контролю. Він може здійснюватися, наприклад, на початку навчального року з метою встановлення рівня знань студентів; перед вивченням нового розділу – для визначення питань, які необхідно повторити, ступеня готовності студентів до сприйняття нової інформації, підготовки студентів до практичних або лабораторних робіт, до роботи над першоджерелами тощо.

Поточна перевірка є органічною частиною навчального процесу та проводиться в рамках діючих форм організації навчання у ВНЗ: на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних роботах.

Міжсесійний контроль сприяє забезпеченню ритмічної роботи студентів, виробленню в них уміння чітко організувати свою працю, допомагає викладачеві вчасно виявити невстигаючих і допомагати їм, організувати індивідуальні творчі заняття для найбільш підготовлених студентів. Дані міжсесійного контролю використовуються для внесення відповідних змін у матеріал, що вивчається на лекціях; у зміст консультацій, індивідуальної роботи зі студентами, контрольних робіт, колоквиумів.

Провідне місце в системі контролю навчальної роботи студентів займає семестровий контроль (заліки, курсові), підсумковий і заключний (рубіжний) контроль (семестрові та державні іспити). Заліки, іспити, курсові та дипломні роботи, виробнича й педагогічна практика традиційно вважаються основними формами контролю навчальної роботи студентів. Кількість іспитів, як правило, не повинна перевищувати п'яти, а кількість заліків за семестр – шести, у тому числі не більше двох диференційованих.

Заліки – це підсумкова форма перевірки результатів виконання студентами практичних, лабораторних, курсових робіт (проектів), засвоєння ними матеріалу семінарських занять, практики.

Іспити складаються за білетами, затвердженими на засіданні кафедри.

Курсові роботи (проекти) студенти захищають на засіданнях кафедр або перед спеціально створеними комісіями.

Державні випускні іспити приймає державна екзаменаційна комісія (ДЕК) у заздалегідь певному та затвердженому складі. Крім державних іспитів випускники захищають перед ДЕК дипломні роботи (проекти) чи кваліфікаційні дослідження.

Усі згадані види контролю знань студентів (вхідний, поточний, тематичний, підсумковий) є відносно самостійними, хоча й пов'язаними між собою.

Більшість викладачів усвідомлює, що в системі контролю знань студентів є багато недосконалого, що не відповідає сучасним вимогам. Серед основних недоліків традиційно здійснюваного контролю можна виділити суб'єктивність в оцінюванні навчально-пізнавальної діяльності.

Подоланню недоліків у певній мері сприяє впровадження тестового контролю студентів.

Слово «тест» в англійській мові означає «випробування, проба, експеримент, перевірка». У педагогічній літературі під *дидактичним тестом* розуміють підготовлений відповідно до певних вимог комплекс стандартизованих завдань, що дозволяє виявити в учасників тестування рівень компетенцій за попередньо встановленими критеріями.

Тест, як правило, складається із двох частин – інформаційної й операційної. Інформаційна частина повинна включати чітко та просто сформульовану інструкцію (що і як варто виконувати учасникові тестування). Бажано, щоб інструкція супроводжувалася прикладом виконання. Операційна частина тесту складається з певної кількості тестових завдань. Виконані тестові завдання потребують відповідної оцінки й

визначення знань того, хто тестується.

Переваги тестового контролю перед іншими формами контролю полягають у наступному:

- тестовий контроль надає можливість викладачеві протягом досить обмеженого часу перевірити якість знань у значної кількості студентів;
- знання оцінюються більш об'єктивно. У процесі тестування увага студентів фіксується не на формулюванні відповіді, а на осмисленні її суті, у зв'язку з чим створюються умови для постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем.

Однак, тестовий контроль знань має й істотні *недоліки*:

- існує ймовірність випадкового вибору правильної відповіді або здогадки про неї;
- присутні недоліки психологічного характеру (стандартизація мислення студента без урахування рівня розвитку особистості);
- істотні витрати часу на складання необхідного «банку» тестів, їхніх варіантів, трудомісткість процесу;
- необхідність високої кваліфікації викладачів й експертів, які розробляють тестові завдання.

Контроль як основна функція процесу навчання в сучасній вищій школі піддається істотному переосмисленню. Простежується тенденція його максимальної диференціації й урізноманітнення. Переорієнтація навчання на творчий розвиток особистості студента, формування в нього основних здатностей – компетенцій – потребують змін у підходах до оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців.

У педагогічній літературі *критеріями оцінювання навчальних досягнень* студентів визначаються такі, як-от:

- соціальні (активність у суспільному житті, участь у діяльності громадських організацій, уміння попереджати, регулювати конфлікти, самостійно приймати рішення та брати на себе відповідальність за їхнє виконання);

- комунікативні (високий рівень культури спілкування в колективі, знання декількох мов і використання їх у практичній діяльності);
- інформаційні (уміння знаходити різноманітну інформацію за допомогою сучасних інформаційних технологій, критично її осмислювати й використовувати для здобуття знань);
- саморозвитку й самоосвіти (передбачають потребу в самовдосконаленні, підвищенні професійної майстерності, загального рівня культури, розвитку власних здібностей).

Реформа сучасної загальноосвітньої школи висуває підвищені вимоги до нової генерації викладачів, які визначають наступний життєвий і професійний шлях майбутніх висококомпетентних фахівців, що лише підтверджує думку про необхідність постійного контролю навчальних досягнень студентів.

5.2. Модульна система організації навчального процесу й рейтинговий контроль знань студентів

Існуюча технологія навчання у ВНЗ, що побудована на пасивних інформаційних принципах навчання, здатна лише на масове виробництво «середніх» фахівців. Вона не стимулює систематичну самостійну роботу студентів. Тому навчальний процес повинен бути організований так, щоб студент без примусу прагнув до систематичного, активного оволодіння знаннями. При цьому він повинен самостійно оцінювати свій рівень підготовки, обирати й визначати рівень засвоєння знань (не нижче певного мінімуму), відчувати задоволення від навчання.

Цьому сприяє введення модульної системи організації навчального процесу й упровадження нових технологій, які ґрунтуються на застосуванні рейтингової системи організації самостійної роботи студентів й оцінки їхніх знань. Рейтингову систему не слід розглядати лише як систему визначення якості успішності студентів. Крім контрольної-оцінювальної функції вона є й засобом організації навчальної діяльності.

Рейтингова система оцінювання студентів індивідуалізує навчання, вона базується на визначенні навчального рейтингу студентів протягом усього періоду навчання, підтверджує можливість досягнення більш високого рівня підготовки фахівців. Як форма організації самостійної роботи студентів і контролю навчальної роботи вона активно впливає на характер навчального процесу. Ця система дозволяє розширити рамки самостійної роботи студентів, істотно змінити взаємини в системі «викладач – студент». Особливо актуальною ця система стає при переході до багатоступінчастої системи підготовки фахівців у рамках навчальних комплексів і на рівнях бакалавр – магістр.

Модульна система викладання дисциплін і бальна оцінка поточної успішності студента (рейтинг) надають можливість вирішити також вузлові питання, які виникають перед викладачами, а саме: яким чином проводити відбір програмового матеріалу для аудиторних занять, як організувати навчальний процес, щоб максимально стимулювати систематичну самостійну роботу студентів.

Розбиваючи певний курс на *модулі* – функціонально завершені частини – й оцінюючи будь-які дії студента у пізнавальному процесі певною кількістю балів, ми робимо самостійну роботу студента більш організованою. Види роботи можуть бути різними: традиційні відповіді на занятті, контрольні роботи, семінари, експрес-контроль і нетрадиційні елементи діяльності – складання короткого самостійного конспекту після заняття, компетентне обговорення вирішення завдань, ініціативні виступи на семінарах тощо. Уся традиційна й нетрадиційна самостійна робота стимулюється відповідною кількістю балів. У результаті студент набирає суму, що становить його *рейтинг*.

Рейтинговий контроль передбачає можливість вибору студентом дисциплін для навчання, на його основі легко встановити критерії, згідно яким студента можна переводити на вищий ступінь при багатоступінчастому навчанні. У такій системі, викладач виступає не тільки інформатором,

передавачем знань, а, насамперед, організатором, консультантом, екзаменатором.

Нова форма організації навчального процесу дозволить вийти на якісно більш високий рівень знань студентів.

5.3. Організація роботи кураторів груп у вищій школі

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

Куратор призначається адміністрацією університету на підставі подання декана факультету, а також з урахуванням побажань студентів для роботи з академічними групами I-V курсів.

На посаду куратора академічної групи призначається провідний спеціаліст, досвідчений педагог. Ураховується також профіль підготовки фахівців і специфіка діяльності факультету. Строк перебування на посаді куратора – один навчальний рік (згідно з наказом ректора університету). Термін дії наказу призначення на посаду може щорічно подовжуватися. Обов'язковими умовами призначення на посаду є: стаж викладацької роботи у вищому навчальному закладі (не менш ніж два роки, з них у даному університеті – не менше одного року); обов'язкове викладання одного з лекційних курсів або проведення семінарсько-практичних занять в академічній групі.

Куратор, як правило, працює з конкретною академічною групою протягом трьох-п'яти років. Діяльність куратора академічної групи здійснюється на підставі Статуту університету, Концепції національного виховання молоді в Україні з урахуванням особливостей і традицій

університету. Зміст його діяльності визначається такими основними документами, як-от: Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття»; «Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI ст.», що відповідають інструктивно-методичними документами Міністерства освіти і науки України, а також положеннями, розробленими структурними ланками університету.

На кураторів академічних груп поширюється система матеріального заохочення, прийнята в університеті. Результати діяльності куратора обговорюються систематично на засіданнях кафедр, радах факультетів, ректоратах і вченій раді згідно з планом роботи університету.

Документація, яку веде куратор, визначається відповідно основних нормативних документів щодо організації навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах. Діяльність куратора академічної групи здійснюється на підставі плану виховної роботи, розробленого на навчальний семестр, рік, відповідно до перспективного та щорічного плану, форма якого затверджена Вченою Радою. Адміністративно куратор академічної групи підлеглий заступникові декана факультету й погоджує свою діяльність із деканом і завідувачами кафедр.

Організаційно-методична допомога кураторам надається адміністрацією університету згідно з їхніми посадовими обов'язками та рівнем професійної компетентності. Методична підготовка куратора забезпечується різноманітними формами методичної роботи.

Функції куратора академічної групи: аналітична, організаторська, комунікативна й соціальна.

Аналітична функція передбачає планування й організацію виховної роботи студентської групи з урахуванням: міжособистісних відносин у колективі; мотивів навчальної й пізнавальної діяльності студентів; рівня їхнього інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей; соціально-побутових умов життя; стану здоров'я; результатів навчання.

Організаторська функція забезпечує надання кураторами необхідної допомоги у процесі студентського самоврядування, творчим студентським групам і радам.

Функція соціалізації реалізується в гуманістично-зорієнтованій взаємодії «педагог – студент». Куратор академічної групи допомагає вихованцеві в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, духовних цінностей. Він бере на себе місію старшого колеги в оволодінні студентом позитивної соціальної ролі, використовуючи позааудиторну виховну роботу. Але й сам куратор виступає суб'єктом соціалізації, оскільки сприймає той соціальний досвід, носієм якого є студентство.

Керівник академічної групи:

- спільно зі старостою й активом групи складає проект плану виховної роботи на навчальний рік, що затверджується на зборах академгрупи;
- стежить за виконанням плану, у процесі якого аналізує ефективність виховної роботи, розвиток творчої ініціативи студентів у процесі самоврядування; веде індивідуальну роботу зі студентами;
- виявляє нахили та здібності студентів, сприяє їхній участі в роботі наукових гуртків, творчих студій, культурних товариств, клубів, спортивних секцій і художньої самодіяльності;
- контролює рівень успішності студентів, установлює контакти з відповідними кафедрами з метою створення необхідних умов для навчання, надання їм необхідної допомоги, здійснення заходів з обдарованими студентами;
- піклується про житло-побутові умови студентів, про їхній культурний відпочинок, бере участь у розподілі місць у гуртожитку, періодично відвідує його;
- вносить пропозиції з заохочення кращих студентів, бере участь у складанні характеристик студентів академічної групи; відповідає за свою роботу перед деканатом і кафедрою.

Серед основних засобів виховної роботи кураторів виділяють: щотижневі виховні години, які включаються в розклад академічних занять, а викладачеві – в індивідуальний план роботи; бесіди «за круглим столом», дискусійні клуби, інші заходи виховного характеру в студентських аудиторіях і гуртожитках (із залученням фахівців різного профілю); культпоходи історичними місцями рідного краю, у музеї, картинні галереї, на виставки, у театри; колективний перегляд кінофільмів з їхнім наступним обговоренням; індивідуальна виховна робота зі студентами. Кураторам академічних і керівникам творчих груп належить ініціатива у виборі форм, методів, прийомів, засобів і напрямків виховної роботи. Їхню роботу на факультетах координують деканати, а кафедри забезпечують проведення конкретних заходів виховного впливу.

Критеріями ефективності управління системою виховної роботи на рівні куратора академічної групи є:

- рівень вихованості майбутніх фахівців, активність, згуртованість групи, корисний характер діяльності групи;
- стабільний режим роботи академічної групи, відсутність серйозних випадків порушень трудової й навчальної дисципліни студентами;
- мікроклімат у групі, що сприяє самореалізації особистості кожного студента;
- розмаїття форм виховної позааудиторної роботи, що сприяє самореалізації особистості кожного студента;
- діяльність студентського самоврядування в групі;
- участь групи в загальноуніверситетських заходах;
- сприятливі умови проходження адаптаційного періоду студентами 1-го курсу;
- оволодіння студентами досвідом соціальної поведінки.

Результатом виховної діяльності куратора повинен бути достатній рівень вихованості студентів. Під *вихованістю* у педагогічному розумінні мають на увазі комплексну властивість особистості, що характеризується

наявністю та рівнем сформованості в неї суспільно значущих якостей, які відображують цілі виховання в суспільстві.

Ефективність виховання – це відношення досягнутих результатів до передбаченої мети (цілей) у процесі формування суспільно значущих якостей особистості.

Куратор планує свою роботу основуючись на індивідуальному підході до студентів, на знанні їхніх інтересів, нахилів, побуту, стану здоров'я, надає посильну допомогу у вирішенні навчальних, соціально-побутових й інших проблем, що виникають у процесі навчання в університеті, задоволенні його культурних запитів, застерігає від здійснення помилок, що тягнуть за собою дисциплінарне покарання.

Куратор як вихователь направляє свої зусилля на виховання в студентів:

- почуття патріотизму, гордості за свою Батьківщину, за свій народ;
- почуття гордості багатою й славною історією України, високою культурою та духовністю її народів;
- почуття гордості за досягненнями вітчизняної науки й техніки, відчуття причетності до однієї з провідних наукових шкіл, почуття гордості за Університет; поваги до Закону, інших норм громадського життя, цивільної й соціальної відповідальності;
- потреби у високих культурних і духовних цінностях,
- прагнення залучатися до культури свого народу, кращих зразків світової культури; інтелігентності, культури поведження та спілкуванні;
- загальнолюдських норм;
- потреби вести здоровий спосіб життя;
- потреби у виявленні та розвитку своїх здібностей, природних задатків, творчого потенціалу, прагнення до максимальної їхньої реалізації; суспільної активності; почуття професіоналізму, відповідальності, ставлення до праці як до життєвої цінності, заповзятливості та діловитості; почуття колективізму;

➤ відчуття самоповаги, власної значущості й у той же час здатності до об'єктивної самооцінки, критичного ставлення до своєї поведінки, саморегуляції;

➤ прагнення до фізичного вдосконалення, занять спортом;

➤ здатності правильно оцінювати свої професійні можливості, уміння планувати свою кар'єру в умовах існуючого ринку праці, культури взаємодії з роботодавцем.

Куратор повинен:

✓ періодично відвідувати академічні заняття групи;

✓ періодично відвідувати гуртожитки, у яких проживають студенти групи;

✓ контролювати поточну та семестрову успішність студентів групи;

✓ брати участь у масових студентських заходах курсу, факультету;

✓ організовувати та брати участь у роботах із благоустрою закріпленої за факультетом території, у суботниках;

✓ на вимогу студентів групи або заступника декана готувати характеристики на студентів.

Разом із заступниками декана, куратор *вирішує наступні питання:*

✓ подання студентів до встановлених в університеті форм заохочення, стягнення;

✓ призначення стипендії;

✓ відрахування, переведення студентів на інші спеціальності;

✓ поселення в гуртожиток;

✓ надання академічної відпустки або повторного року навчання;

✓ установлення індивідуального плану або графіку навчання;

✓ розподіл студентів на виробничу практику та молодих фахівців на роботу;

✓ дає рекомендації до вступу в магістратуру, аспірантуру;

✓ дає рекомендації до навчання за кордоном, участі в міжнародних програмах.

Термінологічний словник розділу

ДИДАКТИЧНИЙ ТЕСТ – підготовлений відповідно до певних вимог комплекс стандартизованих завдань, що дозволяє виявити в учасників тестування рівень компетенцій за попередньо встановленими критеріями.

КОНТРОЛЬ – процес порівняння, звірення, встановлення однаковості чи відмінності об'єкта й еталона.

КУРАТОР – педагогічний працівник, який організовує діяльність студентської групи, контролює стан міжособистісних відносин, призначається на цю посаду адміністрацією ВНЗ.

НАВЧАЛЬНИЙ МОДУЛЬ – це логічно завершена, відносно самостійна, цілісна частина навчального курсу, сукупність теоретичних і практичних завдань відповідного змісту та структури з розробленою системою навчально-методичного й індивідуально-технологічного забезпечення, необхідним компонентом якого є відповідні форми рейтингового контролю.

РЕЙТИНГ (РЕЙТИНГОВА ОЦІНКА) – це кількісна оцінка досягнень студента за багатобальною шкалою у процесі виконання ним заздалегідь визначеної сукупності навчальних завдань.

РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ – це система визначення якості виконаних студентом усіх видів аудиторної й самостійної навчальної роботи та рівня набутих ним знань і вмінь шляхом оцінювання в балах результатів цієї роботи під час поточного, модульного (проміжного) та семестрового (підсумкового) контролю, з наступним переведенням оцінки в балах у оцінки за традиційною національною шкалою та шкалою ECTS.

СЕМЕСТРОВИЙ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ЗАЛІК – це форма підсумкового контролю, що полягає в оцінці засвоєння студентом навчального матеріалу з певної дисципліни на підставі результатів виконання ним усіх видів запланованої навчальної роботи протягом семестру: аудиторної роботи під час лекційних і практичних занять тощо та самостійної роботи при виконанні індивідуальних завдань.

СЕМЕСТРОВИЙ ЕКЗАМЕН – це форма підсумкового контролю засвоєння студентом теоретичного та практичного матеріалу з окремої навчальної дисципліни за семестр. Складання екзамену здійснюється під час екзаменаційної сесії в комісії, яку очолює завідувач кафедри, відповідно до затвердженого в установленому порядку розкладу.

Список використаної літератури

1. Безносюк О. О. Система модульно-рейтингового контролю успішності студентів : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / О. О. Безносюк. – К., 2001. – 19 с.
2. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник [для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Ярослав Якович Болюбаш. – К. : КОМПАС, 1997. – 64 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес / [заг. ред. В. Г. Кременя]. – Київ–Тернопіль : Богдан, 2004. – 368 с.
4. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова – Кривой Рог, 2007. – 204 с.
5. Концепція національного виховання студентської молоді // Додаток до рішення колегії МОН від «25» червня 2009 р. Протокол № 7/2-4.
6. Сікорський П. Теоретико-методологічні засади підготовки викладача вищої школи в контексті європейської інтеграції / П. Сікорський // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2009. – Вип.25. – С.3–8.
7. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с.

Контрольні запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте сутність контролю навчальних досягнень студентів ВНЗ та його види.

2. Прокоментуйте основні функції контролю, на цій основі зробіть висновки про доцільність і значущість контролю в системі професійної підготовки фахівця.

3. Які методи контролю навчальних досягнень студентів Вам відомі? Здійсніть їх порівняльний аналіз.

4. Назвіть основні критерії оцінки навчальних досягнень студентів.

5. Які особливості має рейтинговий контроль знань студентів? Які важливі завдання підготовки фахівця він спроможний вирішити?

6. Роз'ясніть зміст роботи куратора академічної групи, його права й обов'язки.

7. Угрупуйте в два стовпчика – наступні форми виховної роботи куратора та форми навчальної роботи викладача: 1. Конференція. 2. Практикум. 3. Збори. 4. Спектаклі. 5. Агітбригада. 6. Урок. 7. Зустріч з видатними людьми. 8. Вечори. 9. Семінар. 10. Лабораторні роботи.

8. Надайте оцінку роботі куратора Вашої академічної групи. Проаналізуйте основні прогалини та їх причини, шляхи запобігання.

РОЗДІЛ 6. НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

6.1. Роль наукової праці в розвитку творчих здібностей студента

Нові вимоги до якості підготовки фахівців, що відповідають потребам сучасного етапу науково-технічного й соціально-економічного розвитку країни, роблять науково-дослідну роботу студентів важливим фактором удосконалення всієї системи підготовки фахівців.

У випускників ВНЗ повинна бути сформована потреба постійно нарощувати свої знання, оперативно реагувати на вимоги прогресу науки й техніки. У зв'язку з цим особливу актуальність здобувають питання, пов'язані з функціями НДРС (науково-дослідної роботи студентів) у ВНЗ, а виховання фахівців повинне бути органічно пов'язане з підвищенням їхнього творчого потенціалу.

Цілеспрямоване формування стилю мислення студентів у процесі НДРС сприяє цілісній орієнтації на становлення такого фахівця, якому властиві не тільки професійні знання, а й висока культура мислення, методологічні принципи пошуку й застосування знань.

Першим етапом, своєрідним вступом студента в наукову діяльність є реферативна робота.

Реферат (від лат. *refereo* – доповідаю, повідомляю), короткий виклад у письмовому вигляді або у формі публічного виступу змісту книги, наукової праці, результатів вивчення наукової проблеми; доповідь на певну тему, що включає огляд відповідних літературних та інших джерел.

Як правило, реферат має науково-інформаційне призначення. При цьому важливо сформулювати тему реферату так, щоб вона, з одного боку, орієнтувала студента на вирішення пізнавальних завдань, а з іншого, – була б пов'язана з практикою, урахувала б його майбутню спеціальність.

Навички наукової праці, набуті майбутніми фахівцями у процесі написання рефератів, використовуються ними при підготовці доповідей для виступів на студентських наукових конференціях. На відміну від реферату

наукова доповідь повинна містити в собі результати самостійно проведених досліджень – спостережень експериментів, вивчення суспільної думки, аналізу документів, а також власні узагальнення та висновки.

Увагу студентів у ході підготовки доповіді необхідно спрямовувати на розв'язання питань, які мають проблемний характер і вимагають наукового пошуку. Підготовка студентських наукових доповідей передбачає активний зв'язок з науковою діяльністю, у процесі якої відбувається теоретичне осмислення світу.

Важливий аспект НДРС у ВНЗ – її тісний зв'язок з навчальним процесом. НДРС – це безперервна система підготовки протягом усього періоду навчання студентів. Вона передбачає вивчення методики дослідницької роботи, формування звички критично сприймати навчальний матеріал, закріплення вмінь і навичок самостійного проведення досліджень. НДРС сприяє не тільки підвищенню рівня розумової активності студентів, але й становленню особистісної позиції, цілеспрямованості, відповідних мотивів та установок. Для цього студента потрібно виховувати як творчу особистість, яка володіє моделюванням, вільно користується математичним апаратом та комп'ютерною й обчислювальною технікою.

Залучення студентів до НДР здійснюється в межах традиційних видів навчальних занять, з використанням активних методів їхнього проведення. Зокрема, лекція (якщо вона має наукову спрямованість) повинна мати проблемно-дослідницький характер, що передбачає формулювання фундаментальних проблем, які висвітлюються послідовно в окремих розділах і темах. Виділення в ході лекції окремих проблем, аналіз способів їхнього вирішення або формулювання проблемних питань, які студенти повинні вирішити у процесі самостійної підготовки; визначення ключових позицій для розв'язання різноманітних проблемних ситуацій тощо, є серйозною заявкою на продовження студентами дослідження даного наукового напрямку.

Практичні заняття дозволяють студентам порівнювати, зіставляти факти, явища, процеси, які вивчаються, аналізувати й установлювати

причинно-наслідкові зв'язки, переходити від змістового опису завдань до математичної моделі, висувати гіпотези, використовувати аналогії. Викладачі, які проводять практичні заняття, показують майбутнім фахівцям переваги та недоліки різних схем і можливих підходів до вирішення завдань, використовуючи евристичний механізм пізнавальної діяльності для прояву зв'язку між навчальними проблемами та практичним досвідом студентів, розкривають взаємозв'язок досліджуваних дисциплін, пропонують студентам пошуково-дослідницькі завдання, організовують виконання та рецензування рефератів і наукових доповідей.

Такий вид навчання, як розрахунково-графічні роботи, курсові, дипломні проекти, передбачають наявність елементів невизначеності, які студенти повинні переборювати самостійно, одержуючи необхідні додаткові знання з рекомендованої літератури. Завдання студента може полягати в тому, щоб вибрати й обґрунтувати раціональні методики розрахунку поставлених завдань, розробити нові, більш ефективні механізми, удосконалити технологічні процеси, здійснити критичний аналіз стану питання тощо.

НДРС сприяє вихованню студентів у дусі творчості, привчає до відповідальної роботи в колективі. Студент, залучений до наукової праці, починає інтуїтивно почувати динамічний характер творчості, що є єдністю пізнання та спілкування. Цю єдність неможливо збагнути поза колективом, який спонукає учасників до допитливості, розкриваючи особисті якості дослідників.

Одна з особливостей наукового студентського колективу – стислий період його функціонування (максимум два роки). Це вимагає від наукового керівника високої мобільності, правильної орієнтації в таких соціально-психологічних явищах, як група, колектив. У цьому плані важливою є проблема взаємодії внутрішніх і зовнішніх умов творчості. До першої умови належать готовність студентів до проведення досліджень, наявні установки, стимули. Зовнішні ж умови – це навчання, виховання й організація творчості

студентів. Оскільки до поняття суб'єкта творчості належить і наукове середовище як його органічна складова частина, то оптимальне забезпечення зовнішніх обставин, які б стимулювали розумову активність студента, його особистісну цілеспрямованість, є важливим практичним завданням в організації НДРС.

Форми організації НДРС залежать від специфіки конкретного ВНЗ і кафедри. Наприклад, для наукової праці кафедри більше підходять такі форми, як-от: проведення науково-практичних конференцій на потоках, підготовка й обговорення доповідей у наукових студентських гуртках, виступи студентів на засіданнях секцій суспільних наук, участь у всеукраїнському конкурсі студентських робіт тощо.

Важливим напрямом залучення студентів до НДР є робота над написанням статті чи тез наукової доповіді.

Стаття – це публіцистичний твір, у якому автор ставить завдання проаналізувати наявну наукову проблему чи певні явища з погляду, насамперед, закономірностей, що лежать у їхній основі. Наукова стаття має певну композицію, її зміст має розгортатися у визначеній послідовності. Зокрема, спочатку автор повинен пояснити актуальність вибору тої чи іншої проблеми, ступінь її розробленості в науковій літературі, практичній діяльності даної галузі; визначити мету публікації, викласти свої думки й обґрунтувати їх, підвести короткі підсумки.

Для статті характерним є висвітлення конкретних питань із необхідним теоретичним осмисленням. Зміст і спосіб організації, а також стиль викладу студентом матеріалу повинні відповідати формі статті.

Тези – це стислі, лаконічно сформульовані основні положення доповіді, повідомлення. Вони включають виклад основних думок праці від початку до кінця, а не її дослідницької частини. У тезах однією-двома фразами обґрунтовують тему, розкривають історію питання, методикау дослідження та його результати. Окремі положення в тезах повинні бути пов'язані між собою логічно.

Тези можуть бути цитатними, вільними (авторські формулювання того, хто складає тези), комбінованими (цитати та власні формулювання).

Етапи складання тез:

1. Свідоме ознайомлення з текстом.
2. Розподіл тексту на значеннєві частини.
3. Осмислення кожної частини, виділення в ній найбільш істотних положень.
4. Формулювання власними словами або цитатою основних частин.

Виконуючи складні тези, потрібно виписувати також проміжні думки таким чином, щоб вони роз'яснювали, аргументували основні.

Не зважаючи на розвиток навчально-дослідної роботи учнів у загальноосвітній школі, практика показує необхідність спеціального навчання студентів основам написання статей і тез. Як правило, у перше це питання ставиться на заняттях зі «Вступу до спеціальності», однак їх недостатньо для того, щоб більшість студентів оволоділа методикою написання статей і тез доповідей.

Таким чином, сучасна науково-дослідна творчість фахівця з вищою освітою пов'язана з використанням інтелекту для продукування нових ідей, створення моделей майбутнього. Тому у підготовці майбутнього фахівця варто особливу увагу приділити формуванню його прогностичного мислення.

Становлення майбутнього фахівця як творчої особистості в стінах ВНЗ є результатом об'єднаних зусиль профілюючих, природничо-наукових і суспільствознавчих кафедр, які комплексно поєднують філософські, загальнонаукові та спеціальні аспекти творчого дослідницького процесу, його теорії та практики.

6.2. Шляхи та методи залучення студентів до здійснення науково-дослідної роботи

Історія організації та розвитку науково-дослідної роботи студентів (НДРС) бере свій початок у колишньому Радянському Союзі приблизно з 30-

х рр. ХХ ст. У 50-ті рр. студенти вже брали участь у наукових дослідженнях, які здійснювалися ВНЗ за госпдоговорами. Сьогодні вже ні в кого не викликає сумніву той факт, що НДРС є одним з найважливіших засобів підвищення якості підготовки та виховання фахівців з вищою освітою, які здатні творчо застосовувати у практичній діяльності досягнення науково-технічного прогресу.

Науково-дослідна робота студентів – це творчий, своєрідний процес, що вимагає наявності цілого ряду здібностей, умінь і навичок, а саме: творчого мислення, глибокого проникнення в сутність фактів і явищ із використанням законів мислення. В Україні система організації НДРС була створена на ґрунті інтенсивного розвитку у ВНЗ наукової праці, розширення мережі наукових закладів, зміцнення творчих зв'язків ВНЗ з підприємствами, галузевими НДІ, а також дослідницькими інститутами Академії наук України, Росії та ін.

Науково-дослідна робота студентів й наука у ВНЗ значною мірою впливають на підготовку фахівців майбутнього, оскільки економічні та соціальні реформи, здійснювані в Україні, значною мірою змінюють характер роботи фахівців. Однією з головних є вимога розвитку фахівця творчого, ініціативного, котрий має організаторські навички й уміння впроваджувати у практику досягнення наукової й технічної думки. Неодмінною умовою виконання цієї вимоги є широке залучення студентів вищих навчальних закладів до науково-дослідної роботи, безпосереднє залучення їх до сфери наукового життя ВНЗ.

Розвиток наукових досліджень у ВНЗ безпосередньо впливає на якість навчального процесу. Це реалізується за умов, коли в змісті навчання висвітлюються новітні закономірності, тенденції та шляхи розвитку ринкових відносин.

Розвиток науки у вищій школі передбачає підвищення якості підготовки фахівців, здатних, у свою чергу, після закінчення ВНЗ самостійно вирішувати серйозні наукові завдання, йти в ногу з передовими ідеями теорії

та практики управління в умовах ринкової економіки. Тому, саме у ВНЗ важливо прищепити студентам потяг до наукових досліджень, привчити їх уже на цьому етапі мислити самостійно. Таким чином, розвиток науки у вищій школі не тільки змінює зміст і сутність самих наукових дисциплін, а й підказує нові форми та методи організації та здійснення навчального процесу.

Результати науково-дослідної роботи опрацьовуються в нових курсах, лекціях і практичних (семінарських) заняттях. Як свідчить практика, захоплення науковою працею створює самодисципліну в студентів і стимулює засвоєння досліджуваних предметів. При цьому якість засвоєння теоретичного матеріалу значно вище, що досягається скороченням часу, необхідного для засвоєння нової інформації. Такий взаємозв'язок дозволяє студентам успішно виконувати необхідну навчальну програму, самостійно вивчати додаткову літературу й, разом з тим, робити перші кроки в науці. Варто підкреслити, що велику складність у питанні визначення впливу науки у ВНЗ на навчальний процес викликає необхідність урахувати не тільки стан науки в цей момент, але й реальні перспективи та шляхи її розвитку.

Головна *мета НДРС* – розвиток, використання творчого та трудового потенціалу студентів для вирішення проблем тієї або іншої галузі народного господарства України.

Тому організація НДРС ВНЗ сприяє підвищенню якості підготовки фахівців, зростанню науково-педагогічної кваліфікації викладачів і науково-педагогічних працівників, безпосередньому використанню значного наукового потенціалу з метою прискорення науково-технічного прогресу й досягнення відповідних економічних і соціальних результатів.

У ВНЗ, на відміну від інших наукових закладів, успішно поєднується навчально-виховна й наукова праця. Причому науково-дослідна діяльність є органічною частиною й обов'язковою умовою успішної роботи вищих навчальних закладів. Студенти не тільки одержують новітню науково-технічну інформацію від викладачів на лекційних і семінарських заняттях,

лабораторних роботах і виробничих практиках, але й беруть участь у наукових дослідженнях. Таким чином, підвищення ефективності науково-дослідних робіт у ВНЗ, залучення до їхнього виконання студентів підвищують і якість підготовки фахівців вищої кваліфікації. За рахунок цього наука ВНЗ має можливість омолоджувати наукові кадри, оскільки приплив молодих учених здійснюється постійно. Ця особливість надає великі переваги вищій школі як з огляду на розвиток самих досліджень, так і з огляду на підготовку наукових кадрів. Тому, специфіка роботи ВНЗ має потребу в об'єднанні навчально-виховної й науково-дослідної роботи викладачів, аспірантів і студентів. Типовими в цій галузі є інтеграція й подальша спеціалізація науки у вищій школі, прискорення темпів її розвитку.

Наявність у ВНЗ кафедр і спеціальностей різних профілів і напрямів створює можливість проведення комплексних досліджень. У вищих навчальних закладах часто одержують розвиток наукові дослідження на стику наук (наприклад, економіки й менеджменту, бухгалтерського обліку, маркетингу й менеджменту, фізики й хімії та ін.). Це надає певну перевагу дослідженням, оскільки при всій складності та розмаїтості сучасного світу багатоплановість і комплексність відіграють усе більш вагомую роль. Як відомо, ВНЗ мають можливість створювати колективні форми різних підрозділів – такі, як-от: міжкафедральні та міжфакультетські об'єднання, формування загальних груп для виконання тієї або іншої дослідницької роботи тощо.

НДРС за окремими спеціальностями повинна повністю відповідати профілю навчання студентів. Ця робота здійснюється окремими кафедрами відповідно до загальних планів навчальної й наукової праці ВНЗ.

За формою організації розрізняють індивідуальну та групову НДРС.

Під *індивідуальною* науково-дослідницькою роботою студента вищого навчального закладу мається на увазі комплекс самостійних навчально-пізнавальних і творчо-дослідницьких дій, спрямованих на виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань, курсових і дипломних

(кваліфікаційних) робіт, а також самостійної науково-дослідницької діяльності, не передбаченої навчальним планом для обов'язкового здійснення.

Груповою науково-дослідницькою роботою студентів вищих навчальних закладів є сукупність самостійних і групових навчально-пізнавальних і творчо-дослідницьких дій, спрямованих на реалізацію групових науково-дослідницьких проектів, що здійснюються на рівні проблемних гуртків і груп, сумісної разом з викладачами науково-дослідної роботи кафедр.

У будь-якому разі дослідницька діяльність передбачає високу здатність студентів до творчого науково-дослідного мислення. Ця здатність проявляється в тому, щоб, спираючись на сучасний рівень знань у природничих і суспільних науках, здобувати нові наукові знання й упроваджувати їх у практику роботи підприємств різних форм власності.

За ступенем важливості дослідження для народного господарства України НДР класифікують на роботи, які виконуються на замовлення міністерств, і дослідження, які виконуються за планом (з ініціативи інституту або кафедри). При цьому *предметом науково-дослідних робіт студентів* є прикладні теоретико-експериментальні й експериментальні комплексні та диференційовані дослідження у проблемній галузі. Об'єктами цієї роботи виступають підприємства різних форм власності.

М.О. Князян здійснила аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації науково-дослідної діяльності студентів. Такими, що викликають інтерес у системі вищої педагогічної освіти США й Канади, є наступні види самостійної дослідницької діяльності, як складання портфоліо, написання етнічної автобіографії, есе, доповідей, створення проектів, організація аутентичних бесід і публічних презентацій, використання «кейсів», робота з «підготовленими питаннями», що загалом забезпечують системність і систематичність інтеріоризації фахових знань, рефлексивних і дослідницьких умінь майбутніх спеціалістів. У країнах Західної Європи в організації

самостійно-дослідницької діяльності значна увага приділяється системному зв'язку теорії та практики, виробленню в студентів у ході самостійної дослідницької діяльності критичних суджень, власної позиції. Тому, тут у професійній підготовці домінують інтерактивні, дискусійні, креативні форми, що віддзеркалюють особистісну позицію та досвід студента, дозволяють установити партнерські стосунки як усередині групи, так і між студентами й викладачем. Самостійно-дослідницька робота пронизує більшість навчальних тем у зарубіжній вищій школі, що сприяє, за оцінками дослідників такого досвіду, цілісності підготовки фахівця безперервної самоосвіти впродовж життя [7].

Задля успішного здійснення науково-дослідницької роботи, як індивідуальної, так і групової, студент має чітко усвідомлювати структуру психолого-педагогічного дослідження, методи та методики психолого-педагогічного дослідження, а також його необхідні складові, тобто: логіка дослідження; проблема й тема дослідження; об'єкт і предмет дослідження; цілі й завдання дослідження; ідея, задум і гіпотеза як теоретичне ядро дослідження; критерії успішності дослідницького пошуку та моніторинг процесу й результатів дослідження; етапи практичної діагностики й перетворення у психолого-педагогічному пошуку [6].

6.3. Науково-дослідна діяльність студентів магістратури

Науково-дослідна робота студентів магістратури сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців. Однією з провідних вимог до магістрантів є всебічний розвиток їхніх творчих здібностей і дослідницьких навичок.

Magister (від латин. *magister* – учитель) – перший учений ступінь, що присуджувався університетами й духовними академіями особам, які витримали спеціальний іспит і привселюдно захистили дисертацію.

Підготовка магістрів може здійснюватися для науково-педагогічної й науково-дослідної діяльності.

Особи, які пройшли магістерську підготовку за науково-педагогічним

спрямуванням, здобувають кваліфікацію «Магістр педагогічної освіти» й викладача з відповідної спеціальності; за науково-дослідним спрямуванням – кваліфікацію «Магістр-дослідник» з відповідної спеціальності.

Магістри-викладачі можуть займати первинні посади у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації; магістри-дослідники – у науково-дослідних підрозділах вищих навчальних закладів, науково-дослідних установах та організаціях.

Сьогодні, в умовах двоступеневої освіти, вимоги до професійної підготовки магістрів зорієнтовані на здобуття ними необхідних методологічних знань, умінь і навичок здійснення науково-дослідної роботи. Окрім спеціальної наукової підготовки у практиці вищих навчальних закладів широко використовуються завдання для самостійної роботи магістрів, які передбачають складання:

- аналітичних таблиць;
- структурних блок-схем лекції;
- кросвордів за темами;
- тестів за темами (одиничних, множинних, альтернативних і впорядкованих за вибором);
- переліку визначень ключових термінів і понять курсу з посиланням на джерела;
- анотування статей (5-6 з однієї теми курсу), книги або її окремих глав;
- написання рефератів і доповідей.

В умовах активної творчої пізнавальної діяльності магістерські роботи все більше набувають дослідницького характеру. Магістерська робота – це форма самостійної роботи за вибором магістранта. Залежно від рівня сформованості в студента дослідницьких умінь викладач може запропонувати написання реферату або статті.

Найпростіша форма НДР магістранта – *реферат* – це доповідь на певну тему, що включає огляд наукових та інших джерел з обраної теми або

наукової праці. Важливо відзначити, що в рефераті магістранту необхідно не тільки висвітлити відповідну наукову інформацію, але й показати своє ставлення до неї. Реферат демонструє ерудицію дослідника, його вміння самостійно аналізувати, систематизувати, класифікувати й узагальнювати суттєву наукову інформацію. Реферат може містити аналіз і критику відповідних наукових теорій.

Основні вимоги до реферату:

➤ повнота відображення змісту статті або декількох наукових праць з теми;

➤ виокремлення методики, яку автор обрав для реферування статті або використовує задля вирішення проблеми;

➤ відповідність висновків автора поставленим завданням.

Методика розгляду проблеми розкриває характер дослідження з погляду концептуальних основ і базових принципів, а також рівня новизни дослідження.

Аргументація є ілюстративною або наочною системою доказів або спростуванням тієї чи іншої тези (думки). Особливу увагу варто звертати на висновки, які подають наприкінці реферування.

Студентам, у яких прояв дослідницьких умінь досягає середнього рівня, доцільно пропонувати написання статті.

Попередньо на консультаціях, практикумах, навчальних заняттях викладачі допомагають студентам з'ясувати сутність науково-дослідної праці, шляхи та способи організації дослідження, загальні та специфічні критерії окремих наук, вимоги до оформлення результатів наукової праці.

Результати науково-дослідної праці з різних дисциплін магістранти можуть подавати в одній із таких форм:

1. Науковий звіт.
2. Наукова доповідь.
3. Методичні розробки з теми дослідження.
4. Наукова стаття.

Однак, підсумком самостійної дослідницької діяльності студента магістратури повинна бути магістерська робота, що є випускною.

Магістерська робота виконується на завершальному етапі навчання студента за освітньо-професійною програмою підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Магістерська робота містить теоретичні або експериментальні результати, наукові положення та свідчить про можливість студента самостійно проводити наукові дослідження у певному напрямі знань. Результати досліджень повинні бути апробовані у вигляді публікацій у періодичних виданнях і наукових збірниках, доповідях на наукових або науково-практичних конференціях.

Магістерська кваліфікаційна робота – це самостійна науково-дослідницька робота, яка виконує кваліфікаційну функцію, тобто готується з метою публічного захисту й отримання освітньої кваліфікації «магістр». Її мета – систематизація, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань випускника зі спеціальності. А саме:

- застосування студентом набутих знань за фахом навчання на практиці при розв'язанні конкретних, наукових, технічних, виробничих і педагогічних, а також освітніх і культурних завдань;

- розвиток в студента навичок самостійної роботи й оволодіння ним методикою дослідження й експериментування;

- з'ясування рівня підготовленості студентів до творчої роботи в умовах перебудови вищої системи освіти на засадах Болонського процесу.

Основне завдання автора кваліфікаційної роботи – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації, вміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні науково-практичні завдання.

Ця випускна кваліфікаційна праця наукового змісту має внутрішню єдність і відображає хід і результати розробки вибраної теми.

Під час оцінювання якості виконання кваліфікаційної роботи виходять з того, що студент повинен уміти:

- формулювати мету і завдання дослідження;

- складати план дослідження;
- вести бібліографічний пошук із застосуванням сучасних інформаційних технологій;
- використовувати сучасні методи наукового дослідження, модифікувати наявні та розробляти нові методи, виходячи із завдань конкретного дослідження;
- обробляти отримані дані, аналізувати та синтезувати їх на базі відомих літературних джерел;
- оформлювати результати досліджень відповідно до сучасних вимог, у вигляді звітів, рефератів, статей;
- утілювати отримані знання у практику, конкретні методики та технології зі спеціалізації навчання.

Тематика магістерських (дипломних) робіт визначається випускаючими кафедрами. Теми магістерських робіт повинні бути пов'язані з напрямками основних науково-дослідних робіт відповідних кафедр або продовжувати (узагальнювати) результати дослідницької роботи їхніх авторів, проведеної у період навчання в університеті.

Керівниками магістерських робіт призначаються доктори й кандидати наук університету.

Захист магістерських робіт проводиться на відкритому засіданні Державної кваліфікаційної комісії, затвердженої наказом ректора університету у встановленому Міністерством освіти і науки України порядку. Рецензенти магістерської роботи призначаються деканом факультету. Магістерська робота подається у вигляді відповідно оформленого дослідження, що має визначений обсяг.

Процедура захисту включає:

- доповідь магістранта про зміст роботи;
- запитання до автора;
- оголошення відгуку наукового керівника або його виступ;
- виступ рецензента;

- відповіді студента на запитання членів ДЕК та осіб, присутніх на захисті;
- заключне слово студента;
- оголошення рішення комісії про оцінку роботи.

Після завершення написання кваліфікаційної роботи студент готує доповідь на захист перед Державною екзаменаційною комісією.

Доповідь може мати довільну форму, але в ній доцільно висвітлити такі важливі питання кваліфікаційної роботи: обґрунтування актуальності теми дослідження; мета, завдання, об'єкт, предмет, проблема та гіпотеза дослідження; що вдалося встановити, виявити, довести; якими методами це досягнуто; елементи новизни в теоретичних положеннях та у практичних рекомендаціях; з якими труднощами довелося зіткнутися у процесі дослідження, які положення, гіпотези не знайшли підтвердження.

Доповідь не повинна перевищувати за часом 12-15 хвилин. У ній повинні міститися також відповіді на основні зауваження наукового керівника та рецензента.

Для кращого сприймання присутніми матеріалу потрібно врахувати застосування наочності: ілюстрацій таблиць, діаграм і графіків, малюнків з використанням як великих транспарантів, так і комп'ютерних презентацій.

Загальні критерії оцінювання цих робіт збігаються в цілому з критеріями оцінки дисертаційних робіт. До них належать: актуальність вибраної проблеми дослідження, її теоретична та практична значущість, самостійність дослідницької роботи, наявність експериментальних даних; новизна підходу до дослідження проблеми; методичне обґрунтування, адекватність методики дослідження його предмету; оформлення тексту, наявність обґрунтованих висновків; володіння науковою мовою.

Виходячи з досвіду практичного керівництва магістерськими роботами студентів можна виявити *типові помилки* в написанні й оформленні кваліфікаційної роботи, яких слід уникати.

- ✓ Зміст роботи не відповідає плану кваліфікаційної роботи або не

розкриває тему повністю чи в її основній частині.

✓ Сформульовані розділи (підрозділи) не відбивають реальну проблемну ситуацію, стан об'єкта.

✓ Неправильно визначено об'єкт і предмет дослідження.

✓ У завданнях дослідження не зазначено виконання практичної частини кваліфікаційної роботи.

✓ Мета дослідження не пов'язана з проблемою, сформульована абстрактно й не відбиває специфіки об'єкта та предмета дослідження.

✓ Автор не виявив самостійності, робота являє собою компіляцію або плагіат.

✓ Не зроблено глибокого й усебічного аналізу сучасних офіційних і нормативних документів, нової спеціальної літератури (останні 5-10 років) з теми дослідження.

✓ Аналітичний огляд вітчизняних і зарубіжних публікацій з теми роботи має форму анотованого списку й не відбиває рівня дослідження проблеми.

✓ Не розкрито зміст та організацію особистого експериментального дослідження (його суть, тривалість, місце проведення, кількість обстежуваних, їхні характеристики), поверхово висвітлено стан практики.

✓ Кінцевий результат не відповідає меті дослідження, а висновки – поставленим завданням.

✓ У роботі немає посилань на першоджерела або вказані не ті, з яких запозичено матеріал.

✓ Бібліографічний опис джерел у списку використаної літератури наведено довільно, без додержання вимог державного стандарту.

✓ Як ілюстративний матеріал використано таблиці, діаграми, схеми, запозичені не з першоджерел, а з підручника, навчального посібника, монографії або наукової статті.

✓ Обсяг та оформлення роботи не відповідають вимогам, вона виконана неохайно, з помилками.

Як бачимо, якість виконання науково-дослідної роботи залежить від готовності магістранта до її організації та проведення. Виконання кваліфікаційної роботи вимагає від випускника вищого навчального закладу не тільки гарної підготовки в галузі обраної спеціальності, але й оволодіння методикою дослідження, тобто навичками та прийомами наукової праці, виробленими у процесі розвитку науки. Між тим практика свідчить, що значна частина студентів, які починають працювати над кваліфікаційною роботою, бувають слабо підготовлені в цьому відношенні.

Необхідними індивідуально-творчими якостями майбутнього дослідника є:

- 1) креативність мислення, тобто здатність продукувати нові ідеї, гіпотези, способи вираження проблемних завдань;
- 2) інтуїція – пряме бачення сутності речей, знаходження правильного рішення проблеми без усвідомлення шляхів і способів досягнення;
- 3) творча уява – самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і вартісних результатах діяльності;
- 4) альтернативність, здатність запропонувати кілька підходів до вирішення завдання, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах;
- 5) оригінальність мислення, тобто своєрідність якості розуму, способу розумової діяльності;
- 6) асоціативне мислення – здатність використовувати асоціації, у тому числі аналогії;
- 7) інтелектуальна активність – це інтегральний пізнавально-мотиваційний показник рівня розвитку творчої особистості, що базується на інтелектуальній ініціативі.

Інтелектуальна ініціатива – це не стимульоване зовні продовження мислення, це продовження розумової діяльності за межами заданої ситуації, не обумовлене ані практичними потребами, ані негативною оцінкою роботи.

Науково-дослідна робота магістрантів спрямована на розвиток у майбутніх педагогів вищої школи й науковців здібностей до дослідницької

діяльності, творчого розв'язання навчально-виховних завдань, а також формування вмінь і навичок застосування дослідницьких методів для вирішення практичних питань навчання та виховання.

Термінологічний словник розділу

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА – це самостійна науково-дослідницька робота, яка виконує кваліфікаційну функцію, тобто готується з метою публічного захисту й отримання освітньої кваліфікації «спеціаліст» з метою – систематизації, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань випускника зі спеціальності. Основне завдання її автора – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації, вміння вести самостійно науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання.

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА – це самостійна науково-дослідницька робота, яка виконує кваліфікаційну функцію, тобто готується з метою публічного захисту й отримання освітньої кваліфікації «магістр».

МАГІСТР – перший учений ступінь, що присуджувався університетами й духовними академіями особам, які витримали спеціальний іспит і привселюдно захистили дисертацію.

РЕФЕРАТ – короткий виклад у письмовому вигляді або у формі публічного виступу змісту книги, наукової праці, результатів вивчення наукової проблеми; доповідь на певну тему, що включає огляд відповідних літературних й інших джерел

СТАТТЯ – це публіцистичний твір, у якому автор ставить завдання проаналізувати наявну наукову проблему чи певні явища з погляду, насамперед, закономірностей, що лежать у їхній основі.

ТЕЗИ – це стислі, лаконічно сформульовані основні положення доповіді, повідомлення.

Список використаної літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : Підручник / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Артемчик Т. І. Методика організації науково-дослідної роботи / Т. І. Артемчук та ін. – К. : Форум, 2000. – 270 с.
3. Арыдин В. М. Учебная деятельность студентов : справочное пособие / В. М. Арыдин, Г. А. Атанов. – Донецк, 2000. – 80 с.
4. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник [для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Ярослав Якович Болюбаш. – К. : КОМПАС, 1997. – 64 с.
5. Вища освіта України і Болонський процес / [заг. ред. В. Г. Кременя]. - Київ–Тернопіль : Богдан, 2004. – 368 с.
6. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
7. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / М. О. Князян. – Одеса, 2007. – 45 с.
8. Лаврентьева О. О. Кваліфікаційна робота випускника педагогічного університету : Навчально-методичний посібник для студентів технологічного факультету / О. О. Лаврентьева, Л. О. Савченко. – Кривий Ріг : КДПУ. – 84 с.
9. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
10. П'ятницька-Познякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі : навчальний посібник / І.С.П'ятницька-Познякова. – К. : ІЗМН, 2003. – 116 с.

11. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. – К. : Академія, 2000. – 259 с.

12. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с.

Контрольні запитання. Завдання

1. Яку роль виконує науково-дослідна діяльність студентів у їх професійному становленні?

2. Назвіть ті якості особистості майбутнього фахівця, які можна сформулювати виключено у процесі здійснення науково-дослідної роботи.

3. Охарактеризуйте види науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі.

4. Проаналізуйте основні етапи організації наукових досліджень.

5. З'ясуйте сутність вимог до теми дослідження та її формулювання.

6. Які існують шляхи і методи залучення студентів до науково-дослідної діяльності?

7. Знайдіть і проаналізуйте історію становлення студентської науки у ВНЗ.

8. Здійсніть порівняльний аналіз шляхів організації науково-дослідної діяльності студентів вітчизняної та зарубіжної вищої школи.

9. У чому полягає своєрідність науково-дослідної діяльності магістрантів?

10. Які відмінності в кваліфікаційних дослідженнях магістрантів різних напрямів підготовки?

11. Поясніть особливості підготовки статей, рефератів, тез доповідей.

12. Здійсніть рецензування статті за фахом зі збірника наукових праць студентів і викладачів ВНЗ.

13. Поясніть призначення кваліфікаційної роботи.

14. Охарактеризуйте структуру доповіді при захисті кваліфікаційної роботи.

15. Проаналізуйте порядок захисту кваліфікаційної роботи.

16. Проаналізуйте типові помилки, які трапляються під час написання кваліфікаційної роботи та шляхи їх запобігання.

РОЗДІЛ 7. ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

7.1. Сучасні проблеми професійно-педагогічної культури викладача вищої школи зарубіжжя

Вивчення й осмислення досвіду закордонної вищої школи виступає необхідною умовою подальшого вдосконалення підготовки українських педагогічних кадрів. Порівняльний аналіз різних освітніх систем, їхня критична оцінка дозволяють побачити їх загальні та специфічні риси. Пошук у закордонному досвіді тільки негативного, неприйнятного нібито для нашого суспільства привів до недооцінки багатьох перспективних напрямів у закордонній педагогіці. На жаль, сьогодні спостерігається інша крайність, коли багато хто зовні привабливі підходи, технології навчання й виховання намагається в чистому вигляді перенести та вписати в українську систему підготовки фахівців. Недостатнє усвідомлення реальної суспільно-педагогічної ситуації, стану матеріально-технічної бази, кадрового потенціалу, традицій і досвіду, що склався, морально-психологічних обставин, нерідко перешкоджають упровадженню будь-яких, навіть найкращих, ідей, найефективніших методик.

Система вищої освіти в розвинених країнах світу досить рухлива, мобільна, вона оперативно реагує на зміни, що відбуваються в економіці, науці, культурі. Найбільш характерними її рисами є: висока відкритість, високий рівень одержуваних знань і професіоналізму, взаємодія ВНЗ з наукою та промисловістю, орієнтація на науково-технічний прогрес.

Вища освіта стала необхідністю, вона все більш доступна для всіх верств населення. Провідні індустріальні країни (США, Японія, Німеччина) уже протягом багатьох років збільшують прийом молоді до ВНЗ. Якщо престижні приватні університети ведуть відбір абітурієнтів на конкурсній основі, то майже всі місцеві коледжі, зокрема в США, практикують форми відкритого прийому, що дозволяє всім бажаючим одержувати вищу освіту.

На поліпшення якості знань спрямовано впровадження нових технологій навчання, оптимальне використання сучасної обчислювальної й навчальної техніки, підвищення ролі самостійної, індивідуальної роботи студентів у ВНЗ зарубіжжя.

Очевидно, що зміни, які відбуваються в цілях, завданнях, змісті роботи закордонної вищої школи пред'являють підвищені вимоги до професійної діяльності викладача: готовність навчати не тільки самих здібних, але й усіх бажаючих; забезпечення індивідуальної спрямованості навчання; поєднання наукової та педагогічної діяльності, розвиток демократичних відносин зі студентами та ін. У зв'язку з цим доцільно розглянути принципи формування професорсько-викладацького складу у ВНЗ зарубіжжя.

У більшості закордонних країн відсутня конкурсна система й призначення на викладацьку посаду здійснюється на контрактній основі. Наприклад, у США призначення на посаду вищого рівня – професора або повного професора й асоцієт-професора затверджується вищим органом ВНЗ – радою опікунів; на посаду професора, інструктора – президентом університету. Таким чином, посадові сходинки надають можливість для помітного просування по службі, створюють позитивну мотивацію для підвищення професійної майстерності викладачів.

При призначенні викладача на будь-яку педагогічну посаду у ВНЗ беруть до уваги його педагогічну та наукову кваліфікацію (у тому числі обсяг і зміст наукових публікацій), наявність ученого ступеня, рекомендації окремих фахівців і організацій. Перевагою під час займання посади користуються особи, що мають учений ступінь доктора наук.

Для одержання вченого ступеня доктора здобувачеві необхідно представити до захисту дисертацію, що містить результати оригінального дослідження. Процедура захисту досить спрощена: не потрібні попередні наукові публікації, автореферат. Дисертація представляється на розгляд докторському комітету кафедри або факультету, що ухвалює рішення щодо присвоєння вченого ступеня доктора наук.

Трохи інший механізм захисту дисертацій склався у ВНЗ Німеччини. Після захисту першої докторської дисертації здобувач має право захищати другу докторську дисертацію, для того щоб стати «повним» доктором. Захист проходить у вигляді публічного виступу, тему якого (одну із трьох, запропонованих здобувачем) визначають професори цієї спеціальності. Після читання лекції–виступу проводиться дискусія. Не пізніше, ніж через тиждень рада професорів ухвалює рішення щодо присвоєння здобувачеві наукового ступеня. Відзначимо цікаву особливість: після захисту докторської дисертації здобувач може бути обраним на посаду професора тільки в іншому ВНЗ, а не в тому, де відбувався захист.

Системи атестації науково-педагогічних кадрів у США та Німеччині свідчать про різні підходи в оцінці наукової кваліфікації, але очевидним є те, що у порівнянні з нашою системою вони більш демократичні й короткострокові, не вимагають позамежної емоційно-психологічної та фізичної напруги. Відомо, що у багатьох країнах використовується американська система атестації наукових кадрів. Наявність у ВНЗ досить великої кількості професорів різних спеціальностей створює атмосферу високої інтелектуальної концентрації, сприяє інтеграції наукових інтересів, розгортанню оригінальних науково-дослідних робіт.

Докторський ступінь в США дозволяє не тільки займати викладацькі посади у ВНЗ, але й відкриває широкі можливості для прикладання своїх інтелектуальних сил і здібностей у сфері бізнесу та виробництва. Дуже багато перспективних молодих учених з матеріальних міркувань або у пошуках кращої дослідницької бази надають перевагу науково-дослідній роботі на промисловості, а не викладацькій діяльності. На жаль, подібна ситуація спостерігається й у наших ВНЗ: найбільш талановиті, перспективні молоді вчені йдуть із вищої школи в сферу бізнесу та виробництва, рідкіше в сферу академічної науки.

Інша особливість викладачів вищої школи США, особливо університетів, – поєднання науково-педагогічної діяльності з роботою

наукових консультантів у промислових лабораторіях, дослідницьких центрах; радників при урядових органах. Спочатку ряд університетів навіть зобов'язував викладачів до такої роботи, але пізніше підвищений інтерес учених до вигідних контрактів федерального уряду та приватних фірм призвів до того, що робота за сумісництвом стала перешкодою для виконання ними своїх прямих обов'язків.

Дана ситуація, за твердженням американських експертів, призведе до того, що ВНЗ, залучені в обслуговування економіки та виробництва, не можуть здійснювати свої функції навчання студентів і підтримки наукових знань на необхідному рівні. Для того щоб забезпечити навчальний процес викладацькими кадрами, деякі університети змушені були обмежувати роботу за сумісництвом одним днем на тиждень.

Отже, надмірне захоплення викладачів високооплачуваною роботою за межами ВНЗ негативно вплинуло на організацію навчального процесу та на їхню професійно-педагогічну діяльність. Факт досить повчальний і для нашої системи вищої освіти. Ця тенденція – відтік кваліфікованих викладачів у інші сфери, збільшення частки сумісництва, залучення до педагогічної діяльності людей, що не мають достатньої науково-педагогічної кваліфікації, – чітко проявляються в житті сучасних українських ВНЗ. Проблеми, що виникли в навчальних закладах можуть бути переборені тільки спільними зусиллями ВНЗ, державних органів управління освітою й урядом при вирішенні соціально-економічних, правових, професійно-моральних завдань.

У закордонних ВНЗ важливим засобом стимулювання викладачів до оволодіння цінностями та технологіями педагогічної культури виступає гнучка, динамічна система підготовки й атестації науково-педагогічних кадрів. Західні фахівці наполегливо підкреслюють пріоритетність підготовки й формування викладацького корпусу вищої школи, тому що зниження його інтелектуального, морального потенціалу призводить до деградації суспільства, а економія на освіті, на підготовці вчених і педагогів негативно позначається на всіх сферах життя.

Організаторами підвищення якості педагогічної підготовки в розвинених країнах виступають не тільки провідні університети, але й професійні асоціації, об'єднання, фірми, державні організації й установи. Як відзначають фахівці, спостерігачі й експерти, фірми та корпорації відбирають кандидатів на викладацькі й інші посади ще зі студентської лави. Вони беруть на себе частину витрат на навчання студентів, а потім включають їх у свої штати з урахуванням отриманої спеціалізації.

Перші західноєвропейські університети з'явилися в XI–XII ст. (у Болоньї, Парижі). Перший північноамериканський університет у 1636 р. (Гарвардський університет у Бостоні (Кембрідж)). Сучасна вища школа пройшла в різних країнах світу різноманітні за тривалістю й за змістом етапи становлення.

Далі ми розглянемо особливості функціонування різних систем вищої освіти найбільш розвинених країн світу.

7.2. Система вищої освіти в США

Зараз у США близько 3000 вищих навчальних закладів усіх типів (університети, технологічні інститути, чотирирічні та дворічні коледжі), у яких учиться майже 9 млн. студентів. Із усіх країн заходу США має найбільший відсоток студентів із загальної кількості населення, далі йдуть Японія, Канада, Австралія, Нова Зеландія. Це означає, що у віковій групі населення від 18 до 20 років більш ніж 40% – студенти. Характерною рисою вищої школи США є переважна більшість часток ВНЗ, які складають понад 2/3 від їхньої загальної кількості, хоча 70% студентів учаться в державних ВНЗ. Це пояснюється тим, що серед приватних ВНЗ є невеликі, із числом студентів до 100 чоловік, у той час як у деяких державних ВНЗ учиться кілька десятків тисяч студентів.

Управління вищою освітою в США є децентралізованим, згідно 10-ї поправки до Конституції, уся система освіти підлегла органам управління окремих штатів. На державному рівні керівництво здійснюється відомством

освіти, що входить до складу департаменту охорони здоров'я й соціального забезпечення.

Університетська система США містить у собі так звані багатопрофільні й дослідницькі університети. Вищі навчальні заклади можуть претендувати на статус багатопрофільного університету, якщо здатні забезпечити навчання в магістратурі, а в дослідницьких університетах ще й за докторськими програмами. Професори й викладачі університетів, крім удосконалення педагогічної майстерності, повинні займатися дослідницькою діяльністю. Якщо навчальний заклад відповідає перерахованим критеріям, то це вже мультиуніверситет з декількома корпусами та коледжами, що забезпечують спеціалізацію у певній галузі знань.

Довгий час найбільший престиж мали Гарвардський, Стенфордський, Каліфорнійський, Нью-Йоркський університети (насамперед тому, що найбільш важливою вважалася гуманітарна освіта). І зараз 70% студентів США займаються за гуманітарними програмами. Організаційно вищий навчальний заклад, незалежно від типу, являє собою систему адміністративних служб і навчальних підрозділів.

Вища школа готує бакалаврів, магістрів і докторів наук (аналогія з вітчизняним вищим навчальним закладом: коледж – факультет, департамент – кафедра, магістр – аспірант). Очолює коледж і школу декан, що одержує вищий оклад, ніж професор; департамент очолює – професор. Викладацьку роботу ведуть «повні» професори й молодші професори (доценти, асистенти професори й інструктори (викладачі)).

Щоб вступити до університету в США потрібно мати ступінь бакалавра. Щорічно в цій країні випускають 77% бакалаврів, 20% магістрів, 3% докторів наук. Вступні іспити в університет являють собою систему тестів, які розраховані на 2-3 години письмової роботи. У тестах представлені питання на виявлення кмітливості претендентів, логіки, умінь концентрувати увагу.

У США немає єдиних правил організації занять і всього навчального

процесу у вищих навчальних закладах. Тривалість навчального року – із середини вересня до кінця травня. Крім літніх канікул протягом навчального року є три канікулярних періоди загальною тривалістю один місяць. Хто виявляє бажання раніше закінчити ВНЗ, той не має додаткових канікул. Крім самостійної роботи, студент може брати участь у роботі літніх шкіл, де він заробляє певну кількість залікових одиниць. 20% курсів є вибірковими, частина – факультативними. Вибіркові курси є заліковими, факультативні ж не враховуються як залікові одиниці.

Тижневе навантаження студентів американських ВНЗ, маючи на увазі аудиторні заняття, становить 16-24 години на молодших курсах, на старших – 14-16 годин. Однак, кожна аудиторна година повинна доповнюватися двома годинами самостійної роботи. Якщо студент запланував собі 16-18 залікових одиниць у семестр (кожна залікова одиниця становить 3 години на тиждень), то тижневе навантаження буде складати 48-54 години. Тривалість лекцій і практичних занять – 50-60 хвилин. Для кожного заняття, оскільки курси значною мірою є вибірковими, формується нова група.

Вимоги до успішності студентів у американській вищій школі не є високими (немає навіть єдиної системи обліку успішності). Як правило, середній бал (1,7) достатній для одержання ступеня бакалавра. На першому курсі цей мінімум становить 1,3 бали. Діє літерна система оцінок, доповнена словесною розшифровкою та числовою вагою.

A – відмінно, оцінюється 4 бали;

B – добре, оцінюється 3 бали;

C – задовільно, оцінюється 2 бали;

D – незадовільно, але припустимо, оцінюється 1 бал;

E – неприпустимо, оцінюється 0 балів.

Разом з тим, відсоток відрахованих студентів в американських ВНЗ великий і досягає 30-40% від кількості прийнятих на перший курс. Це пов'язано не лише з успішністю, але й з досить високою оплатою за навчання.

За семестр проводяться 2-3 контрольні роботи. До їхньої перевірки залучаються студенти-старшокурсники. Результати поточної перевірки враховуються при виведенні середнього бала успішності з кожної дисципліни.

Екзаменаційні сесії в американських ВНЗ дуже короткі (10-12 днів) і називаються «період для повторення, консультацій і занять».

Крім лекцій і семінарів практикуються нетрадиційні методи й форми навчання: моделювання, рольові ігри, мікровикладання. При моделюванні та рольових іграх студенти можуть зображати шкільний клас. Мікровикладання означає створення маломасштабної ситуації з усіма компонентами навчання. Наприклад, студенти ведуть 10-15-хвилинні уроки для невеликих груп учнів; уроки записують на відеокамеру, після чого переглядають й обговорюють. Подібні нестандартні прийоми навчання повинні готувати студентів до активних і самостійних педагогічних дій.

Важлива частина педагогічної освіти – практика та стажування. В університетах на педагогічну практику приділяється 4-5 тижнів. У педагогічних коледжах практика передбачена на всіх курсах.

Особливістю вищої професійної освіти США є тісна співпраця з випускниками. У масштабах країни активно співпрацює Американська рада колишніх студентів, у кожному ВНЗ існує відділ роботи з колишніми випускниками, що видає журнали реклами своїх випускників, надає допомогу в отриманні більш престижної роботи.

До головних *принципів вищої школи* в США можна віднести: принцип комерціалізації, принцип практики, які в загальному передбачають, що «випускник є джерелом прибутку вищого навчального закладу», «усе запропоноване має бути впроваджено». Комерціалізація забезпечує покращення матеріального стану вищих професійних закладів, дає самостійний розвиток ВНЗ, але при цьому має негативні сторони, «втрачається поняття цінностей ідей», (знання мають не тільки інструментальне значення, інколи ідеї мають велике значення незалежно від

того, дадуть вони прибуток чи ні). Зміст освітнього простору США все більше підкоряється потребам практики та ринку, скорочується кількість філософських курсів, що розвивають критичне мислення студентів. Результатом такого навчання університетів і професійної школи є викладач із «рецептурним» поглядом на викладання предметів, який не може забезпечити розвиток інтелектуальних і соціальних здібностей майбутніх фахівців [3, с. 113.]

Отже, система вищого професійного простору США базується на комерційному ґрунті, практичності навчальних програм, найменшої кількості аналітичних курсів, що може призвести до стримування розвитку аналітичного мислення майбутніх спеціалістів.

Ще однією характерною рисою системи освіти США є відсутність коригувального органу, що затверджує програми для закладів освіти. Уряд країни забезпечує своїм громадянам право на отримання освіти всіх рівнів. Дослідники стверджують, що в американській вищій школі спостерігається тенденція до збільшення обсягу вивчення загальнотеоретичних, економічних, загальнонаукових дисциплін. Так, наприклад, у вищих економічних коледжах на вивчення загальнотеоретичних та економічних дисциплін відводиться 75% загального обсягу навчального часу, а у порівнянні з країнами Європи цей відсоток складає 65% від обсягу програми дипломованого спеціаліста [4].

Престиж університету в США залежить від того, наскільки його випускники будуть влаштовані на ринку праці країни, освіта в США отримала назву «підприємницької», оскільки віддзеркалює підприємницький характер американського суспільства. О.О. Романовський, вивчаючи систему освіти США, зазначає, що «студенти Америки витрачають у два рази менше часу на навчання, ніж студенти Європи або Японії», вони використовують набагато менше часу на академічні заняття, але мають можливість працювати практично, набуваючи певні навички [8, с. 181-184].

У навчальних закладах США навчання відбувається не тільки

академічним способом, але й за допомогою комп'ютерної мережі. У такий спосіб викладач у певний час може перевірити систему самостійної роботи кожного студента, провести консультування.

Таким чином, американська вища професійна школа формує свій освітній простір, вирішуючи такі ж питання, що й усі країни Європи: проектування необхідної кількості вищих навчальних закладів у країні та спеціалістів з вищою освітою; можливості забезпечення загальною вищою освітою взагалі; виокремлення головного завдання вищої школи та його правильного й вчасного оновлення та ін.

7.3. Система вищої освіти у Великобританії

Система вищої освіти в Англії – одна із самих багатовікових у Європі. Оксфордський і Кембриджський університети функціонують з початку XIII століття. До початку XX століття система англійської освіти була представлена десятком університетів з дуже невеликою кількістю студентів. У XX ст. було відкрито близько 30 університетів і майже 800 ВНЗ усіх типів (коледжів і технологічних інститутів, політехнічних інститутів, педагогічних коледжів, що діють і сьогодні) із платним навчанням.

Тільки в Англії більшість студентів одержує допомогу від держави й місцевих органів. Усі ВНЗ Англії державні, структура їх є більш уніфікованою, ніж у США. Основною одиницею системи вищої освіти є коледж (самостійний ВНЗ або частина університету), розділений на факультети й кафедри.

Англійські університети завдяки багатовіковим традиціям зберегли (теоретично) незалежність від виконавчої влади й підлеглі лише парламенту. Університет очолює канцлер, призначений для церемоній.

Центральний уряд не управляє школами або коледжами, не наймає вчителів, не рекомендує підручників або програм. У нього дві важливі функції: установлювати «мінімальні стандарти» діяльності навчальних закладів і контролювати фінансові справи. Практично управління справами

зайнята місцева влада. Вона відповідальна перед державним секретарем; крім того, вищі навчальні заклади можуть перевірятися королівськими інспекторами, які безпосередньо підлегли державному секретареві.

В англійських вищих навчальних закладах строк навчання за більшістю спеціальностей менше, ніж у вищих навчальних закладах освіти США й має більш вузький профіль підготовки. Термін навчання становить три роки, – як в університетах, так і в спеціалізованих коледжах. Тривалість навчального року, завантаженість аудиторними заняттями (не більше 16 годин на тиждень) – приблизно така ж, як у США, так само дозволене вільне відвідування лекцій. Якщо в США на загальнонаукову підготовку приділяється практично два роки, а загальний строк навчання – чотири роки, то трирічний строк навчання в Англії не може забезпечити підготовку повноцінного фахівця. Не передбаченим є також проведення виробничої практики, незначною є кількість дисциплін для вивчення за вибором.

Система вчених ступенів у Великобританії така ж, як і в США, оскільки американці у свій час запозичили англійську систему (бакалавр, магістр, доктор). Іноді, прослухавши курс в одному ВНЗ, студенти здають іспит на бакалавра в іншому.

В англійських ВНЗ немає єдиних правил прийому. Одержавши середню освіту, абітурієнт проходить співбесіду й тільки потім вирішується, чи буде він здавати екзамени з 3-4 предметів. Співбесіда повинна виявити обдарованість і мотивацію майбутнього студента, а також його соціальне обличчя (систему ціннісних орієнтацій).

Основними видами занять вважаються лекції й семінари. Останнім часом у процесі навчання частіше застосовуються технічні засоби, рольові ігри, мікрвикладання та ін. Традиційно важливими є заняття студентів з персонально закріпленими за ними викладачами. Такі заняття створюють міцний контакт між студентами та викладачами.

7.4. Система вищої освіти у Франції

На відміну від Великобританії й США університети Франції не перебувають на вершині освітньої піраміди.

Управління вищою освітою у Франції здійснюється міністром національної освіти через посередницьку діяльність національної ради вищої освіти та наукових досліджень. На чолі університету перебуває президент, який обирається на п'ять років.

Майже всі вищі навчальні заклади Франції є державними й фінансуються урядом.

У Франції є 26 академій (навчальних округів), більше 50 університетів і так званих університетських центрів на правах університетів. У Парижі таких центрів – 13, Тулузі й Страсбурзі – 3.

Як і раніше, у Франції основною адміністративною одиницею є навчально-дослідницьке об'єднання, автономне в межах університету й створено для вирішення основного завдання – адміністративно та практично пов'язати навчальний процес й наукові дослідження.

Крім університетів французька система вищої освіти включає великі школи й великі установи вищої освіти. Створення цих шкіл в XI ст. було пов'язане з необхідністю підготовки кадрів більш вузької спеціалізації, ніж в університетах, які до 1795 р. були єдиним типом вищих навчальних закладів у Франції. У наш час переважна частина великих шкіл підкоряється Міністерству народної освіти. Серед великих шкіл можна виділити, зокрема, п'ять загальноосвітніх шкіл, які готують учителів для системи середньої освіти, школу хартій, школу мистецтв і ремесел, різні види інженерних шкіл.

Університети готують дипломованих фахівців широкого профілю, великі школи – більш вузького.

Великі установи вищої освіти є дослідницькими центрами й центрами з поширення наукових знань. Як правило, у них професори викладають лекції за вільними програмами, орієнтованими на їх власні наукові інтереси. Замість студентів ці школи відвідують слухачі, які одержують після навчання

не офіційні дипломи, а лише посвідчення про те, що вони прослухали ті або інші курси.

Для вступу в університет абітурієнт повинен мати ступінь бакалавра (на відміну від США, Англії). Бакалавр у Франції – це випускник ліцею, повної школи, що здає екзамен за одним із профілів: гуманітарним, природничим, технічним. Іспит на бакалавра є випускним у ліцеї та вступним в університет.

7.5. Система вищої освіти в Німеччині

Вища освіта в Німеччині має давню історію. Численні німецькі університети були створені в часи Середньовіччя. З тих пір вони підпорядковувалися землевласникам, найчастіше безпосередньо князеві й пишалися своєю автономією. Вона полягала в системі внутрішнього самоврядування, однак фінансування все одно здійснювалося князем, якому професори приносили присягу.

Питаннями вищої освіти в Німеччині сьогодні займається Комісія з планування освіти. Крім того, діє федеральне Міністерство освіти і науки, Рада ректорів, наукова Рада й інші федеральні органи, кожен з яких виконує свої функції.

На чолі вищого навчального закладу перебуває ректор і його заступник (проректор). Вищим органом влади є сенат. Сенат обговорює питання планування, розвитку наукової праці, навчального процесу, але не займається організацією поточної роботи. Цю функцію виконує головне правління, що зазвичай включає комітети з навчальних питань, студентських справ, фінансів, майна й будівництва та відділ кадрів.

Університетська та взагалі вища освіта Німеччини поєднує наукові дослідження з навчальним процесом при достатній увазі до формування особистості студента. Германія законодавчо захищає права громадян (які мають атестат про середню освіту) на безкоштовну освіту без здачі вступних іспитів.

Перше, що відрізняє організацію німецького університету – це незначна роль або повна відсутність кафедр. Кафедра – це трибуна. Кафедра припускає професорські обов'язки: на дверях німецьких університетів немає написів «кафедра», тільки – «професор». Він виконує основне навчальне навантаження. Немає доцентури, а є помічники, які працюють у тій галузі, що й професор, є співробітники й аспіранти, секретар. Професор має кабінет, телефон, апаратуру й оргтехніку.

Друга особливість – відсутність розподілу на факультети. У більшості університетів факультети були ліквідовані ще в 60-ті рр. Їм на зміну прийшли так звані спеціальності.

Більш дрібна структура – «семінар». Кожен семінар відіграє роль кафедри. Дослідницький інститут – окрема структурна одиниця усередині спеціальності, його співробітники не пов'язані з викладанням, вони займаються тільки наукою.

Для вступу в університет необхідно мати тільки один документ – шкільний атестат. Квоту для вступу визначає центральне відомство, визначаючи кількість навчальних місць шляхом установаження прохідного бала на основі шкільного атестата. Відсіювання при цьому є досить значним. Залишаються найбільш підготовлені – це головний принцип університетської освіти. Вступають сотні, а залишаються десятки. Термін навчання підраховується не за роками, а за семестрами. За ними проводиться й прийом до університету – (на I семестр або на II семестр). За семестрами також зараховується кількість рефератів і заліків, строки занять, їхній початок і закінчення. Так, у Гамбурзі перший (зимовий) семестр починається з 1 жовтня й закінчується 30 березня, у нього включені 10-12 днів різдвяних канікул. Літній семестр починається з 1 квітня й завершується 30 вересня. Ці строки ніколи не змінюються. Так само точно позначені дати вступних і підсумкових лекцій – 23 жовтня й 10 лютого в зимовому семестрі, 30 квітня й 15 липня – у літньому.

Після зарахування студент сам складає план своєї роботи на час

навчання, самостійно планує своє академічне життя. Самостійно обирає дисципліни, які буде вивчати, спеціальність, яку буде вивчати, за якою буде здаватися іспит, строк навчання, професорів і семінари. Він сам визначає, яким іспитом закінчить своє навчання: або буде здавати державний іспит, або вийде на захист магістерської роботи (диплома). Потім він може сам змінити цей план.

Усі 8 (12 або 13) семестрів навчання студента в університеті розподіляються на два періоди: початкове навчання й основне навчання.

Від вибору кількості спеціальностей залежить термін навчання в університеті. На кожен спеціальність, зазвичай, приділяється 4 семестри. Якщо студент обрав три спеціальності – навчання триває протягом 12-14 семестрів. Переводу з курсу на курс під контролем декана немає, тривалість навчання залежить від можливості переходу з одного університету в інший.

Набір форм і методів навчання в німецьких університетах близький до українського: лекція, семінар, практичне заняття. Вибір семінару залежить від симпатій студента до викладача, його наукових інтересів. Студент самостійно планує роботу на тиждень. Основне завдання семінару навчити студента мати свою точку зору й захищати її. На кожному семінарі подається реферат (нагадує курсову роботу) обсягом 20-25 сторінок. Таких робіт може бути дві, три, п'ять залежно від здібностей студента.

В університетах Німеччини, у цілому, перевага надається модульній системі при побудові програм. Структура модулів представляє собою об'єднання тем певної спрямованості до тієї чи іншої професійної діяльності. В модулях представлені різні форми активного навчання студентів.

7.6. Система вищої освіти в Японії

Серед країн, які в останні роки пов'язують із системою освіти свої разючі успіхи в соціальному, економічному, політичному житті центральне місце займає Японія. Ця особливість полягає в значній централізації управління освітою, сильному впливі держави на всі аспекти освітнього

життя, незважаючи на досить розвинутий приватний освітній сектор (у Японії 75% ВНЗ є приватними).

Сьогоднішній процес подальшого вдосконалення японської освіти викликаний новими орієнтирами в освітній політиці. Головні положення освітньої реформи (якій передувала робота Національної Ради з питань реформи освіти, створеної в 1984 р.) полягають, по-перше, у розвитку безперервної освіти, по-друге, у переході від кількісного розширення освіти до її якісного збагачення, по-третє, у просуванні від формальної до реальної рівності в освіті, по-четверте, у перенесенні акценту з академічних досягнень на повагу до особистості й індивідуальності.

Однак вища школа викликає стурбованість японської громадськості, оскільки зміни, які відбуваються там, не вписуються в русло загальної освітньої стратегії. Мова йде про те, що в японській вищій освіті, насамперед в університетах, на кшталт американських ВНЗ, традиційно існувала загальноосвітня підготовка (підготовка громадянина) протягом перших трьох семестрів. І тільки на базі вищої загальної освіти відбувався розподіл на різні факультети та здійснювалася спеціальна підготовка (5 семестрів).

Ідея розвитку загальної освіти у ВНЗ полягала в тому, щоб сформувані «розум і дух» громадян вільного суспільства. Однак, на відміну від північноамериканської вищої школи, японські університети ще в 70-х рр. почали модифікувати освіту, перетворюючи її в основу спеціального знання. У цей час поняття про загальну освіту зникло з «Положення про університети».

Сьогодні в значній кількості університетів студентам пропонують вивчати спеціальні дисципліни з першого курсу, продовжувати вивчення загальних дисциплін на III й IV роках їхнього навчання.

Як результат, модель вищої школи Японії займає проміжне положення між типами вищої школи Північної Америки та Західної Європи.

У Японії працюють 499 університетів, з них 303 – без аспірантури, де вчиться 2 066 962 студентів, серед них 73,6% чоловіків, 26,4% жінок, в

університетах з аспірантурою вчиться 85 263 студента, серед них 84,7% чоловіків, 15,3% жінок.

Методи та форми організації навчання традиційні: лекції, семінари, практичні заняття. Для одержання диплома необхідно заробити певний мінімум балів (кредитів). Так, майбутньому вчителю початкової школи потрібно набрати не менше, ніж 41 кредит. Ця сума складається таким чином: мінімум балів першого курсу – 12, другого, третього й четвертого – 22, з п'ятого – 2, з шостого – 5.

Національною радою з питань реформи освіти в Японії сформована концепція щодо вдосконалення «якості освіти», яка заснована на сутності поняття «якість учителя». Воно включає наступні складові: покликання до професії, любов до дітей, усебічна й фундаментальна наукова освіта, компетентність у практичній роботі.

У Японії особлива увага приділяється питанням підвищення кваліфікації викладача, Міністерство освіти регулярно організовує семінари для провідних спеціалістів, закордонні стажування, курси для починаючих викладачів. Деякі викладачі одержують стипендії для продовження своєї освіти й одержання наукового ступеня.

7.7. Формування професійних навичок у майбутніх фахівців Скандинавії

Серед скандинавських країн Фінляндія посідає особливе місце, оскільки здобутки цієї країни значні й досягнуті завдяки соціально-економічній моделі професійного освітнього простору.

Особливостями вищої освіти фінського населення є дотримання престижу інноваційної діяльності, престижу професійної освіти, а також готовності до постійного самовдосконалення. Система освіти формує єдину мету – забезпечити високим рівнем знань, навичок, просвітницьких ідей усе населення країни. За короткий період у країні реалізовано принцип безперервної освіти (витрати на освіту в країні складають 6-7% валового національного продукту). За організацію обов'язкової освіти відповідають

450 муніципалітетів Фінляндії.

Сучасна система вищої освіти складається з двох паралельних секторів: університетів і структурних підрозділів професійної освіти вищих навчальних закладів, багатопрофільних регіональних ВНЗ (останні надають професійні знання й навички в різних галузях виробництва). Навчання у професійній вищій школі триває 3-4 роки і включає виробничу практику. Структура університетів охоплює 10 різнопрофільних, 3 технічних, 3 економічних, 4 художніх ВНЗ й 1 вищий військовий. У цілому, система вищої професійної освіти нараховує 29 ВНЗ. Університети мають велику автономію й незалежність у виборі напрямів наукових досліджень, формуванні навчальних планів, отриманні наукових звань.

Установлені певні терміни для отримання відповідного кваліфікаційного рівня: для отримання ступеня бакалавра, як правило, необхідно 3 роки (120 навчальних тижнів), магістра – 5-6 років (160-180 навчальних тижнів).

Усі вищі навчальні заклади є державними, професійні ВНЗ частково фінансуються муніципалітетами або приватними організаціями, однак частка держави складає більше, ніж 50%. Навчання для студентів на всіх етапах безкоштовне, студенти тільки вкладають щорічні внески за обов'язкове членство в студентських спілках (45-90 євро). Мінімальний студентський бюджет, що включає харчування та проживання, оцінюється в 600-900 євро.

Фінансування фінських університетів розраховується за формулою: 85-90% загального гранту, що виділяється на 3 роки, визначається кількістю наданих магістерських дипломів, крім цього, університетам і професійним ВНЗ надаються спеціальні гранти для розробки інноваційних методів ефективного навчання або сприяння розвитку регіональної економіки.

Характерною рисою професійної вищої освіти Фінляндії є тісний зв'язок науково-дослідної роботи з навчанням, завдяки великій кількості лабораторій. Вищі професійні заклади сьогодні представляють як центри навчальної підготовки, так і науково-дослідної підготовки, у зазначених центрах при закладах вирішуються проблеми розвитку народного

господарства країни. Сьогодні велику увагу фінські закони приділяють регулюванню вимог ринку й діяльності вищої школи, захисту навколишнього середовища, формуванню резервів потенційного ринку праці, при цьому кожний навчальний заклад має спеціальну службу зайнятості для студентів.

Відповідно до поглядів фінських дослідників, навчальний процес вищої професійної школи необхідно формувати сьогодні більш гнучко та вчасно моделювати й комбінувати курси та кількість годин навчання. Особливістю організації навчального процесу у ВНЗ Фінляндії, що мають академічний статус, є самостійне складання навчальних планів із найнеобхіднішим набором дисциплін і можливість їхнього моделювання. Студентам пропонується декілька варіантів комбінацій дисциплін, що вивчаються. Відповідно до принципу академічної свободи, вони можуть відвідувати лекції й заняття в інших ВНЗ, але екзамени складати тільки там, де перебувають на обліку.

Вища професійна освіта має тенденцію максимального наближення до умов виробництва (за допомогою практики від 2-х до 9 місяців, яка поділяється на загальну та спеціальну практику). Організацію й контроль покладено на спеціальні служби, що діють при ВНЗ країни. Викладання ведеться відносно принципу активізації пізнавальної діяльності, формування навичок самостійної роботи, міждисциплінарної співпраці. У період навчання широко застосовується метод проблемного навчання, що передбачає самостійну працю студентів у невеликих групах над проектами, поряд з іншими видами занять – лекціями, лабораторними заняттями, семінарами.

Великого значення набуває орієнтація на навчання у фокусі інноваційних технологій, формування нової системи вищої освіти, що є принципово важливим для рішення завдань щодо розвитку економіки країни; проводяться наукові пошуки, в ході яких народжуються нові методи освіти: асоціативний, штучний інтелект, метод прецеденту, навчання за допомогою телеконференцій.

Кожний ВНЗ разом із вирішенням завдань щодо професійної освіти молоді формує свою систему освіти дорослих, або систему підвищення кваліфікації. Так звані «вищі народні школи», яких у 2003 році нараховувалося 91, належать асоціаціям, політичним партіям, профспілкам (термін навчання – 1-3 роки, держава фінансує такі школи на 55%, а студенти-дорослі – на 20%, інші кошти надходять з інших джерел). Слід відзначити, що систему освітніх професійних шкіл для дорослих мають усі підприємства, ВНЗ ж формують центри подальшої освіти дорослих.

У Фінляндії сьогодні прийнято концепцію «суспільства, що навчається», де освіта пропонується молоді в широкому соціально-економічному спектрі. У теперішній час у країні гостро ставиться питання професійного зростання робітників, підвищується роль безперервної освіти. Закони держави ставлять завдання вищим навчальним закладам контролювати ринок праці. Вирішення цієї проблеми досягається шляхом посилення зв'язків з компаніями та фірмами, суспільними та приватними організаціями безпосередніми замовниками на підготовку спеціалістів.

Система освіти Фінляндії оновлюється за принципом «учитися постійно», програми націлено на навчання в контексті інноваційних підходів і технологій, особлива увага приділяється професійній освіті дорослого населення, що є головним завданням освіти країни [1].

7.8. Вивчення й поширення Європейського та світового досвіду як одного з альтернативних методів навчання

Отже, системи освіти різних країн світу мають багато розбіжностей, але сьогодні націлені на впровадження інноваційних технологій, побудову наукових центрів, формування системи освіти дорослого населення, слідування принципам «учитися протягом життя» й «учитись учитися», слідують вимогам ринку праці, застосування гнучких технологій у викладанні курсів, використання принципу комерціалізації ВНЗ і створення додаткових можливостей для студентів вищої професійної школи. Проте,

відмінності у підходах до оцінки кваліфікації випускників ВНЗ призвели до необхідності об'єднання зусиль світової громади щодо створення єдиного освітнього простору.

Болонський процес являє собою саму значну й широкомасштабну реформу вищої освіти в Європі за останні тридцять років. Головна мета процесу полягає в створенні до 2010 р. загальноєвропейського освітнього простору, у рамках якого викладачі та студенти могли б зовсім вільно пересуватися, і при цьому отримана випускниками кваліфікація була б визнана у всій Європі. Головна мета реалізується в ході вирішення шести основних завдань, сформульованих у Болонській декларації 1999 р., підписаної міністрами освіти 29 європейських країн.

1. Гранично чітка й легко порівнянна система шаблів, включаючи видачу випускникам дипломів з додатками єдиного зразка.

2. Система шаблів (циклів) представлена двома головними циклами: перший орієнтований на ринок праці, другий являє собою доповнення до першого циклу.

3. Система нагромадження та трансферу кредитів.

4. Мобільність викладачів і студентів.

5. Співробітництво в сфері страхування.

6. Загальноєвропейський стандарт вищої освіти.

На зустрічі міністрів освіти у Празі в 2001 р. було проаналізовано зроблене та намічені нові орієнтири в розвитку Болонського процесу в масштабах обмеженої кількості країн. Учасники зустрічі підтвердили свою прихильність принципам Болонської декларації та підкреслили значення вищої освіти в системі демократичних цінностей, важливість диверсифікованості культур і мов, а також існуючих систем вищої освіти.

Починаючи з Празької зустрічі студенти стали розглядатися в якості компетентних, активних і конструктивних партнерів, винятково зацікавлених у співробітництві між ВНЗ різних країн Європи. Це було чітко продемонстровано в ході жвавого обміну думками між міністрами,

представниками європейських ВНЗ і студентами. Саме завдяки студентам у процес був привнесений виразний соціальний аспект і вища освіта стала розглядатися як суспільне благо й як суспільна відповідальність. До участі у процесі були притягнуті нові країни, і число держав-учасників зросло до 33.

Із Празької зустрічі важливість Болонського процесу та його необхідність для загальноєвропейського освітнього простору була швидко визнана як на державному рівні, так і на рівні ВНЗ. Важливим фактором у прискоренні процесу стало прийняття на себе більш серйозних зобов'язань партнерами по Болонській декларації. Вони стали готувати та проводити важливі реформи в своїх національних системах вищої освіти. Навіть якщо окремо взята країна планувала проведення яких-небудь реформ у себе, то це стало здійснюватися з використанням досвіду інших країн і їхніх систем вищої освіти.

У ході нової зустрічі міністрів освіти у вересні 2003 р. у Берліні, через два роки після Праги, було ухвалено рішення про те, що всі країни, які підписали Європейську культурну конвенцію й бажають приєднатися до Болонського процесу, повинні обов'язково внести погоджені зміни до своєї системи вищої освіти. Сьогодні загальне число учасниць досягло 40, у тому числі перебувають Росія й Україна.

Під час Берлінської зустрічі було підкреслене значення соціальних аспектів Болонського процесу. Потреба в збільшенні конкурентоспроможності повинна бути обов'язково збалансована з соціальною складовою Загальноєвропейського освітнього простору, однієї з цілей створення якого саме й є досягнення соціальної гармонії та зменшення суспільної нерівності як на національному, так і на європейському рівнях. У даному контексті учасники зустрічі підтвердили свою точку зору про те, що вища освіта є суспільним благом і суспільною відповідальністю.

Міністри освіти звернули увагу на важливість усіх елементів Болонського процесу для створення Загальноєвропейського освітнього простору та підкреслили необхідність інтенсифікації роботи на

інституціональному, національному та європейському рівнях.

З метою подання процесу більшої динамічності було визначено проміжні завдання:

- створення високоефективної системи страхування;
- прискорений перехід до системи, заснованої на двох циклах;
- упровадження системи визнання рівнів (циклів) і періодів навчання.

У Берлінському комюніке за результатами саміту міністри освіти взяли на себе зобов'язання щодо розвитку системи страхування на законодавчому, національному та європейському рівнях. Вони підкреслили необхідність вироблення єдиних часткових критеріїв і методології дій у сфері страхування.

Міністри підкреслили, що відповідно до принципу інституціональної самостійності основна відповідальність за ефективність страхування в сфері вищої освіти покладена безпосередньо на вищі навчальні заклади. Подібна схема створює базу для функціонування академічної системи страхування в рамках національної.

Було прийнято, що національні системи страхування повинні містити в собі:

- визначення відповідальності структур та установ;
- оцінку навчальних програм і ВНЗ, включаючи внутрішній і зовнішній аудит діяльності студентів й опублікування результатів оцінки;
- систему акредитації, сертифікації або порівняльних процедур;
- загальноєвропейську комп'ютерну інформаційну мережу.

Структура рівнів (циклів) передбачає впровадження системи, заснованої на двох циклах:

1. Рівень бакалавра – вища освіта; для виходу на цей рівень необхідно мати 180-240 залікових одиниць (ECTS). Підготовка до такого рівня звичайно вимагає від 3 до 4 років навчання з повним навантаженням. Основним змістом навчання на цьому етапі є навчання вмінням і навичкам. Рівень бакалавра може бути реалізований у традиційних університетах або в

професійно орієнтованих ВНЗ. Навчальні програми можуть мати різну спрямованість і різну спеціалізацію з метою задоволення індивідуальних потреб, потреб ВНЗ і різноманітних запитів ринку праці; для підвищення транспарентності необхідно, щоб у додатку до диплома, видаваному студентові, містилися відомості про профіль навчання, отриману кваліфікацію й отримані результати в ході навчання.

2. Рівень магістра. Для того щоб виконати програму підготовки магістра, звичайно необхідно від 90 до 120 кредитів ECTS, а мінімальний рівень становить не більше 60 кредитів ECTS. Якщо тривалість і зміст програм для підготовки бакалавра варіюється, то, можливо, необхідно передбачати таку ж гнучкість і для підготовки магістрів.

Крім того, були розроблені наступні рекомендації щодо загальноєвропейського рівня магістра: рівень магістра є другим циклом вищої освіти. Для того щоб почати навчання за програмою підготовки магістрів, потрібний диплом ВНЗ про успішне закінчення навчання на рівні бакалавра. Дипломи бакалавра й магістра повинні різнитися один від одного й видаватися по завершенню навчання на кожному рівні; навчальні програми підготовки магістрів можуть мати різну спрямованість і різну спеціалізацію з метою задоволення індивідуальних потреб, потреб ВНЗ і різноманітних запитів ринку праці. Цей рівень може бути реалізований в університетах, а в деяких країнах і в інших ВНЗ.

Учасники наради в Берліні призвали учасників Болонського процесу розробити параметри порівняльної й оцінної кваліфікації національних освітніх систем для того, щоб оцінювати отриману випускником ВНЗ кваліфікацію в таких термінах, як-от: «навчальне навантаження», «рівень освіти», «підсумкові оцінки», «набута спеціальність і спеціалізація». Вони висловилися за розробку параметрів, які мають діяти на всьому Загальноєвропейському освітньому просторі.

У рамках цих параметрів рівню бакалавра й рівню магістра відповідає певна шкала оцінок. Перший і другий цикли повинні мати різну

спрямованість і різну спеціалізацію з метою задоволення індивідуальних потреб, потреб ВНЗ і різноманітних запитів ринку праці. Відповідно до Лісабонської конвенції щодо взаємовизнання, перший цикл повинен бути основою для навчання на другому циклі, а закінчення навчання на другому циклі дає можливість підготовки до наукової праці.

Міністрами освіти була визначена необхідність забезпечення для всіх громадян рівного доступу до вищої освіти.

Сьогодні ВНЗ у ряді країн Європи об'єднують свої зусилля з метою інтеграції навчальних програм за двома циклами навчання.

Деякі найважливіші концепції Болонського процесу, зокрема «Автономність вищих навчальних закладів», створили гарну базу для співробітництва та довіри між національними системами освіти й між вищими навчальними закладами Європи. Болонська декларація розглядає європейські університети в якості партнерів по процесу, визнаючи їхню повну автономність.

Зрозуміло, що вищі навчальні заклади мають свободу в реалізації своїх завдань і вони повинні перебувати під контролем своїх власних органів освіти. Проте, автономія має на увазі підзвітність. Незалежні ВНЗ відповідають за зміст навчального процесу, методи, прийоми, якість викладання й науково-дослідних робіт, за оптимальне використання наявних засобів, за правильну та своєчасну звітність своєї діяльності, ВНЗ в обов'язковому порядку зобов'язані дотримуватися політичних й адміністративних директив і забезпечувати дотримання законів й адміністративних розпоряджень.

Важливою складовою системи вищої освіти є одержувана кваліфікація. На загальноєвропейському рівні досягнуто згоду про те, що державні органи визначають структуру рівнів навчання та вимоги до них. Без цього дуже важко реалізувати ключові ідеї Болонського процесу – дворівневу систему вищої освіти та її транспарентність.

У Болонському процесі важливою складовою одержання вищої освіти є

якість страхування. Ратифікація Лісабонської конвенції є актом суспільної відповідальності, і вона створює умови для якісної й незалежної оцінки страхування.

Фінансування вищої освіти здійснює держава, але це не означає, що студент не повинен частково оплачувати своє навчання. Таке положення існує в ряді країн. Однак більша частина витрат покладається на державу, причому фінансування освіти проводиться на певних умовах.

Яким повинен бути власний внесок студента у фінансування свого процесу навчання? Готової й однозначної відповіді на це питання не існує, але завжди варто пам'ятати, що обсяг витрат не повинен бути таким, щоб зробити вищу освіту недоступною для більшості. Не має бути такого положення, при якому недолік фінансових засобів стає непереборною перешкодою для громадянина, який бажає одержати вищу освіту.

Для створення Загальноєвропейського освітнього простору парламенти країн-учасниць Болонського процесу повинні внести наступні зміни в свої національні закони про вищу освіту:

- університети повинні бути незалежними;
- студенти повинні стати повноправними учасниками процесу одержання вищої освіти, які активно впливають на організацію та зміст навчання;
- рівнева система навчання повинна бути представлена двома основними циклами;
- має існувати можливість безперервного навчання від одного рівня до іншого;
- повинна бути узаконена незалежна національна система страхування навчання;
- не повинні існувати перешкоди для вільного переміщення студентів і викладачів.

Болонський процес не є процесом руху до певної мети. Скоріше його треба розглядати в якості динамічної системи. Головними регуляторами її

функціонування є національні законодавства про вищу освіту. Закони повинні бути прийняті з урахуванням змін, що відбуваються в сфері вищої освіти, яка швидко розвивається.

Термінологічний словник розділу

НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ТА УСТАНОВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ) – спеціалізовані заклади та установи освіти, або навчальні заклади, організації, підприємства та їх підрозділи, які надають освітні послуги в сфері формальної та неформальної освіти.

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА – здобуття знань, умінь і навичок для задоволення освітніх особистісних потреб, не регламентована місцем здобуття, терміном і формою навчання, заходами державної атестації.

ОСВІТА – процес і результат розвитку, виховання, навчання особи.

ОСВІТНІ ПОСЛУГИ – діяльність фізичних та юридичних осіб у сфері формальної та неформальної освіти, яка спрямована на задоволення потреб людини в надбанні нею нових знань і розвитку індивідуальних здібностей.

ФОРМАЛЬНА ОСВІТА – освіта, спрямована на одержання або зміну освітнього рівня та/або кваліфікації в навчальних закладах й установах освіти згідно з визначеними освітньо-професійними програмами та терміном навчання, заходами державної атестації, що підтверджується отриманням відповідних документів про освіту.

Список використаної літератури

1. Воробьев Н. Е. Особенности системы образования в Финляндии / Н. Е. Воробьев, И. С. Бессарабова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 112–114.
2. Всемирный статистический обзор по высшему образованию : раб. док. Всемирной конф. по высш. образ., 5-9 окт. 1998 г. / ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – С. 56.
3. Гаганова О. К. Американская высшая школа сегодня / О. К. Гаганова // Педагогика. – 2006. – № 4 – С. 113.

4. Євтушевський В. Економічна освіта у вищій школі: здобутки та проблеми формування / В. Євтушевський // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 86–90.

5. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : КДПУ, 2008. – 474 с.

6. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб / ред. В. І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.

7. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин]; ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2004. – 143 с.

8. Романовський О. О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України: [монографія] / О.О.Романовський. – К. : Деміур, 2002. – 400 с.

Контрольні запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте специфіку професійного становлення викладача системи вищої освіти в різних країнах. Зробіть порівняльний аналіз із відповідним процесом у вітчизняній вищій школі.

2. Надайте порівняльну характеристику системам вищої освіти різних країн. Складіть короткі тези щодо позитивних надбань систем вищої освіти різних країн, вартих для впровадження на Україні.

3. Визначте основні етапи Болонського процесу та його значення для розвитку сучасного європейського освітнього простору.

4. Порівняйте на цей час досягнення Болонського процесу із запланованими цілями та завданнями.

5. Складіть модель «ідеального середовища» професійного становлення студента Вашої освітньої галузі. Проаналізуйте внутрішні та зовнішні чинники успішної реалізації даної моделі.

РОЗДІЛ 8. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

8.1. Розвиток вищої освіти в Україні: тенденції, проблеми й шляхи вирішення

Вища освіта є фундаментом людського розвитку й прогресу суспільства. Вона виступає гарантом індивідуального розвитку, інтелектуального, духовного й виробничого потенціалу суспільства. Розвиток держави, структурні перетворення на мікро- й макроекономічному рівні повинні гармонійно поєднуватися з реформою вищої освіти для задоволення потреб і прагнення людей, насамперед молодих, установлення нової системи цінностей; відповідати запитам людства щодо змін, як у суспільному, так і в приватному секторах.

Формування ринкових відносин, становлення в Україні демократичної держави визначають зміну цільових настанов вищої освіти як соціальної системи й елемента інфраструктури ринку праці.

Перехід країни до ринкової економіки обумовив реформування вищої освіти, що повною мірою сприяло б формуванню самостійного мислення, посиленню індивідуального підходу до розвитку творчих здібностей, корінному поліпшенню професійної підготовки фахівців, здатних працювати в умовах ринкової економіки. Від цього багато в чому залежить, якою мірою майбутні фахівці зможуть поєднувати сучасні знання, професіоналізм із соціальною активністю й високою моральністю. Актуальність реформування зростає в зв'язку з тим, що характер попиту на робочу силу змінюється докорінно, відображуючи перехід усієї економічної системи до нового інформаційного типу зайнятості.

Відтак, політика держави в галузі вищої освіти повинна передбачати: створення умов для підвищення конкурентоспроможності осіб на ринку праці шляхом підвищення якості підготовки робочої сили; формування соціального замовлення на професійну освіту й участь у визначенні обсягів і

профілів підготовки фахівців у професійних освітніх установах різного рівня, спеціалізації й типу; надання громадянам широкого переліку послуг у галузі профорієнтації й вибору форм сучасних програм навчання; пріоритетний підхід до організації професійного навчання громадян, які особливо мають потребу в соціальному захисті; сприяння трудовій активності населення, розвитку підприємництва та різних форм самозайнятості.

Нова структура освіти та професійної підготовки в Україні поки що не набула тої чіткості, що мала раніше. Наприклад, освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст» розглядається й як вищий ступінь професійно-технічної освіти, і як перший ступінь вищої освіти. Рівні вищої освіти дотепер не мають чіткої законодавчої й наукової визначеності, у зв'язку із чим неоднозначно вирішуються питання застосування в економіці фахівців різних рівнів підготовки, що далеко не завжди сприяє економічній ефективності.

Освітньо-кваліфікаційний рівень магістра в Україні не має чіткого статусу, наближаючись ближче до фахівця, аніж до кандидата наук, хоча в світовій практиці це вже науковий рівень.

Реорганізація вищої освіти відповідно до вимог ринкової економіки – комплексне завдання. Воно включає нові підходи до питань фінансування й самофінансування освітніх установ; модернізацію управління як усією системою професійної освіти, так й окремими її установами; відновлення кваліфікації професорсько-викладацького складу; зміна форм, методів і підвищення якості навчання студентів; перегляд професійної структури підготовки фахівців і багато інших питань.

Однією з головних причин різкого зростання попиту на сучасну вищу освіту (навіть за умови платного навчання) є також практично нульова можливість для молоді реалізуватися у професійній сфері відразу після школи, без професійної освіти. З іншого боку, широка мережа державних і недержавних вищих навчальних закладів пропонує доступні й різноманітні можливості навчання на перспективних спеціальностях.

Для формування конкретних економічних механізмів забезпечення галузі освіти та професійної підготовки основним фактором виступає законодавча база бюджетної й податкової систем України. На сьогодні стан цієї бази не відповідає вимогам усіх рівнів управління, що, з цієї точки зору, є значною перешкодою на шляху підвищення ефективності діяльності галузі. Має потребу в удосконаленні податкове законодавство в частині оподаткування навчальних закладів і засобів підприємств, які спрямовані на підготовку персоналу.

Особливості організаційно-економічного механізму, що відповідає сучасній концепції освіти, повинні знайти відображення в Цивільному, Податковому й Бюджетному кодексах. Подолання кризи у фінансуванні системи освіти та професійної підготовки значно полегшиться у випадку створення сприятливої законодавчої атмосфери, яка б допомагала системі освіти не тільки вижити, а й розвиватися.

Потреба у вищій освіті набуває особливо виразного соціального пофарбування, оскільки одержання вищої освіти у багатьох країнах розглядається як символ вищого споживчого стандарту та способу життя середнього класу. У вищій освіті реалізуються також зростаючі соціальні потреби людей в своєму подальшому духовному й інтелектуальному розвитку.

У розвитку вищої освіти України наростають прогресивні тенденції, які, зокрема, позначаються на збільшенні обсягів і вдосконаленні структури підготовки студентів. Разом з тим, великі проблеми слугують причиною недостатності фінансових ресурсів, нерівномірності розвитку вищої освіти в регіонах України, обмеженню громадян у доступі до безкоштовної вищої освіти, пробному працевлаштуванню випускників. Ми ще не можемо стверджувати, що відбулася переорієнтація системи вищої освіти на потреби ринку праці, оскільки значна частина випускників працюють не за фахом або перенавчаються (здобувають іншу вищу освіту) відразу по закінченню основного навчання.

Основною причиною, що стримує прогресивний розвиток освіти та професійної підготовки, є низький попит на висококваліфікованих працівників в умовах кон'юнктури ринку праці, нестабільності економічного розвитку, відсутності чітких економічних пріоритетів.

Стратегічним завданням держави в цьому напрямі виступає забезпечення умов для ефективного використання й адекватного оцінювання висококваліфікованої роботи: збереження наявних і створення нових робочих місць, створення передумов для впровадження на підприємствах усіх секторів економіки серйозної, успішної й ефективної концепції підвищення якості робочої сили.

8.2. Адаптація української системи освіти до європейських вимог

Учасники Болонського форуму схвалили двоетапну американську та британську системи закінченої й незакінченої вищої освіти, відзначаючи, що введення подібної системи бажано й в інших європейських країнах. Такий підхід має вирішальне значення й для країн, у яких прагнуть забезпечити дійсну відповідність для випускників університету й забезпечити роботодавців прийнятними умовами оцінювання готовності кандидатів на роботу в їхніх професійних галузях.

Процеси європейської інтеграції, як прояв об'єктивно обумовленої глобалізації на нашому континенті, охоплюють усі нові сфери життєдіяльності суспільства. Не стала виключенням й освіта, особливо вища школа.

Україна, яка чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, а також веде роботу із практичного приєднання до Болонського процесу.

У якості моделі пропонується двоступенева система освітньо-кваліфікаційних рівнів за схемою бакалавр (не менше 3 років) і магістр (2 роки навчання). Перший етап повинен повністю забезпечити в академічному

плані доступ до другого етапу – підготовки магістра. У свою чергу освіта на магістерському рівні надає право продовжити післядипломну освіту та здобувати ступінь доктора наук (доктора філософії), еквівалентом якого у нас є кандидат наук.

У розвитку Болонського процесу пропонується крім національного диплома видавати додатково також міжнародний диплом єдиного для Європи зразка, що повинен визнаватися роботодавцями на європейському ринку праці.

Сьогодні в Україні на законодавчому рівні вже затверджена система стандартів за кожним освітньо-кваліфікаційним рівнем і профілем підготовки.

На думку представників багатьох університетів України, досить масштабним буде передбачене Болонською декларацією впровадження системи академічних кредитів, яка є аналогічною Європейській кредитно-трансферній системі. Саме її розглядають як засіб підвищення мобільності студентів щодо переходу з однієї навчальної програми на іншу, включно з програмами післядипломної освіти. Система кредитів слугує багатоцільовим інструментом визнання та мобільності, засобом реформування навчальних програм, а також засобом передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн, що не заважає наявності в цих країнах власних або вузівських кредитних систем. Важливим моментом упровадження кредитної системи є можливість обліку всіх досягнень студента, а не тільки навчального навантаження, наприклад участі в наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах тощо.

В окремих країнах як умову нарахування кредитів виставляють вимогу, щоб навчальне навантаження містило в собі 50 і більше відсотків самостійної роботи студента.

Визначення змістових модулів навчання по кожній дисципліні, узгодження кредитних систем оцінювання результатів студента стане основою для досягнення ще однієї задекларованої в Болонській декларації

мети – створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів і дослідників територією Європи.

Експерти відзначають, що для досягнення кінцевої мети Болонського процесу – побудови єдиного простору освіти – недостатньо формального впровадження принципів декларації. Потрібні прозорі та зрозумілі всім методології контролю якості освіти. Обов'язковою вважається наявність внутрішніх і зовнішніх державних і суспільних систем контролю якості освіти й тут насамперед називають ліцензування або акредитацію. В Україні такі процедури уведено давно, вони постійно вдосконалюються. На кожному засіданні Державної акредитаційної комісії (ДАК) розглядаються критерії оцінювання готовності навчального закладу надавати якісні освітні послуги та результати експертизи конкретних установ.

Якість вищої освіти має специфічні особливості. По-перше, головним об'єктом у системі освіти є ті, хто навчаються. Вони, з одного боку, виступають споживачами складових освітньої системи (знань, умінь, досвіду практичної діяльності тощо), їм, разом з тим, висувають вимоги до якості навчання. По-друге, підготовка фахівців – це досить тривалий (5-6 років) процес, і тому, щоб гарантувати відповідний рівень компетентності випускників, необхідно мати у вищих школах постійну й ефективну систему моніторингу якості навчання та якості підготовки випускників.

Відповідно до концепції Болонської декларації, що сповідає принцип інституціональної автономії, основна відповідальність із забезпечення якості покладається на ВНЗ. У світовій практиці застосовуються різні підходи до оцінювання якості роботи ВНЗ: репутаційний (на основі експертних оцінок), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний.

Історично сформувалися «англійська» модель якості освіти, що базується на внутрішній самооцінці академічного співтовариства, і «французька» модель, що ґрунтується на зовнішній оцінці ВНЗ з огляду на його відповідальності перед суспільством. «Американська» модель поєднує ці підходи й є найбільш прийнятною для наслідування.

В Україні система забезпечення якості існує на трьох рівнях:

- на рівні вищого навчального закладу;
- на державному рівні (державна та державно-суспільна система контролю);
- на міжнародному (європейському).

Першочерговими заходами у процесі міжнародного визнання нашої системи освіти є наступні. По-перше, необхідно забезпечити інформаційну підтримку дій з аналізу критеріїв і технологій міжнародної оцінки якості й функцій різних агентств. По-друге, налагодити офіційні взаємозв'язки з організаціями, які відповідають за гарантування якості вищої освіти в Європі, насамперед з європейською асоціацією університетів, а зовнішнє оцінювання якості може здійснювати Європейська мережа забезпечення якості. По-третє, спланувати виконання Україною відповідних вимог Болонського процесу, а саме: визначення обов'язків державних органів; створення погодженої системи оцінювання програм і ВНЗ, включаючи внутрішнє й зовнішнє оцінювання; адаптацію систем акредитації, атестації та визначення процедур порівняння; створення мережі оцінювання якості; створення погоджених стандартів і процедур для забезпечення якості адекватної системи перевірки. По-четверте, увести в Україні погоджений Додаток до диплома.

З наведеного вище можна зробити наступні висновки.

1. Для забезпечення вітчизняної системи гарантії якості відповідно європейських вимог необхідно здійснити такі заходи:

- розробити критерії оцінювання якості вищої освіти на всіх рівнях;
- забезпечити прозорість результатів оцінювання якості та вільного доступу до цієї інформації.

2. В Україні плідно працює державна система акредитації, ліцензування й атестації вищих навчальних закладів, що надає можливість у цілому об'єктивно оцінити можливості навчального закладу з підготовки фахівців на рівні національних і світових стандартів, хоча й має потребу у певному реформуванні й удосконаленні критеріїв і процедур відповідно

вимог Болонського процесу.

3. Стосовно реалізації принципу інституційної автономії ВНЗ повинні створити систему забезпечення якості для постійного самоконтролю основних напрямів власної діяльності. Крім цього, ВНЗ повинні бути зацікавлені в зовнішньому моніторингу якості освіти як державними, так і недержавними організаціями для визначення рейтингу.

8.3. Стратегія розвитку вищої освіти й забезпечення її якості

В умовах збільшення конкуренції на ринку освітніх послуг підготовка фахівців у ВНЗ на основі відповідності вимогам стандартів без розробки стратегії освітнього процесу призведе до одержання обмеженого результату тактичного характеру. Усі зусилля, спрямовані на впровадження в систему освіти елементів сучасного менеджменту якості, будуть мати формальний характер і супроводжуватися лише можливістю одержати сертифікат на декларовані пропозиції за приватними процесами, що, як правило, не має для ВНЗ визначального значення.

ВНЗ ставить за мету забезпечити високий ступінь відповідності стандарту зміст навчальних програм або рівень екзаменаційних оцінок. При цьому практично нівелюється стратегічна мета: якість ВНЗ – це ступінь задоволення запитів ринку, викладача, студента; це ступінь придатності випускника ВНЗ до ефективної роботи, тобто конкурентоспроможність ВНЗ і його випускника в умовах ділового середовища, що динамічно змінюється. У дійсності стратегічні цілі підміняються поточними завданнями, а завдання системи навчання знижуються до рівня оперативних цілей і завдань. У результаті виникають суперечності між такими параметрами, як-от;

- стратегічними й оперативними цілями діяльності ВНЗ;
- метою й завданнями в системі «викладач – студент»;
- традиційними підходами до оцінки якості підготовки фахівця й вимогами ринку праці до якостей фахівця;
- змістом підготовки у ВНЗ й особистісним розвитком фахівця;

- потребою в упровадженні системи ефективних методів підготовки фахівців і наявним науково-методичним забезпеченням.

За наявності таких суперечностей порушується система складових культури ВНЗ: стиль управління, внутрішньорганізаційне спілкування, практика набору співробітників і студентів. Відсутність стратегічної мети призводить також до порушення рівноваги в інформаційному й функціональному блоках діяльності ВНЗ.

Інформаційний блок оперує поняттями «вхідні дані» (потенціал ВНЗ) і «вихідні дані» (результат діяльності ВНЗ). У якості вхідних даних можуть бути використані показники рівня підготовки викладачів, абітурієнтів і якості науково-методичного забезпечення. Вихідні дані – це якість освіченості особистості (рівень системної компетенції, навичок міжособистісного спілкування, результативність працевлаштування). При низькому рівні змісту підготовки у ВНЗ не забезпечується особистісний розвиток фахівців.

При відсутності технології стратегічного управління у функціональному блоці діяльності ВНЗ виникають більш складні проблеми. Основна небезпека для навчального процесу полягає в неправильному розумінні або навмисному перекручуванні функцій структурних підрозділів і керівників функціональних служб (зокрема, заступників деканів з навчального процесу). Удосконалення навчального процесу підмінюється адміністративним контролем.

У вищій школі фіксується надзвичайно низький рівень мотивації діяльності викладачів, що призводить до значного зниження рівня підготовки конкурентоспроможного фахівця. Нові, стратегічно значущі напрями й підходи до системи підготовки студентів підмінюються стандартними, у ряді випадків застарілими або такими, що не мають ринкової значущості, напрями, методами й засобами навчання. У ВНЗ практично не використовуються методи виміру характеристик мотиваційної діяльності та процесів планування якості освіти. Ніяк не заохочуються талановиті викладачі й студенти-відмінники.

Як правило, у функціональному блоці діяльності ВНЗ відсутні такі процеси, як стратегія управління ВНЗ, стратегія управління якістю, стратегія управління науково-дослідною діяльністю, стратегія управління людськими ресурсами. У результаті, не розробляється й не використовується технологія безперервного підвищення якості функціональних процесів (управління навчанням, управління ресурсами, управління науково-дослідною діяльністю), що порушує рівновагу в системі «виробник освітніх послуг – споживач послуг» у блоках «ВНЗ – ринок потреб у фахівцях», «викладач-студент», «студент-викладач».

Суперечності у ВНЗ підсилюються через відсутність стратегії організаційних змін, необхідних для вбудовування організаційної структури в механізм ринкових взаємодій ВНЗ з навколишнім середовищем. Вища школа звичайно використовує подвійність організаційної структури, що встановлює практично незалежне існування адміністративно-господарських і навчальних функцій діяльності ВНЗ. Це призводить до створення паралельних, не пов'язаних між собою функціональних блоків, що перешкоджає розвитку поглядів на формування місії навчального закладу (навіщо й в ім'я чого існує ВНЗ і кожний з його співробітників), а також формуванню напрямів забезпечення й підвищення конкурентоспроможності ВНЗ і його випускників.

У ВНЗ понад 85% проблем виникає через людський фактор, а не дефекти в системі. Прийнято вважати, що студенти академічно не встигають через інтелектуальну нерозвиненість або нездатність до застосування знання. Однак, з більшим ступенем імовірності можна вважати за справжню причину невідповідність існуючих технологій, рівня викладання, умов вивчення необхідних вимог сучасного навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Суперечності в системі підготовки фахівця можуть бути усунуті, якщо:

- створена модель підготовки конкурентоспроможного фахівця;
- розроблені напрями використання моделі в конкретному ВНЗ;
- розроблена технологія взаємодії в системі «викладач-студент»,

адекватна цілям і завданням ВНЗ;

➤ вирішене питання адаптації й апробування світового досвіду підготовки й оцінювання якості фахівця.

Розробка моделі стратегічного розвитку вищої школи забезпечить виявлення здатності організації, викладачів, студентів до змін, навчання й самовдосконалення; надасть можливість упровадити інноваційно-організаційні управлінські форми.

Аналіз проблем оцінки якості підготовки конкурентоспроможного фахівця являє собою складну за структурою та змістом процедуру, що повинна розглядатися як складова частина педагогічного процесу й підкорятися його загальним закономірностям. Для цього варто здійснити проектування технологій оцінки конкурентоспроможності, що припускає обґрунтування й відбір критеріїв оцінки, адекватної поставленій стратегічній меті.

Критеріями підготовки конкурентоспроможного фахівця можуть слугувати такі показники, як-от:

- 1) здатність випускника ВНЗ до швидкої адаптації в динамічно змінюваних умовах середовища;
- 2) кількість суміжних галузей, у яких випускник може працювати без значних витрат часу й сил на освоєння нових спеціальностей;
- 3) здатність приймати правильні управлінські рішення;
- 4) володіння навичками системного управління.

Проектування технології оцінки якості вимагає визначення вихідних параметрів. Необхідно встановити: мету й завдання професійного навчання, стратегію й освітні орієнтири, відповідність стратегічної моделі фахівця світовим стандартам, соціальне замовлення на фахівця; попит на ринку освітніх послуг; витрати на підготовку фахівця; кадрове забезпечення, матеріально-технічне й методичне оснащення навчального процесу. Система методів оцінки професійних знань і вмінь повинна сприяти подоланню суперечності між об'єктивною необхідністю безперервного відновлення

методів оцінки якості освіти й вимогами їхньої стабільності.

Для реалізації напрямів проектування технології якості варто застосовувати методи стратегічного управління. Методи сучасного стратегічного управління нададуть ВНЗ можливість упровадити ситуаційні й діагностичні методики підготовки фахівця. Ситуаційний аналіз орієнтує студента на об'єктивну оцінку своїх сильних і слабких сторін, оцінку наявних можливостей, переорієнтацію слабостей у можливості, можливостей у сильні сторони особистісного розвитку. Використання даного методу стратегічного управління дозволить правильно побудувати професійну підготовку студентів, прищепити навички випереджальної адаптації на ринку праці й професійного зросту.

Діагностичні методи стратегічного управління можуть використовуватися у ВНЗ при оцінці професійної компетентності на основі кваліфікаційного стандарту й оцінки професійної компетентності майбутнього фахівця як особистості.

Оцінка професійної компетентності фахівця як особистості включає такі елементи, як-от: психологічна підготовка й ціннісна орієнтація фахівця. Ціннісно-орієнтаційний компонент сучасного фахівця являє собою сукупність особистісно-значущих критеріїв при оцінці діяльності та прийнятті рішень. Використання діагностичних методів під час підготовки фахівців вищої школи дозволить визначити параметри й критерії індивідуально-професійних характеристик фахівця, що відповідають потребам суспільства, ринку освітніх послуг і ринку праці.

Створення та збереження конкурентних переваг на ринку освітніх послуг перебуває у взаємодії з концепцією організаційного навчання. На динамічних ринках здатність до швидкого навчання розглядається як основне джерело стійких конкурентних переваг.

Розглянуті пропозиції спрямовані на досягнення стратегічного успіху – використання ключових компетенцій ВНЗ відповідно до можливостей навколишнього середовища.

Термінологічний словник розділу

ДОДАТОК ДО ДИПЛОМА ЄВРОПЕЙСЬКОГО ЗРАЗКА є документом, що видається разом з дипломом про вищу освіту, у якому описується здобута кваліфікація (ступінь) вищої освіти за загальноприйнятим в Європейському просторі вищої освіти зразком, де зазначається інформація про власника диплома, здобуту кваліфікацію, перелік вивчених дисциплін (модулів) і його успішність, систему оцінювання, академічні та професійні права, інформація про систему вищої освіти країни тощо.

ЄВРОПЕЙСЬКА КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНА СИСТЕМИ (ЄКТС) використовується для перенесення та накопичення кредитів. Разом з іншою інформацією, що міститься в додатку до диплома (або академічній довідці), кількість здобутих кредитів ЄКТС дозволяє точно відображати й оцінювати досягнення випускника (або студента), здобуті ним під час навчання у вищому навчальному закладі. Кредити ЄКТС відображають загальне навчальне навантаження студента, необхідне йому для виконання навчальної програми та присвоюється лише у випадку успішного оцінювання досягнутих результатів навчання. Зазвичай навантаження студента складає від 1500 до 1800 годин на навчальний рік (60 кредитів), відповідно один кредит відповідає 25-30 годинам роботи (включаючи не лише аудиторну роботу, але й самостійну роботу, підготовку курсових та інших робіт, екзамену тощо). Таким чином навчальні програми стають легшими для сприйняття й порівняння як усередині країни, так і за кордоном, тим самим полегшується мобільність студентів і визнання їх навчальних досягнень.

Список використаної літератури

1. Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения / С. Л. Братченко // Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 137–149.
2. Вища школа на шляху оновлення / Т. Я. Старченко, О. М. Стоян, О. І. Бобик. – Львів : Світ, 1991. – 128 с.

3. Грішнова О. Розвиток вищої освіти в Україні : тенденції, проблеми та шляхи їх вирішення / О. Грішнова // Вища школа. – 2004. – № 3. – С. 22–34.

4. Диас М. А. Международный подход к качеству в высшем образовании : роль ЮНЕСКО / М. А. Диас // Высшее образование в Европе, 1996. – Том XX. – № 1–2. – С. 111–126.

5. Каленюк І. Рух Європи до суспільства знань, Болонський процес і Україна / І. Каленюк, К. Корсак // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 22–28.

6. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин]; ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2004. – 143 с.

7. <http://www.mon.gov.ua>

Контрольні запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте основні тенденції розвитку вищої освіти в Україні.
2. З'ясуйте генеральні, стратегічні й освітні цілі функціонування вищої освіти.
3. Назвіть основні аспекти адаптації вищої освіти України до вимог європейського освітнього простору.
4. Виявіть та обґрунтуйте основні напрями подальшого розвитку вищої освіти в Україні.

ПІСЛЯМОВА

Нові потреби суспільства й особистості визначили соціальне замовлення до системи вищої освіти. Навчальна діяльність дуже специфічна, й у першу чергу тому, що організовується не суб'єктом діяльності, не тим, кого навчають, а іншою людиною; у вищій школі – викладачем. Кінцевою метою навчання є формування способу дій, що забезпечують здійснення фахівцем майбутньої професійної діяльності.

Механізмом здійснення навчальної діяльності є вирішення завдань, а не опрацювання навчального матеріалу, і якщо студент не реалізовує основні цілі навчання, не вирішує поставлені завдання, то це означає, що його навчальна діяльність не організована. У подальшому, це позначиться на якості та результатах його професійної діяльності.

Центральним, з огляду на організацію та функціонування системи освіти, є поняття навчального процесу. Навчальний процес являє собою сукупність двох взаємозалежних, але самостійних діяльностей: діяльності того, хто навчає, і діяльності того, кого навчають.

Під навчальною діяльністю, як уже було відзначено, розуміють спеціально організовану діяльність людей, спрямовану на засвоєння досвіду попередніх поколінь, результатом якої є формування способу дій. Стосовно вищої школи це означає, що той, кого навчають, повинен освоїти способи дій, на використанні яких ґрунтується його майбутня професійна діяльність.

Основним завданням нової технології навчально-виховного процесу є формування в студентів культу навчання, тобто культу становлення навчального, наукового, громадського життя, без чого не може сформуватися дійсний фахівець і особистість.

Сприяння подальшій інтеграції професійної освіти України в міжнародну освітню систему буде виражатися у приведенні національної законодавчо-правової бази з проблем освіти у відповідність до міжнародних стандартів. Разом з тим, які б правові аспекти та соціальні гарантії не були б запропоновані державою, їх упровадження й реалізація визначається рівнем

педагогічної культури, професійної компетентності викладачів вищої школи.

Автори пропонованого посібника сподіваються, що представлений у ньому матеріал, надав можливість читачеві створити цілісне уявлення про сутність і зміст праці педагогів системи вищої освіти.

КОНТРОЛЬНІ ПИТАННЯ

1. У чому полягає специфіка управління процесом навчання та виховання у порівнянні з управлінням у виробничих системах?
2. Що входить до складу навчальної діяльності?
3. Сформулюйте основні умови ефективності виховного процесу.
4. Перелічіть відомі Вам організаційні форми навчання.
5. Дайте визначення проблемного навчання.
6. Виділіть позитивні характеристики проблемного виду навчання у вищій школі.
7. Які функції виконує педагог, здійснюючи свою діяльність у вищій школі?
8. З якими дисциплінами педагогіка має прямі й непрямі зв'язки?
9. Як впливають на студентів занижені або завищені вимоги, пропоновані у процесі навчання?
10. Якими параметрами характеризується освітня система?
11. У чому особливості підготовки та проведення лекційного заняття?
12. У чому особливості підготовки та проведення семінарського заняття?
13. Перелічіть етапи процесу педагогічної взаємодії.
14. Які функції виконує педагогічний контроль у навчанні?
15. Які переваги та недоліки мають технічні засоби контролю у порівнянні з усним або письмовим опитуванням?
16. Визначте роль сучасних технологій у навчанні.
17. Перелічіть відомі Вам посади професорсько-викладацького складу ВНЗ.
18. Які форми роботи у вищій школі належать до позааудиторних форм навчально-виховного процесу?
19. Як Ви розумієте ефективну взаємодію викладачів і студентів, спрямовану на досягнення заданої виховної мети?

20. Які основні тенденції розвитку вищої школи в Європі?
21. Виділіть загальні та відмінні риси системи вищої освіти європейських країн і України.
22. Що сприяло виникненню нових форм навчання у вищій школі?
23. Дайте оцінку сучасного стану навчання у вищих школах України.
24. За яких умов вища школа України здатна надати адекватну відповідь на виклик часу?

ТЕСТИ

1. Суб'єктом класичної педагогіки є:
 - a) студент;
 - b) діти;
 - c) аспірант;
 - d) магістр;
 - e) інше.

2. На розвиток сучасної освіти якнайбільше впливають фактори:
 - a) глобалізації й інформатизації;
 - b) демократизації й інтернаціоналізації;
 - c) комп'ютеризації й стандартизації;
 - d) інші.

3. Об'єкт педагогіки – це:
 - a) виховна діяльність;
 - b) виховання як свідомо й цілеспрямовано здійснюваний процес;
 - c) виховання людини людиною;
 - d) інше.

4. Який вік, на Вашу думку, найбільш сприйнятливий до навчання й набуття соціального досвіду:
 - a) 7-12;
 - b) 13-17;
 - c) 18-25;
 - d) 26-32;
 - e) інший.

5. Предмет педагогіки – це:
 - a) виховання людини в суспільстві;

b) зібрання правил виховної діяльності, що визначають розвиток особистості;

c) протиріччя, закономірності, відносини, технології організації й здійснення виховного процесу;

d) інше.

6. Кінцевий результат у педагогіці – це:

a) освіта;

b) виховання;

c) розвиток;

d) інше.

7. Виділіть сучасні технології в навчанні:

a) практичні;

b) ігрові;

c) розвивальні;

d) особистісно-орієнтовані;

e) спостережувальні;

f) комунікативного навчання;

g) інші.

8. Система відкритої освіти – це:

a) система, у якій на базі широкого використання інформаційних і телекомунікаційних технологій раціонально використовуються всі форми одержання освіти із застосуванням усього кращого, що напрацьовано педагогічною наукою;

b) система, що має глобальною метою підготовку тих, кого навчають, до повноцінної й ефективної участі в суспільній і професійній галузях в умовах інформаційного суспільства;

c) система, що характеризується високою якістю, яка випереджає

характером, доступністю, креативністю;

d) інше.

9. Термін «вищий навчальний заклад» містить у собі:

a) університети, консерваторії, академії, інститути;

b) університети й інститути;

c) академії;

d) інше.

10. Педагогічні принципи – це:

a) правила, якими варто керуватись при проведенні навчального процесу та які впливають із законів і закономірностей навчального процесу;

b) закони педагогічної діяльності;

c) закономірності педагогічного процесу;

d) інше.

11. Технологія – це

a) управління (алгоритм) для досягнення мети з оптимальними витратами сил і засобів;

b) інструкція для виконання послідовності операцій з виготовлення виробу;

c) сукупність засобів, методів і форм для досягнення наміченої мети;

d) інше.

12. Дидактика – це:

a) теорія навчання;

b) теорія виховання;

c) передача накопиченого людством досвіду молоді;

d) інше.

13. Дидактичне завдання формулюється як:

- a) знання й уміння;
- b) знання на основі вмінь;
- c) уміння на основі знань;
- d) інше.

14. Ціль навчання у педагогіці формулюється у вигляді:

- a) системи знань і вмінь;
- b) системи знань, умінь і навичок;
- c) системи знань, умінь, навичок і морально-духовних компонентів;
- d) інше.

15. Основою семінару є:

- a) дискусія;
- b) діалог;
- c) монолог;
- d) інше.

16. Повний перелік рівнів засвоєння навчального матеріалу містить у собі:

- a) уявлення, засвоєння, розуміння;
- b) знання, уміння, навички;
- c) знайомство, відтворення, уміння, творчість;
- d) інше.

17. Принцип наочності у педагогіці полягає у:

- a) поданні навчальної інформації при залученні всіх органів почуттів людини;
- b) використанні технічних засобів навчання;
- c) використанні технологій мультимедіа;

d) інше.

18. Виділіть компоненти системи, у якій протікає педагогічний процес:

a) педагог;

b) форма взаємодії;

c) академічна година;

d) умови;

e) інше.

19. Компетентність – це:

a) знання, уміння, навички;

b) знання, уміння, навички, що сприяють здійсненню педагогічного спілкування;

c) немає правильної відповіді;

d) інше.

20. Технологія, заснована на використанні комп'ютерних навчальних програм, що створює освітнє середовище через телекомунікації – це:

a) проблемне навчання;

b) дистанційне навчання;

c) сучасне навчання;

d) електронне навчання;

e) інше.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Антропов В. А. Организация самостоятельной работы студентов / В. А. Антропов, Н. И. Шаталова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. – 76 с.
3. Артемчук Т. І. Методика організації науково-дослідної роботи / Т. І. Артемчук та ін. – К. : Форум, 2000. – 270 с.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с.
5. Арыдин В. М. Учебная деятельность студентов : справочное пособие / В. М. Арыдин, Г. А. Атанов. – Донецк, 2000. – 80 с.
6. Безносок О. О. Система модульно-рейтингового контролю успішності студентів : автореф. дис. на зд. наук. ступ. канд. пед. наук: спец 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / О. О. Безносок . – К., 2001. – 19 с.
7. Болубаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник [для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Ярослав Якович Болубаш. – К. : КОМПАС, 1997. – 64 с.
8. Вища освіта України і Болонський процес / [заг. ред. В. Г. Кременя]. – Київ–Тернопіль : Богдан, 2004. – 368с.
9. Загвязинский В. И. Теория обучения : Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав-ий. / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
10. Исаев И. Ф. Профессионально–педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.Ф.Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.– 208 с.

11. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Просвещение, 1989. – 280 с.
12. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / Виталий Андреевич Козаков. – К. : Высшая школа, 1990. – 248 с.
13. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс : реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова – Кривой Рог, 2007. – 204 с.
14. Концепція національного виховання студентської молоді // Додаток до рішення колегії МОН від «25» червня 2009 р. Протокол № 7/2-4.
15. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1972. – 184 с.
16. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб / ред. В. І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
17. Лихачев Б. Т. Педагогика : Курс лекций / Борис Тимофеевич Лихачев. – М. : Педагогика, 1996. – 350 с.
18. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
19. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин]; ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2004. – 143 с.
20. П'ятницька-Познякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі : навчальний посібник / І. С. П'ятницька-Познякова. – К. : ІЗМН, 2003. – 116 с.
21. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. :

Знання, 2007. – 495 с.

22. Петровский А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы / А. В. Петровский, В. М. Ковалева, А. А. Крашенинников. – М. : Из-во МГУ, 1986. – 304 с.

23. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах / Наказ МОН України № 161 від 2 червня 1993 р.

24. Романовський О. О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України: [монографія] / О. О. Романовський. – К. : Деміур, 2002. – 400 с.

25. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. – К. : Академія, 2000. – 259 с.

26. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : монографія / Микола Миколайович Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. Драгоманова, 2006. – 199 с.

27. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

28. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. / Петро Миколайович Щербань. – К.: Виша шк., 2004. – 207 с.

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Адаптація
Дистанційна освіта
Ділова гра
Діяльність викладача
Комп'ютер у навчанні
Консультації
Контроль
Контроль тестовий
Критерії оцінювання навчальних досягнень
Культура професійної діяльності
Куратор академічної групи
Лабораторне заняття
Лекція
Моделі дистанційного навчання
Модульно-рейтингова система навчання
Мультимедійні технології
Навчальна технологія
Навчальний процес
Навчання
Науково-дослідна робота
Освітня технологія
Педагогічна культура
Педагогічна техніка
Педагогічна технологія
Педагогічне спілкування
Педагогічний такт
Практичне заняття
Професійна компетентність
Професійна культура
Професіоналізм
Професія
Самостійна робота
Семінар
Спілкування
Студент
Телекомунікаційні мережі в навчанні
Технічні засоби навчання
Технологія

Малихін Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, професор.

Павленко Ірина Геннадіївна – кандидат економічних наук, доцент.

Лаврентьєва Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент.

Матукова Ганна Іллівна – кандидат педагогічних наук, доцент.