

С.М.Гончаров, В.А.Гурин



EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM

МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНІЙ СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ



Рівне 2010

Міністерство освіти і науки України
Національний університет водного господарства
та природокористування

С.М.Гончаров, В.А.Гурин

**МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ
В КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНІЙ СИСТЕМІ
ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Навчально-методичний посібник

Рівне 2010

УДК 37.013.44
ББК 74.480.27
Г65

*Затверджено вченою радою Національного університету водного господарства та природокористування
(протокол № 2 від 29.10.2010 р.)*

Рецензенти:

С.О. Лісова, доктор педагогічних наук, професор, академік Академії педагогічних та соціальних наук, директор інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка С. Дем'янчука

В.В. Вербець, доктор педагогічних наук, професор, декан художньо-педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету

Гончаров С.М., Гурін В.А.

Г65 Методи та технології навчання в кредитно-трансферній системі організації навчального процесу: Навчально-методичний посібник. – Рівне: НУВГП, 2010. - 451 с.

Навчально-методичний посібник знайомить з основами технологій навчання, які можуть бути використані в європейській кредитно-трансферній системі організації навчального процесу, що допоможе викладачеві вищої школи зробити процес навчання сучасним, цікавим і ефективним. Значну увагу приділено інноваційним технологіям навчання, оцінюванню викладання та відповідності міжнародним стандартам якості ISO 9001: 2008, підготовки до викладання в кредитно-трансферній системі.

Для викладачів, магістрантів та методистів ВНЗ усіх рівнів акредитації, усіх тих, хто цікавиться технологіями традиційних та нетрадиційних методів навчання в умовах інтеграції в єдиний освітній простір Європи.

УДК 37.013.44
ББК 74.480.27

© Гончаров С.М., Гурін В.А., 2010
© НУВГП, 2010

*“Учітесь, читайте і чужому
научайтесь й свого не цурайтесь”*

Т.Г. Шевченко

ВСТУП

В умовах розбудови незалежної української держави особливо зростає значення розвитку національної системи освіти. Сучасна тенденція у цій царині – це створення єдиного освітнього простору в Європі, реальність, без якої неможливо формувати і втілювати у життя стратегію розвитку вищої освіти в Україні.

Останнім часом в Україні, у зв'язку з її приєднанням до Болонської конвенції, проводиться значна кількість різноманітних симпозіумів, конференцій, семінарів, на яких розглядаються питання, пов'язані з розробкою і впровадженням інноваційних методів та технологій навчання, яких вимагає запроваджена в державі європейська кредитно-трансферна система організації навчального процесу (ЄКТС), що вимагає особистісно орієнтованого навчання студентів.

На конференції міністрів освіти країн Європи (19 травня 2005 р., м. Берген, Норвегія), де було схвалено приєднання України до Болонського процесу, зазначено, що основним принципом розвитку освіти у країнах – учасниках Болонської співдружності повинно стати партнерство між ВНЗ по всій Європі. При цьому особливо важливими умовами європейської освітньої інтеграції мають бути:

- забезпечення якості навчання;
- реалізація інтенсивної дослідницької діяльності у процесі навчання студентів;
- визначення соціальної складової доступності вищої освіти;
- забезпечення мобільності студентів і викладачів ВНЗ.

Визначальними тенденціями розвитку європейської освітньої системи стають поглиблення її фундаменталізації, гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової, формування у студентів системного підходу до аналізу складних технічних, соціальних і ринкових ситуацій, стратегічного мислення, виховання соціальної та професійної мобільності. Необхідність підтри-

мання високої конкурентоспроможності на динамічному ринку праці потребує також прищеплення навичок до самонавчання, самовиховання і самовдосконалення протягом усього активного життя.

В Україні розглянуті тенденції і особливості істотно ускладнюються тим, що вони відбуваються на тлі процесів глибокої трансформації не тільки суспільно-політичного устрою, а й суспільної психології, системи життєвих цінностей і орієнтирів. Останнім часом суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль освіти в сучасному інформаційному світі, тому вона стає одним з найважливіших чинників державної політики.

Основою якісних змін у вищій освіті України при запровадженні ЄКТС є п'ять пріоритетних напрямів [115]:

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

Структура освіти в Україні за своєю ідеологією та цілями узгоджена зі структурами освіти більшості розвинутих країн світу. Досягнуто високого рівня реалізації двох стратегічних завдань: розширення доступу до отримання вищої освіти і досягнення рівня, відповідного світовим стандартам, що сприятиме найповнішому задоволенню освітніх потреб громадян.

Мета посібника – надати викладачам вищої технічної школи цілісну і логічно послідовну систему технологій навчання, які можуть бути використані в ЄКТС як спадкоємиці кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП).

Завдання викладача: ознайомитись із законодавчими актами України про вищу освіту і концепцією її розвитку за Болонським процесом; оволодіти педагогічними формами освітньої взаємодії зі студентами; навчитися планувати, організовувати і аналізувати різноманітні види аудиторних і позааудиторних занять з використанням сучасних технологій навчання, яких вимагає ЄКТС, запроваджена в Україні в жовтні 2009 р. у всіх ВНЗ незалежно від форми власності.

Основний зміст навчально-методичного посібника апробовано авторами в Національному університеті водного господарства та природокористування у 2004-2010 рр. в системі адаптації навчального процесу до вимог КМСОНП, що трансформувалася в ЄКТС.

1. ЄВРОПЕЙСЬКА ОСВІТНЯ ІНТЕГРАЦІЯ

1.1. Концептуальні напрями розвитку вищої освіти в Україні в контексті євроінтеграції

Для України європейська інтеграція – це входження до системи європейських народів, навернення до європейських політичних і культурних традицій. Перспектива європейської інтеграції – це вагомий стимул для успіху економічної і політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації, якої так потребує держава.

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до ЄС Указами Президента України затверджено Стратегію інтеграції України до Європейського Союзу. Основними напрямками визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення вітчизняних культурних і науково-технічних здобутків у Європі, але важливою залишається і співпраця з Росією.

Протягом 1992-2010 рр. Міністерство освіти і науки України на підставі міжнародних документів з питань демократизації та гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснило ряд масштабних заходів щодо створення нової нормативно-правової бази національної вищої освіти в Україні. серед них: Закон України „Про вищу освіту” (2002 р.); „Про національну доктрину розвитку освіти” (Указ Президента України, 2002 р.); „Про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців: тимчасове положення” (наказ МОН України, 2004 р.); ЄКТС запроваджено у жовтні 2009 р.

Приєднання України до Болонського процесу (1999 р.) є незаперечним фактом міжнародного визнання вищої освіти України. Це зобов'язувало нашу країну завершити, в основному, реформування вищої освіти у 2010 р. Тому інтеграція вищої та післядипломної професійної освіти в європейські освітні структури за умови збереження, розвитку досягнень і традицій вищої національної школи – це один із принципів розвитку освітньої політики в Україні.

Модернізація та реформування вітчизняної вищої школи здійснюється в двох площинах:

- 1) національної стратегії соціально-економічного розвитку України в умовах багатовекторної політики;
- 2) європейської співпраці та інтеграції України в Європейський простір вищої освіти (ЄПВО).

Досягнення в системі вищої освіти України, починаючи з Бергену (Норвегія, 2005 р.) полягає у тому, що:

- створено групу супроводу Болонського процесу при МОН України на національну групу промоутерів Болонського процесу;
- запроваджується ECTS (ЄКТС);
- розроблено механізм щодо запровадження Європейського додатка до національного диплома;
- сектор вищої освіти України значною мірою залучений до ЕПВО та ECTS.

Необхідність реформування системи вищої освіти в Україні, її удосконалення і підвищення рівня якості підготовки фахівців є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування умов для індивідуального розвитку людини, її самореалізації протягом життя.

Довідка. В 2008 р. в Україні функціонували 347 вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, з них 233 (67%) – державні (у т. ч. 82 – національні). В Україні навчається 2,1 млн. студентів (з них 34% – на економічних спеціальностях. На 10 тис. населення припадає 550 студентів [112].

В Україні вища освіта формально визнана однією з провідних галузей розвитку суспільства. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначені:

- Конституцією України;
- Законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національною доктриною розвитку освіти, Указами Президента України;
- постановами Кабінету Міністрів України.

Для реалізації цих напрямів реформування вищої освіти в Україні передбачено такі головні заходи:

- 1) перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців (бакалавр – магістр – доктор філософії), що надає змогу задовольняти можливості і вимоги особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до її здібностей;
- 2) формування мережі ВНЗ, яка за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняла б інтереси та потреби кожної людини і суспільства в цілому;
- 3) підвищення освітнього і культурного рівня суспільства;

- 4) створення умов для навчання протягом усього життя;
- 5) збереження і примноження національних освітніх традицій.

Реформування вищої освіти в Україні проводиться з врахуванням вимог:

- Міжнародної стандартної класифікації занять (ISCO-88);
- Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED-97);
- Міжнародного стандарту якості серії ISO 9001;
- вимог, критеріїв та стандартів, які узгодили країни – учасниці Болонського процесу.

Європейські ВНЗ взяли на себе завдання та головну роль у створенні Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Стояти осторонь від цього процесу Україна не може. Освіта вже стала одним з найважливіших чинників її політики. І вона починає робити відповідні кроки.

1.2. Особливості вищої освіти у Європі, Азії та Америці

Наводимо короткий аналіз систем вищої освіти в розвинутих країнах Європи, Азії та Америки [40].

У **Великобританії** університетська система освіти бере початок у XII ст., коли були засновані Оксфордський і Кембріджський університети. До початку XIX ст. інших університетів в Англії не було. Однак були засновані університети в Шотландії: Сент-Ендрюс (1411 р.), Глазго (1451 р.), Абердин (1495 р.) і Единбург (1583 р.).

В XIX ст. були засновані: Лондонський університет (1836 р.), університет у Манчестері (1851 р.), Бірмінгемський університет (1900 р.), Ліверпульський університет (1903 р.), Брістольський університет (1909 р.), університет у Редінгу (1926 р.). Лише у 1973 р. було створено єдиний приватний університет у м. Бекінгем.

Щоб отримати ступінь бакалавра, необхідно вчитися три (Англія й Уельс) або чотири (Шотландія) роки. Формально однакові ступені присвоюються студентам, що успішно завершили курс навчання у будь-якому університеті, але на практиці їх „вага” визначається іміджем (рейтингом) університету.

У **Німеччині** налічується 345 вищих навчальних закладів, більшість яких державні (98%). Основу системи вищої освіти становлять університети. Найбільш престижним ВНЗ Німеччини є Гейдельберзький університет (1386 р.). На регіональному рівні університети підпорядковуються земельним профільним міністерствам. У кожній із земель діє свій закон про вищу освіту, складений на осно-

ві Федерального закону про вищу освіту. Вступних іспитів у німецьких університетах немає. Виключення складають лише творчі та найпрестижніші в країні спеціальності – медицина, стоматологія, філософія та ін. У ВНЗ Німеччини можна отримати вищу освіту з більш ніж 400 спеціальностей. Головним принципом вищої освіти є „академічна свобода”, яка дозволяє студенту самостійно обирати більшість навчальних дисциплін.

Систему вищої освіти **Франції** становить 87 університетів, з яких лише п’ять – приватні. Більшість ВНЗ підпорядковано профільним міністерствам. Навчання безкоштовне, але студенти сплачують за використання інфраструктури студмістечок. Університетська освіта має три цикли. Перший цикл протягом 2-х років готує студентів до одержання DEUG (диплом про загальну університетську освіту), але цей диплом не має практичної цінності на ринку праці. Другий цикл готує студентів до ліцензії (licence) протягом одного року після DEUG. Ще рік навчання після цього дозволяє отримати ступінь maitrise. У магістратурі (les magisteres) навчаються три роки.

Чехія за економічними показниками займає перше місце серед країн останньої хвилі вступу у ЄС. На території країни працює 37 вищих навчальних закладів. Найбільш відомим є Карлов університет, а серед економічних – Економічний університет у Празі. Дипломи чеських ВНЗ високо котуються в європейських країнах. У зв’язку з високим рівнем освіти і низькою платою за навчання в Чехії навчається багато іноземних студентів. Усі чеські ВНЗ пропонують програми, що приводять до отримання ступенів бакалавра (bakalavr), магістра (magistr) або доктора (doctor). Одержання магістерського ступеня передбачає здачу державного іспиту і захист наукової роботи.

У **Польщі** існують як державні, так і приватні ВНЗ. Навчання має денну, вечірню, заочну та екстернатну форми. Принципи відбору до ВНЗ визначаються кожним закладом. Це можуть бути вступні екзамени, конкурс „атестатів зрілості”, запис бажаючих. Ступеневість освіти та кваліфікації мають свою специфіку:

- ліцензіат – кваліфікація, що присвоюється після закінчення професійного (фахового) ВНЗ після 3-3,5 років навчання;
- інженер – кваліфікація, що присвоюється випускникам професійних ВНЗ за технічними напрямками;
- магістр (мистецтв, інженерії, архітектури, стоматології, вете-

ринарії тощо) – кваліфікація, що присвоюється після закінчення 4-6 річних магістерських програм.

Кваліфікацію магістра можна також отримати після закінчення 2-2,5-річних додаткових магістерських програм на базі ліцензіата та інженера.

У **Росії** дворівнева система освіти (бакалавр–магістр) була введена у 2003 р., але, як і в Україні, поряд з цим зберігається рівень дипломованого спеціаліста. В країні запроваджуються основи Болонського процесу, закріплюється принцип міждисциплінарності, що дає можливість студентам обирати навчальні дисципліни на різних факультетах.

Японія має близько 600 університетів, з яких 425 приватні. У ВНЗ навчається майже 2,5 млн. студентів. Однак у цій країні багато невеликих університетів, у яких іноді навчається всього 200-300 студентів. У всіх ВНЗ навчання платне. Залежно від престижності навчального закладу і популярності спеціальності вартість навчання становить 5-100 тис. доларів США. Розмаїття мережі навчальних закладів призвело до зниження якості вищої освіти. Виправити таку ситуацію повинна освітня реформа 2001 р., зміст якої полягає у скороченні кількості ВНЗ і створенні національних університетських корпорацій. Висунуто лозунг „30 нобелівських лауреатів за 50 років”, який передбачає активне впровадження наукових досліджень в навчальний процес університетів.

США мають понад 2500 коледжів з чотирирічним навчанням (бакалаври) та університетів, у яких навчаються 15 млн. студентів (близько 620 тис. – іноземці). Разом з приватною існує державна вища освіта. Система вищої освіти в США децентралізована. Кожен штат проводить свою освітню політику у відповідності до федерального закону про освіту. Кожен університет має свою систему оцінювання знань і диплом. Останні 10-15 років в США акцентують увагу на науковій діяльності університетів, роблячи ставку на розвиток наукового потенціалу країни. З 2002 р. державна політика у сфері освіти спрямована на підвищення її якості і доступності.

Канада має федеративну освіту, що охоплює 10 провінцій і 2 території. Її структура включає 88 вищих навчальних закладів у формі університетів, коледжів або шкіл, що проводять навчання, наукову діяльність і роботу з надання суспільних послуг. Традиційно університетами керують комітети, що відповідають за фінансову дія-

льність, і сенати, що відповідають за академічну політику і планування. Провінції і території оплачують 65% бюджету ВНЗ, близько 15% коштів надходить з федеральної скарбниці. Інші кошти надходять за рахунок плати за навчання та з інших джерел.

1.3. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації вищої освіти в Європі

Участь у Болонському процесі – це відповідь на спільні проблеми, що стоять перед системами вищої освіти європейських країн. Створений Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) – *це не єдина система вищої освіти, а об'єднання 46 національних систем, що розвиваються відповідно до спільно погоджених принципів*. ЄПВО сприяє узгодженню, сумісності, порівняності та визнанню різноманітних систем вищої освіти і не вимагає уніфікації змісту та технологій навчання у всіх вищих навчальних закладах Європи.

Зазначені ідеї знайшли свій розвиток у рішеннях цілої низки конференцій міністрів освіти європейських країн, зокрема (рис. 1.1.):

- **1998 р. (Сорбонна, Франція).** Міністри освіти Франції, Німеччини, Італії і Великої Британії підписали Сорбонську декларацію, яка була сфокусована на: покращенні міжнародної прозорості навчальних програм; сприянні мобільності студентів, викладачів та науковців; розробленні загальної системи ступенів (бакалавр – магістр – доктор філософії).
- **1999 р. (Болонья, Італія).** Декларація, яку підписали 29 європейських країн, стала основним документом, що використовується для встановлення загальних правил з модернізації і реформування вищої освіти. У декларації було визначено такі основні цілі із розвитку ЄПВО: прийняти систему зрозумілих і порівнянних ступенів; запровадити систему кредитів; сприяти мобільності студентів, викладачів і науковців; сприяти європейській співпраці з якості вищої освіти тощо.
- **2001 р. (Прага, Чехія).** Зроблено оцінку прогресу в розвитку ЄПВО, прийнято рішення щодо створення Групи супроводу Болонського процесу (BFUG) із представників країн-підписантів і Європейської комісії та визначено стратегії подальшого розвитку Болонського процесу, а саме: сприяння навчання протягом життя; залучення ВНЗ; просування ЄПВО та підвищення його привабливості. З огляду на це міністри узгодили подальший процес у такий спосіб: прийняття системи легко зрозумілих та адекватних ступенів; запровадження сис-

- теми кредитів; сприяння мобільності викладачів, науковців і студентів; сприяння європейському співробітництву у забезпеченні якості; сприяння європейському підходу до вищої освіти.
- **2003 р. (Берлін, ФРН).** Було визначено пріоритети розвитку ЄПВО на 2005-2007 рр.: забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному і європейському рівнях; початок запровадження двоциклової системи; визнання ступенів і періодів навчання; отримання випускниками ВНЗ Додатку до диплома європейського зразка; запровадження в ЄПВО докторського ступеня як третього циклу та ін.
 - **2005 р. (Берген, Норвегія).** Міністри освіти європейських країн обговорили проміжні результати Болонського процесу, Групою супроводу підготовлено аналітичний звіт та визначено пріоритети розвитку ЄПВО до 2007 р.: зняття перешкод для мобільності; запровадження стандартів і рекомендацій із забезпечення якості освіти; запровадження національних рамок кваліфікацій; присвоєння та визнання спільних ступенів; створення можливостей для гнучких траєкторій навчання студентів тощо.
 - **2007 р. (Лондон, Великобританія).** Конференція міністрів освіти європейських країн означила віху в створенні першого правового органу Болонського процесу – Європейського реєстру із забезпечення якості вищої освіти (EQAR) відповідно до стандартів і рекомендацій Європейської асоціації із забезпечення якості (ENQA). Визначено подальші пріоритети розвитку ЄПВО до 2009 р.: створення агенцій із забезпечення якості; стратегія покращення глобального виміру; розроблення національних планів дій із сприяння соціальному виміру освіти.
 - **2009 р. (Льовен, Бельгія).** Міністри освіти 46 країн-учасників Болонського процесу, критично оцінили досягнення національних систем освіти і визнали доцільним продовжити цей процес на наступне десятиріччя до 2020 р. у зв'язку з негативним впливом на освітню галузь глобальної фінансово-економічної кризи. Робочій Групі супроводу Болонського процесу доручено підготувати робочий план до 2012 р. у якому: визначити індикатори виміру та моніторингу мобільності і соціального виміру; здійснювати моніторинг розробки механізмів прозорості процесу; встановити мережу для більшого інформування і просування Болонського процесу за межами ЄПВО тощо.

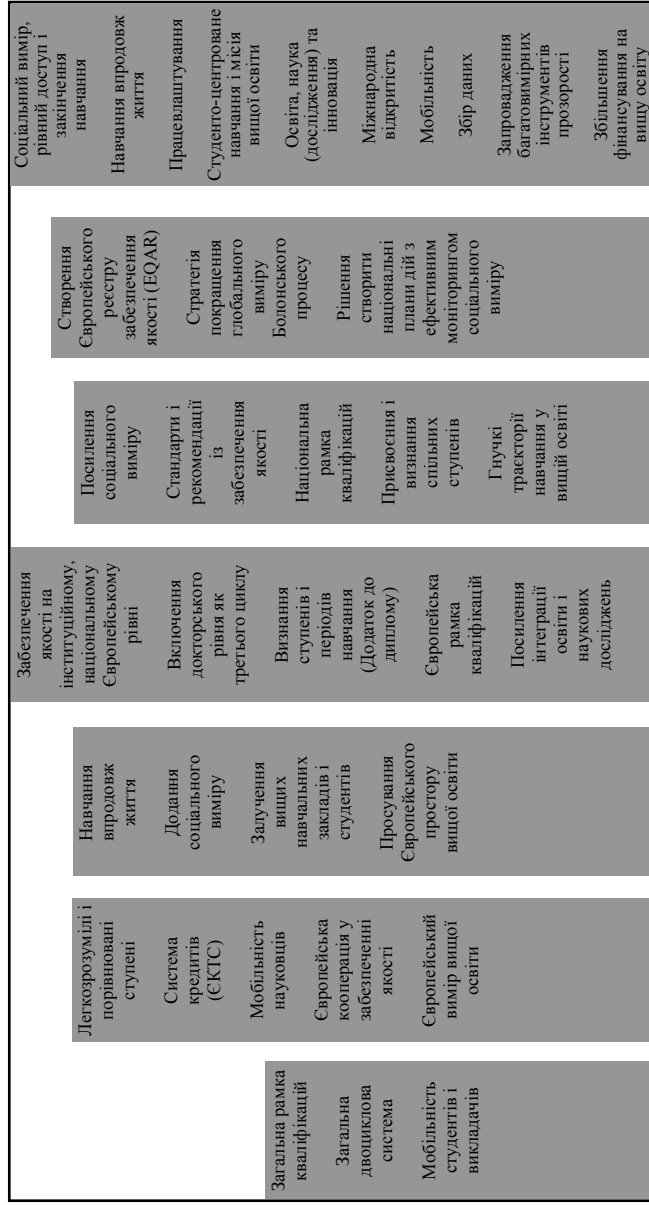


Рис. 1.1. Розвиток Болонського процесу (тенденції 1998-2009 рр.)

Болонський процес – один з найважливіших інструментів не лише інтеграції ВНЗ в Європу, а й інструмент світової тенденції нашого часу – глобалізації. Європейська спільнота має намір зробити внесок у якісну вищу освіту шляхом заохочення країн-учасниць до сприяння власної національної освіти.

Причини запровадження Болонського процесу:

1. Докорінні перетворення в економічних системах усіх розвинутих країн. Світова фінансово-економічна криза лише підтвердила, що нині відбувається небувала за масштабами революція в глобальній економіці.

2. США, незважаючи на глибоку фінансово-економічну кризу, значно випереджають європейські країни з ряду показників, які відносяться до системи освіти. Кількість фахівців з вищою освітою у США вдвічі вищий, ніж в Європі. Кількість студентів-іноземців перевищує 500 тис., що значно перевищує цей показник в європейських ВНЗ. США на фінансування наукових досліджень виділяють понад 3% ВВП, а в країнах Європи лише в середньому 1,9%. Отже, постало питання про те, що якщо європейські країни не інтегруються, то її роздрібнена і розрізнена економіка не зможе протистояти зростаючій конкуренції з боку США та Японії.

3. Сучасна конкуренція все більше переноситься в наукову сферу. Зараз виграє той, хто здатний швидше створити і вивести на ринок новий товар. Фірми та корпорації прагнуть залучати до роботи не просто високоосвічені кадри, а молодь віком до 30-35 років, яка здатна до нестандартного продуктивного креативного мислення.

4. Внутрішня зацикленість національних систем освіти. Система освіти, не пов'язана з виробництвом, не здатна готувати висококваліфікованих фахівців для практичної роботи в умовах ринкової економіки.

5. Прагнення об'єднати розрізнені економічні потенціали європейських країн у єдиний механізм. Адже після створення ЄС, введення єдиної грошової одиниці Європа мала б стати єдиною. Проте, поки що цього не відбулося. Виникли проблеми з різним рівнями підготовки фахівців та трудовими законодавствами, що стало на перешкоді переміщенню населення в межах Європи з метою працевлаштування через відмінність дипломів про вищу освіту.

Мета Болонського процесу:

1. Підвищити якість вищої освіти і набути європейською осві-

тою незаперечних конкурентних переваг над іншими освітніми системами світу.

2. Розширити доступ до європейської освіти громадянам не лише європейських країн, а й інших регіонів світу.

3. Розширити можливості мобільності студентів, викладачів і науковців для навчання та стажування в кращих європейських ВНЗ.

4. Сформувати єдиний європейський ринок праці для фахівців вищої кваліфікації.

5. Прийняти систему ступенів вищої освіти з видачею зрозумілих у всіх країнах Додатків до національних дипломів.

6. Підвищити рівень конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти на світовому освітньому ринку.

Принципи Болонського процесу

Принципи Болонського процесу ґрунтуються на основі Статуту європейських університетів, який визначає три основні функції ВНЗ: освітню, культурологічну та наукову. Тому вищенаведені принципи європейської освіти, що закладено в Болонський процес, включають:

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

2. Введення кредитної системи. Вводиться в усіх національних системах освіти єдина система обліку трудомісткості навчальної роботи студентів – академічні кредити. Система має бути накопичувальною і здатною працювати в концепції „навчання протягом усього життя”.

3. Обов’язковість наукових досліджень. Викладачі зобов’язані проводити наукові дослідження, пов’язані з навчальним процесом, і залучати до них студентів.

4. Розширення мобільності. На основі попередніх пунктів передбачається розвиток мобільності студентів, викладачів та науковців в кращих європейських (та вітчизняних) ВНЗ.

5. Контроль якості навчання. Оцінювання якості вищої освіти має ґрунтуватися не на змісті і тривалості навчання, а на тих компетенціях (знання, уміння, навички), яких набули випускники. Оцінку мають давати незалежні міжнародні агенції.

6. Забезпечення працевлаштування випускників ВНЗ. Прого-

лошується орієнтація вищих навчальних закладів європейських країн на кінцевий академічний результат: знання випускників мають застосовуватись і використовуватись на всьому європейському просторі.

7. Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Вона має сприяти залученню до європейських ВНЗ великої кількості студентів з інших регіонів світу.

1.4. Адаптація вищої освіти України до вимог Болонського процесу

Сучасна організація системи підготовки фахівців у вищій школі України неадекватна європейським освітнім стандартам. Це проявляється у таких аспектах:

1. Ступенева підготовка фахівців. В Україні структура ступеневої підготовки фахівців з вищою освітою не повністю відповідає вимогам стандартів, що діють в європейських країнах:

- Болонська декларація не передбачає освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста та молодшого спеціаліста;
- Бакалавр за європейським стандартом – це фахівець з повною вищою освітою.

2. Система організації навчального процесу. Організація навчального процесу в європейських ВНЗ ґрунтується на основі кредитно-трансферної, а не кредитно-модульної системи.

3. Система навчального навантаження викладачів. В європейських ВНЗ вона ґрунтується на Європейській Кредитно-Трансферній системі (ECTS), яка передбачає облік навантаження однакового для всіх європейських країн з огляду на мобільність студентів з урахуванням усіх видів навчальної роботи (лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні роботи, заліки, екзамени, практики тощо). В Україні – це співвідношення кількості студентів на одного викладача з урахуванням напряму підготовки (або спеціальності) фахівців. При використанні ECTS навчальний рік еквівалентний 60 кредитам, що передбачає вивчення не більше 12 навчальних дисциплін (шість протягом семестру). Навчальне навантаження на одну дисципліну складає (60 кредитів на 12 дисциплін) 5 кредитів. У вітчизняній практиці така кількість дисциплін вивчається впродовж одного семестру.

Сталий розвиток Болонського процесу зобов'язує Україну завер-

шити реформу вищої освіти до 2010 року і надалі здійснювати освітні послуги з урахуванням європейських стандартів і рекомендацій.

Після приєднання України до Болонського процесу, в системі вищої освіти запроваджено такі важливі кроки з реалізації його головних положень:

- запроваджено Програму дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки;
- створено Міжвідомчу комісію із запровадження Болонського процесу та Національну групу промоутерів Болонського процесу (National Team of Bologna Promoters);
- запроваджено ECTS у ВНЗ III – IV рівнів акредитації усіх форм власності;
- затверджено „План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське та світове співтовариство на період до 2010 року”;
- підготовлено проект Закону України „Про внесення змін до Закону України „Про вищу освіту” із врахуванням стандартів і рекомендацій Болонського процесу”;
- Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR);
- запроваджено систему ранжування ВНЗ відповідно до принципів Болонського процесу тощо.

Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці фахівців з вищою освітою. Тому мова не йде про пряме запровадження закордонного досвіду в навчальний процес вітчизняних ВНЗ або так званої „Болонської системи організації навчального процесу”, якої не існує.

На сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні важливим викликом є запровадження стандартів, рекомендацій та інструментів, що сприятимуть сумісності, порівняності, визнанню періодів і термінів навчання студентів після 2010 року, а саме:

- національної рамки кваліфікацій з визначенням основних видів економічної діяльності, напрямів освіти, напрямів та профілів підготовки фахівців, що узгоджується із рамкою кваліфікацій ЄПВО;
- запровадження в 2009-2010 навчальному році інноваційної ECTS і її ключових документів, включаючи Додаток до дип-

лома (DS) та єдиної для всіх ВНЗ України системи оцінювання навчальних досягнень студентів;

- запровадження трициклової системи (бакалавр, магістр, доктор філософії PhD);
- трансформація мережі ВНЗ відповідно до тенденцій розвитку мережі ЄПВО (навчання через наукові дослідження, укрупнення університетів та ін.);
- вирішення проблеми формування змісту освіти за академічними та професійними кваліфікаціями із врахуванням рівня компетентності, компетенцій і результатів навчання;
- підвищення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників ВНЗ;
- забезпечення справедливого доступу до якісної освіти;
- підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, вдосконалення їх компетенцій відповідно до сучасних вимог;
- розвиток українських і світових культурних цінностей, орієнтація на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства України;
- запровадження системи якості вищої освіти відповідно до рекомендацій та стандартів Європейської асоціації забезпечення якості (ENQA) щодо процесів внутрішньої і зовнішньої якості в агенціях із забезпечення якості;
- створення незалежної агенції із забезпечення якості і приєднання її до Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості (EQAR).

Період з 2010 р. по 2020 р. повинен стати ключовим у реалізації довготермінових стратегій забезпечення сталого розвитку та удосконалення системи вищої освіти України, визнання її у європейському та світовому просторі в контексті забезпечення якості. Для вирішення цих проблем необхідно завершити впровадження *європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу* очікуваними результатами якої можуть бути:

- інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців;
- підвищення мотивації учасників навчально-виховного процесу;
- підвищення відповідальності студентів за результати навчальної діяльності;

- максимальне забезпечення потреб особи до зміни вимог ринку праці;
- ступенева система підготовки фахівців: бакалавр (3-4 роки) – освітньо-кваліфікаційний рівень з повною вищою освітою; магістр прикладного напрямку (1-1,5 роки); магістр науки (2 роки);
- удосконалення освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів і магістрів з метою укрупнення навчальних дисциплін і зменшення їх кількості до 6 протягом семестру;
- запровадження стандартизованого додатка до диплому;
- впровадження системи організації навчального процесу з урахуванням положень ECTS.

1.5. Болонський процес – 2020: Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі

Міністри освіти 46 країн-учасниць Болонського процесу 28-29 квітня 2009 р. у м. Льовен (Бельгія), критично оцінили досягнення ECTS і встановили пріоритети ЄПВО на наступне десятиріччя констатуючи:

1. Досягнення і консолідація. До 2020 року Європейська вища освіта має зробити вирішальний крок у реалізації системи знань, яка стала високо креативною й інноваційною, визнаною у світі. Європа може досягнути ще більших успіхів, якщо розкриє таланти і здібності всіх своїх громадян та повністю долучиться до навчання впродовж життя. Болонський процес сприяв запровадженню Додатка до диплома та ECTS задля подальшого підвищення їх прозорості і визнання в європейських країнах.

Оскільки не усіх цілей було повністю досягнуто, повне і належне їх запровадження на європейському, національному та інституційному рівнях потребує просування і після 2010 року.

2. Навчання для майбутнього: пріоритети у наступному десятиріччі. Підтримуючи різноманітність національних систем освіти, повністю визнаватимуться цінності інших (різних) місій вищої освіти. Але усі студенти і працівники ВНЗ мають бути достатньо підготовленими, щоб відповідати вимогам суспільства, що швидко змінюється та розвивається. Це включає покращення навчального середовища, зняття усіх перешкод у навчанні, створення відповідних економічних умов. Кожна країна має *встановити вимірні цілі*

для розширення загальної участі мало представлених груп населення у вищій освіті, що мають бути досягнуті до кінця наступного десятиріччя.

Розширена участь також має досягатися через *навчання впродовж життя* як інтегровану частину систем освіти. Повинні забезпечуватися доступність, якість надання, прозорість інформації. Кваліфікації можуть набуватися через *гнучкі траєкторії навчання*, включаючи заочне навчання, а також навчання на виробництві (підприємстві, робочому місці). Має отримати *поширення студенто-центроване навчання*, яке передбачає надання кожному студенту нових можливостей і підходів до навчання і викладання, навчальних планів, що більш чітко спрямовані на особу, що навчається, на усіх трьох циклах. Отже реформа навчальних планів є постійним процесом, що призводить до гнучких індивідуальних траєкторій навчання високої якості.

На усіх рівнях *вища освіта має ґрунтуватися на сучасному рівні досліджень і розвитку науки*, сприяючи інноваціям та креативності у суспільстві. Докторські програми мають забезпечувати дисциплінарні дослідження високої якості і все більше доповнюватися міждисциплінарними та міжгалузевими програмами.

Конкуренція у глобальному масштабі доповнюватиметься співпрацею на основі партнерства з іншими регіонами світу, зокрема через організацію Форумів Болонської політики із залученням різних зацікавлених сторін. Транснаціональна освіта має керуватися європейськими стандартами, що відповідають рекомендаціям ЮНЕСКО/ОЕСР із забезпечення якості у транскордонній вищій освіті.

Мобільність має стати ознакою ЄПВО. Ставиться за мету до 2020 року підвищення мобільності, забезпечення її високої якості та урізноманітнення її видів і обсягу. У 2020 році щонайменше 20% студентів, що закінчуватимуть навчання в країнах ЄПВО, повинні мати період навчання або стажування за кордоном.

Державне фінансування залишається основним пріоритетом у гарантуванні загального рівного доступу та подальшого сталого розвитку автономних ВНЗ. Більша увага має приділятися знаходженню нових і диверсифікованих джерел і методів фінансування.

3. Організаційна структура і супровід. У майбутньому Болон-

ський процес буде спільно очолюватися країною, яка головує в ЄС, та країною, що не є членом ЄС. Група супроводу Болонського процесу співпрацюватиме з експертами та особами, що визначають політику в інших галузях, таких як дослідження, імміграція, соціальне забезпечення та працевлаштування. Група супроводу має до 2012 року:

- визначити індикатори виміру та мобільності студентів, викладачів та науковців;
- визначити, яким чином може бути досягнуто збалансованої мобільності всередині ЄПВО;
- встановити мережу, оптимізуючи використання існуючих структур для більшого інформування і просування Болонського процесу за межами ЄПВО;
- супроводжувати рекомендації щодо аналізів національних планів дій;
- створити можливості подальшої інтеграції результатів незалежного оцінювання Болонського процесу.

Передбачається продовжувати співпрацю з подальшого розвитку Європейського виміру забезпечення якості через Європейський реєстр агенцій із забезпечення якості, який має бути оцінений ззовні, враховуючи погляди зацікавлених сторін. Ювілейна Болонська конференція відбудеться у Будапешті та Відні 11-12 березня 2010 року. Наступна чергова конференція відбудеться у 2012 р. (м. Бухарест, Румунія). Подальші конференції міністрів освіти будуть проведені у 2015, 2018 та 2020 роках.

Таким чином синдром Болонського процесу продовжує утримувати вищу освіту України впродовж до 2020 року. Наступне десятиріччя повинно завершити цей процес в державі і завершитися інтеграцією усіх ВНЗ в єдиний Європейський простір вищої освіти, яка забезпечить визнання вітчизняних стандартів вищої освіти як таких, що відповідають вимогам ECTS/ЄКТС. Україна має стати повноцінним членом європейського простору вищої освіти, яка відповідає світовим стандартам і є привабливою та конкурентоспроможною на європейському та світовому ринках вищої освіти.

2. МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНІЙ СИСТЕМІ

2.1. Поняття методу, технології та прийому навчання

Вперше в своїй історії Україна зіткнулася з ситуацією, коли вища освіта повинна підготувати нове покоління фахівців до роботи в умовах, які поки що не сформульовані – це умови ринкових відносин у всіх сферах життя. Звідси виходять і вимоги до системи вищої освіти: вона повинна виховати активних, самостійно мислячих людей, які б могли творчо вирішувати нестандартні задачі, які породжує ринок. Проблемність стає суттєвою ознакою життєвої ситуації, яка складається в державі [121].

Але якщо викладачі ВНЗ, працюючи в умовах ЄКТС, дійсно бажать перейти від інформаційного навчання до проблемного та інтерактивного, від заучування готового матеріалу до формування творчого мислення, вони самі повинні оволодіти складним мистецтвом педагогічної майстерності.

В умовах реформування вищої освіти України в рамках Болонського процесу пошук відповіді на дидактичне питання „Як навчати?“, що вже стало для педагогів ВНЗ традиційним, постійно виводить на таку дидактичну категорію, як методи навчання. І до сьогодні не припиняються дискусії щодо його трактування. Однак, попри те, що визначення цього поняття, які даються різними сучасними дидактами, досить різноманітні, можна помітити й деякі загальні риси існуючих дефініцій. Більшість авторів схильні вважати метод навчання способом організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та учнів [92].

З іншого боку, метод (грецьке *methodos* – буквально „шлях до чогось“) – це спосіб досягнення мети; певним чином упорядкована діяльність; засіб пізнання або спосіб відтворення у мисленні предмета, який вивчається [36].

Очевидно, що це дає можливість трактувати поняття „метод навчання“ як способи навчальної роботи викладача та організації навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо вирішення різноманітних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння навчальним матеріалом [39].

Термін „технологія навчання“ вітчизняними і зарубіжними вченими і педагогами почав вживатися в 60-ті роки. Це поняття не має однозначного трактування, але в наукових колах і серед педагогів-

практиків знаходить все більше поширення.

Якщо звернутись до Енциклопедичного словника (М., 1982), то там вказано, що завданням технології як науки є виявлення фізичних, хімічних, механічних та інших закономірностей з метою визначення і використання на практиці найбільш ефективних економічних процесів.

Н.Ф.Тализіна зазначає, що в навчальному процесі в усі часи реалізовувалась визначена технологія навчання (ТН). Суттєвість сучасної технології, на її думку, полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення навчальної мети. При цьому навчальний процес слід розглядати комплексно, як систему, і не можна обмежуватись аналізом тільки окремих її складових. Комплексне використання сучасних методів навчання, ТЗН і носіїв навчальної інформації складають одну з головних особливостей сучасної технології навчання. Наведені оцінки суттєвості технології навчання дозволяють дати таке визначення [39].

Технологія навчання – це системний метод організації навчального процесу, спрямований на оптимальну побудову і реалізацію навчально-виховної діяльності, який забезпечує інтенсифікацію навчання.

Визначаючи інноваційну роль технології навчання, потрібно пам'ятати, що в числі інновацій не слід розглядати окремі удосконалення, розповсюдження і пропаганду відомих її складових, наприклад ТЗН, програмованого навчання і т.ін. До інновацій відносять тільки ті нововведення, в яких знаходиться втілення комплексне використання нової техніки і перебудова освітянської практики на шляху підвищення її ефективності.

Під інтенсифікацією навчання потрібно розуміти досягнення мети навчання з мінімальною витратою сил студентів і викладачів з одночасним врахуванням таких показників, як висока якість навчання і економія часу.

Таким чином, поняття „технологія навчання” включає широке коло проблем, починаючи із структурного аналізу навчального матеріалу і закінчуючи системною організацією навчального процесу з комплексним використанням різних друкованих і технічних засобів.

Широкого розповсюдження у дидактиці здобув термін „**прийоми навчання**”. Прийом – це елемент методу, його складова частина, разова дія, окремий крок у реалізації методу або технології навчання, або їх модифікації у тому випадку, коли метод (технологія) не-

великий за обсягом або не складний за структурою.

Метод навчання – складне, багатомірне, багатоякісне утворення, у якому знаходять відображення об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи та форми навчання [36].

У структурі методів навчання насамперед необхідно виділяти об'єктивну та суб'єктивну частини [18, 74].

Об'єктивна частина методу обумовлена тими константами, що обов'язково повинні бути присутніми у будь-якому методі, незалежно від його використання різними педагогами: загальні дидактичні положення; вимоги законів та закономірностей, принципів та правил; цілі, зміст та форми навчальної діяльності тощо.

Суб'єктивна частина методу обумовлена особистістю педагога, особливостями студентів, конкретними умовами, що дозволяє викладачу виявляти особисту творчість, індивідуальну майстерність.

Обґрунтованість теорії та практики методу навчання у вищій школі за умов ЄКТС характеризується наявністю у ньому [39, 44]:

- запланованих викладачем цілей навчальної діяльності;
- шляхів, які обирає педагог для досягнення даних цілей;
- способів співробітництва зі студентами;
- змісту навчання у сукупності з конкретним навчальним матеріалом;
- джерел інформації;
- активності учасників навчального процесу;
- майстерністю викладача;
- системою прийомів та засобів навчання тощо.

Разом з тим існує ідеальне уявлення про метод навчання, узагальнена теоретична модель, характеристики якої необхідно враховувати у творчому використанні будь-якого методу. Суть цих характеристик визначаються такими головними ознаками [140]:

- педагогічна та психологічна доцільність, функціональна значеність методу;
- спрямованість на організацію діяльності викладача та студентів: спілкування, взаємодію, слухання, відтворення, обговорення, застосування знань;
- відповідність методів можливостям студентів, особливостям їх мислення, пам'яті, емоційного розвитку, життєвого досвіду;
- відповідність методів індивідуальним можливостям, педагогічній підготовці викладача, рівневі його творчого методичного

розвитку;

- співвідношення методів з характером змісту матеріалу, який вивчається: математичні теореми, фізичні закони, емпіричні спостереження тощо;
- співвідношення методів з етапом навчального пізнання: використання, наприклад, при сприйнятті нових знань методів прямої і опосередкованої інформації, а на етапі практичного застосування – самостійних відтворювальних та творчих завдань;
- співвідношення методів з формою навчання: використання, наприклад, на лабораторних заняттях інструктажів, пояснень, а під час організації самостійної роботи студентів – завдань щодо здобуття фактів, будь-яких даних із літератури, нормативних документів, Інтернету тощо;
- відповідність методів своєрідності ситуації, що виникла у процесі навчання, коли, наприклад, слабка підготовка студентів вимагає повторення розповіді або пояснення викладача, а надмірна інформованість дозволяє скористатися співбесідою;
- взаємозв'язок та взаємодія методів між собою, їх включеність один в один: введення в лекції елементів розповіді, ілюстрацій, бесіди, а в самостійній роботі впровадження конспектування, консультування, творчих завдань, самоперевірки;
- ефективність досягнення якісних результатів у навчанні і творчого застосування знань, вмінь та навичок.

Таким чином, методи навчання як сукупність прийомів, способів та технологій навчаючої взаємодії викладача та студентів ґрунтуються на різноманітних методах пошуку істини і пізнавального спілкування. За словами відомого угорського вченого-математика і педагога Д. Пойя, кількість існуючих методів навчання збігається з кількістю працюючих педагогів.

Методично розкріпачений в ЄКТС викладач рішуче спирається на прийоми та способи повсякденного спілкування, імпровізує, педагогічно переосмислює їх та перетворює в оригінальну та ефективну методичну систему залучення студентів до професійного пізнавального спілкування.

2.2. Класифікація методів навчання

Незалежно від ролі, яку приписують тим чи іншим методам навчання, ні один з них, використаний сам по собі, не забезпечує пот-

рібних результатів. Успіхів в дидактичній роботі можна досягнути лише при використанні багатьох методів, оскільки ні один з них не є універсальним.

Складним і таким, що викликає постійні дискусії серед педагогів є питання про класифікацію методів навчання.

Класифікація методів навчання – це упорядкована за певною ознакою система, яка в силу надзвичайної рухливості такої динамічної системи, як сучасна освіта, сама повинна віддзеркалювати цю рухливість, враховуючи зміни, що відбуваються у практиці використання методів [36].

Методи навчання можуть бути представлені у різних видах класифікацій з урахуванням їх практичних функцій, можливостей та організації навчальної взаємодії педагогів та студентів (рис.2.1). Однак цілісний процес навчання забезпечується єдиною класифікацією методів навчання, яка в узагальненому вигляді включає в себе усі інші класифікаційні характеристики методів.

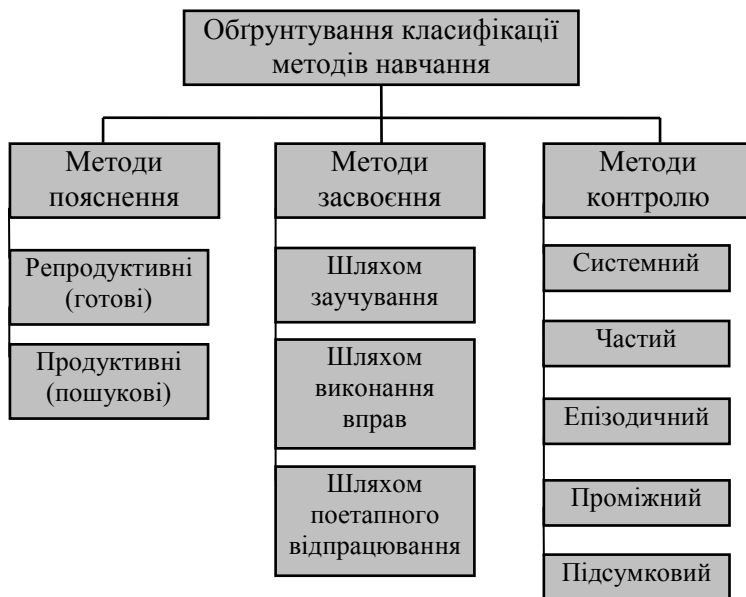


Рис.2.1. Методи навчання та їх обґрунтування

В сучасній педагогіці існує декілька класифікацій методів навчання.

Заслуговує на увагу класифікація, яку висунули І.Я. Лернер та

М.М. Скаткін, розробляючи методи навчання, виходячи із характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів та студентів щодо оволодіння навчальним матеріалом. З цієї точки зору вони виділили такі методи [140]:

- **пояснювально-ілюстративний**: лекція, розповідь, пояснення, робота з літературою, демонстрація відеофільмів, кінофрагментів, діафільмів тощо;
- **репродуктивний**: відтворення дій щодо застосування знань на практиці, діяльність за алгоритмом, програмування;
- **проблемний** виклад матеріалу, що вивчається;
- **частково-пошуковий** (евристичний) метод;
- **дослідницький**, коли студенти виконують пізнавальне завдання, яке вони вирішують самостійно, підбираючи для цього необхідні методи та користуючись допомогою викладача.

За класифікацією М.О. Данилова та Б.П. Єсіпова [36] методи навчання можна розподілити на такі групи:

- методи одержання нових знань;
- методи формування вмінь та навичок;
- методи перевірки та оцінки знань, умінь, навичок.

На думку І.Ф. Харламова [9], можна виділити такі групи методів навчання:

- усного викладання знань викладачем та активізація пізнавальної діяльності студентів;
- закріплення матеріалу, що вивчається;
- самостійної роботи студентів щодо осмислення та засвоєння нового матеріалу;
- навчальної роботи щодо застосування знань на практиці і вироблення вмінь та навичок;
- перевірки та оцінки знань, вмінь та навичок студентів.

В.А. Онищук пропонує виділити п'ять методів навчання:

- комунікативний;
- пізнавальний;
- перетворюючий;
- систематизуючий;
- контрольний.

Вченими-дидактами зроблені численні спроби створення бінарних та полінарних класифікацій методів навчання, у яких останні

грунтуються на основі двох або більше загальних ознак.

Бінарна класифікація методів навчання М.І. Махмутова побудована на сполученні (табл.2.1):

- методів викладання;
- методів навчання.

Таблиця 2.1

Методи навчання за версією М.І. Махмутова

Методи викладання	Методи навчання
Інформаційно-узагальнюючий	Виконавчий
Пояснювальний	Репродуктивний
Інструктивно-практичний	Продуктивно-практичний
Пояснювально-спонукальний	Частково-пошуковий
Спонукальний	Пошуковий

Полінарну класифікацію методів навчання, у якій сполучаються джерела знань, рівні пізнавальної активності, а також логічні шляхи навчального пізнання, запропонували В.Ф. Паламарчук та В.І. Паламарчук.

Існують й інші класифікації, у тому числі європейських вчених-педагогів.

Так, наприклад, німецький дидакт Л. Клінберг виділяє методи поєднання з формами співпраці у навчанні (табл.2.2).

Таблиця 2.2

Методи навчання за версією Л. Клінберга

Монологічні методи	Форми співпраці	Діалогічні методи
Розповідь	Індивідуальні	Бесіди
Лекція	Групові	
Демонстрація	Фронтальні	
	Колективні	

Польський дидакт К. Сосницький прийшов до висновку, що існує тільки два методи учіння, а саме [7]:

- шкільний (штучний);
 - природний (оказіальний);
- яким відповідають два методи навчання:
- піднесення;
 - пошук.

Широке розповсюдження отримала класифікація, запропонована

Ю.К. Бабанським [9]. Усю різноманітність методів навчання він розподілив на три основні групи:

- а) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (табл.2.3);
- б) методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (табл.2.4);
- в) методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (табл.2.5).

Таблиця 2.3

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності

Словесні Наочні Практичні	Індуктивні та дедуктивні	Репродуктивні та проблемно- пошукові	Самостійної роботи під керівництвом викладача
Джерела	Логіка	Мислення	Управління

Таблиця 2.4

Методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності

Методи стимулювання та мотивації інтересу до навчання	Методи стимулювання та мотивації обов'язку у навчанні
--	--

Таблиця 2.5

Методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності

Методи усного контролю та самоконтролю	Методи письмового контролю та самоконтролю	Методи лабораторно- практичного контролю та самоконтролю
--	--	--

Поряд з уже існуючими підходами до класифікації методів навчання останнім часом вченими-дидактами розробляються альтернативні, нестандартні системи класифікацій.

Зупинимось на класифікації методів навчання, яку запропонував А.В. Хуторської [36], яка складається з трьох видів методів (рис.2.2):

- евристичних методів;
- методів продуктивного навчання;
- системи занять, що утворені шляхом трансформації методів

навчання та його різних форм.

Розглянемо характеристики окремих груп методів та прийомів навчання, їх систем за даною класифікацією, які сприяють особистісно орієнтованому творчому навчанню.

Характерними ознаками груп таких методів та прийомів навчання, які можуть бути використані в ЄКТС, є:

- навчання в ситуаціях, максимально наближених до реальних;
- навчання не як повідомлення знань, а як навчання практичного їх використання;
- навчання в емоційно насиченому просторі.

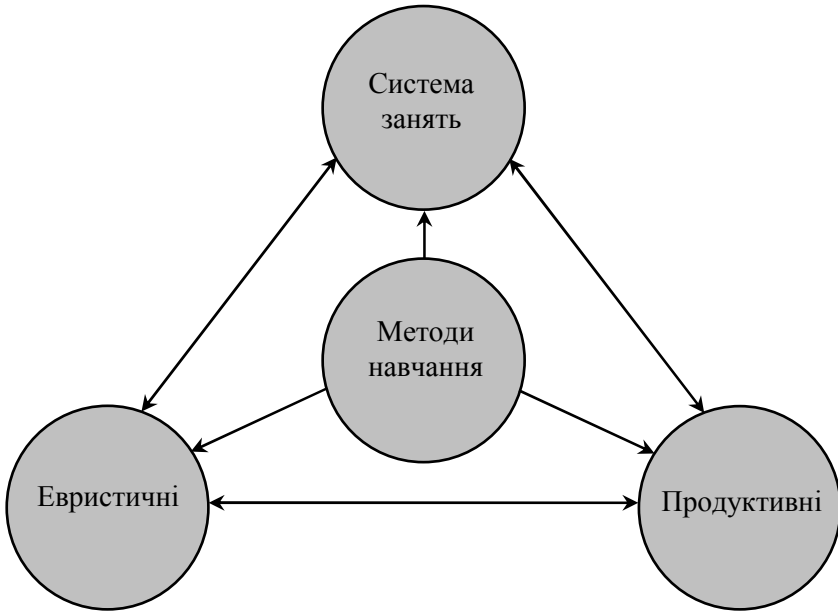


Рис.2.2. Альтернативна класифікація методів навчання А.В.Хуторського

Педагогічна наука і практика розробили і перевірили значну кількість різних методів навчання. Одні з них використовуються давно і вже стали традиційними. Інші народилися порівняно недавно. Як ті, так і інші мають своїх прибічників і опонентів. Сучасний педагог вищої школи України, працюючий в умовах ЄКТС, повинен володіти ними і використовувати їх у своїй роботі. У зв'язку з цим ми пропонуємо, з практичної точки зору, найбільш поширені методи навчання поділити на дві групи – традиційні і

нетрадиційні (табл.2.6).

До традиційних методів навчання належать:

- інформаційний (вербальний);
- інформаційно-ілюстративний (репродуктивний);
- програмований;
- активний;
- дослідницький.

До нетрадиційних методів навчання потрібно віднести такі:

- метод опорних сигналів (конспектів);
- модульний;
- кредитно-модульний;
- рейтинговий;
- контекстний;
- адаптивний;
- інтерактивний;
- комп'ютерний;
- відкритий.

Постає питання про доцільність тієї чи іншої класифікації методів навчання. На думку багатьох сучасних українських дидактів, тільки ту класифікацію можна визнати близькою до оптимального варіанту для умов ЄКТС, яка узгоджується з системою ECTS, з українською практикою навчання, досвідом конкретного викладача і служить основою для її раціоналізації в майбутньому [26, 80].

На жаль, жодна з наведених класифікацій методів навчання не позбавлена певних недоліків. Практика багатша і складніша за будь-які синтетичні побудови та абстрактні схеми навчання. Тому пошуки більш досконалих класифікацій, які б внесли ясність у ЄКТС та суперечливу теорію методів, які б допомогли педагогам вищої школи України удосконалити практику, тривають [88, 92].

Методи навчання, які пропонуються (див. табл.2.6), базуються на теоретично і експериментально встановлених фактах: у пам'яті студента залишається до 90% інформації, яку він здобув сам; до 50% того, що він бачить, і лише 10% того, що він чує. Тому, на наш погляд, ЄКТС і може використати як традиційні, так і нетрадиційні методи навчання [39, 48].

Таблиця 2.6

Класифікація традиційних та нетрадиційних методів навчання [2] для потреб ЄКТС

Методи навчання	Суть та зміст методу навчання
А. Традиційні методи навчання	
Інформаційний	Вербальний. В основу покладено словесно-інформаційне переконання.
Інформаційно-ілюстративний	Репродуктивний. Використовує ТЗН, дає знання, але не розвиває творчого мислення.
Програмований	Використовує ТЗН, ЕОМ. Поділяє навчальний матеріал на окремі модулі (кроки) з наступним послідовним засвоєнням.
Активний	Максимально наближений до виробництва, реальної практики шляхом аналізу конкретних ситуацій, кейсів, ділових ігор тощо.
Дослідницький	Отримання знань в процесі виконання індивідуальних навчально-дослідницьких та експериментальних робіт.
Б. Нетрадиційні методи навчання	
Опорних сигналів	Укрупнення дидактичних одиниць, інтеграція навчання за рахунок самостійної роботи студентів.
Модульний	Розподіл матеріалу на окремі модулі з наступним контролем засвоєння за стандартами МОН України.
Кредитно-модульний	Розподіл навчального матеріалу на окремі самостійні модулі (змістові модулі) з наступним контролем засвоєння за стандартами ECTS – ЄКТС та певною кількістю академічних кредитів.
Рейтинговий	Змагальний з високим рівнем контролю на всіх етапах навчання як за роботою студентів, так і викладачів.
Контекстний	Навчання через проблеми, які висуваються виробництвом, орієнтованим на ринок
Адаптивний	Самостійна активна діяльність студентів під керівництвом викладача з фіксованим контрольованим звітуванням.
Інтерактивний	Груповий метод навчання, що передбачає спільне отримання знань у малих групах.
Комп'ютерний	Використання комп'ютерних технологій, програм, електронних підручників тощо.
Відкритий	Безпосередній контакт з дійсністю та індивідуальне навчання.

Примітка: українська версія ЄКТС є спадкоємицею української версії ECTS, відомою під назвою кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП), що була відмінена в жовтні 2009 року.

2.3. Суть та зміст традиційних методів навчання

Загальна функція усіх методів навчання, до якої б класифікації вони не належали, – стимулювання інтересу і потреби навчатися, спонукати студентів до навчання. Провідне місце у системі методів навчання посідають вербальні (словесні) методи. Сьогодні ставлення до цієї групи методів навчання не завжди об'єктивне. І даремно, бо навіть в умовах ЄКТС словесні методи навчання дозволяють досить оперативно передати велику за обсягом інформацію, поставити перед студентами проблеми та вказати шляхи їх вирішення. Слово активізує пам'ять, уявлення, почуття студентів. Без слова мертвим залишиться будь який метод навчання. Серед словесних методів навчально-пізнавальної діяльності існують і традиційні методи навчання, розглянуті нижче [36].

2.3.1. Інформаційні методи навчання

Інформаційні методи навчання – це репродуктивний шлях передачі готових знань за допомогою усного (вербального) викладу навчальної інформації. Завдання викладача – передати інформацію, а завдання студента – зрозуміти її і завчити. Незважаючи на негативні наслідки одностороннього вербального навчання, про що вже говорилося, не слід забувати і про те, що методи навчання, засновані на слові, є одним з головних засобів роботи викладача. Основними методами словесної передачі навчальної інформації є розповідь (оповідь, опис), пояснення, лекція, інструктаж, бесіда, дискусія, робота з книгою.

Основними видами усного викладу інформації є розповідь, пояснення, лекція та інструктаж. Спільними для них є монологічний виклад, а розрізняються вони, головним чином, структурою змісту.

Розповідь має головним завданням ознайомити студентів з предметами і явищами в сукупності їх головних зв'язків і залежностей. Для розповіді притаманна яскравість характеристик зображуваних явищ і фактів, конкретність, емоційність, динамічність. В ній часто викладач використовує додаткові до підручника джерела: наукові праці, уривки з художніх і мемуарних творів, щоденники видатних осіб. Але ефективно сприймання розповіді потребує від студентів розвиненої уваги, значного запасу знань, що робить її в технічних дисциплінах досить важкою для сприймання. До розповіді звертаються викладачі різних предметів, насамперед історії, географії,

фізики, інших дисциплін, коли виникає потреба навести історичну довідку або зробити побіжний огляд.

Пояснення – найскладніший вид розповіді. Воно є однаково важливим у викладенні всіх навчальних предметів. Головне завдання пояснення – розкриття причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей у розвитку природи, людського суспільства і людського мислення. Пояснення може здійснюватись не лише у розповідній формі, а й у формі бесіди.

Лекція – застосовується для викладу змістових модулів з різних навчальних предметів, нерідко узагальнюючого характеру. Від розповіді лекція відрізняється тим, що вона не тільки діє на уяву і стимулює мислення, але й активізує слухачів. Крім того, предметом лекції в основному є опис складних об'єктів, явищ і процесів, зв'язків між ними.

Дискусія полягає в обміні поглядами на визначені проблеми, тому умовою ефективного використання цього методу є попередня підготовка студентів до такого обміну як в змістовному, так і в формальному відношеннях. Ця підготовка полягає насамперед в забезпеченні студентів необхідним обсягом знань. Без цього дискусія стане беззмістовною. Викладач повинен познайомити студентів з загальними правилами ведення дискусії, такими, як ясність і чіткість формулювання її головної проблеми, предметність і компактність висловлювання, вміння синтетично підводити підсумки її ходи чи формулювати заключні висновки. Цей метод дозволяє узагальнювати зміст уже відомого студентам матеріалу, упорядкувати його, узагальнити і закріпити, розвинути вміння самостійно будувати виступ, захищати свої погляди.

Робота з книгою – один з найважливіших шляхів забезпечення систематичних, міцних і ґрунтовних знань студентів. Метою самостійної роботи з книгою може бути просто читання, пошук відповіді на визначені запитання, короткий виклад поглядів її автора, аналіз тексту, заучування. Як і при проведенні дискусії, викладачі зобов'язані підготувати студентів до самостійної роботи з книгою. Студенти повинні навчитись цілеспрямованому вибору літератури, оволодіти технікою правильного читання і ведення записів. Рекомендується ознайомлення студентів з методами роботи в бібліотечних каталогах і з різного роду допоміжними матеріалами: словниками, довідниками, енциклопедіями, статистичними щорічниками, рефе-

ративними часописами тощо.

Слід відзначити, що робота з книгою вимагає тісного поєднання з іншими методами навчання, в першу чергу з лекціями.

Успіх лекції залежить перед усім від рівня її підготовки, чіткості, компактності, майстерності викладача. Слід пам'ятати, що показник сприйняття змісту лекції лежить в межах від 20 до 50%. Звідси витікає, що однобічне захоплення лекціями, як і виключне використання інших методів дидактичної роботи, не дає належного ефекту.

Інструктаж поділяється на вступний, поточний і заключний. Вступний інструктаж проводиться перед початком самостійної роботи студентів і має своїм головним завданням доведення до них кінцевої цілі і способів виконання завдання. Поточний інструктаж проводиться в процесі самостійної роботи і розрахований на допомогу окремим студентам. Якщо помилка виявляється типовою, викладач перериває роботу і дає додаткові роз'яснення всім студентам. На заключному інструктажі викладач підводить підсумки, демонструє кращі роботи студентів, оцінює їх, визначає подальші перспективи.

Бесіда відрізняється від розповіді і лекції тим, що не тільки вимагає від студентів уваги, але і примушує до самостійного мислення. Застосовуються різні види бесіди. Найчастіше – це евристична (сократівська) бесіда. За її допомогою викладач підводить студентів до самостійних висновків, до формування правил, закономірностей і законів. Така бесіда є важливим засобом активізації розумової діяльності студентів. Проте вона можлива лише за двох умов: коли у студентів вже є певні знання про предмет розмови, або коли викладач організовує її навколо демонстрації. Протилежною евристичній є катехизисна бесіда на основі запитань і відповідей, вона доцільна у тих випадках, коли студент повинен відтворити точне формулювання закону, правила, формули тощо.

Найважливішим і найскладнішим в методиці проведення бесіди є запитання, їх добір за видами і формулювання. Зважаючи на те, що навчальний процес за своїм змістом і логікою є репродуктивно-продуктивним, сучасна дидактика виділяє три функції запитань і, відповідно, три їх групи:

1) репродуктивно-мнемічна – запитання, що активізують лише роботу пам'яті і скеровані на відтворення або закріплення раніше вивченого;

2) репродуктивно-пізнавальна – запитання, що стимулюють репродуктивну пізнавальну діяльність студентів, скеровану на вирі-

шення задач раніше засвоєними способами і не дають студентам принципово нових знань;

3) продуктивно-пізнавальна функція запитань, відповідь на які можливо дати на основі уже відомих знань. Вони стимулюють до евристичного пошуку вирішення проблем.

Запитання мають бути чіткими, недвозначними, по можливості короткими. Не слід ставити одноразово кілька запитань. Запитання ставиться не окремим студентам, а всій академічній групі. Після цього викладач називає прізвище студента, який має відповідати. Це мобілізує увагу всієї аудиторії. В ході бесіди студенти повинні вільно висловлювати свої думки, не боячись того, що їх міркування можуть бути не зовсім правильні. Звідси необхідність вступного і заключного слова викладача, який зобов'язаний детально продумати всі запитання, можливі відповіді на них, а також орієнтовно визначити студентів, яких він має залучити до бесіди.

2.3.2. Інформаційно-ілюстративні методи навчання

Інформаційно-ілюстративні методи навчання – це репродуктивний шлях передачі готових знань за допомогою усного викладу навчальної інформації з використанням демонстрування ілюстрацій, діапозитивів, кінофрагментів, відеофільмів тощо [44].

Завдання викладача – передати інформацію за допомогою слова, демонстрації, ілюстрації, а завдання студента зрозуміти її і вивчити.

Інформаційно-ілюстративні методи навчання використовують, як це видно в назви, інформаційні види усного викладу матеріалу (розповідь, пояснення, лекція, інструктаж, бесіда, дискусія, робота з книгою), які супроводжуються демонструванням та ілюструванням.

Методи демонстрації та ілюстрації передбачають показ студентам різноманітних наочних об'єктів реальних предметів (безпосередня наочність) і їх зображень (опосередкована наочність) за допомогою моделей і приладів, схем, діаграм, картин, кінофрагментів, звукозаписів тощо. Значення цих методів насамперед визначається тим, що він збагачує студентів живою уявою, зміцнює зв'язки навчання з життям.

На особливу увагу заслуговує методика і техніка демонстрування та ілюстрування. Насамперед кожна демонстрація вимагає чіткої організації спостереження, постановки його мети та кола тих ознак, предметів і явищ, що мають входити в сферу спостережень. При демонструванні предметів у натурі та моделей особливу роль відіграє порівняння і зіставлення, використання якомога більшого числа

рецепторів (дотик, зір, смак, нюх тощо). При демонстрації дослідів викладач заздалегідь їх старанно відпрацьовує, перевіряє справність приладів. Демонструючи дослід, викладач подає свої пояснювальні зауваження перед спостереженням кожного окремого моменту. До прийомів демонстрування та ілюстрування відносять також художній словесний опис, прийоми драматизації, інсценізації як силами студентів, так і за допомогою магнітофона, радіо, телебачення, плакатів. В процесі демонстрацій та ілюстрацій потрібно використовувати попередньо підготовлений роздатковий матеріал. При показі картин важливо застосовувати усний переказ їх змісту, порівняння і аналіз схем, діаграм з самостійними висновками студентів [97, 102].

Методи демонстрування й ілюстрування вимагають від викладача суворого дотримання ряду технічних прийомів і правил. Наприклад, демонстрований об'єкт має розміщуватись так, щоб він був доступним усім студентам, під час демонстрування не слід затуляти карту, схему своїм тілом; не слід перевантажувати заняття наочністю; кожний об'єкт показу має бути показаний у той момент, коли він потрібний; цінним є використання кольорової крейди при виконанні графічних робіт на аудиторній дошці [140].

2.3.3. Програмовані методи навчання

Програмоване навчання стало предметом інтенсивних психолого-педагогічних досліджень у 50-ті роки в США, СРСР і Великій Британії. Для програмованого навчання є характерним розподіл навчального матеріалу на невеликі частини, вивчення їх, перевірка засвоєння кожної частини, інформування студентів про ступінь правильності відповіді. Іншими словами, між викладачем і студентами розміщується навчаюча програма, якій передається функція управління засвоєння знань. Вплив викладача на розвиток студентів при цьому може бути лише опосередкованим [36, 39].

Програмування матеріалу зводиться до його суворої систематизації, яка передбачає систематизацію дій студента. Для зворотного зв'язку використовуються вибіркові або сконструйовані відповіді на запитання навчаючої програми. В одних випадках, студент обирає правильну, на його думку, відповідь з деякого числа, заготовлених викладачем, в других конструює відповідь самостійно за допомогою символів, букв, цифр.

Навчаючі програми поділяються на лінійні, розгалужені і змішані (рис.2.3 – 2.5). Спочатку програмоване навчання передбачало використання лінійних програм, розроблених американським вченим

Б.Ф. Скіннером. Навчальний матеріал поділяється на невеликі за обсягом частки, які називаються кроками. Після вивчення першого кроку інформації студенту ставиться система запитань, передбачених програмою. Тільки після повного співпадання відповіді своєї і програми можна переходити до вивчення чергового кроку інформації.

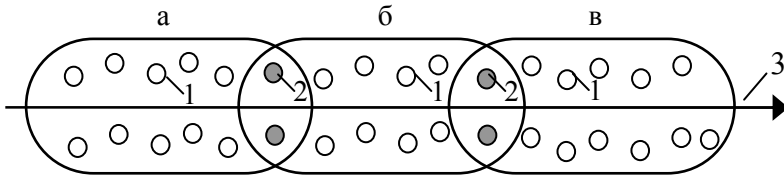


Рис.2.3. Схема лінійної програми: а, б, в – кроки навчальної інформації; 1 – елементи змісту кроку; 2 – особливо важливі елементи змісту кроків; 3 – шлях виконання програми

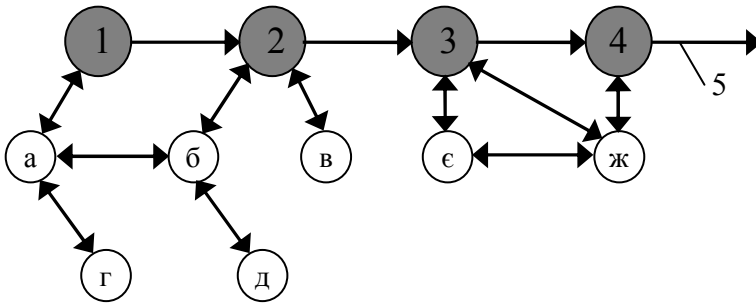


Рис. 2.4. Схема розгалуженої програми: 1-4 – основні питання кроку інформації; а-ж – корегуюча інформація і контроль її засвоєння; 5 – шлях виконання програми

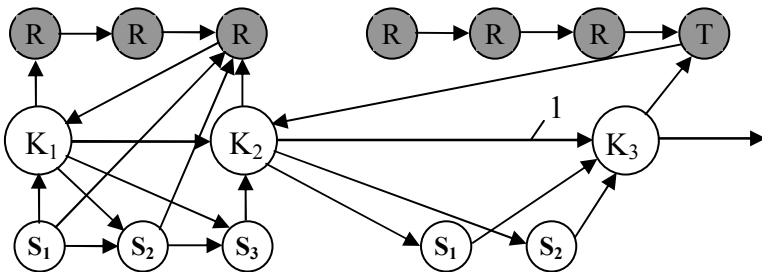


Рис. 2.5. Схема змішаної програми: К – кроки навчальної інформації; S – корегуюча інформація, пов'язана з основою; R – корегуюча інформація, не пов'язана з основою; Т – контроль, пов'язаний із засвоєнням основної інформації; 1 – шлях виконання програми

Засвоюючи по чергово всі кроки програми, студенти працюють в

оптимальному для себе темпі. Це обов'язкова умова для досягнення відповідних результатів. Програмою передбачається поступове зростання складності інформації. На початку навчання наводяться вказівки, які полегшують вивчення матеріалу, але поступово їх кількість зменшується, а ступінь складності програми зростає.

Кожне узагальнення в тексті програми повторюється декілька разів і ілюструється за допомогою достатньої кількості прикладів. В процесі вивчення після засвоєння мінімальних обсягів інформації студент конструює відповіді на поставлені запитання. Його реакція зразу ж позитивно або негативно оцінюється шляхом порівняння особистих відповідей з тими, що вміщено в програмі. Можливі і інші варіанти лінійної програми, що дуже важливо для технологій ЄКТС.

Більш гнучкі розгалужені програми. Навчальний матеріал в таких програмах, на пропозицію автора цієї програми американського вченого Н.А.Кроудера, ділять на частини, розміри яких відповідають обсягу мінімальних підтем. Після кожної дози інформації студент самостійно вибирає правильну відповідь на поставлені програмою запитання серед декількох помилкових. Програма інформує студента про результати кожного вибору відповіді і у випадку помилки відсилає його до вихідного пункту з метою повторити спробу вибору правильної відповіді або до відповідної корегуючої інформації, яка пояснює причини помилки. Шлях через розгалужену програму диференціюється згідно зі здібностями студента (вимога ЄКТС).

Складність програмованого матеріалу зростає за принципом від простого до складного як в самих запитаннях, так і в пов'язаних з ними відповідях.

Розгалужені програми, як і лінійні, мають ряд недоліків. Передусім, вони засновані на неправильному з дидактичної точки зору методі знаходження правильних відповідей студентами. Не даючи їм можливість вибору відповіді, ми вимушені пропонувати для запам'ятовування і неповні або штучно сконструйовані відповіді.

Крім того, деякі нечестолюбні студенти можуть піти шляхом найменшого опору і просто будуть вгадувати їх, вибираючи за методом спроб і помилок, що може привести до оцінки FX.

Бажання до об'єднання лінійних і розгалужених програм привело до створення змішаного програмування, яке було розроблене британськими психологами Шефільдського університету [140].

Навчальний матеріал поділяється на різні за обсягом частки

(порції, кроки), які визначаються дидактичною метою з врахуванням характерних особливостей теми. Якщо, наприклад, вважають, що програма повинна бути для студентів єдиним джерелом знань за темою, то вона повинна бути більш ґрунтовною, ніж у випадку здійснення нею тільки контрольної чи корегуючої функції.

Студент не може перейти до наступного кроку інформації, поки добре не оволодіє змістом попереднього. Автори змішаних програм передбачають можливість не тільки індивідуальної, але і групової роботи з програмованим текстом. Контроль засвоєння кроків інформації здійснюється як методами лінійної, так і розгалуженої програм. В змішаному програмуванні також діє принцип диференційованого підходу до викладання інформації в залежності від його складності та індивідуальних можливостей студентів. Розроблені програми реалізуються за допомогою навчаючих машин або програмованих підручників (технічне і електронне забезпечення ЄКТС).

Програмоване навчання – не універсальний метод. Воно може бути використане при вивченні навчальних дисциплін, зміст яких можна алгоритмізувати. Для вивчення інформації, розподіл якої на окремі частини призводить до порушення цілісності, а також емоційності сприйняття, програмоване навчання не придатне тому, що обмежує можливості організації колективної діяльності, знижує роль викладача [108, 128]. Але воно може мати і має місце в ЄКТС.

Більшість педагогів вищої школи часто задумуються над методами своєї роботи, розуміючи, що немає нецікавих дисциплін, а є нецікаві викладачі цих дисциплін. І якщо сьогодні на лекції немає 20...30% студентів – це симптом того, що лекції нецікаві і нудні. І справа тут зовсім не в матеріалі, а в тому, що його не змогли активно та цікаво викласти студентам, не залучили їх до участі в навчальному процесі, не навчили думати. Протягом багатьох років традиційне навчання будувалося таким чином, що студент сприймав інформацію на перших двох рівнях сприйняття – розпізнаванні і відтворенні. Іншими словами, прагнув відповісти на запитання „що?” і „як?” Значно рідше він виходив на третій рівень сприйняття – розуміння, яке передбачає запитання „чому?” Зрозуміло, що інженеру в його діяльності потрібні перші два рівні. Але це лише уміння відтворити минулий досвід, чого для творчості, як відомо, недостатньо. Використовуючи перші два етапи, фахівець працює переважно на третьому і четвертому (творчому) рівні. А це значить, що ци-

ми вимогами і повинна визначатися спрямованість навчання. Цій умові відповідає проблемне навчання, яке розглядається як один з дієвих засобів вирішення таких складних задач, як розвиток розумових здібностей, пізнавальної активності, самостійності і творчого мислення [39, 48].

2.3.4. Методи проблемного навчання

Суть проблемного навчання зводиться до створення такої ситуації, яка змушує студента, спираючись на отримані знання, самостійно шукати рішення. Але такі ситуації не виникають самі, а стають результатом дидактичної майстерності викладача. І майстерність полягає в тому, щоб проблема являла собою якусь життєву ситуацію, привернула увагу студентів, зверталась до їх інтересів та досвіду. В кожній проблемі, ситуації чи задачі повинно бути щось невідоме. Найбільш суттєвою рисою проблемного знання є не постановка запитань, як думає більшість викладачів, а створення навчальних проблемних ситуацій. Викладач тут виступає як сценарист, режисер і вихователь.

Головна особливість проблемного навчання – пошукова, дослідна діяльність студентів. При цьому знання не даються в готовому вигляді, а ставиться проблема для самостійного вирішення. В проблемному навчанні виділяють навчальну проблему, проблемні ситуації, задачі і запитання.

Навчальна проблема – не тотожна науковій проблемі. Її особливість полягає у тому, що рішення проблеми відоме науці, але невідоме студенту. Головною ознакою навчальної проблеми є наявність суперечливої інформації або ситуації.

Приклад 1. Перед студентами ставиться проблема: „Назвіть ситуацію, за якої в умовах гострої посухи зрошення сільськогосподарських культур не рекомендується?”

Тут наявна суперечність: з одного боку посуха, наслідки якої усуваються зрошенням, а з другого зрошення не рекомендується з якихось причин. Виникає дискусія. Студенти пропонують свої варіанти відповідей, які потрібно коментувати і системою запитань підвести їх до правильної відповіді. А справа тут в тому, що при високій температурі листової поверхні сільськогосподарської культури в денні години можливий їх опік. Тому зрошення дощуванням потрі-

бно здійснювати в нічний час.

Проблемна ситуація виникає в тому випадку, коли в процесі навчальної діяльності студент зіткнувся з чимось невідомим, незрозумілим. Вона має три складові частини: потребу в новому знанні; невідомі знання, які потрібно засвоїти; засвоєння в попередньому навчанні знань та умінь.

Між навчальною проблемою та проблемною ситуацією є різниця, хоча чіткої межі між ними немає.

Навчальна проблема передбачає її вирішення або наявність правильної відповіді. Проблемна ситуація не завжди має вирішення на рівні сучасних знань.

Приклад 2. Навчальна проблема: „Чи можливе дощування в умовах невагомості?” Після дискусії можна прийти до якогось конкретного висновку.

Проблемна ситуація: ”Чим пояснити, наявність магнітної пам’яті у воді?”. На це питання наука відповіді не знає, але цікаві роздуми студентів.

Проблемні задачі та запитання створюють навчальні проблеми та ситуації. Підкреслимо, що запитання та задачі можуть бути і не проблемними. Проблемними вони стають лише тоді, коли в своїй суті несуть інформацію, раніше невідому студенту, і їх не можна вирішувати як типові.

Приклад 3. Проблемна задача. Намалуйте на дошці схему системи лиманного зрошення без направляючих валів і сформулюйте задачу таким чином: «Яких елементів на схемі не вистачає для того, щоб здійснити автоматизований розподіл води?» При цьому наголосити, що задача була вирішена єгиптянами 5 тисяч років тому.

Приклад 4. Проблемне запитання: «Чи можете ви уявити зрошувальну систему без каналів, трубопроводів та дощувальних пристроїв? Який вигляд вона могла б мати? З яких елементів складатися?»

Між проблемними ситуацією, запитанням і задачею є різниця, яка полягає в самій постановці задач, запитання чи створенні ситуації.

Приклад 5. Проблемна задача: «Складіть конструктивну схему дощувальної машини «Фрегат» з витратами води 200 л/с та сезонною продуктивністю 200 га.

Студент має загальну уяву про конструкцію, параметри та технічні характеристики цієї дощувальної машини, але від нього вимагають створення більш сучасної і продуктивної моделі.

Приклад 6. Проблемна ситуація: «Складіть конструктивну схему нового типу високопродуктивної дощувальної машини». При такій постановці питання відкривається широке поле діяльності, роздумів та фантазії про дощувальні машини майбутнього.

Таким чином, проблемна задача – це центральне поняття проблемного навчання, яке припускає наявність проблемної ситуації. Проблемне запитання це вираз протиріччя між знанням та незнанням, спонукає до пізнання нового.

Створюючи проблемну ситуацію, ставлячи проблемне запитання, викладач, в першу чергу, викликає цікавість до нової теми, збуджує емоції. В процесі навчальної діяльності студенти відчувають в собі цілу гаму почуттів, чого немає при звичайній диктовці, при роботі на конспект. Психологічний ефект переживання в процесі навчання важко переоцінити. Відкриті відносини, взаєморозуміння, радість, репліка, іронія, живе народне слово як ніякі інші прийоми активізують процес пізнання. Таке мистецтво володіння аудиторією виникає тільки у викладача, який володіє проблемним методом навчання [39].

Однак, необхідно мати на увазі, що рівень проблемності залежно від підготовки студентів повинен бути різним (табл. 2.7).

З нашої точки зору при вивченні більшості навчальних дисциплін найбільш прийнятними є перший та другий рівні проблемного навчання. Щодо третього рівня, то його використання можливе в тому випадку, коли, починаючи з I курсу, студенти будуть охоплені елементами проблемного навчання і на 4-6 курсах будуть готові до роботи на третьому рівні проблемності. Але при всій позитивності проблемного навчання необхідно пам'ятати, що у випадку, коли студенти не знають основ предмету, погано орієнтуються в ньому, організувати творчу діяльність проблемним методом практично неможливо. Зважаючи на це, його можна протиставити іншим мето-

дом навчання. Універсалізація проблемного навчання може принести лише шкоду (табл. 2.8).

Таблиця 2.7

Рівні проблемного навчання

Рівні	Що робить	
	викладач	студент
Традиційний	ставить, формулює і вирішує проблему	запам'ятовує та конспектує рішення проблеми
1-й проблемний	ставить і формулює проблему	вирішує проблему
2-й проблемний	ставить проблему	формулює і вирішує проблему
3-й проблемний	організує, контролює та керує аудиторією	усвідомлює інформацію, ставить, формулює і вирішує проблему

Таблиця 2.8

Можливості проблемного навчання в залежності від характеру і складності інформації

Характер матеріалу	Можливі методи навчання	Можливі прийоми навчання
Цілісний описово-факторологічний	Інформаційний, інформаційно-ілюстративний, проблемний, нетрадиційний	Оповідання, демонстрування, робота з книгою, проблемні запитання
Цілісний логіко-доказовий	Проблемний, програмований, нетрадиційний	Пояснення, бесіда, диспут, проблемна задача або навчальна проблема
Дискретний описово-факторологічний	Програмований, інформаційний, проблемний, нетрадиційний	Оповідання, опис, робота з книгою, проблемні запитання або ситуація
Дискретний логіко-доказовий	Проблемний, програмований, нетрадиційний	Бесіда, мозкова атака, диспут, проблемна ситуація, проблемні задачі та запитання

Проблемне навчання ставить високі вимоги в першу чергу до викладача, до рівня його педагогічної майстерності. Необхідно пам'ятати, що робота тільки на конспект не збагачує пам'ять і не додає розуму. Вихід один – вчитися самим, активно займатися самоосвітою, шукати своє педагогічне кредо, а проблемне навчання –

це один з дієвих методів активізації навчального процесу і чим раніше ми ним оволодіємо, тим більше задоволення отримаємо від своєї праці.

2.3.5. Методи активного навчання

В умовах ЄКТС, яка передбачає підвищення рівня, в першу чергу, практичної підготовки високої ефективності останньої, можна досягнути шляхом інтенсифікації навчального процесу за рахунок методів активного навчання (МАН). Навчати по-новому набагато складніше, проте й важливіше. МАН дають змогу формувати знання, професійні вміння й навички майбутніх фахівців, шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності [121].

Під методами активного навчання розуміють сукупність способів організації і управління навчально-педагогічної діяльності, які мають у порівнянні з іншими методами, такі особливості [39]:

- примусова активізація мислення і поведінки студентів під час навчання;
- досить довгий термін залучення студентів до активного навчання (протягом всього заняття);
- самостійне відпрацювання рішень студентами в умовах підвищеної мотивації і емоційності;
- постійна взаємодія викладача і студентів за допомогою прямих і зворотних зв'язків.

Всі методи активного навчання поділяються на неімітаційні, які реалізуються на традиційних видах занять, та імітаційні, ігрові, використання яких, як правило, пов'язано з впровадженням в навчальний процес нових форм занять, що є суттєвим для ЄКТС.

Неімітаційні МАН. Головна відмінність цих методів від інших МАН – відсутність в тому чи іншому вигляді моделі об'єкту, процесу або діяльності, які вивчаються. При цьому активізація навчання досягається лише як результат використання постійно діючих прямих і зворотних зв'язків між навчаючою системою (викладач, навчальна машина) і студентами [98, 118].

Наведемо коротку характеристику неімітаційних МАН, які можуть бути використані вищою школою України в умовах ЄКТС [39].

На лекції активне навчання досягається в тому випадку, коли впродовж всього часу будь-яким способом забезпечується самостійна інтенсивна робота кожного студента. Один з ефективних способів – контрольна перевірка знань всіх студентів в кінці лекції.

Кожен студент отримує картку з 2-3 попередньо заготовленими контрольними запитаннями і протягом останніх 45 хвилин лекції пише і здає викладачу відповіді на них. Контрольні запитання будуються так, що на них неможливо знайти прямої відповіді в конспекті. Щоб дати правильну відповідь, кожен студент повинен активно працювати під час лекції. Тому, хто не дає задовільної відповіді, пропонується ще раз самостійно опрацювати матеріал лекції, після чого він отримує нові запитання.

Аналіз отриманих відповідей дозволяє викладачу відчувати, як він виклав матеріал, чи не слід знову повернутися до нього на початку наступної лекції, підійти до питання з іншої сторони. Звичайно, що перевірка відповідей і їх огляд на початку наступної лекції потребує значних додаткових витрат часу викладача, але кінцевий результат у вигляді високої успішності окупить ці витрати.

В ряді випадків перевірку можна перенести на початок наступної лекції, що стимулює активну самостійну роботу студентів поза аудиторією [48], що є вимогою ЄКТС.

Під час проблемної лекції можуть використовуватись й інші способи активізації пізнавальної діяльності, наприклад, обговорення висунутих проблем, спірних положень, варіантів тощо.

Під час лабораторних і практичних занять активність досягається більшою індивідуалізацією навчання, самостійним виконанням завдань під постійним контролем викладача, який за допомогою зворотного зв'язку спрямовує роботу студента в потрібному напрямку [126], а це є стандартом ЄКТС.

Семинар відноситься до активного навчання у тому випадку, коли всі студенти приймають в ньому участь як доповідачі або опоненти.

Активне навчання при виконанні курсових і дипломних проєктів забезпечується постійним контролем самостійності прийняття проєктних рішень. Такий контроль гарантує, що в проєкті використані лише матеріали і розрахунки, які виконані особисто студентом, а не запозичені у колег. Важливу роль в активізації навчання відіграє перехід на розробку реальних і комплексних курсових і дипломних проєктів [136], що є вимогою стандартів ЄКТС.

Довготермінова активна діяльність студента досягається і під час виробничої практики, якщо він призначається на конкретну посаду (майстер, технік). В цьому випадку він регулярно і самостійно (хоча і під контролем) приймає управлінські і технологічні рішення, кон-

тактує з різними посадовими особами. Ознайомча практика не відноситься до активного навчання.

Важливі форми активного навчання – олімпіади і студентські науково-технічні конференції, в процесі підготовки до яких студенти здійснюють активний самостійний пошук фактів, аналізують їх, формулюють висновки.

До активного навчання відносяться і науково-дослідна робота студентів, зрозуміло, при умові, що вона виконується самостійно.

Таким чином, практично на всіх традиційних видах занять у ЄКТС можна використовувати методи активного навчання.

Імітаційні МАН. Досвід впровадження методів активного навчання в традиційній формі занять свідчить про високу ефективність цих методів, їх вплив на якість підготовки спеціалістів. Але той же досвід показує, що активізація традиційних форм навчання лише частково вирішує завдання удосконалення підготовки сучасного фахівця. Вони не забезпечують отримання ще в стінах вищої школи навичок професійної (управлінської і технологічної) діяльності у зв'язку з тим, що така діяльність, як правило, має колективний характер, коли більшість реальних рішень приймається в процесі взаємодії колег по роботі, з іншими підрозділами, інтереси яких можуть не співпадати. Без таких умінь зтягується адаптація молодого фахівця на виробництві, а рішення, які він приймає, часто густо далекі від оптимальних [39].

Навички майбутньої професійної діяльності частково отримуються студентами під час імітаційних ігрових занять. Головне завдання таких занять – це імітація майбутньої управлінської, технологічної та проектно-конструкторської діяльності. Така імітація може носити колективний характер, коли умовно враховуються функціональні зв'язки учасників між собою і сумісними службами. Тому такі заняття називаються інтерактивними. Якщо такі колективні взаємозв'язки відсутні, то імітація має індивідуальний характер, а заняття називаються неінтерактивними [140].

Інтерактивні ігрові заняття (interaction англ., взаємодія, вплив один на одного) включають: ігрове проектування (конструювання), розігрування ролей, операційні ігри, проблемно-орієнтовані ігри, організаційно-діяльні квазіігри, науково-дослідні ділові ігри, атестаційні ділові ігри, навчально-педагогічні ігри (рис.2.6).

Ігрове проектування – це колективна розробка варіантів рішень складних інженерних задач групами студентів на загальній основі. Це можуть бути, наприклад, проектно-конструкторські або техно-

логічні проблеми.

Розігрування ролей – це імітаційний ігровий метод активного навчання, який дозволяє відпрацьовувати функціональні обов'язки посадових осіб. Метод має високу ефективність при вирішенні окремих складних управлінських і економічних задач, які не орієнтовані на один критерій, причому оптимальне рішення можливе лише в результаті компромісу між учасниками, інтереси яких не співпадають.

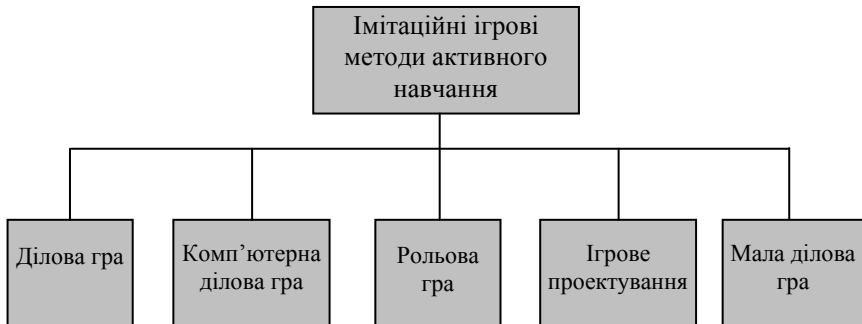


Рис.2.6. Імітаційні ігрові методи активного навчання

Операційні ігри (ділові, управлінські) за своїми психологічними параметрами (мотивація, участь інтелектуальних ресурсів, емоційне забарвлення) аналогічні методам аналізу проблемних ситуацій. Однак, на протизага спонтанному обговоренню, операційна гра має сценарій, в якому закладений жорсткий алгоритм правильності чи неправильності рішення, яке приймається.

Операційна ділова гра – це форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, репетиція виробничої чи громадської діяльності людини. Вона дає можливість відтворити практично будь-яку конкретну ситуацію, що дозволяє краще пізнати психологію людей, стати на їх місце, зрозуміти, що ними рухає в той чи інший момент реальної ситуації. Студент, виконуючий роль, наприклад, головного інженера, привчається враховувати професійні і посадові інтереси інших людей.

В залежності від того, який тип діяльності відтворюється, в ЄКТС доцільно використовувати операційні ігри різних типів: навчальні, організаційні, проблемно-орієнтовані тощо [36, 39, 48].

Навчальні ділові ігри – це форма діяльності в умовах обставин, спрямованих на відтворення змісту майбутньої професійної діяль-

ності і поведінки учасників гри за заданими правилами, які віддзеркалюють умови і динаміку реальних виробничих обставин.

Ділова гра характеризується такими головними ознаками:

- наявністю учасників гри, які мають загальне завдання – аналіз ситуації і прийняття рішення у відповідності з призначеною кожною посадою;
- наявністю керівника гри, який повинен надавати інформацію про ситуацію, аналізувати рішення учасників гри та корегувати її;
- створенням умов для аналізу ситуації і прийняття рішень;
- створенням невизначеної або конфліктної ситуації;
- неможливістю повної формалізації ситуації;
- динамічністю зміни ситуації і наявністю зворотного зв'язку між попередніми рішеннями і кінцевими, пов'язаними із зміною обставин.

Ділову гру можна проводити перед викладанням лекційного матеріалу, після нього, або ж організувати на її основі весь навчальний процес. В першому випадку ділова гра буде спиратися тільки на особистий досвід її учасників, який може бути недостатнім. І хоча гра викличе зацікавленість, відсутність необхідних знань може ускладнити її проведення. Якщо гра спирається на попередньо отримані знання, то вона проходить більш змістовно.

Основними компонентами ділової гри є сценарій, ігрова ситуація і регламент. Сценарій включає характеристику організації гри, її правила і опис виробничої ситуації. В правилах фіксують склад і опис ролей, а також матеріали, які регламентують діяльність учасників: методики, накази, посадові інструкції до кожної з ролей гри.

Поведінка учасників – основний інструмент гри, яким керівник гри повинен уміло користуватися. Регламент гри визначає порядок тем або документів, загальні вимоги до режиму її проведення і до інструктивних матеріалів [64].

Як показала практика, в ділових іграх потрібно відтворювати найбільш типові, узагальнюючі професійні ситуації. Але досвід, накопичений у вищій школі України, свідчить про те, що навчальні ігри можна з успіхом використовувати при вивченні різних дисциплін: математики, хімії, механіки тощо. Такі навчальні ігри називають символічними.

Ділові ігри для рішення практичних задач. За своєю структурою і змістом аналогічні навчальним діловим іграм. Відмінність в

тому, що в процесі гри не студенти моделюють майбутню професійну діяльність, а реальні посадові особи розробляють необхідні рішення.

Організаційно-діяльні ігри. В цих іграх мова йде не про відтворення управлінських ситуацій в технологічних процесах, а про організацію колективної розумової діяльності найбільш ефективним способом. Результатами такої гри є:

- виявлення проблем в ігровій тематиці і визначення шляхів їх рішення;
- напрацювання навичок участі в колективній розумовій діяльності й організації особистого проблемно-орієнтованого мислення.

Ці ігри широко відомі в країні як методологічні. Вони вважаються найбільш розвинутою і потужною формою ігор, які імітують умови високої інтенсивної людської комунікації і мислення.

Проблемно-орієнтовані ігри – це проміжна форма між навчальною і організаційно-діяльною діловими іграми. Вони використовуються для виявлення унікальних проблем і знаходження шляхів їх розв’язання в різних галузях, потребують багато часу на проведення, старанного підбору учасників і кваліфікованого керівництва з боку організаторів. Вони можуть бути рекомендовані як метод експертизи рішень, які мають велике народногосподарське значення і для навчання вищого управлінського персоналу [79].

Організаційно-діяльні квазіігри. Квазіігри є ефективним засобом організації процесу колективної розумової діяльності, спрямованої на активізацію пізнання. Від організаційно-діяльної гри вона відрізняється більш короткою регламентацією процесу гри. Так, самовизначення учасників гри проходить за наперед заданими точними позиціями, розробленими керівником гри. Ці позиції визначаються таким чином, щоб забезпечити найбільшу конфліктність у взаємодії ігрових груп. Гра дуже регламентована в часі і виконується за типовою схемою.

Типова квазігра триває 4-5 годин і дозволяє:

- організувати інтенсивну самостійну розумово-комунікативну і розумово-діяльну роботу під керівництвом викладача;
- розвивати здатність студентів нестандартно мислити;
- формувати у майбутніх спеціалістів культуру дискусій і ділового спілкування.

Науково-дослідні ділові ігри проводяться під час проведення

наукових досліджень в галузі економіки й управління. За їх допомогою можна досліджувати як сам об'єкт, так і поведінку людей – керівних і інженерно-технічних працівників, які приймають рішення, передбачені правилами гри, перевіряються різні методи, формуються нові. Цей вид гри особливого розповсюдження не знайшов, але при переході до науково обґрунтованих методів управління підприємствами вони знайдуть своє місце в навчальному процесі.

Атестаційні ділові ігри проводяться з метою визначення рівня компетентності кадрів в питаннях технології виробництва та прийняття управлінських рішень. В процесі такої гри фахівець, який атестується, повинен виявити помилкові дії контрольних гравців і перешкодити їм.

Рольові ігри. Це метод активного навчання, заснований на імітаційних моделях проблемних ситуацій між особистого спілкування. Він потребує менше часу на розробку і впровадження. При вирішенні психолого-методологічних задач і ситуацій він дуже ефективний. Головна мета цього методу – розвиток у студентів аналітичних здібностей, напрацювання умінь приймати рішення в різних психолого-педагогічних і соціально-психологічних ситуаціях, в тому числі і з керівництва навчально-виховним процесом [64, 79].

Розповсюджені рольові ігри на факультетах підвищення кваліфікації викладачів і керівників різних рівнів, а також безпосередньо в педагогічних колективах. В залежності від сфери діяльності і мети використовуються декілька видів рольових ігор. Розглянемо декілька з них [136], що відповідають вимогам ЄКТС.

Навчальні педагогічні ігри. Це колективні вправи по відпрацюванню оптимальних рішень, використання методів і прийомів навчання в штучно створених умовах, які відтворюють реальну обстановку на заняттях в навчальних закладах різних типів.

Мета педагогічних ігор – сформулювати у слухачів (аспірантів, молодих викладачів) уміння поєднувати теоретичні знання з практичною педагогічною діяльністю. Така гра потребує від її учасників глибоких знань не тільки з конкретної теми, але й основ педагогіки, психології, педагогічної майстерності, методів виховання, врахування всіх умов і факторів, які впливають на навчально-виховний процес. Кожна педагогічна ситуація, яка розігрується, передбачає багатоваріантність її розв'язання.

Як правило, така гра проходить динамічно з прийняттям цілого

ряду варіантів рішень і методичних рекомендацій за досить обмежений термін часу і дає можливість засвоїти ефективні методи і прийоми проведення занять і виховних заходів.

Педагогічні ігри для вирішення практичних завдань. За своєю структурою і змістом в цілому аналогічні навчальним діловим іграм.

Відміна в тому, що в процесі гри не студенти або аспіранти моделюють педагогічну діяльність, а досвідчені викладачі розробляють необхідні рішення педагогічних ситуацій.

Соціально-психологічні ігри. Це розробка німецького психолога М. Форверга. Особливість цих рольових ігор полягає в наявності елементів гострої драматизації, які ставлять учасників перед проблемою вирішувати стресові психологічні ситуації, що носять виховний характер. Оптимальним режимом організації гри є колективна розробка сценарію, яка передбачає почергове виконання головної ролі кожного її учасника. Такий підхід дозволяє підняти рольовий тренінг до рівня психо-драматичної корекції особистості і створює в групі атмосферу взаємодопомоги, довіри і необхідної психологічної релаксації.

Взаємодія в групах соціально-психологічного (сенситивного) тренінгу дозволяє [64]:

- а) підвищувати чутливість до емоційних реакцій інших людей і міжособистих стосунків в колективах і групах;
- б) підняти рівень сприйняття самого себе;
- в) емоційно відчутти механізм колективної діяльності;
- г) підвищувати свою соціально-психологічну компетентність, більш чутливо розпізнавати сигнали зворотного зв'язку, спираючись на допомогу інших людей.

Таким чином, вітчизняна педагогічна наука досягла того рівня теоретико-методологічної зрілості, який відкриває можливість широкого впровадження методів активного навчання у вищій школі.

Неінтерактивні ігрові заняття. Цей різновид неігрових активних методів навчання включає: аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, рішення практичних задач, круглий стіл, індивідуальний практикум, мозкову атаку (рис.2.7).

Аналіз конкретних ситуацій. Під конкретною ситуацією розуміють подію, яка вміщує в собі протиріччя (конфлікт) або вступає в протиріччя з оточуючим середовищем. Як правило, це небажані по-

рушення або відхилення в соціальних, економічних, організаційних, виробничих, технологічних і управлінських процесах. З цієї точки зору ситуація характеризується зміною режимів, кінцевих результатів, зниженням ефективності, підвищенням витрат, підсиленням напруги в соціальних або технічних системах. Найбільш характерна риса ситуації – невизначеність, непередбаченість її прояву.

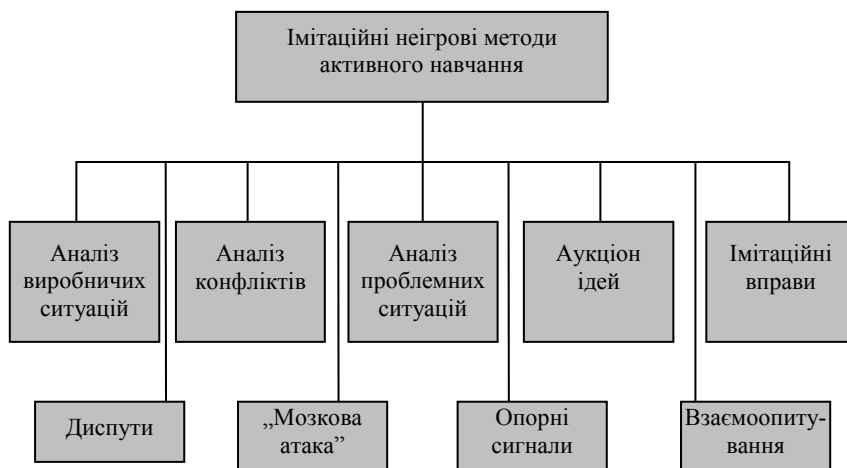


Рис.2.7. Імітаційні неігрові методи активного навчання.

Існує біля 35 модифікацій цього методу. Найбільш поширені з них такі: ситуація – ілюстрація; ситуація – оцінка; ситуація – вправа; ігрова ситуація; психолого-педагогічна ситуація; проблемно-орієнтовна ситуація. Всі різновиди ситуацій, з якими людина зустрічається в процесі навчання чи виробничої діяльності, поділяються на три типи: стандартні, критичні, екстремальні. З них найбільшу навчальну цінність мають стандартні, а найменшу екстремальні ситуації. Справа в тому, що в сукупності стандартні ситуації створюють більшу проблему, ніж екстремальні. Їх повторення приводить до виникнення стереотипної реакції стандартного рішення. Таке рішення не усуває причини ситуації, воно лише ліквідує їх негативні наслідки. Але в сумі втрати від неправильного рішення стандартних ситуацій протягом, наприклад, одного року можуть бути більш значними, ніж від екстремальних. Тому для відпрацювання професійних навичок студентів потрібно навчати саме вирішенню стандартних ситуацій [79].

Імітаційні вправи. Характеризуються ознаками, які дуже схожі з методами аналізу конкретних ситуацій. Принциповою відмінністю є наявність наперед відомого викладачу (але не студенту) правильного або найкращого (оптимального) рішення проблеми. Тому імітаційні вправи простіші і не потребують глибокого аналізу і досліджень.

Рішення практичних задач. Це активний метод навчання, за допомогою якого викладач формує у студентів навички вирішення реальних виробничих проблем. Виконуючи вправи, студент засвоює принципи, закономірності, правила, процедуру і засоби вирішення проблем. Практичні задачі охоплюють коло питань, з якими випускник зустрінеться в своїй виробничій діяльності: технічні, конструкторські, економічні, юридичні, виробничі, управлінські, організаційні, соціальні тощо. В навчальному процесі необхідно послідовно вживати не тільки практичні, але і методичні задачі (проблемні, етичні, ситуаційні, дидактичні, педагогічні), мета яких – озброїти студентів методикою пошуку рішень, напрацювати уміння аналізувати, розробляти, обґрунтовувати.

Методи „круглого столу”. Ця група методів об’єднує біля 20 різновидів навчальних занять, в основу яких покладено принцип колективного обговорення проблем. Найбільш поширені такі: навчальні семінари (міжпредметні, проблемні, тематичні, системні, орієнтаційні), дискусії, аналіз ситуацій морального вибору, зустрічі зі спеціалістами-вченими, економістами, діячами мистецтва тощо.

Індивідуальні практикуми. Це самостійна аудиторна і позааудиторна робота студентів за завданням викладача у вигляді вправ, які спрямовані на напрацювання різних професійних навичок, закріплення знань. Існує біля 30 модифікацій практикумів. Найбільш поширені аудиторні і позааудиторні.

Аудиторні індивідуальні практикуми: програмовані, дослідницькі, пошукові, творчі, прогностичні, аналітичні.

Позааудиторні індивідуальні практикуми: виконання письмових робіт за завданням викладача, цільове спостереження з наступним описом і аналізом, навчально-практична робота.

Метод „мозкової атаки”. Метод „мозкової атаки” або брейн-стормінг (англ. brainstorming – мозковий штурм, блискуча ідея, натиск) виник у 30-ті роки як спосіб колективного обдумування нових ідей. Його автор американський психолог А. Осборн. Мета методу – миттєва генерація ідей. Під керівництвом А. Осборна в 1955р. в од-

ній з фірм 46 подібних груп на 300 засіданнях запропонували біля 15 тисяч ідей, з яких 10% були реалізовані.

Алгоритм методики не дуже складний. Чітко і коротко формується мета обговорення. Керівник попереджує про необхідність абсолютно доброзичливої атмосфери. Сам із задоволенням підтримує і схвально коментує будь-які пропозиції, навіть нереальні. Якщо на початку засідання виникає затримка, керівник повинен мати декілька своїх особистих пропозицій, досить фантастичних, щоб викликати реакцію учасників.

Ведучий не повинен сумніватися в здатності студентів до творчої фантазії і реальної оцінки подій. Студентам можна розповісти про цей метод і запропонувати: „Давайте попрацюємо за принципами брейнстормінгу!” Історія багата прикладами, коли складні проблеми, які не знаходили рішення традиційними способами, несподівано вирішувалися оригінальними прийомами, знайденими під час „мозкових атак”. Діапазон використання цього методу досить широкий – від науково-технічних і економічних проблем до соціальних, психолого-педагогічних і навіть етичних ситуацій.

Методи проведення неінтерактивних занять, як правило, не ігрові, але в той же час кожне з них може стати ігровим, якщо метод, за допомогою якого воно проводиться, покласти на ігрову, змагальну основу. Таке удосконалення неігрових МАН робить їх більш ефективними і привабливими. Крім того їх можна використовувати і під час проведення інтерактивних занять. Наприклад, під час ділової гри можна з успіхом використовувати брейнстормінг [39].

Таким чином, у розпорядженні викладача, який працює в ЄКТС, є достатньо велика кількість продуктивних прийомів активізації навчального процесу і уміння ними користуватися – це велике педагогічне надбання, яке значно розширює можливості його дидактичного впливу на студента. Для більшості з МАН спільними характеристиками є [39, 64, 79]:

- моделювання ситуацій та прийняття рішень;
- розподіл ролей або обов'язків між учасниками;
- взаємодія учасників;
- наявність спільної мети учасників;
- колективне вироблення рішень;
- багатоальтернативність рішень;
- наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників заняття.

ЄКТС передбачає бальну систему стимулювання. З нашої точки зору використання МАН повинне передбачати не лише стимулювання, а й покарання учасників заняття за недбалість або низький рівень підготовки до нього. Така система оцінювання може мати наступний вигляд [39]:

1. Правильне виконання ролі або обов'язків з внесенням конкретних рекомендацій щодо розглянутої ситуації чи проблеми 5 балів
2. Активна участь в обговоренні з конкретними пропозиціями +2 бали
3. Активна та ділова участь у дискусії +2 бали
4. Активна участь в обговоренні дій і пропозицій інших учасників +1 бал
5. Принципові заперечення і гострі запитання +3 бали
6. Відмова від участі -5 балів
7. Безвідповідальне, несерйозне ставлення до виконання ролі або обов'язків -3 бали
8. Вироблення формальних, некваліфікованих рекомендацій -2 бали
9. Рецензія, підготовлена на низькому рівні -2 бали

2.3.6. Дослідницький метод

Цей метод в ЄКТС має своїм головним завданням підготувати студентів до виконання навчальних завдань на найвищому рівні пізнавальної активності і самостійності. При цьому викладач: використовує наочність як засіб залучення студентів до самостійної дослідницької діяльності; забезпечує їм практичну можливість ознайомитись з логікою та методами здійснення дослідження завдяки організації практичної пошукової діяльності, що спрямована на розв'язання системи розумових (практичних) задач; керує експериментальною, конструкторською і раціоналізаторською роботою студентів: ставить пізнавально-практичні завдання, організовує самостійну пошукову діяльність; включає студентів у процес вирішення практично-експериментальних задач, формує у них допитливість, самостійність діяльності, здатність до зосередження, творчу уяву [36].

Які ж завдання стоять перед студентом? Насамперед він самостійно вивчає проблему, вчиться бачити її в оточуючому житті, висловлює передбачення, гіпотези, буде інтуїтивні здогадки, обмірковує план і способи їх перевірки, фантазує, організовує спеціальні спостереження і досліди, самостійно вирішує нові пізнавальні за-

вдання або уже відомі задачі розв'язує новими способами [48].

Крім цього, студент привносить у виконувану роботу щось своє, власне, застосовує знання і вміння з метою здобуття і осмислення нових, оволодіває методами і прийомами творчого вирішення проблем. Усвідомивши проблему, студент формує і вирішує її, будує гіпотези, виробляє план пошуку, вивчає факти, відповідно класифікуючи і порівнюючи, узагальнюючи і систематизуючи їх, робить висновки, перевіряє їх істинність. У процесі логічних міркувань вдається до уяви, передбачень, орієнтувальних і експериментальних спроб, що є ознакою творчого мислення. Пізнавальна самостійність і активність студентів при використанні дослідницького методу навчання є максимальною.

2.4. Суть та зміст нетрадиційних методів навчання

До нетрадиційних методів навчання, які можна використовувати у ЄКТС, слід віднести метод опорних сигналів, комунікативний, адаптивний, евристичний методи, а також методи продуктивного навчання: когнітивні, креативні та організаційні.

2.4.1. Метод опорних сигналів

Його автором слід вважати донецького вчителя В.Ф. Шаталова, який в 1971 році запропонував використовувати організаційно-методичну систему навчання, яка використовує в своїй основі так звані опорні сигнали, об'єднані в листи опорних сигналів (ЛОС) або опорні конспекти [36, 39, 48].

Сигнал (від лат. *signum* – знак) – знак, фізичний процес або явище, яке несе інформацію про будь-яку подію. Якщо сигнал несе інформацію, то очевидно, що опорний сигнал несе опорну (головну, базову) інформацію, спираючись на яку можна відтворити і деякі пов'язані з нею речі, які реально не присутні в опорному носії. Ця властивість опорного сигналу, як стимул до розкриття суті всього обсягу інформації, використовується для організації навчальної діяльності студентів.

Однією з особливостей методу В.Ф. Шаталова є вивчення навчального матеріалу укрупненими дидактичними одиницями. Ця ідея належить П.М. Ерднієву, який вважає, що дидактичною одиницею може бути сукупність питань або груп задач, які опрацьовуються впродовж одного заняття. Ця одиниця знань повинна бути стійкою

до зберігання в пам'яті і слугувати свого роду генетичною базою для наступного нарощування нових часток знань [36].

П.М. Ерднієв не вилучає з навчального матеріалу частину інформації, а лише по іншому його структурує, створюючи укрупнені, узагальнені дидактичні одиниці одночасного вивчення. Скорочення часу на вивчення цього матеріалу не ставилось за головну мету, хоча таке скорочення (на 15...20%) має місце [36].

Зовсім по іншому пропонує ідею укрупнених дидактичних одиниць В.Ф. Шаталов. Він її використовує, головним чином, для того, щоб значно скоротити терміни навчання. Досягається така економія часу за рахунок того, що В.Ф. Шаталов викладає і вимагає від учнів знання не всього змісту навчальної програми, а лише конспект цього змісту, знання основних понять і зв'язків між ними, а вся остання інформація відкидається. Основою методу В.Ф. Шаталова є листи опорних сигналів, об'єднані в опорні конспекти, які розробляються і роздаються попередньо. Ці листи опорних сигналів іноді бувають досить складними і зовсім незрозумілі для непосвячених.

Ось приклад такого листа (рис.2.8). Чи можете ви зрозуміти, про що іде мова? А на цьому листі опорних сигналів закодована така інформація: „2 лютого 1944 р. 13-й армійський корпус Радянської армії отримав завдання звільнити м. Рівне від фашистських окупантів. Двома колонами, які рухалися з північного та північно-східного напрямів війська корпусу охопили 14-тисячне угруповання німецького вермахту, яке змушене було капітулювати. Так впродовж доби завершилася військова операція, яка отримала назву Рівненської. І сьогодні війська цього корпусу квартирують в м. Рівне”.

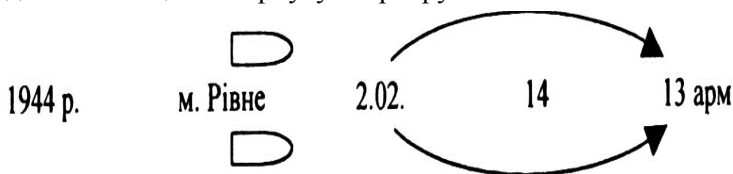


Рис.2.8. Лист опорних сигналів з історії України

Спробуємо самі скласти лист опорних сигналів. Припустимо, що інформація, яку потрібно викласти студентам, розділена на 4 питання, пов'язані одне з одним якимось загальним елементом або проблемою. Така ситуація можлива в будь-якій навчальній дисципліні. Структурно її можна зобразити, наприклад, двома схемами,

зображеними на рис.2.9. Перша схема – знайома всім структурно-логічна схема у вигляді звичайної блок-схеми. Друга – теж структурно-логічна схема, але нестандартна. Наступний етап, мета якого – інформаційне наповнення наведених структурно-логічних схем, включення в них інформації про те, чим відрізняються один від одного блоки 1, 2, 3, 4. Традиційно це робиться просто – вписується потрібний текст в потрібному місці з використанням скорочення. Нетрадиційно – заповнення прямокутників і секторів конкретними змістовними опорними сигналами, які є кодами навчальної інформації. Такими кодами можуть бути графіки, схеми, формули, назви, формулювання, малюнки, діаграми, різні асоціації і аналогії, пов’язані зі змістом навчальної інформації або з її структурою (рис.2.10).

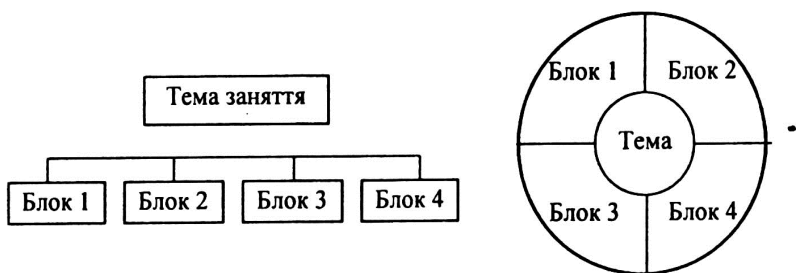


Рис.2.9. Структурно-логічні схеми

Чи можна продовжити процес подальшого удосконалення цих опорних схем? Можна і потрібно. З впевненістю можна сказати, що немає одного-єдиного найкращого способу кодування навчальної інформації у вигляді ЛОС. Все визначається навчальною метою, задачами, ситуацією [121, 39].

Таким чином, опорний сигнал – це знак (або сукупність знаків), який є кодом навчальної інформації, її згорнутою формою, семантичний зміст якого повинен однозначно розкриватися не тільки при його сприйнятті, але і при відповідній діяльності з ним.

Лист опорних сигналів (ЛОС) – систематизоване і структуроване графічне викладення значного обсягу навчальної інформації у вигляді сукупності взаємопов’язаних опорних сигналів, яке використовується як схема орієнтування основи знань, що формуються.

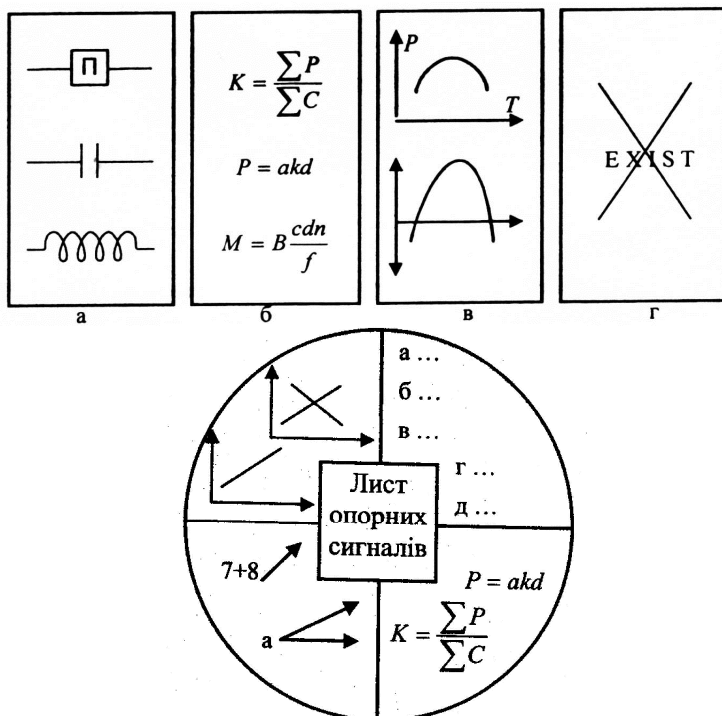


Рис.2.10. Опорні сигнали: а – у вигляді схем; б – у вигляді символів; в – у вигляді графіків; г – у вигляді заперечень; д – лист опорних сигналів.

Послідовність складання листів опорних сигналів [36, 39]:

1. Ознайомлення за різними джерелами з навчальною інформацією, яка буде покладена в основу ЛОС.
2. Системно-структурний аналіз змісту навчальної інформації, відібраної для кодування.
3. Первинне кодування відібраної інформації, її взаємне розташування, встановлення відповідних зв'язків, розробка опорних сигналів різного роду.
4. Критичний аналіз розробленого варіанту ЛОС, його можлива модифікація, спрощення, акцентування окремих компонентів тощо.
5. Графічне і кольорове зображення ЛОС.
6. Семантичне вербальне кодування навчальної інформації, вміщеної в ЛОС, складання логічної розповіді про зміст відповідної інформації.

Створюючи ЛОС, одночасно потрібно вирішувати задачу його

графічного оформлення. Основні вимоги до ЛОС як до графічної структури: структурність (блочність); лаконізм (можливий мінімум знаків); рельєфність (наголос на ключових моментах); використання уніфікованої символіки в межах однієї дисципліни); простота графічних форм; використання кольору для підвищення наочності [39], а це вимога навчальних технологій ЄКТС.

На кафедрі економіки підприємства РДТУ, тепер НУВГП, автором були розроблені методологічні основи лекції нового типу з використанням методики В.Ф. Шаталова, основ проблемного та програмованого навчання. Створені згідно з робочими програмами дисциплін „Сільськогосподарські гідротехнічні меліорації” та „Маркетинг” опорні конспекти сигналів є програмою роботи студентів впродовж всього періоду вивчення курсів. Опорний конспект кожної лекції вимагає назву теми, план її викладання, гуманізаційну спрямованість, список рекомендованої літератури, а також систему інформаційних та допоміжних блоків (рис.2.11 та 2.12).

При створенні інформаційних блоків навчальний матеріал записується у вигляді ключових слів, цифр, схем, математичних, фізичних, хімічних та інших символів, які дозволяють відтворити в пам'яті раніше розглянуті питання. Дешифровка цих умовних знаків не потребує багато часу і дозволяє логічно переходити від одного питання до іншого. Таким чином, новий матеріал спочатку зводиться до мінімального обсягу в межах одного блоку, а потім, базуючись на сигналах, розширюється до повного розкриття теми навчального заняття [36, 39, 48].

До допоміжних блоків відносяться: проблемний, розширений, синтезуючий, самоконтролю та взаємоконтролю.

Проблемний блок – це задача чи питання з виходом на конкретне рішення на основі отриманої на лекції інформації (див. рис.2.11).

Розширений блок несе в собі інформацію, яка виходить за межі навчального курсу і дає уяву про можливі шляхи його подальшого розвитку. Цей блок також має проблемний характер.

Приклад: можливими шляхами радикального удосконалення способів поливу сільськогосподарських культур можуть бути атмосферне зрошення, а також зрошення морськими водами, розчинами морської піни, дегазованими та намагніченими водами. Обґрунтуйте суть кожного з перерахованих перспективних способів зрошення.

Синтезуючий блок пропонує проблемне питання чи задачу, від-

повідь на які можна дати, об'єднав інформацію, отриману на декількох лекціях.

Приклад: які дощувальні машини слід обирати для поливу сільськогосподарських культур? Можливі варіанти відповідей: ту, яка вписується в конфігурацію поля; саму високпродуктивну; задовольняючу всмоктувальній характеристиці ґрунтів.

Блоки самоконтролю та взаємоконтролю (див. рис.2.11) включають систему питань за допомогою яких студент сам може перевірити свої знання (самоконтроль) або опитується сидячим поруч студентом (взаємоконтроль). Вид контролю зазначається в кожному опорному конспекті лекції.

Опорний конспект-сигнал кожної лекції об'єднує необхідні інформаційні блоки з взаємозв'язками, а також один із закріплюючих (контрольних) блоків. Проблемний, розширюючий або синтезуючий блоки включаються в ту чи іншу лекцію на розсуд викладача. Маючи такі опорні конспекти, студенти можуть заздалегідь підготуватися до лекції, повторити раніше вивчені базові розділи, підготувати запитання лектору [36].

Лекція розпочинається з прискороного (2-3 хвилини) повторення матеріалу попереднього заняття. При цьому з кожного інформаційного блоку опорного конспекту повторюють тільки основні поняття, визначення та висновки. Після цього оголошується тема наступної лекції, перераховуються планові питання, формулюються її цілі та гуманізаційна спрямованість, після чого лектор починає виклад нового матеріалу.

Ми вважаємо за необхідне новий матеріал викладати двічі або тричі. Перший, послідовний та ґрунтовний виклад учбової інформації здійснюється за допомогою кольорового слайд-конспекту, зображеному на плівці, через кодоскоп на екран. Кольоровий опорний слайд-конспект включає в процес сприйняття апарат зорової пам'яті. Другий виклад цієї ж інформації здійснюється за допомогою тиражованого опорного конспекту, який має кожен студент. При цьому історичні довідки, оглядові місця промовляються швидко. В місцях з математичними викладками та логічними переходами швидкість мови різко зменшується. Друге викладання – максимально лаконічне, при цьому занотовується в відведених в опорному конспекті місцях тільки головна допоміжна інформація: формулювання, математичні перетворення, висновки. Після цього слід провести контроль засвоєння учбового матеріалу шляхом вибірко-

вого опитування за питаннями блоку само- або взаємоконтролю.

Опорний конспект лекції №5

Тема. Зрошення сільськогосподарських культур дощуванням
Гуманізаційна спрямованість. За слідами стародавніх цивілізацій та меліорацій: Франція і Монако

План. 1. Загальні відомості. 2. Характеристика систем дощування. 3. Дощувальна техніка. 4. Розрахунок поливу дощуванням.

Література. [Л-1] стор. 51-67; [Л-7]; [Л-8]. Додаткова: ...

Загальні відомості. ①

1875 р. – Г.І.Арістов > пізніше в Англії, Німеччині, Франції, Італії
 СНД – 40% дощування, Україна – 95%; Молдова – 96%; Росія – 72%

Позитивні якості: рівномірність та якість поливу; економія води, автоматизація поливу; внесення добрив.

Недоліки: висока вартість, металоемність, енергоємність

Системи дощування ②

Стационарн. Напівстац. Пересувні

Елементи дощувальних систем:
 Джерело зрошення, система каналів та трубопроводів, ГТС, мережа тимчасових зрошувачів та швидко-розбірних трубопроводів, дощувальні машини та апарати, дороги, лісосмуги, зв'язок

Дощувальна техніка ③

Марка	Тип	Країна	Фронт поливу, м	Витрати води, л/с	Спосіб роботи	Продуктив. га/сезон	Тип зрошув. мережі
ДДА-100МА	кс	СНД	120	130	в русі	100-120	відкрита
“Кубань”	кк	–/–	786	175	–/–	175	–/–
“Фрегат”	сс	–/–	335-650	58-100	–/–	80-140	закрита
“Дніпро”	сс	–/–	450	120	позиц.	100-120	–/–
“Волжанка”	сс	–/–	300-800	30-64	–/–	20-110	–/–
“Бригантина”	сс	–/–	407	63	в русі	62	–/–
“Каравела”	сс	–/–	830	135	–/–	140	відкрита
“Коломенка”	сс	–/–	450	100	позиц.	100-120	закрита
“Ока”	сс	–/–	300-800	до 100	–/–	до 140	–/–
“Таврія”	сс	–/–	800	175	в русі	175-200	–/–
ДДН-70(100)	дс	США	R=60-80	65-100	позиц.	50-70	відкр./закр.
Валлей	сс	–/–	300-900	50-150	в русі	90-170	закрита
Зимматик	сс	–/–	до 1000	150	–/–	200	відкр./закр.
Лінеар-2	сс	–/–	800	175	–/–	150-200	закрита

Розрахунок поливу дощуванням ④

<p>ДДА “Кубань”</p> $\beta = \frac{60 \cdot Q}{1 \cdot b} ; \beta < K_e$ <p>$t = l_0 / v, \text{ год}$</p> <p>$h = \beta \cdot t, \text{ мм}$</p> <p>$n = m / h$</p> <p>$\omega_3 = \frac{86,4 \cdot Q_m \cdot K_3}{m \cdot K_{\text{вип}}}, \text{ га}$</p> <p>$W = \frac{q_{\text{max}} \cdot \omega \cdot K_{3B}}{Q_m \cdot K_3 \cdot K_{\text{сез}}}$</p>	<p>“Фрегат”, “Бригантина”</p> $\beta = \frac{60 \cdot Q}{F} ; \beta < K_e$ <p>$T = \frac{\omega_m \cdot m}{Q_m \cdot t \cdot K_3}$</p> <p>$\omega_3 = \frac{86,4 \cdot Q_m \cdot K_3}{m \cdot K_{\text{вип}}}, \text{ га}$</p> <p>графік черговості роботи машин</p>	<p>“Волж.”, “ДДН”, “Дніпро”</p> $\beta = \frac{60 \cdot Q}{F} ; \beta < K_3$ <p>$t = m / \beta, \text{ хвил.}$</p> <p>$\omega_3 =$</p> <p>$N =$</p> <p>графік чергов. роботи ДМ</p>
--	--	--

Аукціон ідей

•ПБ• •ПБ• •ПБ•

Чи можливе створення принципово нового способу дощування?

Якщо так, то в чому його суть; а якщо ні, то чому?

Рис. 2.11. Зразок опорного конспекту лекцій з курсу „Сільськогосподарські гідротехнічні меліорації”

НАВЧАЛЬНИЙ МОДУЛЬ № 1 "РИНОК ТА МАРКЕТИНГ"

ОКЛ: «СИСТЕМА Й ХАРАКТЕРИСТИКИ МАРКЕТИНГУ»

Гуманізаційна спрямованість: Економічний дайджест

План: 1. Види попиту та маркетингу

2. Життєвий цикл попиту та характер його змін

3. Модель споживчого попиту та характеристика споживачів.

4. Сутність міжнародного та соціально-етичного маркетингу.

Література

Основна

Л-2, стор. 20 - 26

Л-4, стор. 8 - 13

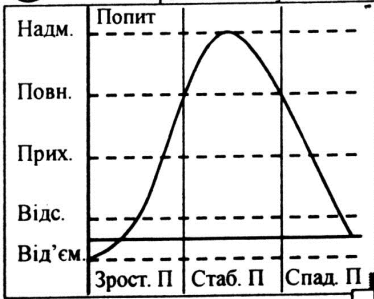
Л-5, стор. 8 - 14

1 П – фінансово забезпечена потреба.
Ринковий П. = $n * q * r$
n – число С., q – число покупок 1^{то} С.,
r – ціна Т.

Види попиту	Види макетингу
Негативний	Конверсійний
Відсутній	Стимулюючий
Спадаючий	Ремаркетинг
Прихований	Розвиваючий
Нерегулярний	Синхромаркетинг
Повноцінний	Підтримуючий
Надмірний	Демаркетинг
Нераціональний	Протидіючий

Див. окремі фолії

2 ЖЦП – це зміна характеру П. на протязі його існування



Див. окрему фолію

3 МСП: збуджуючі фактори М; інші подразники, "чорна скриня"; реакція С. (фолія)

$$D = f(Z, P, X, Y, L, Q, \Psi)$$

Характеристика суспільних класів

Вищий вищий клас (≈ 1%)

Нижчий вищий клас (≈ 2%)

Вищий середній клас (≈ 12%)

Нижчий середній клас (≈ 30%)

Вищий нижчий клас (≈ 35%)

Нижчий нижчий клас (≈ 20%)

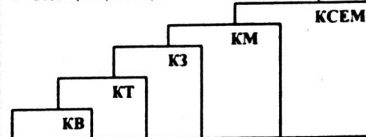
Див. окрему фолію

4 ММ – це М. Т. і П. за межами країни, де знаходиться Ф.

Для успішної роботи Ф. потрібно:

- Вивчити середовище ММ
 - Обрати потрібні ринки
 - Визначити методи виходу на Р.
 - Розробити комплекс М.
 - Створити службу маркетингу
- СЕМ – орієнтований на задоволення потреб споживача з одночасним поліпшенням життєвого рівня суспільства. 5 підходів до організації маркетингової діяльності:

- ✓ Концепція виробництва (КВ);
- ✓ Концепція товару (КТ);
- ✓ Концепція збуту (КЗ);
- ✓ Концепція маркетингу (КМ);
- ✓ Концепція соціально-етичного М. (КСЕМ)



ПБ У Західній Європі та Україні діє рух "зелених" – охоронці навколишнього середовища. Складіть перелік товарів, які вони можуть блокувати шляхом антиреклами.

Чи має перспективи цей рух в Україні?

Рис.2.12. Зразок опорного конспекту лекцій з курсу „Маркетинг”

Якщо опитування покаже, що багато студентів недостатньо засвоїли базовий матеріал, слід ще раз повернутись до опорного конспекту.

Після цього для закріплення матеріалу демонструються відеофрагменти, слайд-фільми, діафільми. Вся ця робота, як правило, виконується впродовж 40-60 хвилин.

Оскільки об'єм записів значно скорочується, вивільнений час використовується лектором для поглибленого вивчення матеріалу, створення проблемних ситуацій, активізації розумової діяльності студентів шляхом проведення дискусій, аукціонів ідей, мозкового штурму, захисту студентських дисертацій, самостійній роботі з підручниками та посібниками.

При проведенні практичних та лабораторних занять опорні конспекти використовуються для перевірки теоретичної підготовки студентів за тими чи іншими темами, а це вимога ЄКТС.

Таким чином, опорний конспект використовується студентами як мінімум три-чотири рази з кожної теми, що позитивно впливає на їх рівень підготовки за інтерактивною технологією.

Багаторічний досвід використання описаної нетрадиційної технології навчання дозволяє значно активізувати студентську аудиторію. Невстигаючих студентів практично немає, а якісна успішність сягає 90% при середньому балі 4,40-4,60 та коефіцієнті засвоєння матеріалу – 0,82-0,86 (табл. 2.9). На контрольному потоці з викладанням за традиційною методикою ці показники були стабільно нижчими на 12-15%.

Таблиця 2.9

Результати екзаменів студентів 5 курсу гідромеліоративного факультету інституту водного господарства НУВГП

Рік	Кількість студентів	Здало іспит з оцінкою, %			Успішність, %		Середній бал	Коефіцієнт засвоєння матеріалу
		„5”	„4”	„3”	загальна	якісна		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1987	119	53,2	37,4	9,4	100	90,6	4,40	0,80
1988	98	49,0	46,0	5,0	100	96,0	4,44	0,86
1989	61	51,3	38,9	9,8	100	90,2	4,41	0,80
1990	59	43,7	48,2	8,1	100	91,9	4,35	0,82
1991	19	100,0	–	–	100	100	5,00	1,00
1992	18	54,0	46,0	–	100	100	4,60	0,92

Перехід на нову технологію навчання дозволив укрупнити дидактичні одиниці і курс лекцій тривалістю 62 години викласти в 29 опорних лекціях. При цьому навчальний матеріал не тільки не скорочений, а навпаки розширений.

Незважаючи на значне збільшення обсягу роботи та вимог до якості знань, студенти сприйняли нову технологію без ускладнень. Анкетування, яке проводиться щорічно, дає абсолютно позитивні результати (табл.2.10).

Таблиця 2.10

Результати анкетування студентів з використанням опорних конспектів лекцій-сигналів. 1997 рік, 119 чоловік

Судження	Оцінка студентів					
	Юнаки		Дівчата		Разом	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Опорні сигнали полегшують сприймання навчального матеріалу	54	100	62	94	116	98
Сприяють кращому засвоєнню матеріалу	53	98	61	92	114	96
Лекції з використанням опорних конспектів краще сприймаються:						
- з плакатами	3	5	4	6	8	7
- з екранними посібниками	49	91	59	89	108	91
- з елементами МАН	42	78	44	67	86	74
- з екранними посібниками та елементами МАН	52	96	64	97	116	98
Переважно розміщувати в опорних конспектах:						
- схеми та графіки	47	97	56	85	103	85
- малюнки	41	76	51	77	92	77
- аналітичні викладки	11	20	17	26	28	23
Опорні конспекти слід використовувати:						
- на практичних заняттях	54	100	68	100	119	100
- на лабораторних роботах	54	100	66	100	119	100
Згідні купувати опорні конспекти за ціною підручника	50	92	59	89	109	92

Проведені експерименти свідчать про те, що описана методика може бути використана в лекційній роботі при викладанні не тільки спеціальних, але й інженерних, фундаментальних та гуманітарних дисциплін.

Нами створений комплекс опорних конспектів-сигналів з таких дисциплін, як: хімія, опір матеріалів, нарисна геометрія, гідротехнічні споруди, геологія та гідрогеологія, організація та технологія гідромелі-

оративних робіт, розміщення продуктивних сил, маркетинг тощо.

Природно, що запропонована технологія лекційного навчання, увібравши в себе позитивні сторони традиційних методик, не могла не увібрати і деякі їх недоліки. Тут, в першу чергу, слід назвати і відносну суб'єктивність у виборі опорних сигналів; недоступність для викладачів, що не мають хисту до мови, гострою реакцією на стан аудиторії, всіма сучасними методами навчання; деяке обмеження статичної інформації. Але все ж головні труднощі чекають викладача в основному при тиражуванні опорних конспектів в умовах паперового дефіциту.

Потенційні можливості методу опорних сигналів в умовах ЄКТС, коли кількість аудиторних годин значно зменшується, а обсяг інформації зростає, практично необмежені. Однак для їх використання потрібно створити підручники та навчальні посібники нового покоління, підготувати викладачів до роботи в цій системі, що буде надзвичайно складно як з психологічної, так і організаційної точок зору, коли праця викладачів вищої школи не знайшла свого достойного місця в державі і лише на словах визнається пріоритетною.

2.4.2. Комунікативний метод навчання

Комунікативний метод навчання, заснований на принципах спілкування, може бути достатньо ефективним в ЄКТС, особливо при вивченні гуманітарних дисциплін [39].

Суть комунікативного навчання полягає в тому, що процес навчання формується як модель процесу спілкування. В цьому випадку комунікативність розглядається не як методичний принцип, хай навіть і провідний, а як методологічний, який визначає, з однієї сторони, методичні принципи навчання, а з іншої – вибір загальнонаукових методів пізнання, вигідних для побудови процесу навчання. Комунікативний метод розглядається як засіб навчання говорінню, що є важливим в ЄКТС.

Говоріння – дуже багатоаспектне і складне явище. По-перше, воно виконує в житті людини функцію засобу спілкування. По-друге, говоріння – один з видів діяльності людини. При цьому важливо пам'ятати, що в результаті діяльності говоріння виникає його продукт – висловлювання.

Спілкування може здійснюватися як в усній, так, і в письмовій

формі. В першому випадку людина повинна володіти двома засобами спілкування – говорінням і аудіюванням як видами мовної діяльності. В другому випадку необхідне володіння письмом і читанням. Таким чином, говоріння як вид мовної діяльності є лише одним із засобів спілкування. Це діяльність однієї людини, хоча вона і включена в спілкування і немислима без нього, тому що спілкування – це завжди взаємодія з іншими людьми, що є визначальним в ЄКТС.

Сказане визначає важливе вихідне положення: необхідно навчати говорінню і спілкуванню не тільки в середній школі під час вивчення державної або іноземної мови, а й при вивченні всіх дисциплін гуманітарного та технічного напрямку у вищій школі.

Співставлення моделі спілкування з тим, що має місце на заняттях, неминуче призводить до висновку: традиційне навчання не має тих рис, які притаманні спілкуванню [39]:

1. Відсутні будь-які взаємовідносини між викладачами і студентами, окрім офіційних „навчальних” відносин, їх спілкування переважно рольове, це спілкування вчителя і учня, а не індивідуальностей. Вони бачать один в одному лише офіційний статус і тому як мовні партнери нецікаві один одному.

2. Мотиву спілкування не виникає, бо не виникає потреби в спілкуванні. Потреба навчального спілкування, яка виникає у деяких студентів, за характером інша та неспроможна забезпечити комунікативної мотивації.

3. Оскільки немає взаємовідносин між викладачем і студентами як між особистостями, то немає і мети спілкування. Тому залишається лише регуляція рольових відносин „викладач – студент”, що має місце, і призводить лише до „з’ясування відносин” на ґрунті навчання та дисципліни і небажаного психологічного клімату в академічних групах.

4. Змістом спілкування залишається тільки навчальна діяльність в режимах „викладач – студент”, „студент – студент”.

Виділяють два види засобів спілкування: вербальні і невербальні. До вербальних відносять:

- а) продуктивні види діяльності: говоріння і письмо;
- б) рецептивні види діяльності: аудіювання і читання.

До невербальних засобів відносять:

- а) паралінгвістичні (інтонація, паузація, дихання, дикція, темп, ритміка, тональність, мелодика);

- б) екстралінгвістичні (сміх, плач та ін.);
- в) кінесічні (міміка, жести, контакт очей);
- г) проксемічні (пози, дистанція, рухи тіла).

Що привносять невербальні засоби в спілкування?

Вони: 1) акцентують ту чи іншу частину вербального повідомлення; 2) заповнюють або пояснюють паузи; вказують на наміри продовжити свою розповідь, на пошук потрібного слова; 3) замінюють окреме слово або фразу; 4) із запізненням дублюють зміст вербального повідомлення.

Навіщо все це потрібно педагогу? Володіючи невербальними засобами спілкування, викладач під час занять може:

- створювати позитивний тонус спілкування, встановлювати і зберігати контакт;
- використовувати їх з метою регуляції і оцінки студентів і тим самим економити час;
- впливати на мовну активність студентів;
- сприяти запам'ятовуванню мовного матеріалу.

Викладач, складаючи план проведення заняття, повинен спланувати і свою невербальну поведінку, яка має великий психологічний вплив на студентську аудиторію.

Говоріння – вид мовної діяльності, тому воно має специфічні ознаки: мотивованість, активність, цілеспрямованість, зв'язок з діяльністю, зв'язок з особистістю, ситуативність, евристичність, темп.

Мотивованість. Говоріння завжди мотивоване. Людина, як правило, говорить тому, що у неї є для цього внутрішня причина, мотив. Мотив може бути усвідомленим і неусвідомленим, але він завжди пов'язаний із спілкуванням. В основі мотивації лежить потреба. В основі комунікативної мотивації лежить потреба двох видів:

- а) потреба в спілкуванні як такому;
- б) потреба в здійсненні конкретного мовного вчинку.

Обидва ці види взаємопов'язані. Перший вид називається загальною комунікативною мотивацією, часто її рівень не залежить від організації навчального процесу (є люди, які полюбляють розмовляти, а є мовчуни), але він є фоном для другого виду мотивації. Другий вид – це ситуативна мотивація, рівень якої визначається тим, як ми навчаємо, як створюємо при передачі знань з конкретних дисциплін мовні ситуації, який використовуємо матеріал, методичні прийоми та ін., що є недоліком вітчизняних ВНЗ.

Відсутність у відносинах студентів і викладача статусу мовних

партнерів базується на відсутності комунікативної мотивації.

Активність. Говоріння – завжди процес активний. В ньому відтворюється відношення тих, хто розмовляє, до оточуючого середовища. Ці відносини мають місце не тільки тоді, коли людина говорить, але і коли вона слухає співбесідника (внутрішня активність).

Активність забезпечує ініціативну мовну поведінку, що так важливо для досягнення мети спілкування. Якщо в процесі навчання студентів і викладача об'єднує лише те, що вони учасники процесу навчання, а не спілкування, то не може бути і мови про значення для нього реплік, жестів, міміки, не буде ні мовної активності, ні ініціативності.

Цілеспрямованість. Говоріння завжди цілеспрямовано, бо переслідує яку-небудь мету: переконати співбесідника, підтримати його думку чи висміяти його і т.ін. Ця мета має назву комунікативної задачі. За кожною з таких задач, які виникають в окремих мовних ситуаціях, стоїть загальна мета говоріння як діяльності. Ця мета полягає в тому, що одна людина хоче вплинути на інших, але не тільки для того, щоб передати їм якусь інформацію, а щоб подіяти на них.

Цілеспрямованість і полягає в прагматичності і здійснюється завдяки його стратегії і тактиці. Під стратегією ми розуміємо реалізацію загальної мети, ту лінію, яку проводить викладач, а під тактикою – реалізацію підпорядкованих задач.

Щоб мати можливість впливати на студентів в процесі передачі інформації, викладач зобов'язаний уміти добре володіти мовою спілкування, уміти відповідно до ситуації варіювати тактику в ім'я збереження стратегії, яка тільки і приводить до виконання комунікативної задачі.

Зв'язок з діяльністю. Говоріння як один з видів мовної діяльності – несамостійне. Говоріння обслуговує іншу діяльність людини. Але говоріння не тільки має службову роль, воно багато в чому залежить від загальної діяльності людини.

Зв'язок з особистістю. Говоріння нерозривно пов'язане з особистістю і зв'язок цей очевидний. Психологи виділяють багато факторів, які характеризують особистість: моральні якості, ідеали, здібності, інтелектуальні, вольові і емоційні якості, темперамент, досвід, уміння і навички. Всі ці компоненти проявляються в діяльності.

Спілкування – одна з форм суспільної поведінки. І якщо говоріння обслуговує всі ці види діяльності і є засобом спілкування, то

компоненти особистості не можуть не проявлятися в ньому. Без цих компонентів говоріння як методичний прийом існувати не може.

Особистість завжди індивідуальна, характеризується неповторним сполученням її якостей, які проявляються в характері, здібностях, інтелекті, що знаходять відбиток в мові. Прояв особистості в мові завжди індивідуальний, як і вона сама.

Ситуативність. Ситуативність говоріння як діяльності проявляється у співвідношенні мовних одиниць з основними компонентами процесу спілкування. Так, на подальший хід розвитку спілкування може подіяти будь-яка виголошена співрозмовником мовна одиниця, якщо вона має відношення до діяльності іншого співрозмовника. Переломлюючись через особистість, ця мовна одиниця може змінювати комунікативну задачу і впливати на мотивацію. Такі її потенціальні можливості.

Евристичність. В будь-якій діяльності мають місце повторення дій і людина в цьому випадку спирається на відомі їй алгоритми таких дій. Але діяльність (в тому числі і мовна) не може бути повністю алгоритмізована, завчена, тому що в такому випадку потрібно погодитись з тим, що людина завжди розмовляє готовими фразами. В дійсності всякий раз в залежності від ситуації спілкування народжуються такі мовні вирази, які адекватні комунікативній задачі, вирішують її. Наперед цього виразу передбачити неможливо. Така мовна дія і є евристичним говорінням.

Ситуація спілкування постійно змінюється, їх варіанти багаточисельні. Той, хто говорить, повинен бути готовим до діяльності в таких умовах, іншими словами в умовах евристичної діяльності. А розвинута ця здатність може бути тоді, коли в процесі навчання говорінням будуть виконуватись всі найважливіші сторони самого говоріння в плані його евристичності: а) евристичність мовних задач; б) евристичність предмета спілкування; в) евристичність змісту освіти; г) евристичність мовних засобів.

Евристичність не виключає того, що в говорінні використовуються стереотипізовані дії, однак провідними є не вони. Тому в методичному плані можна вважати, що евристичність – це антизаучування [128].

Самостійність. Ця якість говоріння як діяльності проявляється в тому, що воно, як правило, протікає: а) без запозичення думок з попередньо прочитаних або вислуханих джерел; б) без опори на повні

або часткові записи того, що використовується в мові; в) без опори на ілюстративні зображення об'єктів розмови. Викладач повинен бути психологічно готовим до самостійності, а це не приходить саме собою, виховання психологічної самостійності входить в задачі процесу навчання.

Темп. Говоріння завжди характеризується визначеним темпом, який повинен бути не вищим і не нижчим допустимих в спілкуванні норм.

Темп говоріння забезпечується рівнем роботи багатьох психофізіологічних мовних механізмів. До них відносять механізм виклику слів, механізм конструювання, пов'язаний з механізмом фразового випередження. Щоб досягнути бажаного темпу говоріння, потрібно спеціально розвивати ці механізми.

Всі якості говоріння, як діяльності, забезпечують умови для створення мовного продукту, який має такі ознаки: структурність, логічність, інформативність, виразність, продуктивність.

Структурність. Ця якість проявляється в тому, що мовні одиниці володіють своєю структурою, яка притаманна будь-якому їх рівню: словоформам, словосполукам, фразам, цілому тексту.

Логічність. Під логічністю говоріння розуміють таку її якість, яка забезпечується визначеною послідовністю викладу. Це переказ думок, фактів, пов'язаних як внутрішньо, за рахунок смислового зв'язку між ними, так і зовнішньо, за допомогою спеціальних засобів мови і потребує відповідного навчання.

Інформативність. Говоріння може бути засобом спілкування тільки в тому випадку, коли несе в собі якусь інформацію. Якщо б цього не було, ми б не мали в спілкуванні мовних партнерів: їм було б не цікаво, оскільки вони не чули б від нас нічого нового. Нове й інтерпретується як інформація. А це свідчить про те, що одне і те ж повідомлення може бути інформативним для одного учасника спілкування і не інформативним для іншого. В зв'язку з цим виникає проблема, пов'язана з тим, що сучасний зміст навчання, помилки в формуванні академічних груп студентами з різним рівнем підготовки, відсутність системи в педагогічній підготовці молодих викладачів, особливо спеціальних кафедр, не сприяють створенню інформативності говоріння і виникає проблема мовного партнерства.

Виразність. Ця якість продукту говоріння проявляється в п'яти параметрах: а) інтонаційне оформлення; б) логічний наголос; в) па-

ралінгвістичні засоби; г) праксемічні засоби; д) емоційне забарвлення.

Інтонія і логічний наголос важливі засіб стимуляції інтересу до самого процесу навчання. Вони ясно вказують студенту на роль цих компонентів в комунікативних намірах викладача.

Паралінгвістичні засоби (жести, міміка) допомагають зробити говоріння більш адекватним засобом спілкування. З нашої точки зору в комунікативному методі театралізація як вид роботи, мовні ігри повинні знайти більш широке розповсюдження.

Продуктивність. Говоріння завжди продуктивне тому, що в процесі його створюється новий продукт, який не мав місця в попередньому мовному досвіді студента. Продуктивність базується, головним чином, на трьох психофізіологічних механізмах: репродукції, комбінуванні і трансформації.

Механізм репродукції працює на основі пам'яті. В процесі говоріння людина репродукує більшість словоформ, словосполук, деякі фрази. Наявність готових мовних блоків помічена давно. За даними Е.П.Шубіна, коефіцієнт шаблонності російської і української мов складає 25%. Але ведучими виступають механізми комбінування і трансформації. Одиницями комбінування служать репродуковані мовні блоки. Комбінування може здійснюватись в межах словосполук, фраз. Вони розвиваються лише при постійному використанні нових ситуацій в навчанні [140].

Тісно пов'язаний з ним і механізм трансформації. В результаті його використання, той, хто говорить, може видозмінювати фразу або її частину, яка вже проговорена або тільки з'явилася в його свідомості, але відкинута на основі оцінки її неадекватності будь-якому з факторів стану слухача, тактичним планам і т.ін.

Механізми комбінування і трансформації роблять говоріння продуктивним, мовотворчим. Репродукція тут грає підпорядковану роль, тому ця ж роль повинна відводитись їй і в навчанні: провідним повинен бути мовотворчий процес.

Таким чином, комунікативний метод навчання як засіб спілкування і вид мовної діяльності включає в себе п'ять принципів:

- а) мовотворчої діяльності;
- б) індивідуалізації при провідній ролі особистості;
- в) функціональності;
- г) ситуативності;
- д) інноваційності.

Комунікативність як категорія методики може бути базою для створення нових методів навчання та інших видів мовної діяльності, що важливо в ЄКТС, оскільки випускник українського ВНЗ повинен вільно володіти однією-двома європейськими мовами.

2.4.3. Адаптивний метод навчання

Адаптивний метод навчання (АМН) виник на основі аналізу сучасних тенденцій удосконалення навчального процесу під впливом дії на формування творчого мислення викладача найновіших психологічних теорій. Найбільш плідною з них є теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна [32].

В основу АМН покладено принципово нову модель організації навчання. Організаційна структура лекції або лабораторно-практичного заняття за цією моделлю дозволяє збільшити термін самостійної роботи студентів, що, в свою чергу, вимагає переходу до безперервного управління, яке забезпечує надійну реалізацію на практиці основних положень теорії діяльності. Навчання, як один з видів діяльності людини, в умовах АМН стає переважно активною самостійною діяльністю, яка керується за допомогою навчальних і контролюючих програм, сітьових планів і графіків самообліку. В АМН створюються умови для розумного включення в навчальний процес передового досвіду викладачів і результатів теоретичних досліджень вчених і педагогів-практиків. АМН в процесі становлення вбирає в себе не тільки найбільш сучасні організаційні форми, але й потребує принципово нового підходу до змісту навчання і процесів, які забезпечують гармонійний розвиток студентів [39].

Організаційну суть АМН можна представити у вигляді такої моделі.

Модель А М Н

Викладач навчає своїх студентів	
Викладач працює індивідуально	Студенти працюють самостійно

В цій моделі викладач частину часу, як завжди, працює зі всіма студентами, навчаючи їх. Весь останній час в навчальному процесі загалом і на заняттях використовується для самостійної роботи студентів. На першій погляд тут немає нічого нового, адже так ми і працюємо. Але суть в тому, що ефективність заняття значно підвищується в тому випадку, коли викладач не тільки спостерігає за са-

мостійною роботою студентів, а й працює в цей час з окремими студентами індивідуально.

Загальна модель АМН дає можливість конструювати різні конкретні варіанти навчання на всіх рівнях системи безперервної освіти. Для вищої школи це створення нових структур лекційних, лабораторно-практичних і семінарських занять, які дають студентам можливість на кожному наступному занятті продовжити діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з них, умов цієї діяльності [36], що відповідає вимогам ЄКТС.

На кожному занятті викладач навчає всіх (сповіщає нове, демонструє, пояснює, показує, тренує), а потім працює в індивідуальному режимі (керує самостійною роботою, здійснює контроль, працює індивідуально). Студенти відповідно можуть працювати в трьох режимах: разом з викладачем; з викладачем індивідуально і самостійно під керівництвом викладача. Самостійна робота студентів продовжується вдома. Однак, може виникнути ситуація, коли деякі студенти з різних причин не виконують домашніх завдань. Але і в цьому випадку вони можуть підключитися до окремих видів роботи під час занять, тому що не всі з режимів роботи на заняттях базуються на домашніх завданнях.

Час на заняттях максимально використовується для самостійної роботи при умові, що для кожного працюючого студента забезпечується партнер (робота в статичних, динамічних і варіаційних парах, робота в малих групах). Для відособленої самостійної роботи, яка включає виконання практичних і лабораторних завдань, задач, читання, конспектування, створюються багаторівневі програми, які виконуються в аудиторії і частково вдома незалежно від інших видів діяльності студента. І це є вимогою ЄКТС.

Повний перехід до АМН пов'язаний з переходом до безперервного управління всією самостійною роботою студентів за допомогою сітьового плану і графіка самообліку, а також суцільного контролю результатів всіх видів самостійної роботи. Комплексний контрольний блок включає, поряд з контролем педагога, широке використання взаємоконтролю і самоконтролю студентів з використанням як технічних засобів і комп'ютерів, так і безмашинного контролю.

Головна ознака АМН – різке збільшення часу самостійної роботи під час занять і завантаження студентів домашньою самостійною роботою. Для переходу на АМН з будь-якої навчальної дисципліни не-

обхідно відійти від традиційної уяви про організацію навчального процесу. Модель у кожного викладача має бути сформована по-своєму. Багато чого потрібно перебудувати в собі. І в першу чергу перебудувати потрібно своє педагогічне мислення, перебудувати свої застарілі уяви про педагогіку, переломити в собі стереотип: навчаю так, як навчали мене. Необхідно змінити весь стиль взаємовідносин із студентами. Змінити свою уяву про те, що повинен робити студент і як йому повинен допомагати викладач, що він може зробити сам, що за допомогою товариша, а що за допомогою викладача.

Перехід до АМН – це основа для подальшого переходу до єдиного педагогічного процесу нового типу. В сучасній вищій школі рух до адаптивної системи навчання знаходиться на еволюційному рівні. Існуюча система навчання за багатьма параметрами почала відходити від традиційної і трансформуватися в адаптивну.

Самостійна робота студентів. Як організувати самостійну роботу всіх студентів? Як перевірити її результативність у кожного студента? Як забезпечити методичними матеріалами і завданнями постійно працюючі самостійно академічні групи? Ця проблема стає основною у викладачів, які використовують АМН. Більшу частину часу на заняттях слід відводити на усну самостійну роботу, яка в умовах АМН проводиться переважно в парах різного типу. Робота в парах включає взаємоконтроль як один із засобів, що забезпечує суцільну контрольованість результатів самостійної роботи [36, 39].

Але для того, щоб спокійно працювати індивідуально на фоні самостійно діючої аудиторії, необхідно попередньо спеціально навчити студентів прийомам самостійної роботи, взаємоконтролю і самоконтролю. Ми впевнені, що прийде час, коли всі підручники зі всіх дисциплін стануть самовчителями, засобами для організації і проведення самостійної роботи. Вони будуть оснащені засобами зворотного зв'язку, програмами для комп'ютерів і спеціальними планами багатоваріантного, багаторівневого типу. І тоді викладачі зможуть працювати плідно, з максимальною ефективністю, творчо. А зараз, поки таких підручників немає, все це викладач повинен робити сам, залучаючи студентів для створення методичних матеріалів зі зворотним зв'язком, схем, опор. Дуже важливо звернути увагу на те, що при самостійній роботі всі студенти працюють в різному темпі і потребують різної допомоги. Швидкість виконання завдань для самостійної роботи залежить не тільки від рівня підготов-

ки студентів, але й від їх індивідуальних фізіологічних особливостей. В традиційній системі навчання ця нерівність ліквідується шляхом видачі студентам диференційованих завдань. Викладач сам розподіляє ці завдання між студентами на основні суб'єктивної оцінки їхніх можливостей. В АМН для цієї мети використовують багаторівневі завдання з адаптацією. Обсяг та складність завдань збільшуються від рівня до рівня, а це є вимогою ЄКТС.

Перший рівень корелює з оцінкою „3”, другий – з оцінкою „4”, третій – з оцінкою „5”. Графічно така модель зображена на рис.2.13 і вона повністю відповідає вимогам ЄКТС та технологіям, які її супроводжують і які є типовими для більшості ВНЗ України незалежно від форми власності.

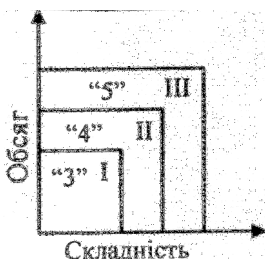


Рис.2.13. Модель багаторівневого завдання з адаптацією

Для кожної навчальної дисципліни готуються свої варіанти завдань з адаптацією. В окремих варіантах від рівня до рівня збільшується лише обсяг текстового матеріалу. В інших варіантах при стабільному обсязі збільшується складність задач. Але частіше зростання обсягу завдань супроводжується і підвищенням складності.

Термін для виконання завдання у всіх однаковий, але кожний студент просувається від рівня до рівня зі своєю швидкістю. Робота завершується за сигналом викладача, щоб студенти встигли виставити собі оцінки за досягнутий рівень і якість виконання завдань.

Контроль якості виконання завдань може здійснюватись в різних режимах. При наявності засобів зворотного зв'язку його здійснює сам студент в режимах „самоконтроль” або „взаємоконтроль”. При відсутності засобів зворотнього зв'язку контроль здійснює викладач, використовуючи для цього тих студентів, у кого він уже перевіряв завдання. Число помічників швидко зростає, кожний студент отримує дві оцінки. Одну він виставляє собі сам, а другу йому ставить товариш або викладач.

Завдання з адаптацією можуть бути записані на роздаткових кар-

тках, які лежать на столі у викладача. Студент сам обирає рівень, з якого він розпочне, а в самому рівні один із варіантів.

Робота в парах. Робота в парах є основою для організації самостійної роботи під час занять в аудиторії. На відміну від роботи в малих групах, де студенти по черзі відповідають «асистенту» викладача з числа студентів, в парах будь-якого типу в кожний момент половина студентів відповідає, а друга половина контролює. Потім вони міняються ролями. В системі АМН самостійна робота студентів в аудиторії проводиться з використанням трьох видів пар: статичної, динамічної і варіаційної.

Статична пара передбачає спільну роботу студентів, які сидять за одним столом (рис.2.14 а).

Динамічна пара – це мала група з 4 студентів, які сидять за сусідніми столами. Кожний працює в кожному, тричі змінюючи партнера (рис.2.14 б).

Варіаційна пара – це варіант колективної роботи в малій групі з 4 студентів. Кожний студент працює то з одним, то з другим сусідом. При цьому здійснюється обмін матеріалами, варіанти яких будуть опрацьовані кожним членом мікрогрупи (рис.2.14 в).

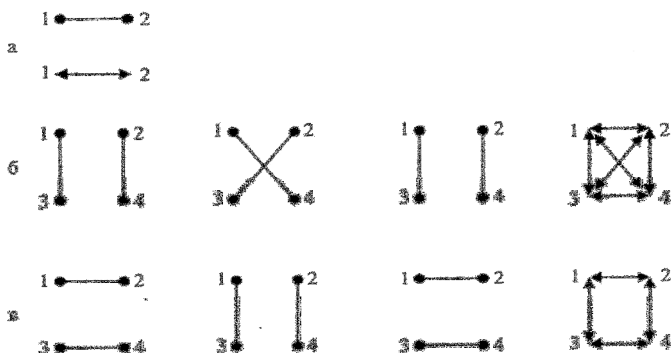


Рис.2.14. Схеми роботи в статичних (а), динамічних (б) та варіаційних (в) парах

Статична пара формується за бажанням студентів, тому що фактор контактності та доброзичливості грає в цій парі визначальну роль. Не слід нав'язувати партнера, можна лише порадити або попросити допомогти товаришу. Статична пара – це школа підготовки до роботи в динамічній і варіаційній парах. В цих парах студенти постійно міняються ролями викладача і учня. Вони навчають один одного, працюють в режимі „взаємонавчання” і „взаємоконтролю”.

Робота в статичній групі за спеціальними навчальними і контролюючими програмами перетворює цю пару в „живий комп’ютер”. Кожен студент виступає як в ролі носія програми, так і в ролі навчаючого за цією програмою. Навчити студентів працювати в статичній парі – першорядне завдання викладача, який переходить до роботи за АМН. Досвід показує, що успішно співпрацюють як добре підготовлені студенти, так і студенти, які підготовлені гірше. Успішно працюють і пари, в яких студенти мають різний рівень підготовки. Після спільної роботи впродовж деякого часу за бажанням партнерів може здійснюватися зміна партнерів, що створює передумову до переходу на роботу в динамічній і варіаційних парах.

При роботі в динамічній парі загальне завдання ділиться між членами мікрогрупи. Кожний опитує кожного, кожний відповідає кожному. Виникає ситуація колективної взаємодії всіх членів групи. Кожна четвірка працює за завданням, зазначеним в роздатковій картці. Це завдання включає 4 варіанти завдань, 4 запитання і 4 пункти плану. Можуть бути мікрогрупи і з більшою кількістю учасників колективної роботи, однак число їх повинно бути обов’язково парним. Управління таким видом роботи має організаційні труднощі. Необхідні спеціально підготовлені диференційовані за обсягом і складністю завдання і задачі. В умовах АМН академічна група (потік) працює в умовах стихійного вибору партнерів. Можливі розходження в швидкості роботи партнерів. Студенти, які закінчили роботу, чекають наступного партнера, який ще продовжує працювати (інтерактивна технологія навчання).

Варіаційна пара є одним з видів колективного навчання. На відміну від динамічної пари, де єдине завдання розподіляється частинами, в варіаційній парі здійснюється інтеграція зусиль кожного студента на підготовку різних матеріалів єдиного завдання. При роботі в варіаційній парі кожний студент готує картку з питаннями, задачами і прикладами. Після перевірки карток викладачем, який підходить до кожного студента, розпочинається робота в мікрогрупі, яка складається з чотирьох студентів. Робота здійснюється за три такти. Перший такт – робота з тим, хто сидить поруч. Кожний студент опитує сусіда за своєю карткою. Партнери ставлять один одному запитання, порівнюють відповіді з записами, на звороті картки. Задачі і приклади вирішують усно.

Після взаємоконтролю і взаємонавчання партнери міняються і

картками, і партнерами. Починається другий такт роботою з партнером, який сидить за сусіднім столом. Перевіряючий працює з картою, за якою був перевірений сам. Після завершення роботи партнери міняються картками і звертаються до першого партнера. Третій такт робота з цим партнером – за новою картою. Робота завершується тоді, коли в руки повернулася своя картка.

Робота в динамічній і варіаційній парах демократична за своєю суттєвістю. Кожний партнер знаходиться в рівних умовах. Нові організаційні форми потрібно впроваджувати поступово. Якщо в окремих академгрупах не вдається досягнути успіху – тимчасово відступити, переглянути підготовку, змінити дози матеріалу, удосконалити технологію спілкування студентів в парах.

Колективне навчання не слід підміняти роботою в малих групах, де перевіряючим призначається кращий студент. Лідерство породжує нерівноправність. Однією з перспективних форм роботи в малих групах може бути проведення творчих дискусій, аукціонів ідей. Кожен студент може брати в них участь, критикувати, висловлювати свою думку. При використанні АМН роль викладача не зводиться лише до підготовки завдань і організації колективної та індивідуальної роботи. Як і всі студенти, викладач змінює партнерів, консультує, надає допомогу всім, кому вона потрібна, використовує свій високий рівень компетентності.

2.4.4. Евристичний метод навчання

Під евристичним методом в ЄКТС частіше за все розуміють варіант словесного (вербального) методу навчання. Останні дослідження вчених-дидактів показали, що цей метод, виведений на рівень методологічного принципу, може виступати основою нового типу навчання – евристичного [39, 48, 92, 97].

До основних функціональних характеристик евристичного методу слід віднести:

- функцію „наведення” на правильні рішення;
- функцію „скорочення” варіантів за умови великої кількості можливих шляхів вирішення того чи іншого завдання.

Евристичні методи такого роду традиційно називають евристичними та з успіхом використовують для вирішення різноманітних методичних завдань. Чим більше невизначених, загальних та нетрадиційних за способами вирішень потребують завдання, тим більш

евристичним є їх потенціал. На відміну від евристичних питань, неевристичні використовують поняття „відкрите питання”, тобто питання без визначеного напрямку пошуку відповіді, коли студентам відкриті різноманітні шляхи та засоби його вирішення.

У таких випадках виникає можливість алгоритмізації дій та принципів для студентів щодо виконання ними різних видів діяльності:

- дослідження об'єктів і проблем;
- конструювання правил та закономірностей;
- проведення наочних демонстрацій;
- постановка цілей і завдань;
- здійснення рефлексії;
- реалізація інших видів творчих робіт.

Треба звернути увагу на той факт, що застосування алгоритмів і правил не є ознакою продуктивного або репродуктивного навчання, що в дидактиці безпосередньо визначається специфікою і результатом діяльності, яку задає алгоритм.

Особливістю евристичних методів і прийомів навчання є розширення для кожного студента простору „незнань”, що містить у собі як можливість доведення студента до статусу пасивного спостерігача, так і до виникнення у нього (в більшості випадків) бажання творити.

Подивимось на проблему використання евристичних методів навчання і з іншого боку. З огляду на потреби економічного та соціального розвитку гостро постало питання про обдарованість та, зокрема, про обдаровану студентську молодь через те, що саме ВНЗ вчить і виховує майбутніх фахівців вищої кваліфікації, що забезпечують країні прогрес у різних сферах діяльності. Тепер це питання набуло державної ваги, оскільки була створена і діє „Програма роботи з обдарованою молоддю”.

Проблемами творчої особистості займалися такі вчені, як А.Н. Лук (психологія творчості, мислення і творчість), Я.А. Пономарьов (знання, розумовий розвиток, психологія творчості і педагогіка, мислення і творчість), А.М. Матюшкін (проблемні ситуації в мисленні та навчанні), Г.І. Щукіна (проблема пізнавального інтересу в педагогіці), Н.В. Кічук (формування творчої особистості вчителя), Д.Б. Богоявленська (один з підходів до дослідження інтелектуальної творчості), П.К. Енгельмейер (теорія творчості, творча особистість та творче середовище), М.А. Холодна (дослідження психології інтелекту), В.А. Моляко (психологія творчості), Н.Е. Воробйов (роз-

виток творчої активності студентів під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу). Основна увага приділяється психологічним особливостям обдарованої особистості, недостатньо висвітлена ця проблема з педагогічної точки зору, зокрема, такі питання як використання відповідних форм, прийомів та методів роботи з обдарованими студентами [36, 39, 44, 47].

Використання усіх форм і методів навчання обдарованої студентської молоді не є безпідставним. В його основу закладені психологічні особливості обдарованої особистості, воно базується на принципах навчання обдарованих студентів та сприяє розвитку конкретної навчальної концепції.

Виходячи з того, що „творчі люди” – це люди, які здатні мислити по-новому, самостійно ставити перед собою завдання, цілі, пропонувати нестандартні рішення, опиратись рутинному підходу, орієнтуватись більше на майбутнє, аніж на минуле” [2], а за Луком [3] особистість, як суб’єкт творчості характеризується:

- готовністю до ризику;
- імпульсивністю та незалежністю суджень;
- прагненням критично відноситись до викладача та до навчальних програм;
- нерівномірністю успіхів у навчальних дисциплінах;
- почуттям гумору та схильністю до жартів;
- своєрідністю та неповторністю;
- пізнавальним набриданням;
- небажанням прийняти на віру критичний погляд на такі речі, які ніби повинні стати священними;
- сміливістю уяви та думки.

Беручи до уваги психологічно зорієнтовані методичні моделі [2, 4], розроблені як вітчизняними, так і зарубіжними вченими:

- **вільна модель** – „свобода індивідуального вибору”, жорстка система педагогічних впливів – відсутня, схвалюється імпровізація. (Р. Штейнер, Ф.Г. Кумбс, І. Зільберман);
- **особистісна модель** – „ділісний особистісний ріст” (Л.В. Занков, М.В. Зверєва, І.І. Арчинська);
- **розвиваюча модель** – спрямована на побудову навчальної діяльності, щоб забезпечити теоретичне мислення, рефлексію, самостійність у вирішенні навчальних завдань (Д.В. Ельконін);

- **активізуюча модель** – включення в навчальний процес проблемних ситуацій (А.М. Матюшкін, М. Скаткін, Г.І. Щукіна);
- **формуюча модель** – програмоване та алгоритмічне мислення (Г.Я. Гальперін, І.П. Калошина та ін.).

Процес навчання обдарованої студентської молоді потрібно будувати на основі наступних форм і методів навчання:

- лекції, зокрема, проблемні та тьюторські;
- різні види семінарів та їх різновидів;
- практичні і лабораторні роботи;
- „мозковий штурм”;
- синектика;
- емпатія та ін.

На практиці відомі два основні підходи до організації навчання обдарованих дітей, учнівської та студентської молоді – це прискорення та збагачення [5]. Реалізація цих підходів відбувається наступним чином, який відповідає алгоритму ЄКТС.

Перший підхід, тобто прискорення, надає можливість обдарованій особистості навчатися у власному темпі. У другому – відбувається її збагачення за рахунок розширеного чи поглибленого вивчення тих чи інших тем.

Для прискореного навчання у вузах діють екстернати – найтипівіша форма організації прискореного навчання. „Екстернат є особливою формою навчання осіб (екстернів), які мають відповідний освітній, освітньо-кваліфікаційний рівень, для здобуття ними певного рівня вищої освіти шляхом самостійного вивчення навчальних дисциплін і складання у вищому навчальному закладі заліків, екзаменів та проходження інших форм підсумкового контролю, передбачених навчальним планом” [36].

Крім того, якщо обдарований студент уже у прискореному темпі закінчив курс навчання, йому пропонуються вищі щаблі – аспірантура та докторантура. Проводячи власні дослідження під керівництвом досвідченого наукового фахівця, він зможе найповніше розвинути та удосконалити свої здібності.

Збагачення та прискорення передбачають такі компоненти, як диференціація, індивідуальний підхід та створення програм для проходження навчання у вузі обдарованими студентами.

У вузах диференціація здійснюється за рахунок поділу студентів на групи. Обдаровані студенти групуються в більш-менш однорідні

групи за певною ознакою [7]. Можна визначити такі види групувань:

- * механічне – в невеликі групи для того, щоб допомогти студентам познайомитись і націлитись на співпрацю;
- * на основі дружби студентів;
- * за інтересами;
- * за рівнем досягнення успіхів у навчанні з певної дисципліни;
- * різновікові товариства з вивчення різних проблем.

Диференціація здійснюється також на заняттях шляхом створення завдань різних рівнів складності (вимога ЄКТС).

Обдарованим студентам можуть пропонуватися додаткові факультативи та дисципліни вибіркового циклу.

Індивідуалізація навчання здійснюється на основі створення програм для роботи з обдарованими студентами.

Вагомих результатів у плані творчого розвитку особистості можна добитись за умови, якщо організаційні форми і методи навчання підпорядковані наперед спрямованому кінцевому педагогічному результату, який, як правило, оформляється у вигляді спеціальної програми додаткових освітніх послуг. Та чи інша форма програма для обдарованих – це чітко визначена мета роботи з обдарованими дітьми, організаційні форми і методи їх навчання, перелік ефективних засобів педагогічного впливу на вихованців, рекомендовані методи їх психодіагностики, форми контролю проміжних та кінцевого результатів, поетапне планування реалізації накреслених заходів, вимоги до педагогічних кадрів тощо [5].

Ідея індивідуального навчання спрямовує всі сили на те, щоб створити навчальні програми для кожної особистості, зокрема відповідно до її знань та темпу розвитку, що є постулатом ЄКТС.

Потрібно враховувати і те, що, крім зазначених форм роботи з обдарованими студентами, провідними формами роботи у вузі є лекції та семінарські заняття [9], які теж можна використовувати для роботи з обдарованими шляхом їх інтенсифікації.

У дидактичній літературі налічується безліч методів навчальної діяльності, проте не всі вони придатні для навчання обдарованої студентської молоді. Науковці виділяють так звані креативні методи навчання, до яких належать: метод „мозкового штурму”, метод евристичних запитань, метод багатомірних матриць, метод інверсії, метод емпатії, метод синектики, кейс-стаді та ін. [5, 8, 10].

Для надання допомоги студентам, у тому числі (і в першу чергу)

особливо обдарованих, у визначенні та усвідомленні своїх „прихованих знань”, занурення їх у простір актуального освітнього прирощування, можна використовувати такі способи:

- вирішення студентами реальних проблем науки або іншої галузі діяльності, яка складає основу навчального курсу, що вивчається;
- створення студентами власного творчого продукту у всіх освітніх галузях – словесних, фізико-математичних, природничих, технічних, економічних тощо;
- організація викладачем разом зі студентами освітньої діяльності, що будується на евристичних методах та технологіях, що складають основу проблемного навчання і є їх різновидом.

Синтез евристичної основи та змісту навчальних дисциплін дозволяє знайти підходи як до одночасного вирішення традиційних освітніх завдань, так і до розвитку творчого потенціалу студентів, що дозволяє зробити такі висновки:

- а) форми і методи евристичної роботи повинні бути різноманітні і обиратися індивідуально до кожної навчальної ситуації;
- б) форми повинні використовуватись в органічній єдності з методами креативності;
- в) проблема форм і методів евристичного навчання потребує більш ґрунтовного дослідження та розробки більшого їх спектру.

2.4.5. Методи продуктивного навчання

Навчання, що ґрунтується на продуктивній орієнтації вищої освіти, спирається на такі види освітньої діяльності, які дозволяють студентам в умовах ЄКТС [39]:

- пізнавати навколишній світ (когнітивні методи);
- створювати при цьому освітню продукцію (креативні методи);
- організовувати освітній простір (оргдіяльнісні методи).

Розглянуті нами види освітньої діяльності дають можливість вибрати підґрунтя для класифікації відповідних методів продуктивного навчання.

Когнітивні методи навчання, або методи навчального пізнання, розподіляються на (і це відповідає вимогам ЄКТС):

- наукові методи;
- метапредметні методи;
- метод емпатії;

- метод змістовного (сислового) бачення;
- метод символічного бачення;
- метод евристичного спостереження;
- метод фактів і реалій;
- метод досліджень;
- метод конструювання понять;
- метод конструювання правил;
- метод гіпотез і припущень;
- метод прогнозування;
- метод помилок;
- метод конструювання теорій.

Наукові методи – це методи досліджень. До них належать методи порівнянь, аналогій, синтезу, індукції, дедукції, класифікації тощо.

Методи навчальних дисциплін, з одного боку, безпосередньо стосуються засвоєнню конкретних галузей і предметів, а з іншого, взяті саме з наук. Це методи дослідження фундаментальних об'єктів, методи порівняння освітніх продуктів студентів з існуючими аналогами, традиційні методи дослідження основних питань та тем навчальних курсів, що відповідає вимогам ЄКТС.

Метапредметні методи – особливий вид когнітивних методів навчання, які являють собою метаспособи, що відповідають метазмісту навчання. Наприклад, мета способом є метод пізнавального бачення значення об'єкта, а метапредметним змістом виступають такі об'єкти пізнання, як речовина, рослина, звук тощо.

Метод емпатії (перевтілення) означає осягнення почуттів іншої людини, перевтілення у стан іншого об'єкта. Цей метод можна застосовувати для „вселення” студентів в об'єкти навколишнього світу, що ними вивчаються, за допомогою чуттєво-образних та розумових уявлень для того, щоб краще відчути та зрозуміти його з середини.

Умовою успішного застосування методу емпатії є певний стан студентів, створений викладачем настроїв. Цей метод виявляється надзвичайно ефективним, бо включає можливості студентів, які зазвичай не використовуються при навчанні.

Метод змістовного бачення. Цей метод є продовженням та поглибленням попереднього методу. Одночасна концентрація свого зору та набутого досвіду і знань на освітньому об'єкті дозволяє студентам зрозуміти і побачити першопричину об'єкта (проблеми, ситуації), зосереджену в ньому ідею, тобто внутрішню суть об'єкта.

Як і в методі емпатії, він потребує створення у студента певного настрою, що зумовлює активна чуттєво-пізнавальна діяльність.

Виділяють такі питання, які викладач може запропонувати студентам:

- Яка причина цього об'єкта?
- Яке його походження?
- Яка будова об'єкта?
- Що відбувається у нього всередині?
- Чому він саме такий, а не інший? тощо.

Вправи щодо цілеспрямованого застосування цього методу ведуть до розвитку у студентів таких пізнавальних якостей, як інтуїція, осяяння, інсайт (внутрішній зміст).

Метод образного бачення – це емоційно-образне дослідження об'єкта. Пропонується, наприклад, дивлячись на реальний об'єкт, фігуру, слово, знак або число, намалювати побачені у цьому образі, описати, на що вони схожі. Освітній продукт, як результат спостережень студентів, виражається у словесній або графічній образній формі, тобто студенти повторюють, записують або замальовують результати своїх досліджень.

Метод символічного бачення. Полягає у відшукуванні або побудові студентом зв'язків між об'єктом та його символом. Після з'ясування характеру відносин символу та його об'єкта (наприклад, світло – символ добра, спіраль – символ нескінченності, голуб – символ миру, торгова марка – символ ринку тощо) викладач пропонує студентам спостерігати за якимсь об'єктом, щоб побачити та зобразити його символічно у графічній, знаковій, словесній або іншій формі. Важливе значення має пояснення та тлумачення створених ними символів.

Метод евристичних запитань був розроблений ще давньоримським педагогом та оратором Квінтіліаном. Для відшукування інформації (відомостей) про якусь подію або об'єкт студенту ставлять такі запитання:

- Хто?
- Що?
- Навіщо?
- Де?
- Чим?
- Як?
- Коли?

Парні сполучення наведених запитань породжують нове запитання, наприклад: „Як – Коли?” Відповіді на ці запитання та їх можливі сполучення породжують незвичні ідеї та вирішення стосовно об'єкта, що досліджується, а це відповідає вимогам ЄКТС.

Метод евристичного спостереження. Спостереження як цілеспрямоване особистісне сприйняття студентом різноманітних об'єктів є підготовчим етапом у формуванні його теоретичних знань. Спостереження є джерелом знань студента, а спосіб їх здобуття пов'язаний з реальністю буття, тобто, його можна віднести до евристичних методів навчання.

Студенти, що ведуть спостереження, отримують власний результат, який містить:

- інформаційний результат спостереження;
- спосіб спостереження, що був застосований;
- комплекс власних дій, що супроводжували спостереження.

Ступінь творчості студента під час спостереження визначається новизною отриманих результатів порівняно з тими, що він вже мав.

Метою методу евристичного спостереження є навчання студентів здобувати та конструювати свої знання в процесі спостережень.

Метод порівнянь застосовується практично у всіх галузевих науках для порівняння:

- версій, створених різними студентами;
- версій студентів щодо аналогів, які були сформульовані видатними вченими;
- різноманітних аналогів між собою.

Для засвоєння цього методу студентам пропонуються такі питання:

- а) Що означає „порівняти”?
- б) Чи завжди і все можна порівнювати?
- в) Вкажіть, що, на Вашу думку, не підлягає порівнянню, а після цього зробіть спробу порівняти те, що порівнювати не можна.

Метод фактів. Усвідомлене володіння студентами фізичними органами чуттів вимагає послідовного розвитку у подальшій пізнавальній діяльності. Насамперед це стосується такого етапу пізнання, як пошук фактів, відмінність їх від псевдо-фактів. Досвід показує, що іноді студентам непросто відрізнити те, що вони бачать, чують, відчують, від того, про що вони думають. Необхідність природного сприймання освітніх об'єктів за допомогою органів чуття вимагає використання методів фактів, перегляду відмінного

від ЄКТС змісту освіти.

Прикладом може бути обговорення студентами – членами мікрогрупи знайдених під час спостереження фактів про:

- горіння сірника (найбільш доступний приклад);
- процес продажу товару:
 - в магазині;
 - на базарі;
 - в супермаркеті;
- обслуговування споживачів:
 - на базарі;
 - в магазині;
 - в супермаркеті.

Метод досліджень. Вибирається об'єкт досліджень – природний, культурний, словесний, знаковий або інший: лист дерева, літера, цифра, звук, рівняння, геометрична фігура, обряд, торгове підприємство, підприємство, процес, проблема тощо. Студентам пропонується самостійно дослідити вибраний об'єкт за таким планом:

- мета дослідження – план роботи – факти про об'єкт – досліди, нові факти – питання та проблеми, що виникли, версії відповідей, гіпотези – рефлексійні міркування – усвідомлені способи діяльності та результати – висновки.

Така алгоритмізація діяльності студентів жодною мірою не применшує їх творчості. Навпаки, послідовне виконання усіх перелічених кроків практично дає кожному студенту неминуче отримати свій власний навчальний (академічний) результат. За допомогою систематичного повторення алгоритмічних етапів дослідження викладач допомагає студентам збільшити обсяг і якість такого результату (новітні технології ЄКТС).

Метод конструювання понять. Формування у студентів понять, що вивчаються, починається з актуалізації уявлень, які вони вже мають. Порівнюючи та обговорюючи уявлення студентів про поняття, викладач допомагає довести їх до деяких культурних форм. Причому необов'язково до тих, що є у підручнику чи посібнику. Результатом такої роботи виступає колективний творчий продукт – спільно сформульоване визначення поняття, як записують на дошці. Одночасно викладач пропонує студентам ознайомитися з іншими формулюваннями поняття, що наведені авторами різних підручників або навчальних посібників. Різні формулювання

залишаються у зошитах студентів як умова їх особистого самовизначення щодо поняття, що вивчається (робочі зошити в ЄКТС).

Метод гіпотез. Студентам пропонується завдання – сконструювати версії відповідей на поставлене викладачем запитання або проблему. Спочатку потрібно вибрати підстави для конструювання версій. Студенти пропонують вихідні позиції або точку зору на проблему, засвоюють різноплановий підхід до конструювання гіпотез. Потім навчаються найбільш повно й чітко формулювати варіанти своїх відповідей на запитання, спираючись на логіку та інтуїцію, а також на інтерактив.

Метод гіпотез розвивається під час рішення прогностичних завдань типу „що буде, якщо...” Метод мандрівки у майбутнє ефективний у будь-якій галузі як спосіб розвитку навичок передбачення, прогнозування, гіпотетичності.

Метод прогнозування. Відрізняється від методу гіпотез тим, що застосовується до реального процесу або процесу, що планується. Наприклад, студентам-економістам пропонується дослідити динаміку цін на певну групу товарів з врахуванням умов, що складаються на ринку. Студенти виконують дослідження за динамікою цін в магазинах, супермаркетах, універмагах тощо, знайомляться з цінами „минулого”, наведеними у статистичних довідниках, прайсах. Спираючись на отримані результати, закономірності, студенти прогнозують ціни на реальну перспективу. Через визначений час прогноз порівнюється з реальними цінами, проводиться обговорення результатів, робляться висновки (кейсові технології ЄКТС).

Метод помилок. Цей метод передбачає зміну негативного ставлення до помилок, заміну його на конструктивне використання помилок (та псевдопомилки) для поглиблення освітніх процесів. Помилка розглядається як джерело протиріч, феноменів, виняток з правил, джерело нових знань, які народжуються при протиставленні загальноприйнятних. Увага до помилок може бути актуалізована не тільки з метою її виправлення, а й для з'ясування її причин, способів її припущення. Знаходження взаємозв'язків помилки з правильним рішенням стимулює евристичну діяльність студентів, веде їх до розуміння відносності будь-яких знань.

Метод конструювання теорій. Студентам пропонується провести теоретичне узагальнення роботи, яку вони виконали, наступними способами, визнаним в ЄКТС:

1. Класифікація виявлення фактів за визначеними викладачем параметрами, наприклад: факти про будову об'єкта; факти про його функції; факти про процеси; факти про взаємозв'язки.

2. З'ясування типів позицій спостерігачів, наприклад, хронологічна позиція (послідовна фіксація та опис подій), математична (досліджуються кількісні характеристики об'єкта, його форми, пропорції), образна (знаходять виразні словесні характеристики об'єкта, його символічні риси).

3. Формулювання питання та проблеми, що стосуються найбільш примітних фактів, наприклад: „Чому не можна взяти полум'я у руки?“ „Чому послугу не можна побачити?“

Способи конструювання студентами теоретичної моделі встановлюються викладачем залежно від навчальної дисципліни або теми, що вивчається.

Креативні методи навчання орієнтовані на створення власних освітніх продуктів. Пізнання при цьому можливе, але воно відбувається саме під час та за рахунок творчої діяльності студентів. Головним результатом є отримання нового навчального продукту. До креативних належать методи, які у традиційному розумінні є інтуїтивними, але активними в ЄКТС:

- метод придумування;
- метод „Якби...“;
- метод образної картини;
- метод гіперболізації;
- метод аглютинації;
- метод „мозкового штурму“;
- метод синектики;
- метод морфологічного аналізу;
- метод інверсії.

Розглянемо їх дещо детальніше з урахуванням можливостей використання в ЄКТС.

Метод придумування – це спосіб створення невідомого студентам раніше продукту за результатами їх певних розумових дій. Метод реалізується за допомогою таких прийомів:

- заміщення якостей одного об'єкта якостями іншого з метою створення нового об'єкта;
- пошук властивостей об'єкта в іншому середовищі;
- зміна елемента об'єкта, що вивчається, та опис властивостей

нового об'єкта, який здобуто за результатами цієї зміни.

Метод „Якби...” Студентам пропонується скласти опис (зобразити графічно) про те, що відбудеться, якщо у світі (державі, підприємстві) щось зміниться, наприклад, збільшиться у 2 рази сила гравітації, прискориться час, об'ємні фігури стануть плоскими, людство переселиться на Місяць, порушиться один із законів природи, в Україні знайдуть величезні запаси нафти, газу тощо. Виконання студентами подібних завдань не тільки розвине їх здатність уявляти, а й краще зрозуміти певні явища та реалії.

Метод образної картини. Відтворює такий стан студента, коли сприйняття і розуміння об'єкта, що вивчається, наче зливається, відбувається його цілісне, нерозчленоване бачення. У результаті у студентів виникає образна картина об'єкта. Кожен студент під час такої роботи не тільки думає різними масштабами, співвідносить свої знання з різних галузей, а й відчуває значення реальності, що зображена реально.

Метод гіперболізації. Це метод, який у своїй основі передбачає перебільшення. Збільшується чи зменшується об'єкт пізнання, його окремі частини або якості. Особливий ефект таким уявленням може дати використання під час усіх видів навчальної діяльності Книги рекордів Гіннеса, у якій досягнення людини балансують на межі реальності та фантазії.

Метод аглютинації. Студентам пропонується поєднати непоєднані у реальності якості, властивості, частини об'єкта та зобразити, наприклад, тіньову економіку, подвійну бухгалтерію, гарячий сніг, чорне світло, вершину безодні тощо.

Метод синектики (Д.Гордон, США, 1952). Це спосіб стимуляції уяви студентів через поєднання різнорідних елементів, який базується на методі „мозкового штурму” різних за видом аналогій (словесної, образної, особистої), інверсії, асоціації тощо. Характерними особливостями методу є (і це відповідає вимогам ЄКТС):

- вихід за рамки вузько профільних можливостей шляхом залучення до вирішення проблем фахівців з різних галузей (група синектики);
- розширення поля дій, вироблення нових підходів до вирішення проблеми через зіткнення несподіваних думок, надзвичайних аналогій, які розвивають мислення;
- підвищення медитації особистості, що дозволяє гранично зо-

середитися на об'єкті, створюючи оптимальні умови для активізації інтуїтивного процесу.

Спочатку обговорюються загальні ознаки проблеми, висуваються та відсіюються перші рішення, генеруються та розвиваються аналогії для розуміння проблеми, вибираються альтернативи, ведеться пошук нових аналогій. Вже після цього повертаються до проблеми.

При застосуванні методу синектики отримані результати рекомендуються не оцінювати, тому що вербалізація цієї ідеї гальмує її розвиток.

Метод морфологічного аналізу. Його ще називають методом багатомірних матриць, в основу якого покладено принцип систематичного аналізу (Ф. Цвіклі, Швейцарія, 1942).

У процесі розробки нової ідеї студентам необхідно скласти матрицю у якій слід розкрити повний перелік ознак даної ідеї або завдання (характеристики, процеси, параметри, критерії тощо).

Відбувається процес знаходження нових, несподіваних та оригінальних ідей шляхом складання різноманітних комбінацій відомих та невідомих елементів. Аналіз ознак та зв'язків, отриманих з різних комбінацій елементів (побудов, процесів, ідей), застосовується як для виявлення проблем, так й для пошуку нових ідей.

Метод інверсії або звернення, орієнтований на пошук ідей у нових, несподіваних напрямках, здебільшого протилежних традиційним поглядам та переконанням. Характерними особливостями цього методу є:

- орієнтація на принцип дуалізму;
- розвиток діалектики мислення студентів;
- вплив на розвиток творчих здібностей.

Коли стереотипні прийоми виявляються марними, застосовуються принципово протилежні альтернативи рішення. Наприклад, міцність виробу намагаються підвищити за рахунок збільшення його маси, а ефективним виявляється протилежне рішення – виготовлення порожнистого виробу. Або об'єкт досліджується із зовнішнього боку, а рішення проблеми відбувається при розгляді його зсередини.

Оргдіяльнісні методи, або методи організації навчання поділяються на методи студентів, викладачів та керівників освіти – основних суб'єктів вищої (середньої) освіти.

Методи студентів – це методи навчального цілепокладання, планування, контролю, рефлексії тощо. Ця група методів, на жаль,

не є традиційною для вищої школи. Студенти, як правило, не беруть участі у конструюванні траєкторії своєї професійної освіти, що не відповідає вимогам ЄКТС. Але навчити студентів методів організації і побудови траєкторії власної освіти не менш важливо, ніж методів конкретних наук, які ними вивчаються.

Методи викладачів – це методи, технології та окремі дидактичні прийоми і заходи, які використовуються педагогами для досягнення поставленої педагогічної мети при вивченні конкретної навчальної дисципліни.

Методи управління освітою – це педагогічні та адміністративні методи організації освітніх процесів на відповідному рівні.

Ця група методів використовується при створенні та розвитку освітніх процесів у масштабі викладення окремого навчального курсу, групи курсів або усїєї навчальної програми підготовки фахівців.

Методи оргдіяльнісного типу представленні достатньою кількістю окремих методів.

Методи студентського планування. Студентам пропонується спланувати свою навчальну діяльність на певний період часу – тиждень, місяць, семестр, навчальний рік, або на період вивчення навчальної дисципліни, виконання творчого завдання. План може бути усний або письмовий, простий або складний, головне, щоб він позначив основні етапи та види діяльності студента щодо цілей. При ЄКТС передбачається письмове планування навчальної діяльності кожного студента з відповідними записами в „Індивідуальний план студента”, який складається за допомогою координатора ЄCTS посеместрово на навчальний рік.

Методи нормтворчості. Розробка студентами норм індивідуальної й колективної діяльності – евристичний процес, який вимагає застосування методологічних методів: рефлексії діяльності, визначення її елементів, встановлення суб’єктів діяльності та їх функціональних прав, завдання організаційних та тематичних меж, формулювання правил та законів.

Прикладами можуть бути створення таких конструкцій: „Як спостерігати явище”, „Як вирішувати кейс”, „Як слухати лектора”, „Як виконати індивідуальне навчально-дослідне завдання” тощо.

Методи самоорганізації навчання – це, в першу чергу:

- робота з підручником, навчальним посібником, довідковою літературою, першоджерелами, приладами, реальними об’єктами,

- виконанням вправ;
- творчі дослідження;
 - виготовлення моделей, виробів, зразків тощо.

В умовах ЄКТС значущими стають також методи самоорганізації студентів щодо реалізації індивідуальних освітньо-професійних програм, їх координація з іншими програмами, корекція тощо.

Методи взаємонавчання. Студенти в парах, малих групах під час аудиторних практичних або семінарських занять виконують функції викладача, застосовуючи доступний ним вибір педагогічних методів.

Метод рецензій. Вміння критично сприймати навчальний (освітній) продукт товариша, його усну відповідь, матеріал підручника, відеофільму, курсової роботи, аналізувати їх зміст, виділяти головні моменти – необхідні умови самовизначення студентів.

Впровадженню методу рецензій у навчання передують підготовка роботи, складання спеціальних опорних схем рецензій. Оцінки студентів та їх міркування заохочуються додатковими балами, закріплюється позитивне ставлення до рецензій.

В умовах ЄКТС доречним може бути попереднє рецензування студентами рефератів, курсових робіт, індивідуальних навчально-дослідних робіт, звітів про самостійну роботу своїх колег по навчанню. Аналіз студентських рецензій дозволяє встановити зворотний зв'язок зі студентами, здійснити діагностику їх знань, провести корекцію подальшого навчання.

Методи контролю. Особистісно орієнтоване навчання, притаманне ЄКТС, змінює критерії оцінки навчальної діяльності студентів.

У традиційному навчанні освітній продукт студента оцінюється за ступенем його наближення до запропонованого зразка, тобто чим точніше і більш повно студент відтворює заданий зміст, тим вище оцінка його навчальної діяльності і рейтинг в ЄКТС.

В ЄКТС освітній продукт студента має оцінюватися за ступенем відмінності від заданого. Тобто чим суттєвішої науково значущої відмінності від відомого продукту вдається досягти студенту, тим вища оцінка продуктивності його навчання.

Метод рефлексії. Освітнім результатом навчання є тільки той, що усвідомлений студентом. Якщо студент не розуміє, що він робив і чого навчився, не спроможний переконливо сформулювати способи своєї діяльності, проблеми, що виникли, шляхи їх вирішення та

отримані результати, тоді його освітній результат перебуває у прихованому, наявному виді, що не дозволяє використати його з метою подальшого навчання.

Організація усвідомлення студентами власної діяльності має два основних види:

1. Поточна рефлексія, що здійснюється під час навчального процесу.
2. Підсумкова рефлексія, яка завершує логічно і тематично замкнутий період навчальної діяльності.

Поточна рефлексія передбачає організацію розумової діяльності студентів з типом „човника” – після виконання циклу предметної діяльності, що вже була здійснена, її напрямів, видів, етапів, проблем, протиріч, результатів, способів діяльності, що застосовувалися. Мета – виявити методологічний каркас здійсненої предметної діяльності та на його основі продовжити предметну діяльність.

Результатом поточної рефлексії може стати сконструйоване поняття, сформульоване протиріччя, знайдений функціональний зв'язок або закономірність, теоретична конструкція предмета (моделі), що вивчається тощо.

Підсумкова рефлексія відрізняється від поточної збільшенням періоду рефлексії, а також більшим ступенем визначеності з боку викладача. Форми, методи та зміст підсумкової навчальної дисципліни входять до робочої програми навчальної дисципліни. Наприкінці заняття, теми, змістового модуля, семестру, навчального року має проводитись спеціальне заняття, на якому студенти мають можливість здійснити рефлексію своєї діяльності, відповідаючи на запитання: „У чому я змінився за семестр?”, „Якого найбільшого успіху я досяг?”, „У чому полягає моя найбільша проблема?”, „Чи є позитивні зміни у моїх знаннях?”, „Що я навчився робити?” тощо.

В умовах ЄКТС, на наш погляд, таке заняття може проводити координатор ECTS в академічній групі.

Методи самооцінки. Самооцінка студента впливає з підсумкової рефлексії і завершує освітній цикл. Самооцінка має якісний та кількісний характер. Якісні параметри формулюються на основі студентської освітньої програми або визначаються викладачем, а кількісні – відображають повноту досягнення студентом цілей.

Якісна й кількісна самооцінка діяльності студента – його освітній продукт, який зіставляється з аналогами у вигляді оцінок, що даються викладачами, колегами по навчанню, незалежними експертами [156].

2.5. Вибір методів навчання для кредитно-трансферної системи

2.5.1. Проблеми вибору методів навчання

У традиційній практиці навчання викладач більшу частину аудиторного заняття розповідає, пояснює, ілюструє, запитує, ставить завдання і дуже мало часу відводить (чи має) на активну пізнавальну діяльність студентів. Проблемні, дослідницькі та практичні методи використовуються недостатньо. Звідси слабкий розвиток самостійного мислення студентів, надання ними переваги стереотипним рішенням, невміння вибрати ефективні прийоми самостійної роботи з пізнавальними об'єктами та інформаційними джерелами [92].

ЄКТС передбачає гнучке використання усіх доступних викладачам як традиційних, так і нетрадиційних методів та форм навчання, вибір яких визначається багатьма факторами (табл.2.11):

- змістовими цілями освіти;
- характером навчального матеріалу;
- особливостями навчальної дисципліни;
- метою навчального заняття;
- можливостями студентів;
- засобами навчання, що є в наявності;
- часом, відведеним на вивчення матеріалу;
- особливостями дидактичної системи, яку використовує викладач;
- рівнем педагогічної майстерності викладача тощо.

Але при цьому важко погодитись з автором цього дослідження Б.О. Житником, що при виборі методу навчання рівень компетентності (майстерності) викладача має настільки несуттєве значення, що дисонує з думкою багатьох інших педагогів та методистів [2, 9, 36].

В особистісно орієнтованому навчанні, що є характерним для ЄКТС, основним фактором вибору методів навчання є завдання організації продуктивної діяльності студентів в умовах, коли до 60% навчального часу відповідатимуть на самостійну роботу. Кожного разу, підбираючи форми і методи навчання потрібно брати до уваги, який освітній продукт буде створено студентами під час заняття. Цей продукт повинен стосуватися теми, що вивчається, бути посильним та цікавим студентам, співвідноситись з їх можливостями та фаховими інтересами.

Таблиця 2.11

Ієрархія факторів, що впливають на вибір методів навчання [7]

№ з/п	Фактори впливу	Вплив фактора	Місце в ієрархії
1	2	3	4
1.	Мета навчання. Рівень навчання, якого потрібно досягти	0,90	1
2.	Рівень мотивації навчання	0,86	2
3.	Реалізація принципів і закономірностей навчання	0,84	3
4.	Обсяг вимог та змісту, які необхідно реалізувати	0,80	4
5.	Кількість та складність навчального матеріалу	0,78	5
6.	Рівень підготовленості студентів	0,70	6
7.	Активність та інтерес студентів	0,65	7
8.	Працездатність студентів	0,62	8
9.	Сформованість навчальних навичок, тренувань та витривалість студентів	0,60	9
10.	Час та тривалість навчання	0,55	10
11.	Технічні, організаційні та санітарно-гігієнічні умови навчання	0,50	11
12.	Застосування методів навчання на попередніх заняттях	0,40	12
13.	Тип і структура заняття	0,38	13
14.	Стосунки, що склалися між викладачем та студентами в процесі навчальної праці	0,37	14
15.	Кількість студентів в академічній групі	0,36	15
16.	Рівень педагогічної майстерності викладача	0,35	16

На вибір методів та засобів навчання впливають також особливості навчального курсу та конкретного навчального матеріалу (табл.2.12).

Предмети гуманітарного циклу містять достатньо різноманітних проблем, які не потрібно спеціально конструювати. Предмети з чіткими логічними зв'язками і постулатами (математика, фізика, мови) мають менше можливостей для постановки проблем, разом з тим вони дозволяють використовувати логічні методи навчання.

Вибір методів навчання залежить і від характеру зв'язків елеме-

нтів навчального матеріалу. Якщо нове знання пов'язано з попереднім опосередковано і може бути виведено через ланцюжок міркувань, то краще застосувати проблемні і дослідницькі методи. У разі необхідності забезпечити умови для вирішення студентами освітніх проблем викладач може просто повідомляти необхідну інформацію, не витрачаючи зайвого часу на її пошук студентами. Тобто репродуктивні методи стають у пригоді тоді, коли немає значущих освітніх цілей і об'єктів, а є потреба у передачі студентам необхідної для їхньої основної роботи інформації або технології діяльності [41].

Таблиця 2.12

Рекомендації до вибору типів та методів навчання в залежності від особливостей навчального матеріалу

Характер навчального матеріалу	Можливі методи навчання	Можливі форми та технологічні прийоми навчання	Можливі методи контролю
Цілісний описово-фактологічний	Інформаційний, нетрадиційний	Інформаційна розповідь, демонстрація, самостійна робота з книгою, опорні сигнали	Аналіз ситуацій, малі ділові ігри, парне опитування, тестування
Цілісний логіко-доказовий	Інформаційний, проблемний, нетрадиційний	Пояснення, розмірковування, евристична бесіда, самостійна робота пошукового характеру, опорний конспект, диспут	Парне опитування, малі ділові ігри, комплексний курсовий проект, тестування
Цілісний образно-емоційний	Інформаційний, проблемний, нетрадиційний	Розповідь, проблемне викладання, робота пошукового характеру, опорний конспект, диспут	Парне опитування, аналіз кейсів, тестування
Дискретний описово-фактологічний	Інформаційний, програмований, нетрадиційний	Розповідь, спостереження, робота з книгою та конспектом	Експрес-опитування, парне опитування, тестування
Дискретний логіко-доказовий	Інформаційний, програмований, проблемний, нетрадиційний	Евристична бесіда, розмірковуюча розповідь, робота з літературою, мозковий штурм, аукціон ідей...	Експрес-опитування, малі ділові ігри, контрольна робота, тестування

Не менш важливим є і фактор часу. Організація проблемного або евристичного навчання потребує більше часу. Але забезпечує дуже важливі освітні процеси, навчає студентів продуктивної діяльності.

Вибираючи методи навчання, не слід виходити з того, що оскільки пошукові методи ефективні, то всі заняття необхідно робити тільки проблемними. Кожне навчальне заняття не може бути про-

блемним, але кожне заняття повинно забезпечити особистісно освітнє зростання студента [43, 44].

Цілком доречний суб'єктивізм викладача при виборі методів та форм навчання. Відомо, що застосовуючи улюблені системи навчання, багато педагогів досягають високих результатів. Неповнота якоїсь однієї методики компенсується у такому випадку майстерністю та захопленістю викладача.

2.5.2 Активізація методів навчання в умовах європейської кредитно-трансферної системи

Інтеграція наукових знань, взаємопроникнення галузевих методологій, способів та засобів в умовах ЄКТС стають все актуальнішою проблемою в усіх напрямках професійної діяльності. Тому все більшого значення набувають міжгалузеві та між предметні зв'язки [98, 109].

У той же час необхідно звернути увагу на той факт, що, якби глибоко галузеві знання не дифузювали у різні аспекти розвитку та формування особистості фахівця, жодне з них не розкриває сутності та закономірності процесу навчання в цілому, у поєднанні його теоретичних та методичних основ. Цю складну проблему вирішує тільки педагогіка, яка переводить її в площину практичної реалізації.

Міжпредметні зв'язки, структурно-логічні схеми спеціальностей, тобто зв'язки з іншими науками, що дають змогу краще пізнати факти, явища і процеси, значною мірою сприяють усвідомленню місця того чи іншого навчального курсу в системі наук, спектри його розвивального впливу на підготовку фахівця в ЄКТС.

Схематично розглянемо можливість використання специфічних форм, які сприяють особистісно орієнтованому навчанню за стандартами ECTS та ЄКТС (табл. 2.13).

Усе зазначене вище, звичайно, не дає жодних підстав стверджувати, що в особистісно орієнтованій системі навчання педагог повинен застосовувати тільки активні або інтерактивні моделі навчання.

Для навчання в ЄКТС важливі всі рівні пізнання і всі види та типи дидактичних форм і методів навчання. Викладачу ВНЗ потрібно завжди пам'ятати, що обов'язковим складником будь-яких методичних систем є і так звані традиційні (пасивні) форми та активні методи навчання. Використання в інноваційній навчальній практиці

тільки активних інтерактивних та комп'ютерних методів та технологій навчання не може бути самоціллю [42, 45, 49].

Таблиця 2.13

Засоби активізації методів навчання

Загальні та специфічні форми та засоби активізації		
1. Вербальні (словесні)		
<ul style="list-style-type: none"> ● лекція ● монолог ● діалог ● дебати 	<ul style="list-style-type: none"> ● усне повідомлення ● декламування ● обговорення в малих групах ● колективне обговорення 	<ul style="list-style-type: none"> ● „круглий стіл” ● „зіпсований телефон” ● прес-конференція ● запитання та відповіді
2. Писемні засоби		
<ul style="list-style-type: none"> ● розповідь ● малюнок ● реферат ● есе ● звіт ● опис ● твір 	<ul style="list-style-type: none"> ● прес-реліз ● перелік ● аналіз розповіді ● проведення аналогій ● аналіз подій (кейсів) ● написання листа ● відгук (рецензія) 	<ul style="list-style-type: none"> ● логічне обмірковування ● перефразування ● репортаж ● віршування ● притча (казка) ● байка ● надписи
3. Навчальні ділові ігри		
<ul style="list-style-type: none"> ● ділові ігри ● малі ділові ігри ● рольові ігри ● кейси 	<ul style="list-style-type: none"> ● імітація ● знайомство ● настільні ігри ● ребуси 	<ul style="list-style-type: none"> ● кросворди ● дилеми моральності ● аукціони ідей ● аналіз інцидентів
4. Засоби навчальних та наукових досліджень		
<ul style="list-style-type: none"> ● експеримент ● реферування ● анкетування ● тестування ● гіпотези 	<ul style="list-style-type: none"> ● дослідження подій ● практичне завдання ● аналітичний огляд ● виробнича екскурсія ● відвідування виставок 	<ul style="list-style-type: none"> ● перепис ● колекціонування ● складання матриць ● складання діаграм ● гербарії
5. Засоби образотворчого мистецтва		
<ul style="list-style-type: none"> ● ілюстрація ● фолії (прозорки) ● слайди ● діафільми ● сюжетні відеоролики ● малюнки ● фотографії (світліни) ● рекламний буклет ● фотомонтаж 	<ul style="list-style-type: none"> ● географічна карта ● лозунги ● ребуси ● живі композиції ● дротяна скульптура ● настінний живопис ● мозаїчні малюнки ● підвісна скульптура ● агітаційний плакат 	<ul style="list-style-type: none"> ● колаж ● панорама ● емблеми, герби ● вітраж ● шаржі ● композиції ● драпіровка ● силует ● моделювання

6. Засоби інсценізації		
<ul style="list-style-type: none"> ● постановка п'єси ● пантоміма ● лялькова вистава ● читання за ролями 	<ul style="list-style-type: none"> ● інтерв'ю ● театр тіней ● сценка-жарт ● телевізійна пародія 	<ul style="list-style-type: none"> ● німий фільм ● відео виступ ● комікс
7. Засоби музики		
<ul style="list-style-type: none"> ● складання пісні ● рекламна пісня 	<ul style="list-style-type: none"> ● віршування ● пісенна інсценізація 	<ul style="list-style-type: none"> ● написання мелодії ● порівняння пісень

Таким чином, як засвідчує наш аналіз, в умовах ЄКТС можуть бути використані не лише суперсучасні і модернові методи навчання, а й такі звичні та давно засвоєні традиційні методи доведення до студентів науково-технічної, економічної, управлінської та інших видів академічної інформації. Адже не можна уявити собі сучасного викладача ВНЗ, який би не володів словом (вербальні методи), аудиторною дошкою (ілюстративні методи), науковим супроводом (проблемний метод) чи сучасним комп'ютером та його можливостями (програмоване навчання). Безумовно, що в епоху розвитку кіберпростору, сучасної глобальної комп'ютеризації традиційні методи повинні використовувати нові технічні можливості, які надає їм науково-технічний прогрес.

Таким чином, в умовах ЄКТС можуть мати місце і використовуватися як традиційні (інформаційний, інформаційно-ілюстративний, програмований, активний, дослідницький), так і нетрадиційні (опорних сигналів, модульний, кредитно-модульний, модульно-рейтинговий, контекстний, адаптивний, інтерактивний, комп'ютерний, відкритий) методи навчання.

ЄКТС, в першу чергу, передбачає використання інноваційних методів і технологій навчання, які засновані на електронній основі, мультимедійних презентаціях викладання навчальних програм, змістових модулів, тьюторського підходу до викладання європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу.

На жаль, в українських вищих навчальних закладах (незалежно від форм власності) технічне і технологічне забезпечення викладання навчальних дисциплін не зовсім відповідає вимогам ЄКТС, тому орієнтація на його кращі європейські зразки – це майбутнє якості викладання, що закладено в програму ЄКТС – 2020.

3. КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ

3.1. Особливості модульного навчання в ЄКТС

Педагоги і психологи доклали чимало зусиль для створення передумов забезпечення системності й індивідуалізації навчання, підвищення самостійності у навчальній діяльності студентів, їх активізації та цілеспрямованості. У наслідок цього з'явилося модульне навчання, створене у 60-ті роки минулого століття у США (J. Rus- sel, S. Postlethwait, R. Horst), яке швидко розповсюдилося в англо- мовних країнах і західній Європі. Семантичний зміст терміна *моду- льне навчання* пов'язаний зі словом „модуль” (лат. *modulus*) одне із значень якого – *функціональний вузол*. За трактуванням засновників модульного навчання модуль являє собою пакет, що охоплює одну концептуальну одиницю навчального матеріалу. Іншими словами, *модуль* – це логічно завершена частина навчальної дисципліни, що являє собою великий розділ, має систему інформаційно-дидактичного, забезпечується контролем.

Сутність модульного навчання полягає у тому, що студент більш самостійно (або повністю самостійно) може працювати із запропо- нованою йому індивідуальною навчальною програмою, що містить: цільову програму дій; банк інформації; методичне керівництво по досягненню поставлених дидактичних цілей. При цьому функції викладача можуть варіювати від інформаційно-контролюючої до консультативно-контролюючої. Накопичений педагогічний досвід дозволяє провести порівняльний аналіз традиційної дидактичної системи та модульного навчання (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Порівняльний аналіз традиційного та модульного навчання [111]

Традиційна система навчання	Модульна система навчання
1	2
<i>1. Завдання</i>	
Зазвичай завдання не формулюється. Студенти розуміють їх з навчального матеріалу і контролю	Завдання формулюються в дієвому аспекті і подаються студентам перед початком навчання
<i>2. Методи навчання</i>	
Тенденція до використання виклада- чами 1-3 методів (лекції, практичні заняття, письмові завдання)	Для реалізації цілей навчання вико- ристовуються різноманітні методи для засвоєння конкретної теми модуля

<i>3. Роль викладача</i>	
Викладач, як правило, виконує роль інформатора	Викладач виконує роль інформатора, консультанта, радника, мотиватора і діагностика
<i>4. Участь студента</i>	
Найчастіше роль студента є пасивною і зводиться до слухання викладача чи читання текстів	Модулі забезпечують активну участь студентів, які засвоюють інформацію в активній роботі з навчальним матеріалом
<i>5. Темп і час навчання</i>	
Усі студенти навчаються одночасно і в одному темпі (за єдиним обов'язковим розкладом)	Кожен студент може навчатися в індивідуальному темпі і витратити стільки часу, скільки йому необхідно для засвоєння конкретної теми модуля
<i>6. Індивідуалізація</i>	
Навчання орієнтоване на академічну групу. Викладач дає вказівки (відповіді на запитання, виконати завдання тощо)	Модулі можуть бути індивідуалізованими. Студенту надається право вибору підходящого для нього способу навчання (різноманітні види самостійної роботи або робота в груповій динаміці)
<i>7. Свобода дій</i>	
Студентів примушують відвідувати усі види і форми навчальної діяльності	Навчання може проходити у зручний для кожного студента час. Модулі забезпечують свободу вибору часу занять і змісту навчального матеріалу
<i>8. Засвоєння знань</i>	
Реально неможливо сподіватися, що студенти зможуть найкращим чином засвоїти увесь навчальний матеріал	Якщо окремі студенти повільно засвоюють матеріал, їм надається можливість індивідуально його вивчати і засвоювати
<i>9. Незасвоєння знань</i>	
Погане засвоєння матеріалу студентами зазвичай не помічається до кінця екзаменаційної сесії. Потерпівши невдачу студенти вимушені повторювати матеріал усієї навчальної дисципліни	Недостатнє засвоєння матеріалу можна помітити одразу при проведенні модульного контролю. У випадку невдачі на конкретних етапах навчання студент повинен повторити конкретний модуль, а не весь матеріал
<i>10. Контроль засвоєння</i>	
Контрольні завдання зазвичай складаються за пройденим курсом. Вони призначені для одержання бала оцінки, а не для зворотного зв'язку, тобто не для визначення рівня засвоєння знань	Модульні контрольні завдання виконують функцію проміжного контролю засвоєння знань. Підсумковий контроль (екзамен, залік) проводиться з метою підвищення рівня їх засвоєння

Таким чином, можна виділити три принципові відмінності модульного навчання у порівнянні з традиційним [111]:

1) зміст навчання подається у закінчених самостійних дидактичних одиницях – модулях, що є одночасно інформаційним банком з методичним керівництвом його засвоєння;

2) співпраця викладача і студента у навчальному процесі здійснюється за допомогою модулів, що забезпечує свідоме самостійне досягнення студентами певного рівня підготовки;

3) сутність модульного навчання потребує дотримання паритетних взаємовідносин між викладачами та студентами.

3.2. Принципи модульного навчання в ЄКТС

Основні принципи модульної системи навчання в ЄКТС, що визначають її цілі, зміст і методику організації, полягає у:

- модульності навчальної дисципліни;
- структуризації навчання на окремі елементи;
- динамічності навчального процесу;
- оптимальності методів діяльності;
- гнучкості модульної програми;
- усвідомленої перспективи навчання;
- різносторонності методичного консультування;
- паритетності взаємодії викладача і студента.

Модульність навчальної дисципліни. Модульний підхід до навчання передбачає певний зміст організаційних форм і методів навчання, яке будується за модулями, що призначені для досягнення конкретних дидактичних цілей. В залежності від обсягу годин, відведених навчальним планом на вивчення дисципліни, їх, як правило, може бути 2-3 протягом семестру. Досвід НУВГП засвідчує, що оптимальна кількість модулів може бути: 1 модуль (навчальна дисципліна обсягом 36-54 год); 2 модуля (до 108 год); три модуля (більше 108 год).

Структуризація навчання. Принцип структурованості змісту навчання на окремі елементи потребує розглядати навчальний матеріал у межах модуля не лише як єдину цілісність, спрямовану на вирішення інтегрованої дидактичної цілі, а й як ту, що має певну структуру, яка складається з певних елементів. Елемент – це частина модуля, що відповідає конкретній дієвій дидактичній цілі. На думку авторів, підтверджених проведеними в НУВГП педагогічними дослідженнями, опти-

мальна кількість навчальних (дидактичних) елементів в одному модулі знаходиться в межах 12-15.

Динамічність навчального процесу. Цей принцип забезпечує вільну зміну змісту модулів з урахуванням динаміки соціального замовлення на підготовку фахівців або індивідуальну підготовку студента за вільною траєкторією. Тобто, зміст кожного дидактичного елемента, а отже, і кожного модуля може змінюватися і доповнюватися в залежності від потреб. Конструюючи елементи різних модулів, можна створювати нові модулі. Особливо це важливо при змінах освітньо-професійних, навчальних чи робочих програм дисциплін.

Оптимальність методів діяльності. Цей принцип вимагає, щоб студенти оволоділи різноманітними методами майбутньої професійної діяльності на базі системи набутих дійових знань. Тобто, студентів необхідно навчати не лише видам діяльності, а й способам дій, методам досягнення цілям. При цьому навчання повинно ґрунтуватися на основі проблемного, ринкового підходу, щоб забезпечувалося творче (креативне) відношення до навчання з метою досягнення максимальних його результатів, які нададуть конкурентоспроможні можливості випускнику на ринку праці, що є основою ЄКТС.

Гнучкість модульної програми. Це один з визначальних принципів, який вимагає побудови модульної програми таким чином, щоб без проблем забезпечувалася можливість пристосування змісту навчання і шляхів його засвоєння до індивідуальних потреб студентів, про що ведеться так багато розмов у вітчизняній вищій школі. Світова і вітчизняна педагогічна практика засвідчує, що в студентів спостерігається суттєва різниця у здібностях, інтелекті, швидкості формування розумових операцій та в засвоєнні знань. Вже цим зумовлюється необхідність індивідуалізації змісту, темпу, методики, технології навчання та контролю знань, що визначено концепцією ЄКТС.

Усвідомлення перспективи навчання. Навчання потребує глибокого розуміння й усвідомлення студентами близьких, середніх і віддалених перспектив навчання. Чітке усвідомлення позитивних очікувань майбутньої професійної діяльності формує позитивну мотивацію навчання, розвиває пізнавальні інтереси. Тому студентам необхідно на початку навчання надати всю модульну програму вивчення навчальної дисципліни, де вказати дидактичну мету, яку вони повинні усвідомити, як особисто важливий і очікуваний результат. Модульна програма повинна також

включати програму дій для досягнення поставлених цілей.

Різносторонності методичного консультування. Такий принцип вимагає забезпечення професіоналізму в пізнавальній діяльності студента та педагогічній діяльності педагога. Тобто навчальний матеріал повинен подаватися в модулях з використанням особистих методичних методів, що полегшують засвоєння навчальної інформації. В модулях повинні пропонуватися різні методи, технології, прийоми та шляхи засвоєння змісту навчання, які студент може самостійно обирати чи пропонувати на їх основі своє бачення. Також у модулях повинно передбачатися методичне консультування з приводу організації навчання стосовно різнобічних методів та шляхів впливу на студента.

Паритетність взаємодії викладача і студента. Цей принцип вимагає суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студента. Світова педагогіка вищої школи засвідчує, що найбільш ефективно педагогічний процес буде проходити тоді, коли сам студент буде максимально активним, а викладач виконуватиме консультативно-координуючу дію, реалізовану на основі індивідуального підходу до можливостей кожного студента. Рівень базисної підготовки студента – це запорука успіху паритетних відносин двох елементів педагогічної системи (студент – викладач). Педагог у процесі модульного навчання повинен делегувати деякі функції управління модульній програмі та студенту, що вимагає ЄКТС.

Перераховані принципи модульного навчання тісно взаємопов'язані, у тому числі з загальнодидактичними принципами. Вони конкретизують останні і дозволяють по-новому дивитися на процес університетського навчання інтегруючи в нього креативні принципи інноваційного системного підходу до сучасного педагогічного процесу, що так тяжко сприймається вітчизняною вищою школою, яка багато в чому залишається консервативною.

3.3. Методика розробки модульних програм в ЄКТС

Дидактичний засіб модульної системи навчання в ЄКТС – це модульна програма, що складається з окремих модулів. Підготовка такої програми є трудомістким процесом, що потребує високого рівня педагогічної компетентності. Модульні програми будуються у відповідності до таких загальних принципів:

- цільового призначення відповідного інформаційного матеріалу;
- поєднання комплексних, інтегруючих та індивідуальних дида-

- ктичних цілей;
- повноти навчального матеріалу в модулі;
 - відносної самостійності елементів модуля;
 - реалізації зворотного зв'язку;
 - оптимальної передачі інформаційного та методичного матеріалу.

Цільове призначення інформаційного матеріалу. Зміст банку інформації кожного модуля виходить з дидактичних цілей. Якщо планується досягти пізнавальних цілей, банк формується за гносеологічною ознакою, при цьому модульна програма містить модулі пізнавального типу. Вони найчастіше розробляються для цілей фундаментальної освіти. Якщо потрібно досягти професійних (діяльних) цілей, застосовується операційний підхід до побудови банку інформації, в результаті чого одержують модульні програми операційного типу. Операційні модулі поділяються на рецептивно-операційні та системно-операційні (рис. 3.1).

Рецептивно-операційні модульні програми характеризуються інструктивним підходом до викладання інформаційного матеріалу. Наприклад, програма підготовки промислового майстра, яка розвиває лише вміння в певній практичній сфері.

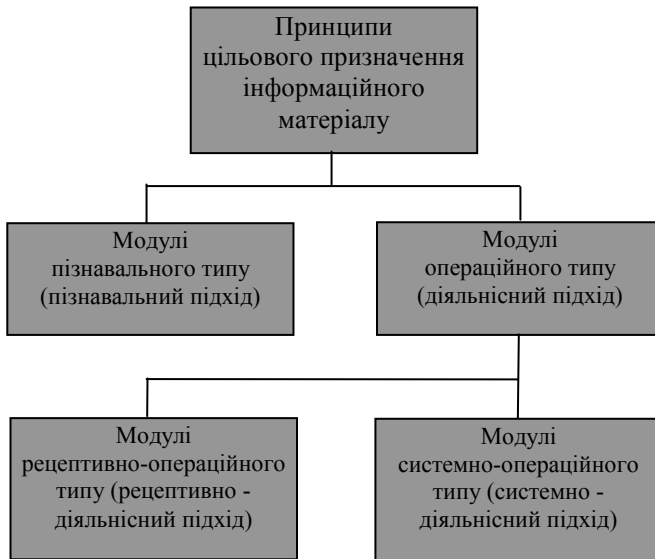


Рис. 3.1. Операційні модулі до побудови інформаційних банків

Системно-операційні модульні програми характеризуються системним, фундаментальним підходом до інформаційного поля. Наприклад, для підвищення кваліфікації фахівців з управління поряд з розвитком практичних вмінь вони повинні набути систему фундаментальних і професійних знань, що визначають його перспективний розвиток і адаптацію до нових задач і умов праці в антикризових програмах глобального ринку.

Поєднання дидактичних цілей. Реалізується у визначенні структури модульної програми і окремих модулів. При цьому комплексна дидактична ціль реалізується усією модульною програмою і об'єднує інтегруючі дидактичні цілі, впровадження кожної з яких забезпечує конкретний модуль. Кожна інтегруюча ціль складається з дидактичних часткових цілей, яким у модулі відповідає один елемент навчання.

Повнота навчального матеріалу в модулі. Відповідно до дидактичної цілі повнота навчального матеріалу реалізується за таким алгоритмом:

- 1) викладається основа (сутність) навчального матеріалу;
- 2) даються пояснення до цього матеріалу;
- 3) вказуються можливості додаткового поглиблення і розширення змісту матеріалу;
- 4) подаються теоретичні і практичні завдання і пояснення до їх розв'язання;
- 5) формулюються проблемні питання, що потребують аналітичного творчого підходу на основі альтернативних варіантів рішень.

Самостійність елементів модуля. Принцип відносної самостійності навчальних елементів модуля вказує на їх залежність від рівня самостійності часткових дидактичних цілей. З цього випливає, що навчальні елементи повинні структуруватися за змістом навчання, що доповнює принцип модульності.

Реалізація зворотного зв'язку. Цей принцип потребує керованості процесу засвоєння знань й існування можливості контролю і корекції засвоєння. Для реалізації зворотного зв'язку при побудові модуля необхідно дотримуватися таких правил:

- 1) застосовувати поточний, проміжний і підсумковий контроль: поточний – протягом засвоєння навчального елемента; проміжний – у кінці кожного навчального елемента; підсумковий – у кінці модуля;

- 2) поточний і проміжний контроль може здійснюватись у вигляді самоконтролю;
- 3) підсумковий контроль повинен засвідчити рівень засвоєння модуля. У разі незасвоєння слід посилатися на конкретні елементи для повторення.

Передача інформаційного і методичного матеріалу. Принцип оптимізації передачі інформаційного і методичного матеріалу потребує подання модуля в такій формі, яка забезпечить найбільш ефективне його засвоєння в конкретних умовах. Ця вимога однаковою мірою стосується як форми, так і змісту модуля. *Наприклад, зміст модуля можна представити в графічному вигляді з послідовною нумерацією навчальних елементів, щоб студент чітко уявив технологічний шлях навчання.* Форма подання інформації в модулі повинна зумовлюватися видами цієї інформації (теоретична, практична). Поряд із загальними принципами побудови модульних програм існують і специфічні, спрямовані на побудову модульної програми певного типу: пізнавального чи операційного.

Принципи побудови модуля пізнавального типу. Специфічними принципами модуля такого типу є:

- предметний підхід до побудови змісту навчання;
- фундаментальність змісту навчання в модулі.

Принцип предметного підходу зумовлює відповідність змісту модуля конкретній навчальній дисципліні чи її окремого розділу (теми). При формуванні змісту слід велику увагу приділити структурно-логічній схемі дисципліни, щоб уникнути повторення всередині одного курсу, забезпечити логічне і компактне групування матеріалу.

Принцип фундаментальності змісту навчання означає, що в модулях пізнавального типу особлива увага має приділятися вивченню фундаментальних понять, законів, термінів, категорій тощо. Тому засвоєння фундаментальних знань повинно відобразитися в часткових дидактичних цілях. *Наприклад, в університетах США в такому модулі розглядається одне основне фундаментальне поняття дисципліни (явище, або закон, або структурний тип) чи група споріднених понять.*

Принципи побудови модуля операційного типу включають: принцип діяльнісного підходу до формування комплексної дидактичної дії; принцип фундаментальності змісту навчання.

Принцип діяльнісного підходу потребує, щоб комплексною дидактичною ціллю, яка визначає структуру і зміст усієї модульної про-

грами, була підготовка людини до конкретної сфери діяльності (економіка, менеджмент, промисловість, педагогіка, водне чи сільське господарство тощо).

Принцип фундаментальності змісту навчання зумовлює спрямованість інтегративної дидактичної цілі на розвиток умінь і навичок з реалізацією функції конкретної практичної діяльності людини. *Наприклад, інженерна, економічна, маркетингова, агрохімічна функції тощо.* При цьому кожен функцію доцільно розділити на конкретні дії. *Наприклад, у межах агрохімічної функції (НУВГП) можна виділити такі види діяльності: агрохімія, захист рослин, овочівництво, садівництво тощо.*

Дотримання вищеперерахованих принципів побудови модульних програм дає змогу визначити її структуру, сформувавши зміст окремих модулів.

Формування структури модульної програми. Вона починається з визначення принципів формування і призначення інформаційного банку, які будуть реалізовуватися модульною програмою. Для досягнення кожної інтегративної цілі будується конкретний модуль, який має певний алгоритм (рис. 3.2).

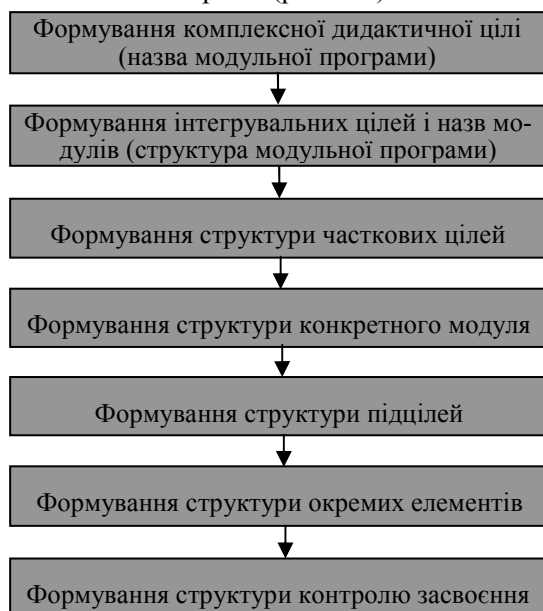


Рис. 3.2. Алгоритм формування структури модульної програми, окремих модулів та їх блоків (НУВГП)

Згідно з вищевикладеними інтегровальними цілями будується модульна програма. Наприклад, структура модульної програми з навчальної дисципліни „Маркетинг” для студентів економічних спеціальностей в НУВГП включає такі модулі (табл. 3.2):

1. Принципи та зміст маркетингу.
2. Елементи комплексу маркетингу.
3. Маркетингова політика розподілу, організація та контроль.

Таблиця 3.2

**Структура модульної програми навчальної дисципліни
„Маркетинг” (НУВГП, 2009 р.)**

Назва модуля	Структура академічного модуля
1. Принципи та зміст сучасного маркетингу	<ul style="list-style-type: none"> ● сутність маркетингу та його сучасні концепції; ● системи та характеристики маркетингу; ● маркетингові дослідження та інформація.
2. Елементи комплексу маркетингу	<ul style="list-style-type: none"> ● маркетингова товарна політика; ● планування нових товарів; ● маркетингова цінова політика; ● методи маркетингового ціноутворення; ● маркетингова політика комунікацій; ● комплекс маркетингових комунікацій.
3. Маркетингова політика розподілу, організація та контроль	<ul style="list-style-type: none"> ● маркетингова політика комунікацій; ● управління каналами розподілу; ● планування маркетингу; ● організація маркетингового контролю.

Структуру окремого модуля формують, виходячи з повноти реалізації окремої інтегровальної дидактичної цілі. Наприклад, структура модуля „Організація, планування та управління проектами” в навчальній дисципліні „Управління проектами” містить такі блоки (теми):

1. Загальна характеристика управління проектами.
2. Обґрунтування доцільності проекту.
3. Основні форми організаційної структури проекту.
4. Загальні підходи до планування і контролю проектів.
5. Сітьове і календарне планування проекту.
6. Планування ресурсів, витрат і проектного бюджету.

При цьому окремі блоки модуля (теми) можуть бути структуровані на ще дрібніші елементи.

Таким чином, методика розроблення модульних програм в ЄКТС передбачає, в першу чергу, створення рецептивно-операційних та

системно-операційних програм, які мають поєднати дидактичні цілі, повноту програм в модулі, його самостійність і реалізацію зворотного зв'язку та принципи побудови модулів пізнавального та операційного типу, як і формування структури модульної програми в цілому.

Вищенаведена алгоритмічна структура модульної програми може бути реалізована через модулі пізнавального і операційного типу. Наприклад, перший модуль в програмі курсу „Маркетинг” („Принципи та зміст сучасного маркетингу”) може розглядатися модулем пізнавального типу, тому що цей розділ потребує фундаментального підходу. Для решти розділів характерний діяльнісний і системно-діяльнісний підхід. Тому до них можуть входити модулі системно-операційного типу, що призначені для розвитку вмінь і навичок виробничої діяльності і опираються на систему знань. Наприклад, системно-операційний модуль „Маркетингові рішення” може виглядати наступним чином.

Системний підхід:

1. Сутність і види маркетингових рішень.
2. Процес прийняття маркетингових рішень.
3. Критерії і обмеження при прийнятті маркетингових рішень.

Діяльнісний підхід:

1. Запропонуйте шляхи вирішення ринкових ситуацій виробничо-комерційної діяльності промислового підприємства (наводяться варіанти ситуацій).
2. Визначте правильність прийняття маркетингових рішень у виробничому колективі (наводяться варіанти ситуацій).
3. Побудуйте алгоритм прийняття маркетингових рішень в запропонованих ринкових ситуаціях (наводяться варіанти ситуацій).

3.4. Формування змісту модулів в ЄКТС

Зміст модулів формується, виходячи з чотирьох аспектів [111]:

- 1) подання цілей навчання;
- 2) формування змісту навчання;
- 3) управління навчальними діями і його методичне забезпечення;
- 4) забезпечення ефективного зворотного зв'язку.

Подання цілей навчання. З метою стимулювання мотивації навчання на початку модуля краще формувати не дидактичні цілі, а цілі навчання, що мають подвійну спрямованість. З одного боку, вони орієнтовані на організацію пізнавальної діяльності, а з іншого

– на виявлення результативності навчання. Цим відкривається реальна перспектива використання результатів пізнавальної діяльності, що стимулює формування мотивації навчання. Тут діє один з принципів модульного навчання – принцип усвідомленої перспективи. Наприклад, *дидактична ціль* „Сформулювати знання із соціометрії” як *ціль навчання* може виглядати так: „Засвоївши метод соціометрії, ви зможете оцінити стан психологічного клімату в колективі”. Або інший приклад. Для модуля „Формування і розвиток колективу” *ціль навчання* можна подати так: „Засвоївши цей модуль, ви зможете: правильно визначити склад колективу; сформулювати цілі діяльності колективу; виявити неформальних лідерів; формувати свій авторитет як керівника колективу”.

Формування змісту навчання. Навчальний матеріал модулів формується на базі аналізу його структури з використанням принципів модульності, повноти навчального матеріалу, оптимальної передачі інформаційного та методичного матеріалу. Критерієм формування змісту модулів виступає нерозривність міжтематичних зв'язків усередині дисципліни. Зміст модулів пізнавального типу формується логічною структурою курсу. При побудові модулів операційного типу логічна структура предмета є основою для вибору порцій навчального матеріалу, необхідних для виконання конкретних дій.

Управління навчальними діями і його методичне забезпечення. Процес засвоєння знань, умінь та навичок вважається процесом управління, в якому є керуюча і керована сторони: педагог і студент. Однак при модульному навчанні діяльність студента в більшій мірі являє собою самоуправління, що є нижчою ланкою в ієрархії управління. Самоуправління забезпечується за допомогою модуля, у якому викладач делегує частину своїх управлінських функцій студенту.

Оптимальна організація модульного навчання опирається на технологічні засади управління, в якому виділяється три етапи:

- 1) вивчення об'єкта управління;
- 2) розробка програми управління;
- 3) реалізація прийнятої програми.

Вивчення об'єкта управління передбачає визначення базової підготовленості студентів до моменту початку засвоєння конкретного модуля. Тому студенту необхідно більш самостійно досягати базового рівня, використовуючи надані в модулі цілі навчання, перелік

базових знань і вмінь, дидактичні рекомендації з вивчення курсу, літературні та інформаційні джерела, що є обов'язковим для ЄКТС.

Розробка програми управління – це комплексний план, в якому відображено зміст навчання і дії студента, спрямовані на засвоєння модуля. Студент і сам повинен знаходити методи складання власної системи орієнтирів у самоуправлінні процесом навчання.

Реалізація програми управління. Для реалізації модульного навчання необхідно створити певні умови, зокрема забезпечити модулями, розробити комп'ютерний супровід, оснастити навчальний процес іншими технічними засобами. Для того, щоб максимально сприяти реалізації управління, самоуправління і саморегулювання навчальними діями студента, необхідно методично забезпечити процес засвоєння знань. Для методичного забезпечення модулів використовуються:

- основні інформаційні джерела (підручники, навчальні посібники, Інтернет);
- ілюстративний матеріал, що дозволяє глибше зрозуміти інформацію, яка вивчається (рисунок, схеми, таблиці тощо);
- мультимедійний супровід кожного модуля;
- інформація, що розширює чи поглиблює процес засвоєння (наукові видання, довідники, нормативні акти тощо).

Забезпечення зворотного зв'язку. Забезпечення цієї вимоги досягається шляхом дотримання таких критеріїв формування модулів: цінність контрольних характеристик; відкритість діагностики; частоти зворотного зв'язку; ефективності і продуктивності навчання [111].

Цінність контрольних характеристик. Навчальні завдання, що виконують роль контрольних характеристик, досить різноманітні: контрольні роботи, реферати, есе, курсові роботи, індивідуальні науково-дослідні роботи, звіти про самостійну роботу тощо. Важливо обрати найбільш оптимальні для конкретної навчальної дисципліни характеристики за критеріями якості навчання та продуктивності засвоєння.

Відкритість діагностики. Потребує надання студентам контрольованих характеристик на початку кожного модуля із зазначенням їх кількісної характеристики і методів контролю. Рекомендується ширше застосовувати метод тестування, але це не виключає застосування й інших видів письмового чи усного контролю, що передбачено ЄКТС.

Частота зворотного зв'язку. З кібернетичної точки зору чим частіше здійснюється контроль за процесом, тим вища ефективність управління. За педагогічними принципами зворотний зв'язок повинен здійснюватися з оптимальною частотою. При психолого-педагогічному підході до організації зворотного зв'язку за ознакою частоти контролю прийнято виділяти вхідний, поточний, проміжний та підсумковий види контролю. *Вхідний контроль* застосовується для оцінки базового рівня знань студента перед початком вивчення модуля. *Поточний контроль* здійснюється в процесі оволодіння змістом навчального елемента. *Проміжний контроль* визначає якість досягнення всіх цілей навчання, що представлені в конкретному навчальному елементі. *Підсумковий контроль* проводиться з метою визначення якості засвоєння змісту всього модуля або навчальної дисципліни з визначенням рівня засвоєння знань.

Основними формами контролю знань студентів є контроль на лекції, семінарських і практичних заняттях, у поза навчальний час, залаках і екзаменах.

Контроль на лекції може проводитися як вибіркове усне опитування студентів або з застосуванням тестів за раніше викладеним матеріалом, які необхідні для розуміння теми лекції або встановлення ступеня засвоєння матеріалу прочитаної лекції. Проводиться зазвичай у кінці першої або на початку другої години лекції.

Контроль на практичних (семінарських) заняттях проводиться з метою виявлення готовності студентів до занять. При цьому використовують такі форми:

1. Вибіркове усне опитування.
2. Фронтальне стандартизоване опитування за картками, тестами.
3. Фронтальна перевірка виконання домашніх завдань.
4. Виклик до дошки окремих студентів для самостійного розв'язування задач, письмові відповіді на окремі питання.
5. Оцінка активності студентів в процесі занять, внесених пропозицій, оригінальних рішень, доповнень тощо.
6. Письмова контрольна робота.

Контроль у навчальний час проводиться з метою перевірки перебігу виконання курсових робіт, науково-дослідних робіт, самостійної роботи над теоретичним матеріалом. Оцінюється якість і акуратність виконання, точність і оригінальність рішень, наявність елементів досліджень тощо. Доцільно проводити індивідуальну співбесі-

ду, конкурси, олімпіади, що передбачено українською версією ЄКТС.

Заліки проводяться, як правило, з деяких теоретичних курсів з невеликим обсягом годин, навчальних і виробничих практик. В умовах модульного навчання заліки диференційовані з виставленням оцінок за 100-бальною шкалою. Своєчасне і якісне виконання лабораторно-практичних занять разом з балами за теоретичний матеріал (модульний контроль) дають підстави викладачу поставити оцінку „зараховано” без додаткового опитування.

Екзамени є підсумковою формою завершення вивчення усієї навчальної дисципліни або її частини і мають за мету перевірку знань студентів з теорії і практики, набутих при модульному навчанні, а також навичок самостійної роботи з навчальною та науковою літературою.

Модульне навчання використовує декілька форм проведення екзаменів: екзамен-бесіда; за екзаменаційними білетами, письмовий; тестовий; комбінований (тести для теоретичного матеріалу та вправи на виявлення рівня практичної підготовки). Форму проведення екзамену визначає лектор, що затверджується на засіданні кафедри.

Потрібно студентів заздалегідь психологічно готувати до екзаменів, навіювати їм, що відповідь потрібно шукати, мобілізувати усі свої сили, змусити інтенсивно працювати свій мозок. Необхідно мотивувати оцінку, щоб студент був переконаний у її справедливості і йшов з екзамену без образи на викладача.

Ефективність і продуктивність навчання. При визначенні ефективності модульного навчання можна використовувати такі параметри засвоєння знань[12]:

K_{α} – коефіцієнт засвоєння за заданим рівнем;

K_{β} – коефіцієнт науковості навчання;

K_{γ} – коефіцієнт усвідомленості засвоєння;

K_{τ} – коефіцієнт засвоєння діяльності;

T – термін навчання.

Коефіцієнт засвоєння за заданим рівнем, як було показано раніше, визначається за рівнянням

$$K_{\alpha} = \frac{a}{p} \leq 1, \quad (3.1)$$

де a – число правильних рішень;

p – число еталонних тестів-задач.

Коефіцієнт науковості навчання визначається як

$$K_{\beta} = \frac{\beta_{\Phi}}{\beta_{\tau}} \leq 4, \quad (3.2)$$

де β_{Φ} – фактична ступінь абстракції, на якій ведеться викладання, написаний підручник чи посібник;

β_{τ} – ступінь абстракції, досягнута в галузі науки, яку вивчає навчальна дисципліна.

Виділяють чотири ступені абстракції.

Ступінь А ($\beta=1$) – зовнішній опис явища, каталогізація об'єктів, констатація їх властивостей і якостей.

Ступінь Б ($\beta=2$) – елементарне пояснення природи і властивостей об'єктів і закономірностей явищ.

Ступінь В ($\beta=3$) – пояснення явищ з викладенням їх кількісної теорії, моделювання основних процесів.

Ступінь Г ($\beta=4$) – пояснення явищ з використанням високого рівня абстракції на базі складного математичного або логічного формалізму.

Коефіцієнт усвідомленості засвоєння визначається як

$$K_{\gamma} = \frac{\gamma_{\text{ст}_1}}{\gamma_{\text{ст}_2}}, \quad (3.3)$$

де $\gamma_{\text{ст}}$ – ступінь усвідомлення засвоєння навчального матеріалу даним студентом.

$$\gamma_{\text{ст}} = \frac{\tau_{\text{сп}}}{\tau_{\text{ст}}}, \quad (3.4)$$

де $\tau_{\text{сп}}$ – час, який витрачає спеціаліст на виконання контрольного завдання;

$\tau_{\text{ст}}$ – час, який витрачає на виконання того ж завдання студент.

Для забезпечення можливості повноцінного засвоєння і уникнення перевантаження студентів навчальним матеріалом необхідно уміти обчислювати об'єм інформації, який студенту необхідно переробити для засвоєння знань. Для виміру дидактичного обсягу засвоєння можна використати емпіричну формулу для підрахунку дидактичного об'єму засвоєння:

$$Q = \frac{N \cdot \Delta(\alpha^2 \beta) H \cdot \gamma_{\text{ст}}}{1 - \gamma_{\text{ст}}}, \quad (3.5)$$

де N – число навчальних елементів в змісті навчального предмету;
 $\Delta(\alpha^2\beta)$ – середній приріст якості засвоєння за рівнем абстракції;
 H – середній обсяг формальної інформації в одному навчальному елементі, виміряний в двоїчних одиницях (бітах).

Швидкість засвоєння, обсяг засвоєння і час, потрібний студенту для засвоєння визначеного виду діяльності, пов'язані наступним функціональним зв'язком:

$$C = \frac{Q}{T_H}, \quad (3.6)$$

де C – швидкість засвоєння;

T_H – час, необхідний для засвоєння мети навчання.

Коефіцієнт перевантаження студента визначається як

$$\xi = \frac{T_\Phi}{T_{\text{пл}}}, \quad (3.7)$$

де $T_{\text{пл}}$ – час, зазначений в навчальному плані;

T_Φ – фактичне навантаження.

На жаль, не завжди час, необхідний для досягнення заданої мети навчання, відповідає часу, зазначеному в навчальному плані. Порівнюючи T_Φ та $T_{\text{пл}}$ можна зробити висновок про наявність перевантаження: $T_{\text{пл}} < T_\Phi$ перевантаження.

3.5. Умови для запровадження модульного навчання в ЄКТС

Модульне навчання в ЄКТС потребує певних умов для його організації. До таких умов відносять [111]:

- забезпечення навчального процесу модулями;
- комп'ютерне забезпечення навчання;
- забезпечення дидактичними засобами;
- застосування методів навчання.

Забезпечення модулів. Найскладнішим у підготовці модулів є формування їх змісту з одночасним створенням нових навчальних і методичних матеріалів. Цей процес здійснюється за таким алгоритмом:

- 1) формулюється інтегрована дидактична ціль. Назва модуля має відповідати цій інтегруючій цілі;
- 2) формулюються часткові дидактичні цілі, кількість яких буде відображати структуру модуля;

- 3) за частковими дидактичними цілями формуються цілі навчання, які зазначаються в навчальному елементі модуля;
- 4) визначається базова підготовленість, яку повинен мати студент (визначається вхідним контролем);
- 5) розробляються характеристики, що контролюються для кожного навчального елемента і всього модуля, які представлені як конкретні знання і вміння;
- 6) формується зміст навчання;
- 7) планується процес управління навчальними діями студента, підбираються методи і засоби навчання;
- 8) розробляється система вхідного, поточного, проміжного та підсумкового контролю.

Важливою умовою ефективності побудови модулів є компетентність їх укладачів. Розробка модульної програми потребує об'єднання зусиль фахівців, що знають зміст навчальної дисципліни, а також педагогіку і психологію вищої школи.

Комп'ютерне забезпечення навчання. Підвищення ефективності та продуктивності модульного навчання значно зростають за умови забезпечення навчального процесу комп'ютерними засобами. У цьому випадку викладач може реалізувати комплексну (консультативну, комунікативну, виховну, контролюючу) функцію. Студенту належатимуть функції самоуправління навчально-креативною діяльністю, самоконтролю, комунікації, самоаналізу.

Широка комп'ютеризація модульного підходу особливо важлива в дистанційному навчанні (в НУВГП запроваджено з 2009-2010 навчального року), де необхідно забезпечити надійний інформаційно-дидактичний зв'язок. Однак не слід абсолютизувати використання комп'ютерних програм і технологій, оскільки пізнавальна діяльність студентів реалізується через різноманітні форми її організації.

Дидактичні засоби. Ними є інструментарій, який полегшує студентам безпосереднє пізнання дійсності через навчальну дисципліну, яка вивчається. Дидактичні засоби сприяють формуванню умінь, розвитку пізнавальних здібностей, полегшують навчальну діяльність студентів. Дидактичні засоби модульного навчання поділяють на окремі види (табл. 3.3).

При виборі критеріїв навчання необхідно керуватися головним з них – якістю. Крім того, при підборі дидактичних засобів необхідно виходити з дидактичних цілей, керуватися принципом оптимізації педагогічного процесу. Бажано для кожного навчального елемента і

кожного окремого випадку (характерного для навчальної дисципліни) підбирати такі дидактичні засоби навчання, які в реальних умовах максимально сприяли б досягненню намічених дидактичних цілей з найменшими витратами часу і непродуктивних зусиль як викладачів, так і студентів. Потрібно прийняти до уваги і ту обставину, що вибір дидактичних засобів має відповідати технічним можливостям, що надає ВНЗ, та методичному забезпеченню конкретної навчальної дисципліни, яку може забезпечити викладач при роботі в ЄКТС.

Таблиця 3.3

Класифікація дидактичних засобів для ЄКТС

Види дидактичних засобів	Дидактичні засоби	Дидактичні характеристики
Натуральні об'єкти	Конкретні об'єкти пізнавальної діяльності	Для безпосередньої передачі інформації
Макети і моделі	Моделі (у т.ч. економіко-математичні) конкретних об'єктів	Для віддаленої передачі інформації
Друковані навчальні матеріали	Модульні програми, підручники, навчальні посібники, роздаткові матеріали тощо	Для безпосереднього модульного навчання
Аудиторні дошки	Дерев'яні, пластикові, мультимедійні та ін.	Для передачі інформації у вигляді символів, рисунків, схем, діаграм, тексту
Засоби світлопроекції	Мультимедійні проектори, епідіаскопи, діапроектори, фільмоскопи	Для показу рухомого і нерухомого зображення
Засоби відтворення звуку	Мікрофони, диктофони, магнітофони, музичні центри	Для запису і відтворення звуку в аудиторіях
Дидактичні пристрої	Інформаційно-навчальні тренажери	Для передачі інформації і закріплення знань
Засоби обчислювальної техніки	Для проведення обчислювальних операцій	Мікрокалькулятори, стільникові телефони, комп'ютери
Комп'ютери	Для інформаційної підтримки, вирішення складних навчальних і наукових завдань	Комп'ютери, програмне забезпечення, мережеві системи
Дидактичні прилади	Паперові, механічні та електронні прилади для проведення дидактичних ігор, інших активних аудиторних навчальних заходів	Для підвищення продуктивності навчання і активізації креативної діяльності студентів

Застосування методів навчання. Виходячи з функціональної спрямованості методи модульного навчання поділяються на методи:

- 1) *одностороннього подання матеріалу* (лекція, доповідь, пояснення, звіт);
- 2) *ознайомлення з досвідом роботи* інших суб'єктів (обмін досвідом, стажування, практика, експеримент, спілкування з колегами);
- 3) *проблемного навчання* (аналіз подій, ситуацій, кейсів);
- 4) *спонукання до творчого пошуку* (дидактичні ігри, рольове моделювання ринкових ситуацій тощо);
- 5) *активізації слухачів* (дискусія, диспут, ділова гра тощо);
- 6) *надання додаткової інформації* (реферати, есе, звіт);
- 7) *контролю* (семінар, консультація, колоквиум, тестування, залік, екзамен);
- 8) *самостійної роботи* (наукові і курсові роботи, доповіді на студентських конференціях тощо);
- 9) *виховного спрямування* (відвідування фестивалів, театру, кіно, мистецьких виставок, музеїв з наступним обговоренням).

За способами досягнення цілей діяльності методи модульного навчання можна класифікувати наступним чином:

- інформаційні методи (лекція);
- операційні методи (практичні, семінарські і лабораторні заняття);
- пошукові методи (евристичні, проблемні, дослідницькі);
- методи самостійного навчання (слухання, читання тощо).

Вибір методів повинен відповідати таким вимогам:

- дидактичним принципам;
- цілям і завданням навчання;
- змісту і методам даної галузі знань;
- можливостям студентів за рівнем освіти;
- особливостям зовнішніх умов;
- досвіду, рівню теоретичної і практичної підготовки викладача.

Тому в процесі модульного навчання для засвоєння змісту конкретного модуля необхідно підбирати комплекс методів, що будуть застосовані в конкретному дидактичному середовищі.

3.6. Кредитно-трансферна технологія навчання

Кредитно-трансферна система організації навчального процесу запроваджена з метою: подальшої демократизації навчального процесу у вітчизняній вищій школі; організації найбільш раціонального

ефективного засвоєння знань, умінь та навичок з максимальним використанням індивідуальних, індивідуально-групових форм навчання; стимулювання студентів до систематичної навчальної праці через вільний вибір частини навчальних дисциплін для самостійного вивчення; організації модульного контролю і перетворення його у дієвий механізм управлінського процесу.

Кредитно-трансферна технологія – це форма організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульного навчання та використання залікових одиниць – залікових кредитів.

Заліковий кредит – це одиниця виміру навчального навантаження необхідного для засвоєння змістових (залікових, кредитних) модулів або блоку модулів.

Заліковий (кредитний) модуль – це дидактична одиниця завершеного циклу навчання, яка характеризується дидактичною адаптованістю цілей, форм, методів, технологій та засобів навчання і закінчується модульним контролем. Його основні ознаки: самостійність, адаптованість елементів знань до суб'єктів навчання; спроможність їх засвоєння за виділений проміжок часу. Як правило, це розділ навчальної дисципліни.

Кредитно-трансферна технологія навчання є основним дидактичним засобом Європейської кредитно-трансферної системи. Ця система створена для забезпечення єдиної міждержавної процедури виміру й порівняння між закладами освіти результатів навчання студентів, їх академічного визнання. Вона створена для забезпечення мобільності студентів і порівняння навчальних програм та досягнень студентів як між іноземними, так і вітчизняними навчальними закладами [40].

Система (ECTS) заснована на оцінюванні всіх видів навчальної діяльності студента, необхідних для досягнення цілей, зазначених у навчальній програмі. ECTS базується на принципах, що студент за навчальний рік повинен набрати 60 кредитів. Кредити у цій системі можна отримати лише при успішному виконанні роботи, передбаченої навчальним планом і робочими програмами. Навчальне навантаження студента в ECTS складається з відвідування лекцій, лабораторно-практичних і семінарських занять, самостійної та індивідуальної роботи, консультацій, практик, підготовки курсових робіт (проектів), складання заліків, екзаменів тощо. ECTS ґрунтується на трьох основних елементах:

- 1) інформації про навчальні плани напрямів (спеціальностей) та робочі програми окремих навчальних дисциплін, які викладені в інформаційному пакеті;
- 2) взаємній угоді між ВНЗ та студентом при його вступі на навчання;
- 3) рейтинговому оцінюванні та залікових кредитах.

Інформаційний пакет (університету, факультету, напряму або спеціальності) містить загальну інформацію про зазначені навчальні/академічні структури, відомості про кваліфікацію, навчальний графік та види занять, перелік пропонованих нормативних та вибіркових (елективних) навчальних дисциплін, їх коротку анотацію, відомості про форми контролю та систему оцінювання якості знань [44].

Угода про навчання має укладатися зі всіма студентами бюджетної та контрактної (договірної) форм навчання. Цей документ, який укладають студент та ВНЗ з визнанням прав та обов'язків сторін при навчанні за ЄКТС. Угоду також можуть укласти між собою заклади освіти (партнери) у разі здійснення частини навчання окремими студентами в іншому ВНЗ. У такій Угоді зазначається перелік дисциплін, які студент буде вивчати в закладі-партнері, права та обов'язки цих закладів.

Рейтингове оцінювання за заліковими кредитами є складовою ЄCTS (табл.3.4). Слід зауважити, що університети Європи, як і України, мають власні системи оцінювання знань студентів. Багато ВНЗ мають власні системи прив'язки до ЄCTS. Це стосується, насамперед, часу, відведеного на роботу студента: в США – це 60 аудиторних годин на 1 кредит, в ЄCTS – 30 годин, в Україні – 36 год загального навантаження. Середня тривалість навчальної дисципліни в США становить 3-4 кредити (180-240 год), в Європі – 6-8 (180-240 год), в Україні – 2-5 (72-180 год).

Існує також відмінність у системі оцінки знань студентів. Рівні FX та F означає, що студент має виконати певну додаткову роботу для успішного складання екзамену. В США рівень D або E означає необхідність повторного вивчення навчальної дисципліни (табл. 3.5).

Рейтинг кожного виду навчальної діяльності студента визначається трудомісткістю виконання завдання. За одиницю виміру зручно використовувати одну пару (дві академгодини), а за базу оцінки одиниці трудомісткості – традиційну для ВНЗ п'ятибальну оцінку. За таких умов рейтингова оцінка певного елемента навчально-творчої діяльності студента (реферат, есе, курсова чи контрольна робота, звіт тощо) може бути визначена як [111]:

$$P_{OE} = B_{TE} \cdot B_{OT}, \quad (3.7)$$

де P_{OE} – рейтингова оцінка елемента навчальної діяльності;

B_{TE} – базова трудомісткість елемента;

B_{OT} – базова оцінка одиниці трудомісткості.

Наприклад, щоб визначити рейтингову оцінку реферату, необхідно його трудомісткість (1-2 пари) помножити на базову оцінку одиниці трудомісткості (2-5 балів), що дорівнюватиме 2-10 балів.

Таблиця 3.4

Шкала оцінювання знань студентів за ECTS та національною системою (НУВГП)

Оцінка в ESTC		Національна система оцінювання
літерна	100-бальна	
<u>A</u>	90-100	„Відмінно” (5) – відмінне виконання з незначною кількістю несуттєвих помилок
<u>B</u>	85-89	„Дуже добре” (4) – вище середнього рівня, але з кількома помилками
<u>C</u>	75-84	„Добре” (4) – в цілому правильна робота (відповідь) з незначною кількістю помітних помилок
<u>D</u>	70-74	„Задовільно” – непогано, але зі значною кількістю грубих помилок
<u>E</u>	60-69	„Достатньо” – виконання задовольняє мінімальні критерії
<u>FX</u>	35-59	„Незадовільно” – потрібно доопрацювати матеріал перед тим, як скласти залік чи екзамен
<u>F</u>	0-34	„Незадовільно” – необхідна серйозна подальша робота (повторне вивчення навчальної дисципліни)

Таблиця 3.5

Порівняльна шкала оцінювання знань студентів в Європі та США [111]

ESTC		США	
літерна оцінка	рівень засвоєння матеріалу, %	літерна оцінка	рівень засвоєння матеріалу, %
<u>A</u>	90-100	<u>A</u> -, <u>A</u>	90-100
<u>B</u>	85-89	<u>B</u> -, <u>B</u> , <u>B</u> +	75-89
<u>C</u>	75-84	<u>C</u> -, <u>C</u> , <u>C</u> +	45-74
<u>D</u>	70-74	<u>D</u>	20-44
<u>E</u>	60-69	<u>E</u>	10-19
<u>FX</u>	35-59	–	1-9
<u>F</u>	0-34	–	0

Організація навчального процесу за ЄКТС включає складання індивідуального навчального плану студента, що розробляється ним за допомогою викладача-куратора на кожний навчальний рік. В індивідуальному плані зазначаються нормативні і вибіркові навчальні дисципліни, які обирає студент. План підписують декан, завідувач випускової кафедри, куратор і студент.

Кожна навчальна дисципліна складається з декількох модулів, кількість яких визначається змістом та формами організації навчального процесу. Модулі складаються зі змістових модулів (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Структурна схема навчальної дисципліни в ЄКТС
(досвід НУВГП, 2009 р.)

Дисципліна	№№ модулів	Модулі навчально-творчої діяльності	Змістові модулі (форми навчально-творчої діяльності)	Рейтингова оцінка за 100-бальною шкалою
Назва	1	Аудиторна робота	Лекції, лабораторно-практичні заняття, семінари, консультації тощо	20
	2	Самостійна та індивідуальна робота	Домашні завдання, курсові роботи, звіти про виконання самостійної та індивідуальної роботи, реферати, есе тощо	20
	3	Наукова робота	Наукові публікації, участь у конференціях, семінарах, олімпіадах, конкурсах	20
	4	Підсумковий контроль	У формі опитування, тестування, письмових відповідей або змішаний	40

Розподіл балів, кількість модулів і змістових модулів може варіювати залежно від змісту навчальної дисципліни, її практичної і наукової спрямованості.

Самостійна, індивідуальна та наукова робота в НУВГП становить 40%, аудиторна – 20%, контроль – 40% балів. Можливий варіант, коли контроль як окремий елемент навчальної діяльності відсутній. Навчальний час самостійної роботи регламентується і повинен становити не менше 50% загального обсягу трудомісткості навчання.

Самостійна робота – це форма навчального процесу, що в умовах ЄКТС є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від аудиторних занять.

Індивідуальна робота – це форма навчального процесу у ВНЗ, яка передбачає створення умов для розкриття творчих здібностей студентів. Можливі в таких видах: індивідуальні навчально-дослідні та науково-дослідні завдання (ІНДЗ), складання рефератів, консультації тощо.

Організаційна модель системи дидактичних засобів, форм та методів управління навчально-творчою діяльністю студентів в ЄКТС базується на використанні традиційних і нетрадиційних методів контролю за сучасними технологіями (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Система поетапного контролю знань студентів з використанням традиційних і нетрадиційних форм

Форми контролю	Види контролю			
	вхідний	поточний	підсумковий	відстрочений
Опитування	–	+	+	+
Письмові відповіді	+	+	+	+
Тестування	+	+	+	+
Дидактичні ігри	+	+	+	+
Ділові ігри, кейси	–	+	+	–
Практичні та семінарські заняття в інтерактивні	–	+	–	–
Участь у диспутах, конкурсах	–	+	+	–

Викладач не повинен бути байдужим до того, як прочитані лекції і проведені практичні заняття відклалися у пам'яті студентів. *Його має цікавити не сам акт проведення контрольної акції, а, насамперед, перевірка власного досвіду і спроможності ефективно впливати на формування знань, вмінь, навичок і розвиток креативних здібностей студентів.* Тому контроль знань – це ще й можливість удосконалити форми, методи і засоби педагогічної майстерності. Успішне вирішення цих завдань багато в чому буде сприяти підвищенню загального рівня якості вищої освіти в Україні.

Практичний досвід провідних ВНЗ світу засвідчує, що для про-

ведення контролю знань студентів через обмеженість часу зручно використовувати тестові програми.

Основна мета тестового контролю – оцінювання рівня засвоєння знань студентів після вивчення навчальної дисципліни (або окремих її розділів) й одержання інформації для удосконалення процесу підготовки фахівців.

Основні функції тестового контролю знань: діагностична; навчальна; організаційна; виховна.

Діагностична функція впливає із самої суті контролю, спрямованого на збирання, аналіз та інтерпретацію результатів оцінки для визначення реального рівня сформованості знань студента з конкретної навчальної дисципліни.

Навчальна функція спрямована на досягнення однієї з найважливіших цілей – оволодіння студентами змістом освіти (з певної дисципліни).

Організаційна функція виявляється в його впливі на організацію навчального процесу. В залежності від отриманих результатів контролю викладач вносить зміни в навчальний процес, що виявляються в нових методичних підходах, формах, дидактичних засобах та технологіях навчання.

Виховна функція полягає у допомозі студентам удосконалювати свої знання, систематизувати їх, розвивати пам'ять і мислення, гуманізувати навчальний процес і на цій основі формувати гармонійно розвинуту креативну особистість.

Педагогічний тест – це сукупність завдань зростаючої складності, що дозволяють точно оцінити знання, уміння, навички й інші характеристики особистості студента, які цікавлять педагога.

Відповідно до змісту завдань педагогічного контролю тест повинен задовольняти такі вимоги:

- чіткий комплекс тестових завдань;
- оптимальний рівень складності;
- надійність;
- валідність;
- можливість оцінювання знань студента за рівнем сформованості його творчого досвіду.

Комплекс тестових завдань має всебічно оцінити рівень засвоєння навчальної інформації: розуміння, пізнання, відтворення, застосування, творчість. Особливо складно діагностувати творчий

(креативний) рівень, тому що творча діяльність використовує сукупність таких умінь: інтелектуально-логічних, інтелектуально-евристичних, методологічних, світоглядних, комунікативних, автодидактичних тощо. Для цього необхідно розробити комплекс тестових завдань зростаючої складності.

Рівень складності має бути таким, щоб студент розумів сутність і завдання тесту, а питання в ньому повинні відповідати складності контрольного матеріалу.

Надійність – одна з найважливіших характеристик тесту. Він повинен дозволяти визначити й оцінити знання, уміння й навички з максимальною достовірністю.

Валідність показує цінність тестових завдань, які повинні бути пов'язані з практичними або емпіричними показниками.

Для реалізації цих умов існує класична процедура складання тестів, що має таку послідовність (алгоритм):

1. *Визначення мети тестування*: знання, уміння, рівень засвоєння; вимоги до оцінювання знань, умінь, навичок.

2. *Розгляд плану тесту*, визначення кількості завдань, встановлення рівня їх складності. З погляду практичності, якщо в якості критерію прийняти 5-бальну шкалу оцінки, то кількість завдань у тесті повинна дорівнювати або бути кратною п'яти. Тоді легко визначити результати оцінки: п'ять правильних відповідей – оцінка „відмінно”, три правильних відповіді – оцінка „задовільно”.

Що стосується оптимізації кількості варіантів можливих відповідей, то їх, за нашими дослідженнями, повинно бути від 3 до 5, тому що при їх суттєвому збільшенні тест перетворюється в лотерею з вірогідністю вгадування 50% на 50%. *Якщо в тесті налічується 3 альтернативні варіанти відповідей – маємо 33% того, що студент вгадає відповідь; відповідно: чотири варіанти – 25%; а п'ять – 20%. Тому збільшувати кількість альтернативних відповідей більше п'яти ми не рекомендуємо (рис. 3.3).*

3. *Складання і підбір завдань*, що потребує керуватися такими вимогами: кількість завдань у тесті; форма завдань.

Будь-який текст складається з трьох елементів: 1) інструкція для тестування (назвіть правильні відповіді; складіть схему; наведіть приклад; дайте визначення тощо); 2) текст тестового завдання; 3) варіанти відповідей; 4) еталонні відповіді на тести, що є обов'язковою складовою для тренінгових тестових програм та ком-

плектів контрольних робіт (ККР).

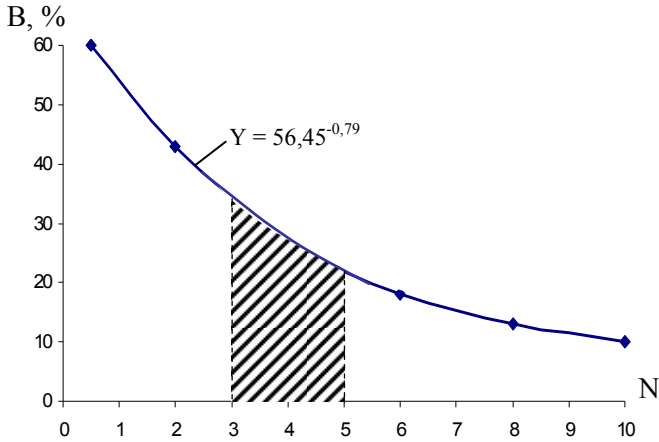


Рис. 3.3. Залежність вірогідності вгадування правильної відповіді (B) від кількості альтернативних варіантів у тесті (N). НУВГП, 2009 р.

За своєю формою тести можуть бути відкритими і закритими. *Відкриті тести* передбачають вільну відповідь, а *закриті* – одну правильну відповідь і мають різноманітну форму постановки задачі. Наводимо деякі варіанти закритих тестів.

1. *Тест на впізнання*. Передбачає вибір студентом із декількох альтернативних варіантів відповідей одного правильного. Перевага таких тестів – швидкість і простота оцінки, а недолік – відповіді на вмання.

2. *Тест на достовірність*. Передбачає відповіді „так” або „ні”, „правильно” або „неправильно”. Текст тесту подається у формі однієї відповіді, питання або формули. Перевага – простота, а недолік – неможливість перевірити глибину знань студента.

3. *Тест на доповнення*. Цей тест складніший і його на практиці називають „економічний диктант”. Він має таку структуру: інструкція (доповніть або підставте у формулу відповідне значення); текст тесту подається у вигляді речення, в якому наріжне слово або цифра відсутні і їх потрібно вставити, додати (соціально-етичний маркетинг – це ...). Запитання потрібно формулювати чітко, без двозначних тлумачень, доповнення краще приводити в кінці речення.

4. *Тест на відповідність*. Пропонується зіставити одне з одним

визначені позиції, поняття, явища. Наприклад, інструкція для студента: „Встановіть відповідність між концепціями управління маркетингом підприємств і хронологією їх діяльності”. У цьому виді тестів є можливість більш глибоко перевірити рівень знань студентів.

5. *Тест на послідовність дій.* У тестах цього виду необхідно встановити правильну послідовність, технологію або процедуру тощо. Цей вид тестів являє собою ще більш високий рівень складності, ніж попередні. Він дає можливість перевірити й оцінити знання, уміння й навички. До недоліків цього виду тестів відноситься небезпека запам’ятовування початкового варіанта дій (алгоритму) як правильного, так і неправильного.

6. *Тест на конструювання.* Такі тести можна ефективно використовувати для перевірки правильності побудови структур, графіків, моделей тощо. Наприклад, дається інструкція: побудуйте оргсхему або графік. Далі наводиться текст, що складається з набору визначених понять, які потрібно вишикувати в логічний ряд.

7. *Тест у формі ситуаційного завдання.* Цей вид тестів найскладніший. Він дає можливість всебічно оцінити роботу студентів над окремими темами навчальної дисципліни, перевірити самостійність їх мислення при прийнятті рішень. Його структура може бути подана у формі інструкції для студента: „Проаналізуйте запропоновану ситуацію, прийміть і обґрунтуйте управлінське рішення”; в текстовій частині пропонується ситуація (кейс). Відповідь студента передбачає творчий варіант рішення задачі.

Дуже важливо використовувати в одній картці текстового контролю різноманітні форми тестування і поступово підвищувати рівень складності завдань. Наприклад, тест можна побудувати за такою схемою:

- 1) тест репродуктивного рівня (на впізнання);
- 2) тест на класифікацію;
- 3) тест на визначення відповідного поняття;
- 4) тест історичного аспекту;
- 5) тест у формі визначення послідовності дій.

Такий підхід дозволяє об’єктивно оцінити знання і врахувати різноманітні аспекти навчальної діяльності. Організація процесу тестового контролю має враховувати такі вимоги:

1. Тестовий контроль знань повинен проводитися одночасно на потоці або в академічній групі.

2. Тестування повинна здійснювати комісія у складі лектора та асистента, які викладали дисципліну, що забезпечить об'єктивність результатів. При цьому студенти одержують картки завдання і картки для відповідей (рис. 3.4).

3. Час тестування повинен бути регламентований із розрахунку 1-2 хв на кожне запитання.

4. Кількість варіантів карток повинна бути у 1,5-2 рази більшою, ніж кількість студентів в аудиторії.

5. Комісія перевіряє результати тестування за „еталоном”, позначаючи в картці студента правильні відповіді, і виставляє оцінку в залежності від кількості правильних відповідей.

Національний університет водного господарства та природокористування					
Кафедра економіки підприємства					
КАРТКА ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ					
з дисципліни „Маркетинг”					
<u>Бондар С. В.</u>					
(прізвище та ініціали студента)					
Курс 3 група ЕП-31 факультет економіки					
<u>26.03.2009</u>			<u>3</u>		
(дата)			(варіант)		
NN запитання	1	2	3	4	5
NN відповіді	④	⑤	1	③	①
Оцінка	„4” – „добре”				
Лектор	С. М. Гончаров				
Асистент	Т. Л. Адамчук				

Рис. 3.4. Приклад картки-відповіді з модульного тестового контролю знань з дисципліни „Маркетинг”

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

$$P_{33} = \frac{\text{Оцінка при тестуванні}}{\text{Оцінка при підсумковому контролі}} \cdot \quad (3.8)$$

За критерій оцінки приймаємо $P_{33}=1,0$. При цьому, якщо $P_{33}=1,0$, то студент підтвердив свій рівень знань. Якщо $P_{33}<1,0$ студент має залишкові знання нижчі, ніж при підготовці до екзамену. Якщо $P_{33}>1,0$, то рівень залишкових знань студента вищий, ніж на етапі складання екзамену. Це може свідчити про необ'єктивність викладача на екзамені, неправильність складання тестових завдань і відповіді навмання. Зазвичай, рівень залишкових знань студентів нижчий за екзаменаційний і залежить в основному від тривалості часу між екзаменом і тестом. За дослідженнями автора (2002-2009 рр.) вже після 3-х місяців після складання екзамену знання забуваються на 7-10%, після 6-ти місяців на 15-25%, після 9-ти – на 30-35%, а після одного року втрачаються на 40-45% і більше (рис. 3.5).

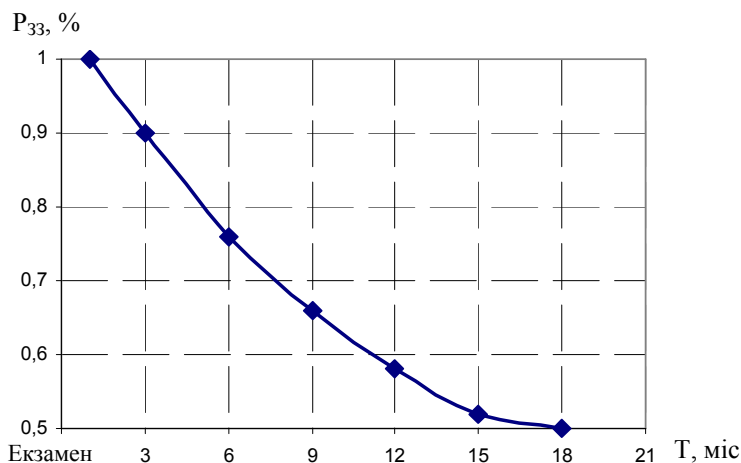


Рис. 3.5. Залежність P_{33} студентів від часу між підсумковим контролем і тестуванням

При впровадженні тестового контролю знань виникає потреба у визначенні складності, якості та надійності складених тестів. Індекс складності (I_c) обчислюється за формулою:

$$I_c = \frac{H+L}{n} \cdot 100, \quad (3.10)$$

де H – число правильних відповідей в сильній групі;

L – число правильних відповідей у слабкій групі;

n – загальне число екзаменованих в обох групах.

Ідеальним для завдання тесту вважається індекс складності

50-60% а прийнятним вважається коливання в межах 30-70%.

Індекс диференціюючої здатності (I_d) визначають за такою формулою:

$$I_d = 2 \cdot \frac{H-L}{n} . \quad (3.11)$$

Позначення ті ж самі, що й для індексу складності.

Про якість завдань тесту судять за критеріями:

0,35 і вище – відмінно складене завдання;

0,25-0,34 – добре складене завдання;

0,15-0,24 – суперечне завдання;

нижче 0,15 – погано складене завдання і його слід вилучити при підрахунку балів.

Надійність тесту визначається за формулою Спірмен-Брауна:

$$R = \frac{n \cdot r}{1 + (n-1) \cdot r} , \quad (3.12)$$

де R – коефіцієнт надійності;

n – кількість частин, на які був розділений тест (наприклад, $n=2$);

r – коефіцієнт кореляції.

Якщо в проведених після тестування підрахунках $r = 0,98$, то коефіцієнт надійності складатиме:

$$R = \frac{2 \cdot 0,98}{1 + (2-1) \cdot 0,98} = 0,9 . \quad (3.13)$$

Максимальне значення коефіцієнта надійності дорівнює одиниці ($R = 1$). В підсумкових тестах ВНЗ США, ФРН та інших країн значення R повинно бути не менше 0,9.

На основі поточного та підсумкового контролю знань складається індивідуальний рейтинг студентів (P_c) з навчальної дисципліни за кредитним модулем з використанням формули:

$$P_c = B_{ap} + B_{cp} + B_{ip} + B_{пк} , \quad (3.14)$$

де B_{ap} – бали рейтингу за аудиторну роботу під час лекцій та практичних занять; B_{cp} – бали рейтингу студентів за самостійну роботу студентів, за самостійну роботу над вивченням теоретичного матеріалу; B_{ip} – бали рейтингу за індивідуальну (курсову) чи науково-творчу діяльність; $B_{пк}$ – бали рейтингу за підсумковий контроль (екзамен).

У табл. 3.8 наведено приклад рейтингу студентів академічної групи за підсумками тестового поточного та підсумкового контролю знань з окремої навчальної дисципліни. Складовими рейтингу є: організованість студента, його активність, прояви креативних здібностей, самостійна робота тощо. Врахування цих якостей гармонізує структуру особистості кожної людини, підвищує інтерес до вивчення дисципліни, мотивує студентів до продуктивної роботи.

Таким чином, аналіз діяльності європейської та вітчизняної вищої школи та наші власні дослідження свідчать про істотні зміни в організації тестового контролю знань студентів, які викликані впровадженням Європейської системи якості за вимогами міжнародного стандарту ISO 9001:2008 щодо таких вимог:

- система має відображувати глибину засвоєння навчального матеріалу;
- система має стимулювати активну самостійну роботу в оволодінні професійними дисциплінами, виявляти творчу і талановиту молодь;
- система має забезпечувати об'єктивність та індивідуальний підхід в оцінюванні рівня сформованості знань і якості навчання студента як особистості;
- рейтингування студентів гармонізує структуру особистості кожного студента, підвищує інтерес до навчання, мотивує його до продуктивної роботи.

Кредитно-трансферна технологія навчання, що покладена в основу ECTS/ЄКТС – це орієнтована на особу, що навчається, специфічна система накопичення і трансферу кредитів, яка ґрунтується на прозорості результатів ефективного навчання за інноваційними технологіями і навчального процесу. Її метою є сприяння плануванню, наданню, оцінюванню, визнанню і підтвердженню кваліфікацій та навчальних модулів. ЄКТС широко використовується у формальній вищій освіті та може застосовуватися для інших видів діяльності у навчанні впродовж життя. ЄКТС є кредитною системою вищої освіти, включаючи усі країни, що входять до Болонського процесу. Більшість країн, що долучилися до цього процесу, законодавчо закріпили застосування ЄКТС та її організаційних технологій у своїх системах вищої освіти.

Таблиця 3.8

Приклад рейтингу студентів академічної групи за підсумками тестового поточного та підсумкового контролю знань з навчальної дисципліни „Маркетинг” (студенти 3 курсу 4 групи спеціальності „Економіка підприємства”, 2009р.)

№ з/п	Прізвище студента	Складові рейтингу студентів									
1	Ковальчук Денис	26	15	19	37						
2	Вітковська Вікторія	25	12	15	39						
3	Гогохія Ліана	25	15	17	30						
4	Усачук Віта	16	15	14	38						
5	Усачук Ольга	14	15	15	37						
6	Вашук Олександр	12	14	17	34						
7	Кобилянський Віталій	15	12	15	35						
8	Черній Юлія	8	12	15	35						
9	Коваль Денис	10	15	15	34						
10	Коваль Дмитро	12	10	13	32						
11	Пархомчук Григорій	12	9	12	31						
12	Маковський Сергій	16	10	12	25						
13	Грановська Олена	20	10		30						
14	Нешевець Віта	17	10		33						
15	Симонович Тетяна	15	10		35						
16	Іванюк Артем	15	5	9							
17	Іжик Вадим	16	7								
18	Бушко Тетяна	9	7								
19	Віюк Юлія	9									
Кількість балів		10	20	30	40	50	60	70	80	90	100



аудиторна робота під час лекцій та практичних занять



самостійна робота над теоретичним матеріалом



індивідуальна (курсова) робота



підсумковий контроль (екзамен)

4. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДЛЯ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ

4.1. Що таке інтерактивні технології навчання

Перш ніж перейти до ґрунтового розгляду і аналізу інтерактивних навчальних технологій спробуємо з'ясувати загальну суть інтерактивного навчання і порівняємо його із загальновідомими, традиційними підходами до навчального процесу. Виходячи з мети, яку ми поставили перед собою, скористаємося підходами, запропонованими Є.Я.Голантом [90] ще у 60-ті рр. ХХст. і охарактеризуємо три основні моделі навчання, що існують у сучасній середній та вищій школах.

Є.Я.Голант виділив активну та пасивну моделі навчання залежно від участі учнів і студентів у навчальному процесі. Зрозуміло, що термін „пасивно” є умовним, оскільки будь-який спосіб навчання обов'язково передбачає певний рівень пізнавальної діяльності суб'єкта, інакше досягнення результату, навіть мінімального, неможливе. У такій класифікації Є.Я.Голант скоріше використовує „пасивність” як визначення низького рівня активності студентів та учнів, переважно репродуктивної діяльності за майже повної відсутності самостійності і творчості. До цієї класифікації додамо інтерактивне навчання як певний різновид активного, який має свої закономірності та особливості.

1. Пасивна модель навчання. Студент виступає в ролі „об'єкта” навчання, повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому викладачем, лекцією, текстом підручника чи навчального посібника – джерелами правильних знань. До відповідних методів навчання належать ті, за яких студенти лише слухають і дивляться (лекція – монолог, пояснення, читання, демонстрація й відтворувальне опитування студентів). Студенти, як правило, не спілкуються між собою і не виконують якихось творчих завдань.

2. Активна модель навчання. Такий тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів, що виступають „суб'єктом” навчання, виконують творчі завдання, вступають в діалог з викладачем. Основні методи: самостійна робота, проблемні та творчі завдання, діалог учасників навчального процесу, що розвивають творче мислення.

3. Інтерактивна модель навчання. Слово „інтерактив” прийш-

ло до нас з англійської від слова „interact”, де „inter” – взаємний і „act” – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співвідношення, взаємонавчання (колективне, групове), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, створення атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером студентського колективу.

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання студенти вчать бути демократичними, спілкуватися між собою та іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Такі підходи до навчання не є новими для української середньої і вищої школи. Частково вони використовувались в 20-ті роки ХХст. – роки масштабного реформування освіти. Застосовувані в той час бригадно-лабораторний та проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії й практики були передовим словом не лише в радянській, а й у світовій педагогіці. Але запроваджувались вони без належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення та експериментальної перевірки.

Подальшу розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях В.Сухомлинського, Ш.Амонашвілі, В.Шаталова, Є.Ільїна, С.Лисенкової, С.Гончарова та ін. Однак у радянські часи творчість окремих педагогів була скоріше винятком ніж правилом [95].

У Західній Європі та США групові форми навчальної діяльності активно розвивались і вдосконалювались. Наприкінці ХХст. інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американ-

ської вищої школи, де їх використовують при викладанні різноманітних навчальних дисциплін. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром США (штат Меріленд) у 80-х роках, показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття та волю. Результати цих досліджень були відображені у так званій „Піраміді навчання” (рис.4.1).



Рис. 4.1. Піраміда навчання

З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекції – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%).

Звичайно – це середньостатистичні дані, в конкретних випадках результати можуть бути дещо іншими, але в середньому таку закономірність може простежити кожен викладач. Ці дані цілком підтверджуються дослідженнями і українських психологів. За їхніми даними [2;78], студент, читаючи очима, запам’ятовує 10% інформації, слухаючи – 25%, розглядаючи – 28%, слухаючи і розглядаючи – 45%, обговорюючи – 67%, особистий досвід – 75%, спільна діяльність з обговоренням – 85%, навчання інших – 92% [38].

Чим зумовлені такі результати? Для того, щоб зрозуміти цей ме-

ханізм, пригадаємо, як працює наш мозок. Він схожий на комп'ютер, а ми – його користувачі. Щоб комп'ютер працював його потрібно ввімкнути. Так само потрібно „ввімкнути” і мозок студента. Коли навчання пасивне, мозок не вмикається. Комп'ютер потребує правильного програмного забезпечення, щоб інтерпретувати дані, введені в його пам'ять. Наш мозок повинен пов'язати те, що нам викладають, з тим, що ми вже знаємо і як ми думаємо. Коли навчання пасивне, він не простежує ці зв'язки і не забезпечує повноцінне засвоєння.

Нарешті, комп'ютер не може зберегти інформацію, якщо вона не оброблена і не „закріплена” за допомогою спеціальної команди. Так само наш мозок повинен перевірити інформацію, узагальнити її, пояснити її комусь для того, щоб зберегти її в банку пам'яті. Коли навчання пасивне, мозок не зберігає те, що було представлено.

Ще однією з причин незадовільного засвоєння студентами почутого на заняттях є темп, із яким викладач говорить, і ступінь сприйняття студентами його мовлення.

Більшість викладачів промовляє приблизно від 100 до 200 слів на хвилину. Але чи здатні студенти сприйняти такий потік інформації? За високої концентрації уваги людина може сприйняти від 50 до 100 слів за хвилину, тобто половину. Проте здебільшого, навіть тоді, коли навчальний матеріал цікавий, студентам важко зосередити увагу протягом тривалого часу. Вони відволікаються, починають розмовляти між собою на теми, що не стосуються заняття.

Дослідженнями доведено, що для того, щоб студенти слухали і не думали над сторонніми речами, викладачі повинні промовляти від 400 до 500 слів на хвилину. Але це неможливо, людина говорить у чотири рази повільніше, а тому студенти відволікаються, і часом їм стає нудно [83].

Дослідження, проведене в одному з американських коледжів [57], де переважала лекційна форма навчання, показало, що студенти були неуважні приблизно 40% часу. Більше того, коли за перші 10 хвилин студенти ще могли запам'ятати 70% інформації, то за останні 10 хвилин заняття вони сприймали всього 20% матеріалу. Не дивно, що студенти під час викладання лекційного вступного курсу до психології знали лише на 8% більше, ніж контрольна група, яка не слухала курсу взагалі [57].

Відомі американські фахівці Д.Джонсон та К.Сміт указують на

кілька проблем, пов'язаних із читанням лекцій [39]:

- увага студентів падає з кожною хвилиною;
- така форма навчання подобається студентам, у яких розвинена в основному слухова пам'ять;
- рівень засвоєння фактичного матеріалу низький;
- вважається, що всім студентам потрібна однакова інформація, і всі студенти засвоюють її однаковими темпами, що насправді не так.

Використання наочності під час лекцій збільшує запам'ятовування матеріалу від 14 до 38% [92]. Експеримент, проведений американськими дослідниками, показав, що використання візуальних засобів під час навчання на 200% поліпшує результати. Крім того, така презентація матеріалу забирає на 40% менше часу, підсилюючи усну подачу матеріалу. Наочність варта не тільки сотень слів, а й утричі ефективніша за одні лише слова.

Якщо ж до роботи залучається слухова й зорова пам'ять, є більше шансів задовольнити потреби різних студентів, чий спосіб сприйняття навчального матеріалу може суттєво відрізнятись. Однак використання лише зорової та слухової пам'яті недостатнє.

Понад 2400 років тому визначний китайський філософ-просвітителі Конфуцій сказав [49]:

*Те, що я чую, я забуваю,
Те, що я бачу, я пам'ятаю,
Те, що я роблю, я розумію.*

Ці три прості твердження, як аксіоми, обґрунтовують необхідність використання активних методів навчання. Дещо змінивши слова великого китайського педагога, можна сформулювати кредо інтерактивного навчання [39]:

*Те, що я чую, я забуваю,
Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю,
Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти,
Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю
знань і навичок,
Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром.*

Набагато складніше і важливіше навчити, ніж просто розповісти. Хоча останній метод простіший, доступніший і, безумовно, швидший. Ви можете повідомити студентам те, що вони повинні знати, і вони забудуть це ще швидше.

Процес навчання не автоматичне вкладання навчального матері-

алу в голову студента. Він потребує напруженої розумової роботи і її власної активності у цьому процесі. Пояснення і демонстрація, самі по собі, ніколи не дають справжніх, стійких знань європейського масштабу. Цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання.

4.2. Чому інтерактивні заняття

Основними формами організації навчального процесу практично у всіх ВНЗ світу є лекційні та практичні (семінарські, лабораторні) заняття. Будучи прогресивною протягом останнього століття, сьогодні, в умовах науково-технічного прогресу і ринкових умов, ця система все більше перестає задовольняти потреби суспільства у вищій освіті і потребує вдосконалення. Причиною цього стало як закономірне і неминуче зростання обсягу загальноосвітніх і професійних знань, що підлягають обов'язковому засвоєнню, так і зміна вимог суспільства до вищої освіти. Критика сучасної системи навчання найчастіше пов'язана з пасивністю студентів на заняттях та відсутністю інтересу до навчання, зниженням якості знань [142].

Процес реформування вищої освіти в Україні, пов'язаний з впровадженням європейських стандартів та кредитно-модульної системи навчання, насправді часто зводиться до спроб введення нового змісту в рамки старої системи. Адже проблеми радянської системи освіти, що була орієнтована значною мірою на інформативні цілі, автоматично переноситься на сучасний розвиток вищої школи. Вводиться ступенева освіта, вносяться зміни в навчальний план та програми, графіки навчального процесу, проте ці заходи поки що істотно не впливають на якість навчання студентів вітчизняних ВНЗ.

Обсяг знань не може зростати до безкінечності. Все гостріше стає проблема вдосконалення форм організації процесу навчання в ЄКТС, знаходження відповіді на запитання „Як навчити, як створювати умови для розвитку та самореалізації особистості в процесі навчання, як досягнути рівня європейських стандартів вищої освіти?” Як, залишаючись в системі лекційно-практичних занять, підвищити ефективність навчального процесу, досягти високого інтелектуального та професійного розвитку студентів. Значною мірою цього можна досягти, використовуючи сучасні інноваційні технології, зокрема технології інтерактивного навчання, перетворюючи, таким чином, традиційне заняття на інтерактивне [43, 48, 84].

4.3. Структура і методика інтерактивного заняття

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодшої людини до життя і професійної діяльності в умовах ринку на заняттях з будь-якого предмета навчальної програми. Це вимагає активізації навчальних можливостей студента замість переказування „готової” інформації, що відповідає вимогам ЄКТС.

Навчальні заняття мають захоплювати студентів, пробуджувати у них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діяльності. Ефективність і сила впливу на свідомість студентів у великій мірі залежить від умінь і стилю роботи конкретного викладача.

Застосування інтерактивних технологій висуває нові певні вимоги до структури навчальних занять, які були реалізовані при викладенні її орієнтовного варіанта у цій книзі. Як правило, структура таких занять складається з п'яти елементів [95]:

- а) мотивація;
- б) оголошення теми та очікуваних навчальних результатів;
- в) надання необхідної інформації;
- г) інтерактивна вправа – центральна частина занять;
- д) підбиття підсумків, оцінювання результатів навчального заняття.

Розглянемо кожен з цих елементів ґрунтовніше, аналізуючи методику його відтворення в рамках практичних занять з різних дисциплін.

4.3.1. Мотивація

Мета цього етапу – зосередити увагу студентів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає можливість студентам насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати іншу (після попереднього заняття) дисципліну, що перед ними інший викладач і зовсім інші завдання. Крім того, тему, яка вивчається, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого-філософського пізнання, можна реально вважати засвоєною, якщо вона (тема) стала основою для розвитку в особистості суб'єкта пізнання власних новоутворень. Отже, суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особисту, власну зацікавленість, усвідомлювати, що і навіщо він зараз робитиме. Без виникнення цих внутрішніх основ – не може бути ефективного пізнання [21, 103].

З цією метою можуть бути використані прийоми, що створюють

проблемні ситуації, викликають у студентів подив, здивування, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ та подій як у житті, так і професійній діяльності. Це може бути і коротка розповідь викладача, і бесіда, і демонстрування наочності, й нескладна інтерактивна технологія („мозковий штурм”, „мікрофон” тощо). Мотивація чітко пов’язана з темою заняття, психологічно готує студентів до її сприйняття, налаштовує їх на розв’язання певних проблем. Як правило, матеріал, вербалізований (словесно оформлений) студентами під час мотивації, наприкінці підсумовується і стає „містком” для представлення теми заняття. Цей елемент має займати не більше 5% часу, відведеного на заняття [84, 134].

Розглянемо проведення цієї частини практичного заняття (лекції) на прикладах використання інтерактивних технологій в різних навчальних дисциплінах [39].

Практичне заняття з історії України (1курс)

Тема заняття: Західна Україна у другій половині XVII – першій половині XVIII століття.

Мотивація навчальної діяльності студентів методом бесіди

- Пригадайте, як розвивалась Україна за Петра I.
- Що вам відомо про Полтавську битву та її наслідки?
- Які приклади, перекази, легенди, пов’язані з перебуванням шведів у Західній Україні ви можете навести? Коротко перекажіть їх.

Практичне заняття з маркетингу (3курс)

Тема заняття: Права споживачів в Україні.

Мотивація навчальної діяльності шляхом опрацювання газетних матеріалів

Для активації і зацікавленості студентів на початку заняття викладач роздає газети або окремі сторінки з газет де розміщено тексти під різноманітними рубриками, такими, як „Продам”, „Куплю”, „Пропоную послуги”, „Обмінюю” тощо. Він звертає увагу студентів на ці рубрики і запитує: „Як ви думаєте, про що йтиметься сьогодні на занятті?”

Можливі варіанти відповідей: відносини між продавцем і споживачем; придбання неякісного товару; конфліктна ситуація тощо.

Як захистити права людини і споживача, порушені в цих відносинах? Викладач підкреслює важливість вивчення теми для кожного студента і важливість застосування знань, що вони отримують під час заняття.

4.3.2. Оголошення теми та очікуваних навчальних результатів

Мета етапу – забезпечити розуміння студентами змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти на занятті і чого від них чекає викладач. Іноді буває доцільно залучити до визначення очікуваних результатів усіх студентів академічної групи (лекційного потоку).

Щоб визначити для себе майбутні результати заняття, студенти інколи мають озвучити своє особисте ставлення до суті та структури вибраних способів навчальної діяльності та спланувати свої дії по засвоєнню та застосуванню знань, передбачених темою. Без чіткого і конкретного визначення й усвідомлення студентами навчальних результатів їхньої пізнавальної діяльності, особливо на заняттях з використанням інтерактивних технологій, студенти можуть сприйняти навчальний процес як ігрову форму діяльності, не пов'язану з навчальною дисципліною.

Формування очікуваних результатів заняття є іншим, аніж ми можемо побачити це у багатьох існуючих методичних чи дидактичних посібниках. Оскільки це принциповий момент інтерактивного навчання, розглянемо його ґрунтовніше.

Формулювання результатів інтерактивного заняття для сприяння успішності студентів має відповідати таким вимогам [28, 62, 93]:

1. Висвітлювати результати діяльності на занятті студентів, а не викладача і бути сформульованими таким чином: „Після цього заняття студенти зможуть...”

2. Чітко відображати рівень навчальних досягнень, які очікуються після заняття, а саме:

- обсяг і рівень засвоєння знань студентів, що буде забезпечений на занятті;
- обсяг і рівень розвитку навичок і вмінь, який буде досягнуто після заняття;
- розвиток (формування) емоційно-ціннісної сфери студента, яка забезпечує формування переконань, характеру, вплив на поведінку тощо;

- визначення, усвідомлення або формування емоційно-наповненого ставлення студентів до тих явищ, подій, процесів, що є предметом вивчення на занятті.

Отже, результати мають бути сформовані за допомогою відповідних дієслів, наприклад:

- *знання* – пояснювати, визначати, характеризувати, порівнювати, відрізнати тощо;

- *уміння і навички* – дискутувати, аргументувати думку, дати власну оцінку, проаналізувати тощо;

- *ставлення* – сформувати та висловити власне ставлення, пояснювати своє ставлення тощо.

3. Щоб було зрозуміло, як можна виміряти результати, коли вони будуть досягнуті, наприклад, якщо після заняття студенти вмітимуть пояснювати суть явища чи ситуації та наводити подібні приклади – це легко перевірити і виміряти в оціночних балах, врахувавши, наприклад, точність і повноту пояснення і кількість прикладів, що наведено.

4. Бути коротким, ясним і абсолютно зрозумілим і для студентів, і для самого викладача, і для інших викладачів, і для завідувача кафедри, який може відвідати заняття з огляду на те, чи досяг він очікуваних результатів.

Таким чином, формулювання результатів викладачем під час проектування заняття є обов'язковою і важливою процедурою. В інтерактивній моделі навчання це надзвичайно важливо, оскільки, як уже зазначалось, побудування технології **неможливе** без чіткого визначення дидактичної мети. Правильно сформульовані, а потім досягнуті результати – 90% успіху викладача [74, 134].

Однак досягти результатів у інтерактивній моделі ми можемо, тільки залучивши студентів до діяльності. Отже, вони теж повинні розуміти, для чого вони прийшли на заняття, до чого їм треба прагнути і як будуть перевірятись їхні досягнення. Еталонною є ситуація, коли після заняття студент не тільки знає, розуміє, чого він досяг, а й чого він хотів би, мав би досягнути на наступному занятті, чого він взагалі хоче від викладача і навчальної дисципліни для свого професійного становлення.

Для того, щоб почати зі студентами спільний процес руху до результатів навчання, в цій частині інтерактивного заняття потрібно:

- назвати тему заняття та план його проведення;

- якщо назва теми або її план містять нові поняття або терміни, слід звернути на це увагу студентів;
- нагадати студентам, що наприкінці заняття буде перевірка досягнутих результатів. Пояснити, як ви будете оцінювати їхні досягнення в балах.

Цей елемент заняття має займати не більше 5% часу, відведеного на практичне (лекційне) заняття. Розглянемо проведення цієї частини заняття на прикладах [39]:

Практичне заняття з основ конституційного права України (2курс)

Тема заняття: Поняття і джерела конституційного права України (практичне заняття або семінар).

Очікувані результати заняття: „Після цього заняття студенти зможуть”:

- пояснити, що таке право і яку роль відіграє воно в житті людини;
- набути навичок роботи в малих групах;
- визначити своє ставлення до ролі права у житті громадянина України та країн ЄС.

Вступне практичне заняття з основ екології (3курс)

Тема заняття: Наукові засади раціонального природокористування й охорони навколишнього середовища.

Поясніть студентам, що ми починаємо вивчати новий і дуже потрібний курс. Щоб бути успішним у цій справі, нам треба по новому подивитись один на одного і на оточуюче природне середовище. Зараз ми спробуємо зробити це, виконавши першу вправу нашого курсу з використанням інтерактивної технології „Мікрофон”.

Попросіть студентів, передаючи по черзі один одному мікрофон, пояснити своє розуміння раціонального природокористування й охорони навколишнього середовища та проблеми, які існують в Україні в цій царині.

Запитайте у студентів, чому, на їхню думку, курс починається такою вправою. Поясніть, що використання природних ресурсів, охорона навколишнього середовища – це не лише справа держави, а й кожного її громадянина.

Представте тему й очікувані результати заняття: „Після цього заняття ви зможете”:

- пояснити, чому курс носить таку назву, в чому полягає його мета і завдання;
- розповісти про середовище існування людини;
- висловити своє ставлення до екологічних проблем в Україні.

4.3.3. Надання необхідної інформації

Мета цього етапу навчального заняття – дати студентам достатньо інформації, для того щоб на її основі виконувати практичні завдання, але за мінімально короткий час. Це може бути міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, виконання домашнього завдання, опанування інформацією за допомогою ТЗН або наочності. Для економії часу на заняттях можна подавати інформацію для попереднього домашнього вивчення. На самому занятті викладач може ще раз звернути на неї увагу, особливо на практичні поради, якщо необхідно прокоментувати терміни або організувати невелике опитування. Це частина заняття займає 10-15% часу. Розглянемо проведення цієї частини практичного (семінарського) заняття на прикладах.

Практичне заняття з біології (2 курс)

Тема заняття: Тканини рослин.

Для проведення заняття може застосовуватись технологія „Мозковий штурм”. При цьому:

- викладач звертається до академічної групи зі словами: „Як ви вважаєте, що таке тканини в біологічному аспекті?”;
- на дошці записуються всі ідеї, висунуті студентами;
- здійснюється відбір ідей, які в своїй основі є правильними;
- обговорюються відібрані думки з метою пошуку оптимальної відповіді.

Практичне заняття з основ екології (3курс)

Тема заняття: Імітаційна гра-експромт „Танкер”.

Інформація, необхідна для проведення гри, належить до двох видів: засвоєна студентами на попередніх практичних заняттях та така, що надається в ході самої гри.

Перед початком гри „Танкер” на столи, де сидітимуть ігрові групи, викладач кладе написаним вниз 5 аркушів паперу з фактами, що стосуються нафтового забруднення морів та океанів, наприклад:

1. „Після зливання нафти з танкера споживачеві в ньому зали-

шається біля 1% нафти, що перевозиться. При так званому баластному промиванні перед заповненням танкерів новою нафтою надзвичайно забруднену промивну воду зливають (1л нафти забруднює 200 т чистої води)”.

2. „За сучасними даними, щорічно в океани та моря зливається близько 6 млн.т нафти. Причому більше 50% нафти потрапляє у воду після використання її людиною. Вона повертається сюди з промисловими, побутовими, зливовими водами, через забруднену атмосферу, коли смог від автомобільних вихлопів переноситься в бік моря”.

3. „У Північній Атлантиці нафтове забруднення призвело до зміни фізичних властивостей пограничного шару води, а саме до зниження температури замерзання. Забруднення полярних районів, знижуючи альbedo поверхні льоду на 25-35%, зміщує початок танення на більш ранні строки”.

4. „В Мексиканській затоці нафтових свердловин так багато, що служба берегової охорони була змушена втрутитись, вимагаючи створення „проходів” для маневрування суден при вході до портів та виходу з них”.

5. „Найбільше вилилось нафти з пошкодженої свердловини в Перській затоці (1972р.) – щоденно до 10 тис. барелей протягом 22 днів (1барель – 156,9 л)”.

Ці аркуші не перевертаються майже до кінця гри.

4.3.4. Інтерактивна вправа – центральна частина заняття

Її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результату заняття. Інтерактивна частина, заняття має займати близько 50-60% часу. Обов’язковою є така послідовність і регламент проведення інтерактивної вправи [39, 43, 48]:

- *Інструктування* – викладач розповідає студентам про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань (2-3хв.).

- *Об’єднання в групи* і (або) розподіл ролей (2-3хв.).

- *Виконання завдання*, при якому викладач виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співпраці один з одним (5-15хв.).

- *Презентація* виконання вправи (5-15хв.).

• *Рефлексія результатів*: усвідомлення студентами отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів (5-15хв.). Рефлексія є природним невід’ємним і найважливішим компонентом інтерактивного навчання. Вона дає можливість студентам і викладачу:

- усвідомити, чого вони навчилися;
- пригадати деталі свого власного досвіду й отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і що відчували, коли вперше зіткнулись з тією чи іншою навчальною технологією. Це допомагає їм чіткіше планувати свою подальшу діяльність вже на рівні застосування технологій у подальшій роботі;
- оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу і спланувати чіткі реальні кроки його подальшого опрацювання;
- порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших й інколи скорегувати свої певні позиції;
- як постійний елемент навчання привчити людину рефлексувати в реальному житті, усвідомлюючи свої дії та прогножуючи подальші кроки;
- викладачам – побачити реакцію студентів на навчання та вносити необхідні корективи.

Рефлексія здійснюється в різних формах: у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, в письмовій та усній формах. Вона завжди містить кілька елементів: фіксація того, що відбулось; визначення міркувань та почуттів щодо отриманого досвіду; плани на майбутній розвиток.

Рефлексія застосовується після найважливіших інтерактивних вправ, після заняття, після закінчення певного етапу навчання.

Технологія рефлексії після окремих вправ, фрагментів заняття у вигляді *усного обговорення*:

- З якою метою ми робили цю вправу?
- Які думки вона у вас викликала?
- Які викликала почуття?
- Чому ви особисто навчилися?
- Чому хотіли б навчитись у подальшому?

Це може бути і *коротке есе* з чітким викладенням власної позиції щодо використання, наприклад, основних понять і термінології заняття тощо [46].

Може бути ефективною і *коротка дискусія*, що розкриває тему заняття. Спробуйте знайти у своєму житті приклади власних упереджень або випадок дискримінації стосовно себе. Які думки, почуття це викликало тоді? Які викликає зараз? Як ви будете реагувати на прояви упереджень та дискримінації?

На рефлексію відводиться 5-15хв. Розглянемо проведення цієї частини заняття на прикладах.

Практичне заняття з економічної історії (2 курс)

Тема заняття: Економічна політика в період тоталітаризму.

Вправу виконують за кілька етапів, що потребує чіткої організації та інструктажу. Викладач об'єднує студентів у 5-6 домашніх груп по 3-5 осіб в кожній, члени яких отримують завдання – опрацювати надану інформацію та опанувати нею на рівні, достатньому для обміну цією інформацією з іншими.

Завдання домашнім групам

Група 1

Прочитайте текст „Характерні риси економічної політики нацистського режиму в Німеччині”.

Виділіть та тезисно запишіть основні ознаки економіки Німеччини періоду диктатури.

Група 2

Прочитайте текст „Характерні риси суспільно-політичного життя Німеччини за часів нацистського режиму”.

Виділіть та тезисно запишіть основні ознаки суспільно-політичного життя Німеччини періоду диктатури.

Група 3

Прочитайте текст „Характерні риси економічної політики фашистського режиму в Італії”.

Виділіть та тезисно запишіть основні ознаки економіки Італії періоду диктатури.

Група 4

Прочитайте текст „Характерні риси суспільно-політичного життя Італії за часів фашистського режиму”.

Виділіть та тезисно запишіть основні ознаки суспільно-політичного життя Італії періоду диктатури.

Група 5

Прочитайте текст „Характерні риси економічної політики комуністичного режиму в СРСР”.

Виділіть та тезисно запишіть основні ознаки економіки СРСР періоду диктатури.

Група 6

Прочитайте текст „Характерні риси суспільно-політичного життя СРСР за часів комуністичного режиму”.

Виділіть та тезисно запишіть основні ознаки суспільно-політичного життя СРСР періоду диктатури.

Групам відводиться на цю роботу 10-15хв.

Після завершення роботи домашніх груп запропонуйте студентам об'єднатися в експертні групи по 5-6 осіб, де вони по черзі обмінюються своїми знаннями з опрацьованого тексту (10хв.).

На завершальному етапі роботи студенти повертаються до домашніх груп та діляться інформацією, отриманою в експертних групах. Під час обговорення студенти виконують таке завдання: записують тезисно спільні й відмінні ознаки трьох головних різновидів тоталітарних режимів.

Коли групи завершили виконання своїх завдань, запропонуйте їм по черзі озвучити лише одну тезу зі спільних ознак тоталітарних режимів, які обговорювалися в групі. Продовжуючи по колу, викладач запитує всі групи та записує на дошці тези груп доти, доки вони не вичерпаються.

Практичне заняття з фізики (1курс)

Тема заняття: Магнітне поле.

Інтерактивна частина заняття проводиться поетапно в такій послідовності:

1. Викладач пропонує студентам сформулювати запитання-відповіді, які б розкривали зміст основних понять, положень, законів теми „Магнітне поле”, і розташувати (записати) їх у логічній послідовності так, щоб створити повне і цілісне уявлення про матеріал, що вивчається. На виконання етапу відводиться 5-7хв.

2. Об'єднати студентів у пари (так, як сидять за столами) і пропонує обговорити свої ідеї один з одним, причому наголошує, що

пари повинні не лише сформулювати запитання, а й обов'язково проговорити (озвучити) відповіді на них, а також дійти згоди щодо їх послідовності. На виконання цього етапу відводиться 5-10хв.

3. Викладач об'єднує пари у четвірки і пропонує їм порівняти результати своєї попередньої роботи, побудувавши спільно логічну послідовність запитань, обов'язково наголосивши, що четвірка повинна дійти згоди, а також бути готовою представляти свої висновки (5-7хв.).

4. Викладач пропонує кожній четвірці сформулювати одне запитання-відповідь в тій послідовності, в якій вони їх визначили. Запитання записуються на дошці (або аркуші паперу), утворюючи логічний ланцюжок запитань з розділу „Магнітне поле”. Якщо запитань більше, ніж утворених четвірок, обговорюють утворений план розділу (5-7хв.).

5. Студенти переглядають послідовність запитань, їх важливість, пропонують вилучити „слабкі ланки” – менш важливі, другорядні запитання. На цей етап відводиться 5-7хв.

4.3.5. Підведення підсумків заняття

Викладачам варто задуматися над тим, що підбиття підсумків – це дуже важливий етап інтерактивного заняття. На цьому етапі багато викладачів схильні розслабитися і провести коротке, нечітко структуроване обговорення: усі погоджуються, що все було цікаво, і цим справа закінчується. Викладач йде з почуттям виконаного обов'язку, а студенти – з почуттям, що спробували щось новеньке.

На жаль, вони не врахували, що підсумки є найважливішою частиною інтерактивного заняття. Саме тут проявляється зміст виконаного, підводиться ризика під знаннями, що повинні бути засвоєні, і встановлюється зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться їм у майбутньому.

Функції підсумкового етапу заняття:

- прояснити зміст опрацьованого матеріалу;
- порівняти реальні результати з очікуваними;
- проаналізувати, чому відбулося так чи інакше;
- зробити узагальнюючі висновки;
- закріпити чи відкорегувати засвоєне;
- намітити нові теми для обмірковування;
- скласти план подальших дій.

Під підсумками заняття ми маємо на увазі процес, зворотний інструктажу. Іншим терміном для цього етапу є „рефлексія”; у даному випадку підкреслюється можливість для учасників заняття оглянутися на події, що відбувалися; третій термін – „дискусія”, що означає розгляд чи обговорення спірних питань. Його перевагою є також підкреслений зв’язок первісних цілей з оглядом остаточних результатів.

Навчання в рамках традиційного заняття не потребує переосмислення ні від викладача, ні від студентів, у ньому немає місця рефлексійним видам діяльності. Замість цього застосовується так зване закріплення та узагальнення отриманих знань, яке майже не передбачає наступного корегування викладачем мети та змісту навчання.

Технологізація навчання передбачає обов’язкову рефлексію, під якою в педагогіці розуміють здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви, зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. Мета рефлексії: згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності – її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо.

Методика проведення рефлексії на занятті включає такі етапи:

1. *Зупинка дорефлексійної діяльності.* Всяка попередня діяльність має бути завершена чи призупинена. Якщо виникли труднощі в розв’язанні проблеми, то після рефлексії її розв’язання може бути продовжене.

2. *Відновлення послідовності виконання дій.* Усно чи письмово відтворюється все, що зроблено, в тому числі і те, що на перший погляд здається дріб’язковим і не дуже важливим.

3. *Вивчення відтворення послідовності дій з точки зору її ефективності, продуктивності, відповідальності поставленим завданням тощо.* Параметри для аналізу рефлексійного матеріалу вибираються із запропонованих викладачем.

4. *Виявлення і формування результатів рефлексії.* Таких результатів може бути виявлено кілька видів:

- предметна продукція діяльності – ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на запитання тощо;
- способи, які використовувались чи створювались в ході навчальної діяльності;
- гіпотези щодо майбутньої діяльності.

5. *Перевірка гіпотез у наступній діяльності.* Важливим фактором, що впливає на ефективність рефлексії в навчанні, є різноманітність її форм і прийомів, їх відповідність інтелектуальним, віковим та іншим особливостям студентів. Рефлексія не повинна бути лише вербальною – це можуть бути малюнки, схеми, графіки, таблиці, друковані роздаткові матеріали іншого виду тощо.

Рефлексія тісно пов'язана з іншою важливою для технологічного уроку дією – постановкою мети. Формулювання студентом мети свого навчання передбачає її досягнення і наступну рефлексію – усвідомлення способів досягнення поставленої мети. В цьому випадку рефлексія не лише підсумок, а й старт для нової освітньої діяльності і її нової мети.

Розглянемо можливі стадії підсумкової частини (етапу) навчального інтерактивного заняття:

1. Встановлення фактів (що відбулося?).
2. Аналіз причин (чому це відбулося?).
3. Планування дій (що робити далі?).

Технологія проведення підсумкового етапу

На першій стадії:

- використовуйте відкриті запитання: як? чому? що?;
- виражайте свої почуття, які мають бути щирими;
- наполягайте на описовому, а не оцінчному характері коментарів;
- говоріть про зроблене, а не про те, що не зроблено.

На другій стадії:

- запитуйте про причини: чому? як? хто?;
- вникніть у відповіді: чому цього немає? що було б, якщо?;
- шукайте альтернативні теорії: „Чи є інша можливість?”;
- підберіть інші приклади: „Де ще відбувалося щось подібне?”;
- наведіть думки незалежних експертів.

На третій стадії:

- домагайтеся, щоб студенти взяли на себе зобов'язання щодо подальших своїх дій;
- сформулюйте можливу перспективу удосконалення технології проведення заняття.

Для підсумків заняття та оцінювання його результатів у балах доцільно відводити 15-20% навчального часу.

4.4. Інтерактивні технології кооперативного навчання

Групова (кооперативна) робота студентів організовується на практичних, семінарських та лабораторних заняттях. Це може відбуватися одразу після організаційного викладу викладачем навчального матеріалу, на початку нового заняття замість опитування, на спеціальному занятті, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально-узагальнюючого заняття.

4.4.1. Робота в парах

Технологія роботи в парах особливо ефективна на початкових етапах навчання студентів роботі у малих групах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі студенти академічної групи, працюючи в ЄКТС, отримують можливість вільно говорити, висловлюватись. Робота в парах дає студентам час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед академічною групою. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію [34, 48].

Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилятися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу. Серед них можна назвати такі [43]:

- обговорити короткий текст, завдання, письмовий документ;
- взяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до лекції, відео чи іншої навчальної діяльності;
- зробити критичний аналіз чи редагування письмової роботи один одного;
- сформулювати підсумки навчального заняття чи серії занять з теми;
- розробити спільно питання до викладача або інших студентів;
- проаналізувати разом вправу, ситуацію чи проблему;
- протестувати чи оцінити один одного;
- дати відповіді на запитання викладача;
- порівняти записи, зроблені в аудиторії.

В умовах ЄКТС робота в парах є основою для організації самостійної роботи під час занять в аудиторії. На відміну від роботи в

малих групах, де студенти по черзі відповідають, в парах будь-якого типу в кожний момент половина студентів відповідає, а друга половина контролює. Потім вони міняються ролями. У такій системі робота студентів в аудиторії проводиться з використанням трьох видів пар: статичної, динамічної і варіаційної (рис.4.2).

Статична пара передбачає спільну роботу студентів, які сидять за одним столом (рис.4.2, а). Організувати роботу такої пари можна наступним чином:

1. Запропонуйте студентам завдання, поставте запитання для невеличкої дискусії чи аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання, фактів або ситуації, наведених у завданні, дайте їм 3-5 хвилин на продумування можливих відповідей або рішень індивідуально.

2. Визначте, хто з них буде висловлюватись першим, і запропонуйте обговорити свої ідеї один з одним. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Це допоможе звикнути до чіткої організації роботи в парі.

3. По закінченні часу на обговорення кожна пара представляє результати роботи, обмінюється своїми ідеями та аргументами з усією академічною групою. За потребою це може бути початком дискусії або іншої навчальної діяльності.

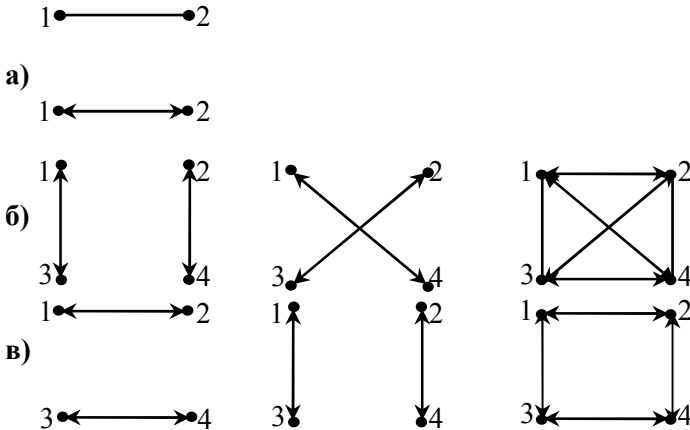


Рис. 4.2. Схема роботи в статичних (а), динамічних (б) та варіаційних (в) парах

Динамічна пара – це мала група з 4-х студентів, які сидять за

сусідніми столами. Кожний працює з кожним, тричі змінюючи партнера (рис. 4.2, б). Організувати роботу динамічної пари можна наступним чином:

1. Поставте студентам запитання для обговорення, дискусії або аналізу гіпотетичної конкретної ситуації. Після їх розв'язання, дайте їм 3-5 хвилин часу для обдумування можливих відповідей або рішень індивідуально.

2. Об'єднайте студентів у пари, запропонуйте обговорити свої ідеї один з одним. Визначте час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Попередьте студентів, що пари обов'язково мають дійти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.

3. Об'єднайте пари в четвірки і запропонуйте обговорити попередньо досягненні рішення щодо поставленої проблеми. Як і в парах, прийняття спільного рішення обов'язкове.

Варіаційна пара – це варіант колективної роботи в малій групі з 4-х студентів. Кожний студент працює то з одним, то з іншим студентом з четвірки. При цьому здійснюється обмін матеріалами, варіанти яких будуть опрацьовані кожним членом мікрогрупи (рис.4.2, в). Цей варіант кооперативного навчання отримав назву „Карусель” [95] і вважається найбільш ефективним для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань. Така технологія застосовується:

- для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежними позиціями;
- для збирання інформації з будь-якої теми;
- для інтенсивної перевірки обсягу й глибини наявних знань;
- для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

Організувати роботу за такої схеми можна наступним чином:

1. Розставте стільці для студентів у коло, коли кожен сидить навпроти іншого.

2. За сигналом ведучого всі його учасники пересуваються на один стілець і опиняються перед новим партнером. Мета – пройти коло, виконуючи поставлене завдання.

Статична пара може формуватися і за бажаннями студентів, тому що фактор контактності та доброзичливості грає в цій парі визначальну роль. Не слід нав'язувати партнера, можна лише порадити або попросити допомоги товаришу. Статична пара – це школа підгото-

вки до роботи в динамічній і варіаційних парах. В цих парах студенти постійно міняються ролями викладача і учня. Вони навчають один одного, працюють в режимі „взаємонавчання” і „взаємоконтролю”. Робота в статичній групі за спеціальними навчальними і контролюючими програмами перетворює цю пару в „живий комп’ютер”. Кожен студент виступає як в ролі носія програми, так і в ролі того, хто навчається за цією програмою. Навчити студентів працювати в статичній парі – першорядне завдання викладача, який переходить до роботи за ЄКТС. Досвід показує, що успішно співпрацюють як добре підготовлені студенти, так і студенти, які підготовлені гірше. Успішно працюють і пари, в яких студенти мають різний рівень підготовки. Після спільної роботи впродовж деякого часу за бажанням партнерів може здійснюватись зміна партнерів, що створює передумову до переходу на роботу в динамічній і варіаційних парах.

При роботі в динамічній парі загальне завдання ділиться між членами мікрогрупи. Кожний опитує кожного, кожний відповідає кожному. Виникає ситуація колективної взаємодії всіх членів групи. Кожна четвірка працює за завданням, зазначеним в роздатковій картці. Це завдання включає 4 варіанти завдань, 4 запитання і 4 пункти плану. Можуть бути мікрогрупи і з більшою кількістю учасників колективної роботи, однак число їх повинно бути обов’язково парним. Управління таким видом роботи має організаційні труднощі. Необхідні спеціально підготовлені диференційовані за обсягом і складністю завдання і задачі. В умовах ЄКТС академічна група (потік) працює в умовах стихійного вибору партнерів. Можливі розходження в швидкості роботи партнерів. Студенти, які закінчили роботу, чекають наступного партнера, який ще продовжує працювати.

Варіаційна пара є одним з видів колективного навчання. На відміну від динамічної пари, де єдине завдання розподіляється частинами, в варіаційній парі здійснюється інтеграція зусиль кожного студента на підготовку різних матеріалів єдиного завдання. При роботі в варіаційній парі кожний студент готує картку з питаннями, задачами і прикладами. Після перевірки карток викладачем, який підходить до кожного студента, розпочинається робота в мікрогрупі, яка складається з чотирьох студентів. Робота здійснюється за три такти. Перший такт – робота з поруч сидячими. Кожний студент опитує сусіда за своєю карткою. Партнери ставлять один одному

запитання, порівнюють відповіді з записами на звороті картки. Задачі і приклади вирішують усно.

Після взаємоконтролю і взаємонавчання партнери міняються і картками, і партнерами. Починається другий такт – робота з партнером, який сидить за сусіднім столом. Перевіряючий працює з картою, за якою був перевірений сам. Після завершення роботи партнери міняються картками і звертаються до першого партнера. Третій такт – робота з цим партнером за новою картою. Робота завершується тоді, коли в руки повернулася своя картка.

Робота в динамічній і варіаційній парах демократична за своєю сутністю. Кожний партнер знаходиться в рівних умовах. Нові організаційні форми потрібно впроваджувати поступово. Якщо в окремих академгрупах не вдається досягнути успіху – тимчасово відступити, переглянути підготовку, змінити дози матеріалу, удосконалити технологію спілкування студентів в парах.

Колективне навчання не слід замінити роботою в малих групах, де перевіряючим призначається кращий студент. Лідерство породжує нерівноправність. Однією з перспективних форм роботи в малих групах може бути проведення творчих дискусій, аукціонів ідей. Кожен студент може приймати в них участь, критикувати, висловлювати свою думку.

При використанні колективних форм навчання роль викладача не зводиться лише до підготовки завдань і організації колективної та індивідуальної роботи. Як і всі студенти, викладач змінює партнерів, консультує, надає допомогу всім, кому вона потрібна, використовує свій високий рівень компетентності.

4.4.2. Робота в малих групах

Роботу в малих групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Якщо витрачені зусилля й час не гарантують бажаного результату, краще вибрати парну роботу або будь-яку з наведених вище технологій для швидкої взаємодії. Використовують малі групи тільки у тих випадках, коли навчальне завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи. Організувати роботу студентів в малих групах можна наступним чином [31]:

1. Переконайтеся, що студенти володіють знаннями та вміннями, необхідними для виконання завдання. Якщо робота виявиться

надто складною для більшості учнів – вони не стануть докладати зусиль.

2. Об'єднайте студентів у групи. Почніть із груп, що складаються з трьох студентів. П'ятеро – це оптимальна верхня межа для обговорення в рамках малої групи. У процесі формування малих груп остерігайтеся навішувати будь-які „ярлики” на студентів.

3. Запропонуйте їм пересісти по групах. Переконайтеся в тому, що студенти сидять по колу – „пліч о пліч”, один проти одного. Усі члени малої групи повинні добре бачити один одного для подальшого спілкування в процесі обговорення завдання та прийняття рішення.

4. Повідомте (нагадайте) студентам про ролі, які вони повинні розподілити між собою і виконувати під час групової роботи:

- **Спікер (капітан)**, головуєчий (керівник малої групи):
 - зачитує завдання, яке має виконати група;
 - організовує порядок виконання;
 - пропонує учасникам команди висловлюватися по черзі;
 - заохочувати групу (команду) до роботи;
 - підбиває підсумки роботи;
 - визначає доповідача.
- **Секретар малої групи**:
 - веде записи результатів роботи групи;
 - записи веде коротко й розбірливо;
 - як член групи, повинен бути готовий висловити думки групи при підбитті підсумків чи допомогти доповідачу.
- **Посередник (рефері)**:
 - стежить за часом, відведеним на роботу;
 - заохочує групу до роботи;
 - може вводити додаткову інформацію, якщо бачить у цьому потребу.
- **Доповідач**:
 - чітко висловлює думки групи щодо шляхів вирішення завдання;
 - доповідає про результати роботи групи.

5. Будьте уважні до питання внутрішньогрупового менеджменту (керування). Якщо один зі студентів повинен відзвітувати перед академгрупою про роботу малої групи, забезпечте справедливий вибір доповідача.

6. Дайте кожній малій групі конкретне завдання й інструкцію (правила, рекомендації) щодо організації групової роботи. Намагайтеся зробити їх максимально чіткими. Мало ймовірно, що мала група може сприйняти більш як одну чи дві, навіть дуже чіткі, інструкції за один раз.

7. Стежте за часом. Дайте групам досить часу на виконання завдання. Вирішіть, чим зайняти малі групи, які виконують завдання раніше за інших.

8. Подумайте і вирішіть питання щодо методів заохочення (оцінки) та їх впливу на роботу в групах. Забезпечте нагороди за групові зусилля.

9. Будьте готові до певного дискомфорту в аудиторії, підвищеного шуму, характерного для методу спільного групового навчання.

10. Під час роботи малих груп обійдіть їх, запропонувавши допомогу. Зупинившись біля визначеної групи, не відволікайте уваги на себе. Подумайте про свою роль у подібній ситуації.

11. Запропонуйте малим групам подати результати роботи.

12. Запитайте студентів, чи була проведена робота корисною і чого вони навчилися. Використайте їхні ідеї наступного разу.

13. Прокоментуйте роботу малих груп з точки зору їх навчальних результатів та питань організації процедури групової діяльності.

14. Зробіть для себе висновки щодо недоліків, які мали місце в організації роботи в малих групах, аби в майбутньому їх уникнути.

Приблизно таким чином має бути організована робота малих груп доти, доки вона стане звичною (ординарною) для студентів.

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання малими групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання в умовах ЄКТС можливі такі варіанти організації роботи груп [95].

„Діалог”. Суть його полягає у спільному пошуку малими групами узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення у кінцевому тексті, переліку ознак, схемі, матриці, спільному рішенні тощо. Діалог виключає протистояння, критику позицій тієї чи іншої групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

Академічна група об'єднується у 5-6 малих робочих груп та групу експертів з числа сильних студентів. Малі групи отримують 5-10 хвилин для виконання навчального завдання. Група експертів готує свій варіант виконання завдання (еталон), стежить за роботою груп і

контролює час. По завершенні роботи представники від кожної робочої групи на дошці (комп'ютері) або на аркушах паперу роблять підсумковий запис. Потім, по черзі, надається слово одному доповідачеві від кожної робочої групи. Експерти фіксують спільні погляди, а на завершення пропонують узагальнену відповідь на завдання. Групи обговорюють і доповнюють її. До зошитів студентів занотується кінцевий варіант.

„Синтез думок”. Дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи. Але після об'єднання в робочі групи і виконання завдання студенти не роблять записів на дошці (комп'ютері), а передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються. Опрацьовані таким чином матеріали передають експертам, які знову ж таки зіставляють написане з власним рішенням (еталоном), роблять загальний звіт, котрий обговорює академічна група.

„Спільний проект”. Має таку саму мету та об'єднання в групи, що й „Діалог”. Але завдання, які отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних боків. По завершенню роботи кожна мала група звітує і записує на аудиторній дошці певні положення. В результаті з відповідей доповідачем груп складається спільний проект, який рецензується групою експертів.

„Пошук інформації”. Різновидом, прикладом роботи в малих групах є командний пошук інформації, що доповнює раніше прочитану лекцію, або матеріал практичного заняття (семінару) або домашнього завдання, а потім відповіді на запитання. Використовується для того, щоб оживити дуже потрібний, але „сухий”, іноді нецікавий навчальний матеріал.

Для малих груп розробляються запитання, відповіді на які можна знайти в різних джерелах інформації. До них можуть належати:

- друкований роздатковий матеріал;
- нормативні документи;
- державні та галузеві стандарти;
- підручники та навчальні посібники;
- довідкові видання;
- матеріали мережі Інтернет;
- прилади та обладнання тощо.

Студенти об'єднуються в малі групи. Кожна з них отримує запи-

тання з теми навчального заняття. Визначається час на пошук та аналіз інформації. Наприкінці заняття заслуховуються повідомлення від кожної групи, які потім повторюються і, можливо, розширюються всією академічною групою.

„Коло ідей”. Метою є вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх студентів до обговорення поставленого питання. Технологія застосовується, коли всі малі групи мають виконувати одне і те саме завдання, яке складається з декількох питань (позицій, проблем), які групи представляють по черзі. Коли малі групи завершують виконувати завдання і готові подати інформацію, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект проблеми, що обговорювалась. Продовжуючи по колу, викладач запитує всі малі групи по черзі, поки не вичерпаються ідеї. Це дасть можливість кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію.

Як варіант можуть подаватись по колу результати не тільки групової, а й індивідуальної роботи. Цей метод є ефективним для вирішення проблемних питань. Для створення списку думок, точок зору можна попросити кожного учня по черзі запропонувати одну ідею усно або написати свою думку чи ідею на картці без імені. Викладач збирає всі картки і складає список зазначених у них ідей на дошці або починає дискусію, користуючись інформацією з карток.

„Акваріум”. Це форма діяльності студентів у малих групах, ефективна для розвитку навичок спілкування, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що студенти вже мають добрі навички групової роботи. Для цього викладач об’єднує студентів у малі групи по 4-6 осіб і пропонує їм ознайомитися із завданням.

Одна з груп сідає в центрі аудиторії (або на початку середнього ряду, де стоять аудиторні столи). Це необхідно для того, щоб відокремити працюючу групу від слухачів певною відстанню.

Ця мала група отримує завдання для проведення дискусії, сформульоване приблизно так:

- прочитайте завдання вголос;
- обговоріть його в малій групі;
- за 3-5 хвилин дійдіть спільного рішення.

Поки діюча мала група займає місце в центрі аудиторії, викладач

знайомить решту академічної групи з завданнями і нагадує правила дискусії у групах. Пропонується вголос протягом 3-5 хвилин обговорити можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації. Студенти, що знаходяться у зовнішньому колі, слухають, не втручаючись у хід обговорення проблеми групою, розташованою в центрі аудиторії.

По закінченні відведеного для дискусії часу група повертається на свої місця, а викладач ставить до аудиторії такі запитання:

- чи погоджуєтесь ви з думкою групи?
- чи була ця думка достатньо аргументованою?
- який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливими?

На таку бесіду відводиться 5-10 хвилин. Після цього місце в „Акваріумі” займає інша мала група й обговорює наступну ситуацію.

Наприкінці викладач повинен обговорити зі студентами хід групової роботи, прокоментувати ступінь володіння навичками дискусії у малих групах і звернути увагу на необхідність та напрями подальшого вдосконалення таких навичок. У межах „Акваріуму” можна підбити підсумки заняття або за браком часу обмежитись обговоренням роботи кожної малої групи.

4.5. Технологія колективно-групового навчання

До цієї групи відносять інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї академічної групи. Залежно від змісту та мети навчання в ЄКТС можливі такі варіанти колективно-групового навчання [43].

„Коло”. Це загальновідома технологія, яка застосовується, як правило, в комбінації з іншими. Її метою є прояснення певних положень, привертання уваги студентів до складання або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань. Викладач має заохочувати всіх студентів до рівної участі та дискусії.

Для цього бажано розташувати стільці або аудиторні столи по колу. Вся академічна група обговорює ситуацію, проблему чи подію, що стосується якоїсь певної теми. Обговорення будується навколо запланованої або імпровізованої теми, яку слід визначити зрозуміло для всіх присутніх до початку обговорення. Студенти висловлюються за бажанням. Обговорення триває доти, доки є бажуючі висловитися. Викладач бере слово, якщо вважає за потрібне, наприкінці обговорення, висловлюючи свою думку щодо почутого.

„Мікрофон”. Різновид колективно-групової технології, яка надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Організація роботи академічної групи:

- поставити чітко сформульоване запитання чи проблему;
- запропонуйте групі якийсь предмет, який виконуватиме роль уявного мікрофона, який студенти передаватимуть один одному, по черзі беручи слово;
- надавайте слово тільки тому, хто отримує уявний мікрофон;
- запропонуйте студентам говорити лаконічно й швидко, не більше ніж 1-2 хвилини;
- не коментуйте і не оцінюйте подані відповіді;
- підведіть підсумок обговорення.

„Незакінчені речення”. Така технологія майже поєднується з „Мікрофоном” і дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

Визначивши тему, з якої студенти будуть висловлюватись в колі ідей або використовуючи „мікрофон”, викладач формулює незакінчене речення і пропонує студентам, висловлюючись, закінчувати його. Кожний наступний учасник обговорення повинен починати свій виступ із запропонованої формули. Учні працюють з відкритими реченнями, наприклад:

- „Ця інформація дозволяє нам зробити висновок, що...”;
- „Це рішення було прийнято тому, що...”;
- „На сьогоднішньому занятті для мене найважливішим відкриттям було...” тощо.

„Мозковий штурм”. Це відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для прийняття рішень щодо розв’язання конкретної проблеми чи ситуації. Мозковий штурм (атака) спонукає студентів проявляти уяву та творчість, дає можливість їм вільно висловлювати свої думки, проявляти творчу фантазію.

Мета „мозкового штурму” чи „мозкової атаки” полягає в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо озвученої проблеми від усіх студентів впродовж обмеженого періоду часу, визначеного викладачем.

Організувати роботу за цією технологією можна наступним чином: після презентації проблеми чи ситуації та їх чіткого формулювання (краще записати на аудиторній дошці чи дисплеї) запропонуйте всім студентам висловити ідеї, коментарі, навести цитати, фрази чи ключові слова, пов'язані з цією проблемою. При цьому потрібно зауважити, що ідеї або пропозиції можуть бути будь-які, навіть фантастичні.

Запишіть усі ідеї та пропозиції на дошці (великому аркуші, дисплеї) в порядку їх надходження від студентів без зауважень, коментарів чи запитань.

Зверніть увагу на такі головні моменти:

1. Під час висування ідей чи пропозицій не пропускайте жодного, навіть, на перший погляд, абсолютно безглузлого. Якщо ви будете судити їх під час висловлювання, студенти зосередять більше уваги на відстоюванні своїх ідей, ніж на спробах запропонувати нові і досконаліші.

2. Необхідно заохочувати всіх до висування якомога більшої кількості ідей. Варто підтримувати й фіксувати навіть фантастичні ідеї. Якщо під час „мозкового штурму” не вдається одержати багато ідей, що може пояснюватися тим, що студенти піддають свої ідеї цензурі – добре подумують, перед тим як висловлять.

3. Спонукайте всіх студентів розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання або зміна висунутих раніше ідей часто веде до висування нових, що перевершують первинні.

4. В аудиторії можна повісити такий плакат:

- „Кажіть усе, що спаде на думку”.
- „Не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших”.
- „Розширення запропонованої ідеї заохочується”.

5. Кількість ідей заохочується. В остаточному підсумку кількість породжує якість. В умовах висування великої кількості ідей учасники штурму мають можливість творчо пофантазувати.

6. На закінчення обговоріть та оцініть запропоновані студентами ідеї.

„Броунівський рух”. Це інтерактивна технологія, яка використовується при вивченні блоку інформації або при узагальненні та повторенні вивченого. Вона дає можливість студентам узяти участь у передачі своїх знань одногрупникам. Використання цієї технології дає загальну картину понять і фактів, які необхідно засвоїти на за-

нятті, викликає певні запитання та підвищує інтерес до навчання. Організувати роботу академгрупи можна таким чином:

1. Попередньо підготуйте картки з інформацією, що стосується теми заняття, по одній на кожного студента.

2. Роздайте по одній картці кожному студенту.

3. Впродовж кількох хвилин студенти читають інформацію на картці. Перевірте, чи розуміють вони прочитане.

4. Дозвольте студентам ходити по аудиторії і знайомити зі своєю інформацією інших одногрупників.

5. Студент може одночасно говорити тільки з однією особою. Завдання полягає в тому, щоб поділитися своєю інформацією і самому отримати інформацію від іншого студента. Впродовж відведеного часу треба забезпечити спілкування кожного студента з максимальною кількістю інших для отримання якомога повнішої інформації.

6. Після того, як студенти завершать цю вправу, запропонуйте їм розповісти, відтворити отриману інформацію. Проаналізуйте та узагальніть отримані ними знання.

„Вирішення проблем”. Метою застосування такої технології є навчити студентів самостійно вирішувати ситуаційні проблеми та приймати колективні (командні) рішення. Організувати роботу академічної групи під час практичних або семінарських занять можна наступним чином [95]:

1. Приготуйте для студентів кожної академічної групи, що складають лекційний потік, проблемне завдання або виробничу (комерційну) ситуацію.

2. Ознайомте студентів академгрупи із навчальною ситуацією (проблемою) та визначте суть проблеми.

3. Запитайте студентів, чи розуміють вони суть проблеми. Запропонуйте їм описати її.

4. Об'єднайте студентів у підгрупи, у яких вони могли б обговорити проблему перш, ніж перейти до пошуків шляхів її вирішення.

5. Запитайте студентів: чи справді вони хочуть розв'язувати запропоновану проблему? Чи вважають вони проблему важливою?

6. Скориставшись технологією „мозкового штурму”, дайте їм можливість визначити якнайбільше шляхів вирішення проблеми або можливих варіантів. На цьому етапі жодне рішення, варіант або пропозицію не потрібно відкидати і коментувати. Необхідно згене-

рувати якомога більшу кількість ідей.

7. Разом зі студентами проаналізуйте, поясніть та спробуйте об'єднати різноманітні ідеї.

8. Обговоріть можливі позитивні та негативні наслідки кожної ідеї.

9. Виберіть найкращий варіант і дійдіть згоди щодо його використання для вирішення проблеми. Це можна зробити шляхом рейтингового голосування, за яким перемагає рішення, що набрало найбільшу кількість голосів.

10. Виберіть другий і третій варіант як резервні на випадок, якщо перше рішення виявиться неефективним. Досягніть згоди студентів щодо випробування додаткових варіантів.

Етапи вирішення навчальної проблеми:

- з'ясуйте її суть;
- з'ясуйте важливість проблеми;
- обміркуйте всі можливі варіанти вирішення;
- проаналізуйте можливі наслідки кожного варіанта;
- виберіть можливий варіант вирішення, який здається вам оптимальним;
- якщо перший варіант рішення виявився неефективним, спробуйте інший і розпочніть все спочатку.

„**Дерево рішень**”. Це варіант технології вирішення проблем, який допомагає студентам проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень. Організувати роботу академічної групи під час проведення семінарських чи практичних занять можна так [95]:

1. Виберіть ситуацію, проблему чи дилему, що немає однозначного рішення. Вона може бути викладена у вигляді історії, судової справи, комерційної чи виробничої ситуації, епізоду літературного твору чи парламентських дискусій.

2. Запропонуйте студентам необхідну для розв'язання проблеми інформацію для самостійної домашньої роботи.

3. Підготуйте на дошці (дисплеї) чи роздайте кожному студенту ДРМ (друковані роздаткові матеріали) зі зразком „дерева рішень”.

4. Сформулюйте проблему для вирішення, визначте суть проблеми і запишіть на дошці (ПЕОМ), заповнюючи схему.

5. Наведіть необхідну додаткову інформацію щодо проблеми (чи дайте час для її пошуку, перегляду, якщо це було домашнім за-

вданням).

6. Запитайте у студентів, чи вони дійсно хочуть розв'язувати запропоновану проблему? Якщо проблема важлива і актуальна, процес можна продовжувати.

7. Шляхи й варіанти вирішення проблеми можна визначити проведенням „мозкового штурму”. На цьому етапі жоден з варіантів не може бути неправильним. Важливо набрати якомога більше ідей.

8. Обговоріть кожен із варіантів рішення. Що позитивного і негативного він містить? Таким чином можна відхилити частину ідей і залишити 3-4 найбільш прийнятних.

9. Розподіліть студентів на малі групи і запропонуйте кожній заповнити схему. Група повинна шляхом обговорення прийти до одного варіанта рішення.

10.Кожна мала група пропонує своє рішення. Проведіть обговорення. Можна провести рейтингове голосування всієї академічної групи для вибору одного взаємоприйнятного варіанту.

4.6. Технологія ситуативного моделювання

Технологія ситуативного моделювання – це побудова навчального процесу за допомогою включення студентів у гру. Використання гри завжди стикається з протиріччям: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому завдання викладача при застосуванні гри у навчанні полягає у підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті.

Останнім часом в організації самої гри відбувається зміщення акцентів з драматизації (форм, зовнішніх ознак гри) на її внутрішню сутність (моделювання події, явища, виконання певних ролей). У західній дидактиці вищої школи поступово відходять від терміна „гра”, який асоціюється з переважно комп'ютерними розвагами, і вживають поняття „симуляція”, „імітація” тощо .

Ігрова модель навчання покликана реалізувати, окрім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей, таких як:

- забезпечення контролю виведення емоцій;
- надання студенту можливості самовизначення;
- надихання і допомога розвитку творчої уяви;
- надання можливості зростання навичок співробітництва;
- надання можливості висловлювати свої думки.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебува-

ють в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Студентам надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише правилами гри. Студенти самі обирають власну роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі виступає як:

- *інструктор* (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення);
- *суддя-рефері* (коректування і поради з розподілу ролей);
- *тренер* (підказки студентам для прискорення проведення гри);
- *головуючий* (організатор обговорення).

Як правило, ігрова модель реалізується за чотири етапи:

1. Орієнтація (введення студентів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу).
2. Підготовка до проведення гри (викладення сценарію гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми).
3. Основна частина – проведення гри.
4. Обговорення гри та її підсумків.

Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найбільш поширеним з них є моделюючі. Кожна така гра відбувається за певною схемою. Студенти „вводяться” в ситуацію, на основі якої вони отримують ігрові завдання. Для його виконання студенти поділяються на підгрупи й обирають відповідні ролі. Починаючи висувати припущення щодо розв'язання програми (1-й крок), вони стикаються з тим, що їм не вистачає інформації. У цьому випадку її отримують від викладача або викладач сам корегує діяльність студентів новим блоком інформації. З отриманням нової інформації та її аналізу під кутом зору ігрового завдання починається наступний етап гри (2-й крок) і далі гра розгортається за невизначеним сценарієм, що реалізує кілька етапів взаємодії між студентами, які грають певні ролі (3-й крок). Після завершення сценарію потрібне серйозне обговорення, рефлексія того, що відбулося, усвідомлення студентами отриманого досвіду на теоретичному рівні (4-й крок).

В умовах ЄКТС, як засвідчує досвід провідних ВНЗ Європи і США, можна з успіхом використовувати низку технологій ситуативного моделювання. Розглянемо головні з них [43].

„Імітаційні ігри або симуляції”. *Імітаціями* (імітаційними іграми) називають процедури з виконанням певних відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію. Як правило, викладач надає під час імітації чіткі коопераційні інструкції. Студенти можуть виконувати дії індивідуально або в групах. На закінчення певного виду діяльності всі студенти отримують подібний результат, але він може відрізнятись залежно від індивідуальних особливостей студента, складу підгрупи, використаних інформаційних ресурсів тощо. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності та усвідомлення студентами причинно-наслідкових зв'язків, які можна простежити, аналізуючи результати імітації у різних її учасників.

Імітаційні ігри розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми. Організувати роботу академічної групи під час семінарських або практичних занять можна наступним чином [35]:

1. Виберіть проблему, ситуацію, явище або тему для імітації.
2. Сплануйте все, що необхідно для імітації, продумайте участь у ній всієї академічної групи.
3. Надайте студентам достатньо інформації, щоб вони могли впевнено виконувати всі передбачені процедури і, одночасно, навчитися.
4. Перед імітацією зробіть короткий вступ.
5. Заздалегідь продумайте запитання для підбиття остаточних підсумків.

Складніші імітаційні ігри називаються *симуляціями*, або ситуаційним моделюванням, хоча чіткого розмежування в навчально-методичній літературі немає. Розглянемо їх окремо, пам'ятаючи, що інколи під назвами технології імітації та симуляції розуміють одне і те саме.

Симуляції – це створені викладачем ситуації, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слу-

хання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо.

Готуючи студентів до симуляції, викладач має розподілити ролі, та з'ясувати з кожним виконавцем послідовність його дій. Регламент всієї симуляції будується за чітким сценарієм, який збігається з проведенням такої процедури в реальному житті. Отже, симуляція є міжнародною версією реальності. Ця технологія наближена до рольової гри, але істотно відрізняється від неї, бо її метою є ілюстрування нових явищ і механізмів: процедури прийняття рішень в органі місцевого самоврядування, механізму зростання прибутків підприємства, функціонування конкурентного ринку тощо. Симуляція дає можливість студентам глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її із середини.

Організувати роботу академічної групи з використанням технології симуляції можна наступним чином [95]:

1. Пам'ятати, що в симуляції йдеться не про демонстрування акторських здібностей, а про вміння і в міру можливості безособове відтворення вибраного процесу.

2. Необхідно пропонувати студентам для проведення ситуативного моделювання теми, що спрощують дійсність.

3. Виберіть тему для симуляції та основне питання, які будуть вирішувати студенти.

4. Сплануйте сценарій симуляції, продумайте розподіл ролей, участь у грі всієї академічної групи.

5. Надайте студентам достатньо інформації, чіткі інструкції, щоб вони могли переконливо виконувати свої ролі і, одночасно, вчитися.

6. Перед симуляцією зробіть короткий вступ.

7. Заздалегідь продумайте запитання для підбиття підсумків заняття.

„Судове слухання”. Поширеною технологією імітаційної (симуляційної) гри є спрощені судові слухання. Технологія (суд *pro se* – власний суд) дає можливість студентам розіграти судовий процес з конкретної справи з мінімальною кількістю учасників. Це процес за участю трьох осіб: судді, що буде слухати обидві сторони і приймати остаточне рішення, обвинувачуваного й обвинувача або їхніх представників.

Мета: технологія спрощеного суду дає можливість студентам юридичних спеціальностей отримати уяву про процедуру прийняття

судового рішення, взяти участь у вправі, пов'язаній з аналізом, критичним мисленням, прийняттям рішень.

Організація роботи за технологією спрощеного суду [95]:

1. Оберіть ситуацію (випадок, дилему, судову справу) для вивчення. Перевірте, чи відповідає вона очікуваним результатам та темі заняття.

2. Підготуйте додаткову інформацію (статистику, думки авторитетів, закони тощо) або продумайте посилання на неї. Якщо необхідно, інформація може бути подана на дошці, в папках, книжках, комп'ютері, у вигляді друківаних роздаткових матеріалів тощо.

3. Самі продумайте можливі варіанти розв'язання ситуації.

4. Підготуйте план проведення судового слухання, регламент запишіть на дошці.

5. Проведіть аналіз ситуації за наведеною вище схемою.

6. Познайомте академічну групу з процедурою слухання.

7. Поділіть академічну групу на три підгрупи: судді, обвинувачі й обвинувачувані.

Суддів потрібно проінструктувати про процедуру судочинства і дати їм час на підготовку питань. Обвинувачам необхідно надати час для підготовки до вступної промови і викладу аргументів. Обвинувачуваним необхідно надати час для підготовки до вступної заяви і захисту.

Запропонуйте суддям сісти в різних кутках аудиторії. Дайте їм таблички „суддя” або картки з іменами. Запропонуйте, щоб до кожного судді приєднався один обвинувачуваний та один обвинувач. Повідомте суддям, що коли поруч із ними будуть обидва гравці, вони можуть починати „суд”.

Проведіть суд не від імені держави, а від свого, використовуючи такий порядок:

1. Вступні заяви учасників у відповідному судовому порядку. Вони повинні бути обмежені визначеними часовими рамками.

2. Обвинувачуваний викладає суть захисту, і його опитує суддя.

3. Обвинувач викладає аргументацію, і його опитує суддя.

4. Суддя виносить рішення і повідомляє його після того, як уся академічна група знову об'єднується.

Після оголошення суддями своїх рішень запропонуйте запрошеному фахівцю обговорити процес прийняття й ухвалення рішень. Розгляньте варіанти, які будуть запропоновані гостем порівняно з

рішеннями, прийнятими студентами-суддями.

„Громадські слухання”. Громадські слухання проводяться органами законодавчої влади (Верховна Рада України, її комісії, інші державні органи чи комітети, обласні та міські ради) з метою одержання інформації, на якій ґрунтуватимуться закони чи інші рішення, що стосуються інтересів населення. Інші слухання проводяться групами з особливими інтересами, громадськими організаціями чи об’єднаннями, щоб з’ясувати суспільну думку.

Мета застосування технології: модулювання громадського слухання за допомогою імітаційної (симуляційної) гри дозволяє зрозуміти студентам мету і порядок слухань, а також ролі і обов’язки членів державних органів, комітетів, комісій. Крім цього, студенти одержують практичний досвід у визначенні і поясненні ідей, інтересів і цінностей, пов’язаних із предметом слухання. Організувати роботу академічної групи за цією технологією можна наступним чином:

1. Зв’яжіться з місцевими органами влади, місцевими відділеннями чи представництвами загальнонаціональних організацій, яких цікавить тема заняття, щоб одержати потрібну інформацію, і з’ясуйте, чи може співробітник організації або представник місцевих органів самоврядкування взяти участь у занятті.

2. Запросіть на заняття співробітника органу влади чи представника організації, які володіють необхідними знаннями.

3. Домовтеся, якщо необхідно, про можливість провести заняття у залі для слухань чи у приміщенні місцевого органу самоврядкування або організуйте у передній частині аудиторії стіл для студентів – „законодавців”, стіл для секретаря і стіл чи кафедру для доповідача.

4. Приготуйте таблички з іменами студентів і назвами їхніх посад за ролями, щоб розставити їх на столах.

5. Поясніть студентам ролі, які вони мають виконувати:

- **Законодавці.** Призначені (обрані) студенти – законодавці будуть проводити слухання. Вони оголошують виступи доповідачів і приймають рішення з обговорюваного питання. Один із законодавців повинен бути оголошений (обраний групою) як головуючий.

- **Групи особливих інтересів.** Потрібно організувати кілька малих груп по п’ять чи менше осіб. Кожна така група викладе комітету свою точку зору на питання. Повинна бути непарна кількість малих груп, що виступають як за, так і проти обговорюваного пи-

тання. Необхідно, щоб було представлено кілька різних точок зору. Кожна група обере свого представника, що викладе думку групи комітету.

- **Секретар.** Необхідно вибрати одну особу, яка вестиме стенограму засідання і записувати пропозиції, що надходять.

- **Хронометражист.** Необхідно призначити студента, який буде стежити за тривалістю доповідей, щоб дати можливість виступити представникам усіх малих груп.

6. Поясніть учасникам заняття мету громадських слухань і порядок, якого потрібно буде дотримуватись. Якщо потрібно, роздайте студентам інструкції для участі в громадських слуханнях.

- Головуючий відкриває слухання, повідомляє мету слухань і пояснює порядок та часовий регламент доповідей.

- Оголошений доповідач викладає свою позицію протягом 2-3 хвилин, за цим ідуть запитання членів комітету (не більше 3-х хвилин).

- Першим запитання доповідачу ставить голова, за ним питання ставлять „члени” організації чи органу, що проводить слухання. Члени групи доповідача можуть допомагати йому відповідати на запитання комітету.

7. Об'єднайте студентів у малі групи по п'ять чи менше осіб. Одна група буде представляти законодавців чи комісію, що організує слухання: кількість учасників цієї групи залежить від мети заняття. Інші малі групи будуть представляти громадян, співробітників некомерційних організацій з особливими інтересами, яких стосується тема заняття.

8. Відведіть достатньо часу для підготовки студентів до громадських слухань відповідно до їхніх ролей.

9. Проведіть громадські слухання.

10. Після того як будуть вислухані всі доповідачі, члени органу чи організації, що проводить слухання, аналізують аргументи, обговорюють проблему і повідомляють, що вони мають намір робити надалі.

11. Проведіть аналіз інтерактивної вправи в такій послідовності:

- обговоріть факти і аргументи, що стосуються теми;
- обговоріть думки студентів із приводу даного виду діяльності як способу вирішення суспільно важливих проблем і визначення державної політики;

- обговоріть зауваження, зроблені запрошеним фахівцем, та інші питання, запропоновані студентами.

„Рольова гра”. Імітує реальність призначенням ролей студентам і надання їм можливості діяти в умовах, наближених до реальності. Кожна особа в рольовій грі має чітко знати зміст її ролі та мету рольової гри взагалі.

Мета рольової гри – визначити ставлення до конкретної ситуації (життєвої, виробничої, комерційної тощо), набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися практичним навичкам.

Розігрування конкретної ситуації за ролями допоможе студентам виробити власне ставлення до неї, сприяє розвитку уяви і навичок критичного мислення, вихованню спроможності знаходити й розглядати альтернативні можливості дій.

У ході рольової гри учасники розігрують у ролях визначену проблему або ситуацію. Рольова гра потребує ретельної підготовки. Початкові вправи мають бути простими з наступним ускладненням. Організувати роботу академічної групи за цією технологією можна наступним чином [43]:

1. Сплануйте попередню роботу та підготуйтеся:

- сформулюйте проблему, яку буде ілюструвати рольова гра;
- спільно зі студентами визначте кількісний склад учасників гри і спостерігачів, а також подумайте, як доцільніше працювати над грою: усією академічною групою чи одночасно кількома малими групами;

- надайте студентам достатньо інформації, щоб вони могли переконливо виконувати свої ролі;

- продумайте, як буде проходити рольова гра. Сценарій можна скласти у вигляді:

- розповіді, під час якої ведучий розкриває суть справи, а решта студентів озвучують її, розкриваючи зміст через ролі своїх „персонажів”;

- інсценізації, під час якої учасники гри діють спонтанно, без підготовлених діалогів, але відтворюють основну ідею інсценізації.

2. Підготовка й тренування студентів:

- дайте студентам час на обдумування ситуації своїх ролей;
- якщо для проведення гри в аудиторії треба переставити меблі, зробіть це саме зараз;

- забезпечте активну участь всієї академічної групи в проведенні вправи;

- не забувайте про ретельне обговорення й міркування студентів з приводу рольової гри, які треба обов'язково вислухати наприкінці.

3. Не чекайте відшліфованої гри із самого початку. Дайте студентам можливість провести рольову гру й імітувати історичні й сучасні ситуації. Змінійте види діяльності.

4. Такі вправи повинні проводитися в обстановці довіри, щоб студенти не почувалися ніяково. Студенти повинні розуміти, що реагувати можна по-різному. Практика допоможе студентам почувати себе впевненіше при проведенні таких занять.

5. Після закінчення рольової гри проводиться ретельний і поглиблений аналіз учасниками та спостерігачами набутого досвіду.

6. Подумайте про вихід студентів з ролей. Для цього проводиться детальне обговорення ситуації. Бажано, щоб кожен учасник відповів на запитання:

- як ви себе почували в тій чи іншій ролі?
- що подобалось під час гри, а що ні?
- чи бували ви самі в подібній ситуації?
- чи була вирішена проблема?
- яку іншу лінію поведінки можна було б вибрати?
- чи може цей досвід вплинути на ваше подальше життя?

Дуже важливим є розподіл (планування) рольової гри за часом. На пояснення умов припадає приблизно 10-15%, на роботу в малих групах – 15-25%, на презентацію й обговорення – 40-50%, на підсумки – до 15%.

4.7. Технологія опрацювання дискусійних питань

Дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання. *Дискусія* – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми, що повністю відповідає вимогам ЄКТС.

В дидактиці дехто з фахівців відносить дискусію як до методів навчання, так і до організаційних форм навчання. Деякі науковці вважають дискусію різновидом ігрових форм занять, співробітниц-

твом, коли з обговорюваної проблеми ініціативно висловлюються всі учасники спільної діяльності [99].

У педагогічній літературі існують також різні погляди щодо функцій дискусії в навчанні. Вона може виступати як метод засвоєння знань, закріплення їх і вироблення вмій і навичок, як метод розвитку психічних функцій, творчих здібностей і особистісних якостей студентів, а також як метод стимулювання і мотивації учення [103].

Сучасна дидактика визнає велику освітню і виховну цінність дискусій. Вони вчать глибокому розумінню проблеми, самостійній позиції, оперуванню аргументами, критичному мисленню, зважати на думки інших, визнавати вдалі аргументи, краще розуміти іншого, сприяють уточненню власних переконань і формуванню власного погляду на проблему і світ.

Досвід використання дискусії у європейській та вітчизняній вищих школах дозволяє сформулювати деякі головні організаційно-педагогічні основи, які є спільними для будь-яких різновидів дискусії:

- проведення дискусії необхідно починати з постановки конкретного дискусійного питання, яке не має однозначної відповіді і допускає різні варіанти вирішення, зокрема альтернативні;
- не слід ставити студентам питання на зразок: хто правий, а хто – ні, в тому чи іншому питанні;
- у центрі уваги має бути ймовірний перебіг:
 - що було б можливим за тим чи іншим збігом обставин?
 - що могло б відбуватись, якби...?
 - чи були альтернативні можливості, дії?
- усі вислови студентів мають бути у руслі обговорюваної теми;
- викладач має виправляти помилки і неточності, яких припускаються студенти, та спонукати їх робити те саме;
- усі твердження студентів повинні супроводжуватись аргументацією, обґрунтуванням, для чого викладач ставить запитання на зразок: „Які факти свідчать на користь вашої думки?“, „Як ви мислили, коли дійшли такого висновку?“;
- дискусія може закінчуватися як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням існуючих розбіжностей між учасниками дискусії.

У світовій та європейській практиці використання дискусії у навчанні набули поширення різні варіанти організації обміну думок між учасниками, різні технології проведення дискусії, опрацювання

дискусійних питань.

Хоча ззовні деякі технології опрацювання дискусійних питань можуть справляти враження студентських експромтів, які не вимагають групової підготовки ні з боку викладача, ні з боку студентів, таке враження хибне: за зовнішньою легкістю приховується ґрунтовна підготовча робота викладача.

При плануванні дискусії викладач має враховувати кілька важливих обставин:

- час, необхідний для проведення дискусії, його узгодженість з іншими видами роботи під час навчального заняття;
- місце, яке має давати можливість здійснювати всі необхідні пересування студентів і створювати оптимальні умови для обговорення студентами проблеми і стеження за його перебігом решти студентів;
- матеріали, необхідні для роботи студентів та наочного подання її результатів;
- письмові інструкції щодо способу виконання завдання;
- вміння студентів працювати в групі.

Протягом усієї роботи груп викладач тримає в полі зору три основних моменти:

1. Мета, від якої під час дискусії не слід відхилитися.
2. Час, якого слід дотримуватися, щоб встигнути досягти визначеної мети.
3. Підсумки, які треба підбити, аби не втратити сенс самої дискусії.

Суттєвим елементом будь-якої технології навчання в дискусії є вступна частина, оскільки саме в ній створюється емоційний та інтелектуальний настрій наступної дискусії. Це своєрідне запрошення до жвавого обговорення визначеної проблеми, яке може бути здійснено у вигляді викладу проблеми, опису конкретного випадку, невеличка рольова гра, демонстрація відеофільму або ілюстративного матеріалу, запрошення експертів, використання останніх новин, інсценування будь-якого епізоду, стимулювання серією запитань на зразок: "Чому? Що б сталося, якщо...?"

Запорукою успішності дискусії є її чітка організація, яка досягається завдяки кільком чинникам:

1. Ретельне планування дискусії. Складання плану дає змогу організувати як збирання студентами необхідної інформації, так і про-

ведення самої дискусії.

2. Чітке дотримання правил ведення дискусії всіма її учасниками.

3. Обов'язковим є дотримання визначеного регламенту. Краще, коли час залишається, ніж його не вистачить на колективне обговорення і підбиття підсумків.

4. Добре продумане й ефективне здійснене керівництво ходом дискусії з боку викладача: надання студентам часу на обмірковування питань; утримання від невизначених запитань та запитань подвійного змісту; зміну напряму думок студентів у разі відхилення їх від основної теми і мети дискусії; попередження надмірних узагальнень; збудження студентів до поглиблення думок тощо.

Згідно з логікою застосування дискусії як методу закріплення навчального матеріалу і стимулювання пізнавальної діяльності студентів можна визначити кілька варіантів моделювання навчальних тем на основі дискусії:

- побудова вивчення теми як підготовки до дискусії за всім матеріалом навчальної дисципліни, яка відбувається на останньому (або останніх) заняттях;

- включення дискусійного компонента в окремі навчальні заняття на етапах перевірки домашнього завдання і закріплення щойно вивченого матеріалу;

- побудова вивчення як самостійної або групової роботи студентів з обговоренням її результатів.

Найбільш поширеним в європейській та вітчизняній методиці навчання є перший варіант, коли технологія дискусії використовується на підсумкових заняттях.

„Метод ПРЕС” (PRES). З цієї технології варто почати роботу над навчанням студентів дискутувати. Вона використовується при обговоренні дискусійних питань та при проведенні вправ, у яких потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється. Технологія навчає студентів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших. Організувати роботу групи за цією технологією можна наступним чином [95]:

1. Роздайте студентам матеріали, у яких зазначено чотири етапи методу ПРЕС:

- *висловіть* свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка

зору на проблему (починаючи зі слів: „Я вважаю, що...”);

- *поясніть* причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів: „Тому, що...”);

- *наведіть* приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції, наведіть факти, які демонструють ваші докази (починайте зі слів: „Наприклад,...”);

- *узагальніть* свою думку (зробіть висновок, починаючи словами: „Отже,...”, „Таким чином,...”).

2. Поясніть механізм етапів методу і дайте відповідь на можливі запитання студентів. Наведіть приклад до кожного з етапів.

3. Запропонуйте бажаним спробувати застосувати цей метод до будь-якої проблеми на їхній вибір.

4. Перевірте, чи розуміють студенти механізм застосування методу. Етапи можна адаптувати, пропонуючи їм наводити кілька варіантів своїх думок або прикладів.

5. Коли концепція методу буде зрозуміла всім студентам, запропонуйте їм спробувати самим. Застосовуйте цей метод на всіх заняттях, де потрібна аргументація студентами своєї думки.

„Займи позицію”. Така технологія корисна на початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами. Її можна використовувати на початку заняття для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчається, або після опанування студентами певною інформацією з проблеми (наприклад, змістового модуля) й усвідомлення ними можливості альтернативних позицій щодо її вирішення. Слід використовувати протилежні думки, які не мають одної (правильної, оптимальної) відповіді. Розглядаючи протилежні позиції з дискусійної проблеми, студенти:

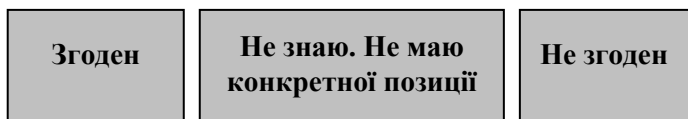
- знайомляться з альтернативними поглядами;
- прогнозують, які наслідки матимуть індивідуальні рішення для конкретного підприємства, організації чи окремої групи людей, держави в цілому;

- на практиці використовують уміння захищати власну позицію;
- вчать вислуховувати інших;
- отримують додаткові знання з теми (змістового модуля).

Організувати роботу академічної групи за цією технологією можна наступним чином [95]:

1. Запропонуйте студентам дискусійне питання і попросіть визначити власну позицію щодо цього питання.

2. Розмістіть попередньо підготовлені спеціальні плакати в протилежних кутках аудиторії. На одному з них має бути написано „Згодні”, на іншому – „Не згодні”.



3. Роздайте студентам (вивісьте) правила проведення вправи й обговоріть їх.

4. Запропонуйте студентам стати біля відповідного плаката, залежно від їхньої думки щодо обговорюваної проблеми („голосування ногами”).

5. Виберіть кілька студентів і запропонуйте обґрунтувати свою позицію, або запропонуйте всім, хто поділяє одну і ту саму точку зору, обговорити її і виробити спільні аргументи на її захист.

6. Після викладу різних точок зору запитайте, чи не змінив хто-небудь з учасників своєї думки і чи не хоче перейти до іншого плаката. Запропонуйте студентам перейти й обґрунтувати причини свого переходу.

7. Запропонуйте студентам назвати найбільш переконливі аргументи своєї та протилежної сторони.

„Зміни позицію”. Така технологія є подібною до „Займи позицію”. Вона також дає можливість обговорити дискусійні питання за участю всіх студентів. Метод дозволяє стати на точку зору іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання тощо. Організація роботи академічної групи за цією технологією здійснюється таким чином [95]:

1. Заздалегідь ґрунтовно підготуйтеся до обговорення.

2. Запропонуйте академічній групі дискусійне питання.

3. Об’єднайте студентів у пари, а потім – у четвірки (наприклад, перша і друга парта (столи), третя і четверта).

4. Дайте завдання розподілити позицію з проблеми („так” чи „ні”) між парами чи самі зробіть це. Одна пара в четвірці повинна обґрунтувати одну позицію, друга – альтернативну.

5. Поясніть, що в четвірках кожна пара має представити своїм партнерам особисту точку зору. Кожен студент повинен відповідати за свою половину презентації (наприклад, обґрунтувати половину аргументів).

6. Оголосить хронометраж: скільки часу виділяється на підготовку і на саму презентацію.

7. Дайте досить часу на підготовку аргументів.

8. Коли час на підготовку мине, попросіть пари доказово викласти свою точку зору одна одній.

9. Потім можна дати завдання парам помінятися позиціями і знову повторити все спочатку. На це варто відвести набагато менше часу.

10. Після цього можна дати завдання всій четвірці вільно обговорити тему. Студенти вже повинні висловлювати свою особисту точку зору. У результаті обговорення четвірка повинна або дійти згоди, або висновку про те, що їм бракує інформації. Заздалегідь визначте часові рамки цієї вільної дискусії.

11. За наявності часу можна провести загальну дискусію, наприклад, використовуючи технологію „Карусель”.

12. Підведіть підсумки з усією академічною групою.

„Шкала думок”. Технологія навчання, яка є однією з форм обговорення дискусійних питань, метою якої є розвиток у студентів навичок прийняття власного рішення та вдосконалення вміння аргументувати свою думку. Розглядаючи полярні точки зору з проблеми, що дискутується, студенти:

- знайомляться з альтернативними позиціями;
- прогнозують, які наслідки матиме та чи інша точка зору для окремих людей, колективів, організацій;
- учаться на практиці відстоювати свою позицію;
- привчаються вислуховувати думки інших;
- отримують додаткові знання з теми, що вивчається.

Організувати роботу академічної групи за цією технологією можна двома варіантами [43].

Варіант 1

- Вибирається дискусійна проблема, яка повинна передбачати наявність обґрунтованих альтернативних точок зору.

- Викладач характеризує ці полярні точки зору. Кожна з них розглядається досить детально і ґрунтовно.

- У протилежних кінцях аудиторії можуть бути плакати з альтернативними думками („Згодні”, „Не згодні”).

- Дайте студентам певний час на обдумування та аргументацію

своїєї позиції.

- Запропонуйте студентам оприлюднити свою точку зору і зайняти місце біля відповідного плакату.
- Запропонуйте студентам пояснити, чому вони обрали саме це місце. Причому можна пояснювати, але не аргументувати.
- Оцінка протилежних точок зору.
- Для того, щоб переконатись, що студенти уважно слухають один одного, потрібно попросити їх навести аргументи, які хоч і суперечать їх поглядам, але є деякою мірою обґрунтованими, примушують їх замислитись і, можливо, переоцінити свою позицію.
- Групове обговорення наслідків різних точок зору.

Варіант 2

- Вибирається дискусійна проблема, яка повинна передбачати наявність обґрунтованих, діаметрально протилежних точок зору.
 - Викладач детально і ґрунтовно пояснює полярні точки зору, домагаючись розуміння їх студентами.
 - Індивідуальна робота студентів обмежена в часі. Викладач пропонує студентам письмово обґрунтувати свою точку зору.
 - Якщо бракує часу й місця в аудиторії, викладач може не пропонувати студентам займати місце в різних кутках аудиторії. Поки вони письмово аргументують свою позицію, викладач на дошці проводить пряму лінію, розташувавши альтернативні точки зору на різних кінцях.
 - Позицію кожного студента можна позначити на дошці символічно (схематично), прослухавши аргументи і докази.
 - Викладач вибірково зачитує аргументи студентів, що дотримуються альтернативних точок зору.
 - Оцінка протилежних точок зору. Студенти можуть змінити свою позицію і знову визначити своє місце.
 - Обговорення наслідків різних точок зору.
- „Дискусія”.** Загально визнано в середовищі педагогів-дидактів, що дискусія (широке публічне обговорення спірного питання) є важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення студентів, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Організувати роботу академічної групи за дискусійною техноло-

гією можна за сценарієм, який реалізується двома етапами [110]:

1. *Планування дискусії.*

- Оберіть тему дискусії. Вона має бути сформульована проблемно, щоб підходи до її висвітлення були різновекторними.

- Дуже важливим елементом дискусії є її план. Він може пропонуватись студентам заздалегідь, напередодні дискусії. Студенти, маючи такий план, можуть підготуватись до обговорення: попрацювати з літературою, довідниками, Інтернетом, підготувати собі попередні нотатки тощо.

- Можна практикувати складання плану дискусії за заздалегідь відомою темою безпосередньо на початку обговорення. У такому випадку викладачеві доцільно залучити до складання плану самих студентів.

- Підготуйте ДРМ (друкований роздатковий матеріал), який студенти повинні будуть прочитати вдома. Зробіть його так, щоб там були викладені всі точки зору.

- Для того, щоб дискусія була відвертою, необхідно створити в аудиторії атмосферу довіри та взаємоповаги. Тому бажано вибрати правила культури ведення дискусії, наведені нижче.

2. *Хід дискусії.*

- Повторіть зі студентами основні правила участі у дискусії.

- Робіть помилки, які допоможуть вам не виходити за межі обговорюваної проблеми.

- Активно користуйтеся тестами та мімікою, які допомагають підтримувати хід дискусії, не перериваючи її.

- Для того, щоб повернутись до теми обговорення, у разі відхилення від неї, скажіть, наприклад так: „Схоже ми відхилилися, давайте повернемося до питання...”

- Уважно слухайте студентів, стежте за ходом обговорення, настроєм, поведінкою, не давайте відхилитися від теми.

- Не дозволяйте обговоренню перетворитись в гарячу суперечку, але й не гасіть усі прояви емоцій. Ставте конкретні запитання, щоб пробудити обговорення, й абстрактні, щоб остудити запал.

- Змініть формулювання проблем, що обговорюються, або застосуйте інший прийом поживлення думок, якщо дискусія вщухає.

- Щоб завершити обговорення, запитайте, наприклад: „Чи ніхто не хоче ще щось додати на завершення?”

- Виділіть досить часу для заключної частини і попросіть самих студентів підбити підсумки за такою схемою:

- які найбільш переконливі аргументи обох сторін? Перерахуйте їх.
- якщо під час обговорення виникли додаткові запитання, де можна отримати інформацію?

Правила культури дискусії. Готуючи усну презентацію та письмові матеріали очікується, що всі, хто буде приймати участь у дискусії зважатимуть на ставлення аудиторії (академічної групи) до наведених прикладів, а, можливо, й анекдотів. Необхідно попередити студентів уважно перевірити свої виступи (нотатки) та письмові матеріали задля запобігання використанню висловлювань, що можуть образити окремих осіб, які перебувають в аудиторії.

„Ток-шоу”. Це технологія структурованої дискусії, у якій беруть участь усі студенти академічної групи. Дозволяє контролювати хід дискусії, оцінювати участь кожного студента. Її метою є отримання студентами навичок публічного виступу та дискутування, висловлення й захисту власної позиції, формування громадської та особистої активності.

Викладач на цьому занятті є ведучим ток-шоу. Він оголошує тему дискусії та пропонує студентам коротку розповідь або перегляд відео фрагменту з досліджуваної проблеми. Потім запрошує висловитися на запропоновану тему „запрошених” і надає слово „глядачам”, які можуть виступити зі своєю думкою або поставити запитання „запрошеним” не більше 2-х хвилин. „Запрошені” мають відповідати якомога коротше і конкретніше. Ведучий також має право ставити своє запитання або перервати виступаючого за браком часу.

Організувати роботу академічної групи за цією технологією можна за сценарієм, який складається з двох етапів [95].

1. Підготовчий етап.

- Попередньо повідомте студентам тему дискусії (бажано це зробити у формі дискусійного питання).

- Виберіть із числа студентів академічної групи 3-5 експертів.
- Запропонуйте студентам підготувати запитання до експертів та визначитись зі своєю позицією щодо поставленого запитання.
- Попросіть експертів підготувати додаткову довідкову інформацію з теми дискусії.

- Продумайте назву ток-шоу і спробуйте обрати ведучого з

числа студентів.

- Організуйте аудиторію по типу студії (студенти сідають півоколом біля експертів).

2. Хід дискусії.

- Назвіть тему і відрекомендуйте учасникам ведучого та експертів.

- Повідомте правила поведінки учасників ток-шоу:

- усі студенти говорять коротко та конкретно;
- надавати слово для виступу може лише ведучий;
- ведучий може зупинити виступаючого, який перевищив ліміт відведеного часу;
- виступи експертів (по 2-3 хвилини кожен);
- запитання студентів до експертів або виступи (до 2 хвилин);
- запитання експертів один одному.

- Підведення підсумків дискусії за змістом і за формою проведеного.

„Оцінювальна дискусія”. Це один із найскладніших способів обговорення дискусійних проблем. Оцінювальну дискусію можна використовувати лише тоді, коли студенти навчались працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем. Метою такого виду дискусії є не стільки прояснення позицій сторін, скільки вдосконалення навичок дискутування.

Організувати роботу академічної групи за технологією оцінювальної дискусії можна наступним чином [79]:

1. Поділити академгрупу на підгрупи по 7-10 студентів у кожній.

2. Одна з підгруп розташовується в центрі аудиторії, а решта студентів разом з викладачем розміщуються довкола них. Вони є спостерігачами, а також мають оцінювати дискусію. За кожним із них викладач „закріплює” одного з учасників дискусії, якого вони будуть оцінювати.

3. За тривалістю дискусія може бути від 15 до 20 хвилин (орієнтовно), залежно від теми.

4. У своїй роботі учасники користуються планом, аби не ухилитись від обраної теми.

5. Перехід в обговоренні від одного пункту плану до іншого має бути переконливим та аргументованим. Викладач може навести приклад такого переходу і продемонструвати його студентам.

6. За відсутністю бажаючих щось додати по суті до сказаного можна переходити до наступного пункту плану дискусії.

7. Викладач має керувати процесом обговорення та заохочувати учасників до творчої дискусії.

8. По ходу дискусії викладач та спостерігачі записують у спеціально підготовлену таблицю з прізвищами учасників заохочувальні бали. Вони надаються за чітке дотримання теми, правил дискування, за цікаву і вчасно подану інформацію, за вдале залучення до участі в дискусії інших членів групи.

9. Окремим учасникам можуть бути записані і штрафні бали. Вони нараховуються за перебивання виступу свого товариша, за відхилення від теми обговорення, за намагання говорити лише самому і не слухати інших тощо.

10. У ході дискусії викладач та спостерігачі оцінюють роботу кожного з учасників дискусії, використовуючи як заохочувальні, так і штрафні бали.

11. У процесі підготовки викладач заготовляє на кожен учасник листок оцінювання роботи їх учасників. Кожен зі спостерігачів отримує листок індивідуального оцінювання свого учасника дискусії. В них записується вид діяльності, за який можна давати заохочувальні та штрафні бали. Орієнтовний зміст листка індивідуального оцінювання наведено в табл.4.1.

12. До цього листка з правого поля дописуються прізвища всіх учасників підгрупи і відповідно до їх роботи робиться позначка „+” або „-”. В кінці дискусії викладач підраховує кількість балів та виставляє оцінку кожному учаснику.

13. Критерії оцінювання: оцінка „задовільно” ставиться в межах 1-3 балів; оцінка „добре” ставиться при 4-6 балах; оцінка «відмінно» ставиться при набраних 7-10 балах.

14. Кількість оцінюваних пунктів у табл.10.1 може бути більшою або меншою порівняно з запропонованим варіантом. Відповідно потрібно змінити і шкалу оцінок.

Оцінювальну дискусію можна порівняти зі зборами друзів. На таких зустрічах здійснюється обмін думками та інформацією. В підгрупах ніхто не тисне, не домінує і не здійснює авторитарного контролю за обговоренням, аби через кілька хвилин висловити „єдиний правильний” погляд на ту чи іншу проблему. Учасники дискусії дуже швидко обмінюються інформацією, думками, втягують один

одного у творчий процес обговорення.

Таблиця 4.1

Листок індивідуального оцінювання

№ з/п	Вид діяльності	Кількість балів	Прізвища студентів
1.	Визначення позиції учасника дискусії	+2,0	
2.	Формулювання принципового, сутнісного зауваження	+1,0	
3.	Використання переконливих аргументів та джерел інформації	+2,0	
4.	Залучення до дискусії інших студентів академгрупи	+1,0	
5.	Наведення уточнювальних питань з метою подальшого розвитку	+1,0	
6.	Виявлення протиріччя в аналізі явища, яке обговорюється	+2,0	
7.	Пасивність у дискусії	-1,0	
8.	Перебивання промови інших учасників дискусії	-1,0	
9.	Намагання нав'язати свою думку, говорити тільки самому	-1,0	
10.	Приниження, некоректні вислови на адресу інших учасників дискусії	-1,5	
Загальна кількість балів			

Переваги оцінювальних дискусій:

- вони відтворюють стратегію навчання з позицій розвитку демократичного суспільства, демонструють відхід від авторитарної педагогіки;
- формують відповідальність студентів за процес навчання;
- розширюють творчі можливості викладача у використанні педагогічних ідей;
- урізноманітнюють технологію процесу навчання, дають можливість альтернативного оцінювання навчальної діяльності студентів.

По закінченні дискусії викладач підбиває підсумки, аналізує діяльність кожного з учасників, оголошує суму набраних ним балів.

„Панельна дискусія”. Це специфічна технологія обговорення дискусійних проблем, яка може використовуватись в ЄКТС для студентів переважно магістерської підготовки імітує проведення наукової конференції (дискусії) з певної проблеми.

Дискусія покликана відповісти на спірні запитання та обговори-

ти ті позиції, які існують, з метою знаходження взаємопорозуміння у невирішених питаннях. Відтак заохочується зголошення потенційних модераторів (координаторів) дискусій, які узгоджують з учасниками їхню участь, готують заявку на її проведення. До участі у дискусії має бути запрошено принаймні 4-5 учасників (магістранти, аспіранти, докторанти), що представляють різні аспекти питання, яке обговорюється. Таке заняття (засідання) дає можливість аудиторії почути добре обґрунтовану аргументацію та обговорення проблеми з різних точок зору. Доповідачі повинні викласти свої аргументи протягом 35-45 хвилин, після чого провести обговорення з аудиторією в режимі „запитання – відповіді”. Тривалість заняття-дискусії – до 1,5 години.

Заявка на проведення дискусії повинна містити:

- назву дискусії (проблеми);
- аргументацію доречності й відповідності проблемі теми заняття;
- короткий опис (150 слів) позиції кожного з учасників дискусії;
- перелік прізвищ учасників дискусії, кафедр, які вони представляють, та порядок виступів.

Після схвалення заявки координатор (модератор) повідомляє учасників дискусії і розпочинає диспут.

„Дебати”. Це один із найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем, який використовують при підготовці магістрів. Дебати можна проводити лише тоді, коли студенти навчилися працювати в малих групах та засвоїли технології вирішення проблем. У дебатах поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки студентам необхідно довго готуватися й публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Кожна мала група має переконати опонентів і схилити їх до думки змінити свою позицію. Однак можна поставити й інше завдання – спільно вирішити поставлену проблему. В такому разі студенти повинні будуть, висловивши свою точку зору, уважно вислухати протилежну сторону, щоб знайти точки дотику. Важливо, щоб учасники дебатів не переносили емоцій один на одного, а спілкувались спокійно. Організувати роботу академічної групи за цією технологією можна наступним чином:

1. Підготовка до дебатів.

- Повідомити студентів тему дебатів.
- Розподілити студентів на 2-3 малі групи.

- Придумати ролі для малих груп (бізнесмени, службовці, селяни тощо).
- Підготувати й роздати чи пояснити, де знайти інформацію з теми дебатів. Студенти повинні підготуватись заздалегідь.
- Підготувати аудиторію до роботи відповідно до кількості малих груп.

2. Хід дебатів.

- Ще раз оголосить тему дебатів і відрекомендує малі групи (команди).
- Нагадайте основні правила ведення дискусії.
- Визначте час і порядок проведення дебатів. Наприклад, на підготовку в групах – 15 хвилин, на виступ кожної групи – по 10 хвилин, на загальну дискусію – 30 хвилин.
- Під час підготовки малі групи повинні розподілити ролі, подумати, як краще використати відведений для виступів час, підготувати питання для інших груп.
- Для оцінки виступів учасників дебатів можна запросити суддів з числа аспірантів.
- Викладач повинен уважно стежити за регламентом і дотримуватись його.
- Якщо було завдання знайти спільне рішення, то після дискусії потрібно провести голосування.
- Підвести підсумки, а якщо були судді – надати їм слово.

4.8. Кейсова технологія навчання

4.8.1. Сутність кейсового методу

Кейсовий метод навчання почав використовуватись у ВНЗ США ще на початку XX сторіччя в галузі права та медицини. Провідна роль у розповсюдженні кейсового методу належить Гарвардській Школі Бізнесу. В період з 1909 до 1919 рр. навчання проводилося за схемою, коли практиків просили викласти конкретну проблему-ситуацію, а потім надати аналіз проблеми і відповідні рекомендації. Перший збірник кейсів було видано у 1921 р. (Dr. Copeland, Dean Donhman) [8]. Останнім часом кейсовий метод знайшов широке використання в західноєвропейських ВНЗ в галузі менеджменту і маркетингу [42].

Однак, викладачі, які практикують кейсовий метод, по різному

розуміють його сутність. Наприклад, Гарвардська Школа Бізнесу так визначає метод кейсів: „*Метод навчання, за якого студенти і викладачі приймають участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій*”. Такі кейси, складені у письмовій формі, виходячи з досвіду реальних людей, які працюють у сфері підприємництва, вивчаються і обговорюються студентами. Такі кейси складають основу бесіди академічної групи під керівництвом викладача. Тому метод кейсів включає одночасно і особливий вид навчального матеріалу, і особливі спроби використання цього матеріалу в навчальному процесі” [39].

Завдання викладача полягає в підборі відповідного реального матеріалу, а студенти повинні вирішити поставлену проблему і сприйняти реакцію оточуючих (інших студентів та викладача) на свої дії. При цьому необхідно розуміти, що можуть мати місце й інші рішення проблеми. Тому викладач повинен допомогти студентам у дискусії, а не нав’язувати свою думку. При цьому студенти повинні розуміти з самого початку, що ризик прийняття рішення лежить на них, а викладач лише пояснює наслідки ризику прийняття необдуманих рішень.

Роль викладача полягає у спрямуванні бесіди або дискусії, наприклад, за допомогою проблемних запитань і контролю часу роботи над проблемою, у відмові студентів від поверхневого мислення, у втягненні всіх студентів у глухий кут процесу аналізу кейса.

Періодично викладач може узагальнювати, пояснювати, нагадувати теоретичні аспекти або робити посилання на відповідну літературу. Технологію роботи при використанні кейс-методу наведено у табл.4.2.

Існують й інші термінологічні визначення методу кейсів. Наприклад, професор Р. Меррі з Гарварду стверджує: ”Під методом кейсів я розумію вивчення предмету студентами шляхом розгляду більшої кількості кейсів в певних комбінаціях. Таке навчання і спроби керувати різними адміністративними ситуаціями розвиває у студентів, іноді підсвідомо, розуміння і здатність мислення на мові основних проблем, з якими стикається менеджер в певній сфері діяльності” [31].

Метод кейсів сприяє розвитку умінь аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, обрати оптимальний варіант і скласти план його реалізації. І, якщо протягом навчального циклу такий підхід використовується багаторазово, то у студентів напрацьовуються

стійкі навички вирішення практичних задач.

Таблиця 4.2

Підготовка і навчання кейсовим методом

Фаза роботи	Дії викладача	Дії студента
До заняття	<ol style="list-style-type: none">1. Підбирає кейс2. Визначає основні та допоміжні матеріали для підготовки студента3. Розробляє сценарій заняття	<ol style="list-style-type: none">1. Отримує кейс і список рекомендованої літератури2. Індивідуально готується до заняття
Під час заняття	<ol style="list-style-type: none">1. Організовує попереднє обговорення кейсу2. Ділить академічну групу на підгрупи (команди)3. Керує обговоренням кейсу в підгрупах, забезпечує додатковою інформацією	<ol style="list-style-type: none">1. Ставить запитання щодо поглиблення розуміння кейсу та проблеми2. Розробляє варіанти рішень, вислуховує думки колег-студентів3. Приймає особисто, або приймає участь у прийнятті колективного рішення
Після заняття	<ol style="list-style-type: none">1. Оцінює роботу кожного студента та підгруп в цілому2. Оцінює прийняття рішення на поставлені запитання	<ol style="list-style-type: none">1. Складає письмовий звіт про заняття та свою участь у ньому2. Накопичує інформацію для використання в кейсах з інших дисциплін

Але існують і певні застереження щодо використання кейс-методу, як нетрадиційного, в існуючій системі навчання та у впровадженій ЄКТС [42].

1. Що входить до методу кейсів? Одна з основних причин невизначеності прихована у запитанні: чи передбачає метод кейсів використання інших методів. Одні фахівці стверджують, що метод кейсів включає усі активні методи навчання. Інші переконані, що метод кейсів потрібно відокремити від інших активних методів.

2. Чи передбачає метод кейсів особливий стиль навчання? Мова іде про те, наскільки глибоко викладач повинен втручатися в процес навчання. Більшість фахівців переконані в потребі активної участі викладача роботі студентів і у цьому розумінні метод кейсів не дуже відрізняється від відомих методів активного навчання (рольові ігри, виробничі ситуації).

3. Чи вимагає метод кейсів певної мінімальної їх кількості?

Багато фахівців погоджуються з тим, що ефект від кейс-методу досягається лише тоді, коли кількість кейсів достатньо велика, однак конкретна кількість при цьому не зазначається. Припустима ситуація, коли метод кейсів використовується на усіх практичних заняттях з навчальної дисципліни.

4. Який масштаб використання кейс-методу: в межах навчальної дисципліни, програми чи навчального закладу? Якщо неодноразове використання кейсів в процесі навчання не викликає особливої дискусії, то орієнтація на рівень використання (курс, програма, навчальний заклад) не знаходить переконливих аргументів на користь конкретного рівня. Оптимальне співвідношення кількості кейсів повинен дати синергичний ефект, який може чіткіше проявитися в певний час, наприклад, при підготовці і захисту дипломної роботи чи магістерської дисертації.

4.8.2. Вимоги до змісту кейсу

У кейсі розглядається будь-яка конкретна ситуація, що може виникати у будь-якій галузі людської діяльності на макро- та мікрорівнях, яка відображає стан проблеми чи об'єкту за конкретний проміжок часу. В опис ситуації включаються головні випадки, факти, процеси, рішення, які мали місце протягом цього часу. При цьому, ситуація може відображати як конкретну комплексну проблему, так і лише її частину.

Кейс можна скласти на основі узагальнення досвіду і не обов'язково відображати діяльність. Потрібно пам'ятати, що такі „кабінетні” кейси можуть не прийматися аудиторією. Тому кейс, в будь-якому випадку, повинен відображати максимально реальну картину і декілька конкретних фактів. У цьому випадку, викладення реальних і надуманих подій зітре різницю між ними.

Як правило, інформація не є повним описом проблеми, події чи об'єкту, а скоріше має орієнтовний характер. Тому, для побудови логічної моделі, необхідної для прийняття обґрунтованого рішення, допускається доповнення кейсу додатковими даними, які на думку учасників могли мати місце у дійсності. Таким чином, студент не тільки фіксує випадок, що розглядається, але і заглиблюється в нього до такого ступеню, що може прогнозувати і демонструвати те, що пропущено у кейсі.

Більшість фахівців виділяють декілька критеріїв, за якими можна

відрізнити кейс від інших навчальних матеріалів [42, 74]:

1. Джерело. Джерелом створення будь-якого кейсу є люди, які втягнуті в певну ситуацію, яка потребує вирішення.

2. Процес відбору. При відборі інформації для кейсів необхідно орієнтуватися на навчальні цілі. Не існує єдиних підходів до неї, але вона повинна бути реальною для сфери, яку описує кейс, інакше він втратить інтерес аудиторії.

3. Зміст. Він повинен відображати навчальні цілі. Кейс може бути коротким або довгим, може викладатися конкретно або узагальнено. Щодо цифрового матеріалу, то його має бути достатньо для необхідних розрахунків. Потрібно уникати інформації, яка безпосередньо не стосується теми. В цілому кейс повинен мати дозовану інформацію, яка б дозволила студентам швидко зрозуміти проблему і мати усі необхідні дані для її вирішення.

4. Перевірка в аудиторії. Це апробація нового кейса безпосередньо в навчальному процесі або оцінка нової аудиторії на кейс, який розглядався раніше, але для інших груп студентів (інша спеціальність, курс, навчальний заклад, програма навчання). Вивчення реакції на кейс необхідно для отримання максимального навчального результату.

5. Процес старіння. Більшість матеріалу кейса поступово старіє, оскільки нові реалії та ситуації потребують нових підходів. Кейси, які засновані на історії, добре вислуховуються, але робота з ними, як правило, проходить пасивно, оскільки „це було уже давно”. Проблеми, які розглядаються в кейсах, повинні бути актуальними для сьогодення і на перспективу.

4.8.3. Модернізація роботи з кейсом

Як при проведенні інших ділових ігор, кейс-метод ставить за мету максимально активізувати кожного студента і залучити його до аналізу ситуації і прийняття рішень, тому академічна група повинна бути поділена на декілька підгруп (команд) на чолі з модераторами (або „кепами”) з числа студентів. Підгрупи можуть розрізнятися за критеріями, якими керуються педагоги західноєвропейських ВНЗ, а саме [72]:

- формуватись як одновікові (випускники шкіл), так і різновікові (з урахуванням наявності випускників технікумів та коледжів);
- об'єднувати студентів зі спільними інтересами (схильність до

певного роду занять, діяльності);

- бути однорівневими або різнорівневими щодо навчальних можливостей і здібностей студентів;
- створюватись для задоволення пізнавальних потреб певної категорії студентів;
- функціонувати на засадах взаємної симпатії та товаришування;
- бути організованими для реалізації соціального лідерства.

Розмір, різновид, специфіка організації академічної групи накладають певний відбиток на її соціалізаційну роль та призначення. Робота в малих групах (2-5 студентів) сприяє налагодженню тісних міжособистісних контактів, виявам симпатії, солідарності, погодженості дій. Водночас формування таких груп вимагає від викладача більш ретельного й виваженого добору її членів, оскільки в малих колективах найгостріше постає проблема психологічної сумісності.

Великі за кількістю учасників команди (10-15 студентів) здатні створювати потужне поле колективних очікувань щодо просоціальної поведінки окремих студентів і справляти, таким чином, на них позитивний соціалізуючий вплив. Однак у таких командах (підгрупах) виникає небезпека надмірного конформізму, таврування окремих студентів, тиску більшості на меншість, розпаду команди на окремі фракції через відмінність у переконаннях, ціннісних орієнтаціях тощо. Тут вочевидь ускладнюються педагогічні завдання, пов'язані з консолідацією команди (групи, підгрупи) як єдиного ефективно функціонуючого соціального організму.

Різновікові підгрупи цінні тим, що дають змогу передавати соціальний досвід від старших дітей до менших, а також підтримувати й забезпечувати наступність студентської субкультури. Проте за педагогічної недбалості викладача в їх формуванні, вони можуть продовжувати дідівщину, вияви агресії старших за віком студентів щодо молодших, спричиняючи маргіналізацію найнезахищеніших членів підгрупи (команди).

Групові форми роботи зі студентами є настільки ж плідними й дієвими в професійному й соціалізаційному аспектах, наскільки й складними з погляду їх педагогічної реалізації. Їх застосування вимагає від викладача не тільки належної психолого-педагогічної підготовки, а й спостережливості, інтуїції, емпатії, аналітичних та прогностичних якостей.

Кожна команда обирає модератора (керівника, капітана). У разі

розходження думок студентів, модератор може призначатися викладачем, хоча це не бажаний варіант. Роль модератора полягає у тому, що на ньому лежить відповідальність за організацію роботи підгрупи, розподіл питань між учасниками і за прийняті рішення. Після завершення роботи над темою модератор робить доповідь в межах 10 хвилин про результати роботи своєї підгрупи.

Безпосередню роботу з кейсом можна організувати двома способами [42, 162]:

1. Кожна підгрупа виконує тільки одну тему впродовж усіх практичних занять.

2. Усі підгрупи працюють одночасно над одним і тим же розділом (темою) кейса, конкуруючи між собою в пошуку найбільш оптимальних рішень.

У першому випадку академічна група представляє собою, за суттю, одну команду, поділену на підгрупи. Необхідно, аби кожна підгрупа чітко розуміла, за які рішення вона відповідає перед іншими підгрупами. Наприклад, підгрупа, яка розробляє цінову політику підприємства (навчальні дисципліни „Маркетинг” або „Мікроекономіка”), повинна надати інформацію про ціни на продукцію (товар) підгрупі, яка відповідає за збутову політику підприємства при розрахунку обсягів збуту. Обмін інформацією здійснюється як у процесі заняття, так і при обговоренні результатів.

У другому випадку потрібна достатньо велика кількість практичних занять, аби кожна підгрупа послідовно пройшла усі теми навчальної дисципліни. Практика засвідчує, що на розробку одної теми кейса потребується, як правило, до 4-х годин практичних занять, при цьому підгрупи змагаються між собою, захищаючи свої рішення.

При організації роботи з кейсом корисно надавати загальну інформацію про метод модерації, який отримав широке розповсюдження у вищих навчальних закладах Європи, США, Японії та інших економічно високорозвинених країнах.

Метод модерації (кейс-метод) має за мету навчити студентів працювати в одній команді і швидко приймати рішення в умовах обмеженої інформації та недостатнього часу.

Прийняття рішень в групі базується на інформації кейса і при цьому можуть використовуватись такі методи дослідження:

- експертиза;

- аналітичні розрахунки та викладки;
- експерименти з конкретних проблем.

Експертні дослідження базуються на знаннях, інтуїції, досвіді, здоровому глузді тих, хто приймає участь у обговоренні проблеми.

Аналітичні дослідження – це використання аналітичного (математичного) апарату для аналізу проблеми.

Експериментальні дослідження передбачають проведення наукового експерименту, що в аудиторних умовах майже неможливо.

З врахуванням перерахованих методів досліджень модерація передбачає організацію відкритого обміну думками, реалізацію інтелектуальних можливостей кожного студента діяти як експерта, аналітика або експериментатора. Процес модерації буде набагато ефективнішим, якщо модератор - керівник володіє здатністю координувати роботу кожного учасника.

Заходи з модерації здійснюються в такій послідовності:

- обговорення отриманої попередньої інформації, яка зосереджена в кейсі;
- виділення релевантної (головної, превалюючої) інформації, над якою мають працювати підгрупи (команди);
- обмін думками і складання плану роботи над проблемою;
- робота над проблемою (дискусія);
- розробка рішення проблеми;
- дискусія щодо прийняття підсумкового рішення;
- підготовка підсумкової доповіді;
- аргументована підсумкова доповідь.

Технічні прийоми модерації. Успішна робота в групі (підгрупі, команді) залежить від її модератора, який повинен:

- мати характеристики лідера і організатора;
- мати достатньо знань і підготовку до ролі керівника;
- постійно корегувати спрямованість дискусії;
- контролювати час, відведений на тему;
- слідкувати за поведінкою учасників дискусії, не допускати конфліктів та пасивної поведінки;
- вміти узагальнювати результати і захищати точку зору перед опонентами.

Технічна робота модератора полягає в наступному:

1. Пропозиція ідеї:

- модератор фіксує усі ідеї, запропоновані у ритмі мозкової атаки;
- модератор регулює потік ідей і не допускає їх критики.

Краще, коли ідеї будуть виписані на дошці або моніторі, у крайньому випадку на листку паперу.

2. Дискусія по висунутим ідеям:

- модератор фіксує думки щодо висунутих ідей;
- модератор регулює потік озвучених думок;
- модератор групує висловлені думки.

Висловлені учасниками думки можуть бути записані ними на окремих листках паперу, краще фломастерами і показані для загального огляду.

Таким чином, технічні прийоми модерації засновані на наочності, доступності інформації і систематизації її за типами відповідей.

Методи аналізу і прийняття рішень. Рекомендується наступна послідовність роботи з кейсом:

- записати тему, над якою передбачається працювати підгрупі;
- записати запитання, сформульовані для даної теми;
- по кожному із запитань коротко висловити думку, а хтось з учасників має їх записувати (наприклад, модератор);
- сформувати підсумкову думку, яка і буде рішенням поставленої цілі (теми).

При вивченні проблеми (теми) можна використовувати наступні методи групового обговорення: мозкова атака, морфологічний аналіз, синектичний аналіз.

Правила мозкової атаки:

1. Будь-яка ідея, незалежно від її реальності, має бути вислуханою.
2. Будь-хто з учасників може запропонувати одну або декілька ідей одночасно аби не заблокувати свою фантазію.
3. Члени групи повинні утримуватись від критики на адресу виступаючого з ідеєю.
4. Після того, як ідеї виголосили усі члени групи, здійснюється їх послідовне обговорення і розробка загального рішення.
5. Незгідні з загальним підсумковим рішенням мають право на виступ з особливою думкою на етапі захисту теми.

Правила морфологічного аналізу:

1. Проблему, яка розглядається, потрібно розкласти на ряд сис-

- темних елементів.
2. Елементи, які підлягають аналізу, розподіляють між учасниками обговорення.
 3. Запропоновані поелементні рішення потрібно зістикувати в єдиний логічний ланцюжок або надати у вигляді матриці рішень.
 4. Загальне запропоноване рішення обговорюється у цілому, а у випадку необхідності вибору із альтернативи або ранжування, використовується метод парного порівняння.
 5. Узгоджене рішення з врахуванням можливих корегувань надається для обговорення після закінчення роботи над темою.

Правила синектичного аналізу:

1. Модератор підгрупи (команди) представляє проблему.
2. Проблема аналізується з використанням мозкової атаки або морфологічного аналізу.
3. Робиться спроба згадати і залучити до розгляду проблеми відомі аналоги, і яким чином вирішувались там подібні проблеми.
4. Звести відомі наявні рішення до рішення проблеми, що обговорюється.
5. Прикінцево сформулювати думку підгрупи для доповіді результатів за підсумками роботи над проблемою.

В процесі обговорення проблеми модератор повинен визначити техніку роботи своєї підгрупи. Наприклад, як будуть фіксувати ідеї, думки члени групи – окремо, чи це буде робити сам модератор? Можна запропонувати фіксувати ідеї на окремих листках, а потім згуртувати їх за схожістю для того, щоб систематизувати обговорення і полегшити прийняття рішення. Продумати техніку прийняття підсумкового рішення, якщо розроблено декілька близьких або альтернативних рішень. Це може бути метод простого рейтингового голосування, метод вагового голосування (кожному члену підгрупи присвоюється певна вага – бали для голосування), метод парних порівнянь тощо. В деяких випадках модератор може взяти на себе відповідальність за прийняття рішення.

При роботі в підгрупі (команді) кожному учаснику рекомендується дотримуватись наступних правил:

- приймати активну участь в генеруванні ідей та їх обговоренні;
- терпимо відноситись до думок інших учасників;
- не переривати виступів колег, надавати їм можливість повніс-

тю викласти свою думку;

- не маніпулювати неточними або неправильними даними для того, аби прийняти певну точку зору;
- пам'ятати, що кожен учасник має рівні права;
- не нав'язувати свою думку іншим;
- чітко формулювати (усно або письмово) свою прикінцеву думку.

Надання результатів роботи над проблемою. Для представлення результатів роботи над проблемою (темою) рекомендується підготувати на одній сторінці резюме у вигляді висновків (текст, графіки, таблиці). Виступ модератора повинен бути в межах 10 хвилин, а попередньо на дошці (на моніторі) записуються основні результати роботи. Можливе подання їх у вигляді друктованих роздаткових матеріалів.

Інші підгрупи виступають слухачами і опонентами доповідача, а потім оцінюють доповідь модератора. Обговорення проблеми закінчується підсумковим виступом викладача.

4.8.4. Цілі навчання кейсовим методом

Більшість викладачів, які використовують кейс-метод, пропонують розуміти його цілі наступним чином [106]:

1. Формулювання цілей навчання – це набір слів або символів, які описують один із намірів програми навчання.
2. Ціль передає наміри викладача щодо того, що студент буде робити і як викладач буде знати про те, як і коли він це робить.
3. Потрібно описати те, що студент буде робити:
 - встановити загальний алгоритм процесу навчання;
 - визначити найважливіші умови успішного навчання.
4. Написати окремі формулювання кожної цілі; чим більше цих формулювань, тим більше шансів прояснити цілі навчання.

Інші фахівці [95] виділяють окремо цілі формування навичок та цілі процесу аналізу кейса.

Цілі формування фахових навичок:

1. Студент повинен уміти приймати правильне рішення в кейсі. Ціль полягає у тому, щоб студент міг прийняти конкретне рішення з використанням своїх знань в конкретній ситуації.
2. Студент повинен показати: здатність мислити логічно, ясно і послідовно; знання у вигляді відповідних даних і передбачень щодо конкретної ситуації.

3. Студент повинен уміти презентувати аналіз у впевненій та обґрунтованій формі.

4. Студент повинен володіти здоровим глуздом, здатним бачити очевидне і доречне, вміти виділити і оцінити основні питання, які мають відношення до кейсу.

5. Студент повинен показати: готовність і здатність використати аналітичне мислення та кількісний аналіз; аргументацію, яка ігнорує основні інструменти кількісного аналізу ситуації.

6. Студент повинен уміти виходити за межі конкретної ситуації, розглядати перспективи і демонструючи свою компетентність, що є критеріями для робіт з оцінкою „відмінно”.

7. Студент повинен бути здатним використати наявні у нього дані для розробки детального й обґрунтованого плану дій або здійснити прискіпливий аналіз ситуації.

Можна виділити й інші цілі формування навичок, але ці сім – головні [106].

Деякі викладачі виділяють „цілі процесу”. Окремі знання потребують більше часу для сприйняття й засвоєння, ніж на це відведено програмою курсу. Значущість деяких курсів студенти починають розуміти лише з часом. Таким чином, підтримка високого рівня уяви і аргументації точки зору розглядається як значуща величина у вербальному діалозі й повторенні процесу аналізу кейса. „Три цілі процесу” належать до цього твердження [42]:

1. Студент повинен відвідати певну кількість занять.

2. Студент повинен показати свою підготовку і зацікавленість в заняттях.

3. Студент повинен в певний час зробити усну доповідь під час навчання.

Навчальні цілі кейсового методу. Основна ціль будь-якого навчання полягає у тому, щоб випустити студентів, які б у певному розумінні відрізнялися від того стану, коли вони тільки розпочинали навчатися. Описати цей стан і процес – завдання складне. Але існує широке коло цілей навчання, з числа яких можна вибрати цілі для навчальної дисципліни, з використанням кейсового методу.

Приклади можливих навчальних цілей [42]:

- набуття знань з певного курсу;
- розвиток загальних уяв;
- розуміння методів;

- напрацювання навичок використання методу, концепції, знання;
- набуття навичок аналізу складних і неструктурованих проблем;
- набуття навичок розробки дій і їх реалізації;
- зростати в умінні вислуховувати думки;
- зростати в умінні використовувати надійні зв'язки;
- розвивати певні відносини;
- відповідати за свої рішення і результати;
- критичний та скептичний погляд на самого себе;
- упевненість у тому, що „я можу зробити”;
- розвивати уміння спілкуватися коротко, ефективно, впевнено;
- розвивати певні якості розуму;
- розрізняти надії, думки, передбачення, факти;
- ясність цілей і задач;
- аналіз;
- ініціатива;
- набір морально-психологічних та підприємницьких норм;
- розвивати судження та здоровий глузд;
- передбачати значення та результати;
- розглядати ситуації в тривалій перспективі;
- узагальнювати – від деталей до осягнення перспектив.

Результати навчання за кейс-методом можна поділити на шість основних груп навчальних цілей [42].

1. *Оцінка*: сформувати критерії, розібратися в проблемі, знайти помилки, оцінити, прийняти рішення.

2. *Синтез*: отримати невідомі раніше дані (потребують оригінальності й творчого підходу).

3. *Аналіз*: визначити складові елементи, яким чином вони розташовані і пов'язані між собою.

4. *Використання*: використовувати знання для вирішення нових завдань і нових ситуацій для випадків невизначеності вказівок і методів рішення.

5. *Розуміння*: приводити інформацію у більш значиму форму, викладати її, пояснювати, передбачати, робити висновки, екстраполювати.

6. *Знання*: викладати терміни, визначення, категорії, способи дій, яким студента навчили.

У цій системі студент є головним дієвим елементом. Розробка

будь-якого курсу повинна починатися зі встановлення цілей з точки зору студента, а не викладача чи предмета.

Хороший кейс потребує вирішення проблем менеджменту. Відповіді на цей і на попередній пункт відображали перевагу кейсів, потребуючих прийняття рішень, а не тих кейсів, де потрібна оцінка рішень, які вже приймалися іншими.

Хороший кейс надає навички менеджменту. Деякі кейси документують процес управління бізнесом, презентуючи тим самим модель, яку студент може взяти за зразок реального життя. Кейс, який вичерпно ілюструє задачу менеджменту, – це добротний інструмент для розробки навичок менеджменту.

4.8.5. Сценарій організації заняття

Навчальне заняття в ЄКТС з використанням методу кейсів умовно поділяється на три етапи:

1. Етап організації роботи над кейсом.
2. Етап безпосередньої роботи над кейсом.
3. Завершальний етап роботи над кейсом і підведення підсумків.

Етап організації роботи (рис.4.3). Робота студентів розпочинається і триває в такій послідовності:

- знайомство зі змістом кейсу;
- студенти самостійно впродовж 10-15 хвилин аналізують зміст кейсу, виписуючи цифрові дані, іншу інформацію, в результаті чого у кожного з них має скластися цілісна уява про зміст кейсу;
- обговорення кейсу; викладач оцінює ступінь засвоєння матеріалу, підводить підсумки обговорення і оголошує програму роботи першого заняття;
- формуються робочі підгрупи (команди) по 3-5 студентів; кожна підгрупа розташовується в різних частинах аудиторії;
- обираються модератори в кожній підгрупі;
- розподіляються теми викладачем з врахуванням побажань кожної підгрупи; якщо тема для всіх підгруп одна, то викладач її оголошує і називає терміни її виконання і представлення результату;
- коментар викладача з більш детальним поясненням цілі кожної підгрупи і в якому вигляді має бути поданий звіт про роботу.

Здебільшого основною проблемою при використанні кейс-методу стане формування академічної групи. При цьому потрібно

приймати до уваги не лише її чисельність, або принципи іноземної мови, а й такі фактори, як:

- рівень знань;
- формальні чи неформальні вони;
- який у них досвід;
- чи готові вони до навчання;
- рівень інтелекту;
- здібності до виконання;
- мотивація до навчання.

Вирішення цієї проблеми дуже важливе, оскільки вона є відправною точкою, відштовхуючись від якої здійснюється навчання і будуть вимірюватись досягнуті результати.



Рис. 4.3. Етапи організації роботи над кейсом

Вибір кейсів. Існує перелік критеріїв, якими характеризують кейси.

Хороший кейс розповідає. В ньому має бути хороша фабула, яка може призвести до цікавої знахідки.

Хороший кейс викликає інтерес. Він має бути живим прикладом, аби студент забув, що він надуманий; у ньому має бути драма, напруга.

Хороший кейс не виходить за межі п'яти років. Студенти повинні сприймати кейс як новину, а не як історичну подію.

Хороший кейс викликає співпереживання з його головними дійо-

вими особами. Важливо, щоб у кейсі була описана особиста ситуація центральних персонажів; у багатьох випадках це важливий елемент у процесі прийняття рішення. Кейси повинні викликати співпереживання в різноманітних ситуаціях реального життя.

Хороший кейс вміщує проблеми, зрозумілі студенту. Це виробляє схильність до емпатії (співчуття).

Хороший кейс потребує високої оцінки уже прийнятих рішень.

Оскільки в реальному житті приймаються рішення керуючись прецедентами, минулими діями, логічно, щоб кейс включав раціональні моменти попередніх рішень, на основі яких можна будувати нові рішення.

Іноді процес роботи над кейсом поділяють на шість етапів (табл.4.3).

Робочий етап роботи над кейсом. На цьому етапі студенти (рис.4.4):

- вивчають відповідний теоретичний матеріал, використовуючи конспекти лекцій і практичних занять, підручники і навчальні посібники, інші методичні видання;
- в позанавчальний час можуть використовувати Інтернет, відеоматеріали тощо;
- здійснюють аналіз ситуаційної задачі (теми, проблеми в кожній підгрупі);
- розробляють план ситуаційного аналізу;
- обговорюють результати в кожній підгрупі;
- приймають рішення в кожній підгрупі;
- узгоджують свої дії з іншими підгрупами;
- разом з викладачем координують дії щодо прийняття рішення з іншими підгрупами;
- здійснюють оформлення рішення.

Завершальний етап роботи над кейсом. На цьому етапі планують (рис.4.5):

- виступи модераторів усіх підгруп з доповіддю про результати роботи;
- участь студентів усіх підгруп в обговоренні доповідей модераторів;
- участь у обговоренні доповідей модераторів викладача, який здійснює загальне керівництво;
- підводяться підсумки заняття: формулюються студентами ви-

сновки;

- заслуховуються коментарі викладача;
- оцінюється робота кожної підгрупи.

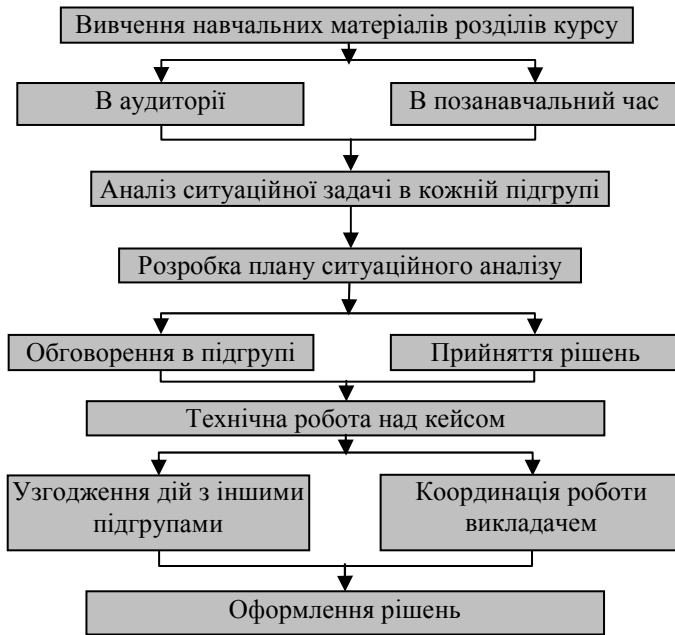


Рис. 4.4. Робочий етап роботи над кейсом

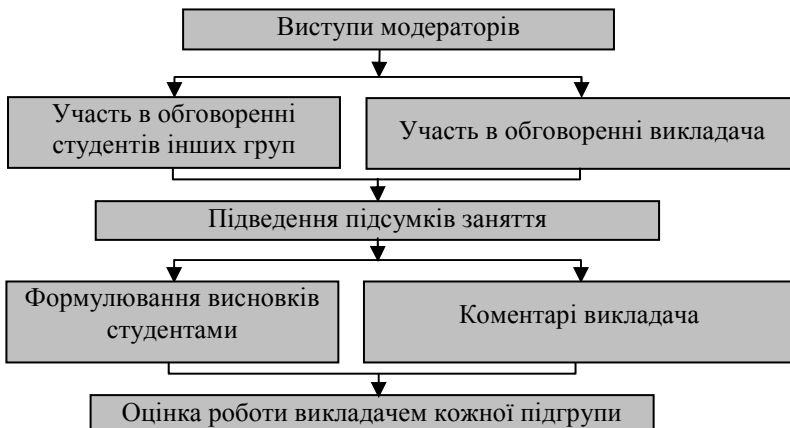


Рис.4.5. Завершальний етап роботи над кейсом

Може бути й інший алгоритм організації роботи над кейсом, що залежить від навальної дисципліни (гуманітарна, технічна, управлінська) та досвіду викладача. Як правило, молоді викладачі уникають роботи з кейсами.

Таблиця 4.3

Процес роботи над кейсом

Етапи роботи	Завдання	Методологія	Вид роботи	Частка, %
1	2	3	4	5
Розуміння ситуації кейсу	Уважно прочитати кейс; ознайомитися із ситуацією	Робити помітки на полях, підкреслювати	Індивідуальний	30
Постановка діагнозу, з'ясування можливих причин появи симптомів	Виявити проблему; узагальнити і проаналізувати інформацію	а) Зовнішній аналіз: - галузевий аналіз; - аналіз тенденцій; - аналіз вузьких місць; - аналіз портфеля; б) внутрішній аналіз: - коефіцієнтний аналіз; - аналіз банкрутства; - організаційний аналіз		
Визначення стратегічних питань і ключових проблем (виявлення справжньої причини)	Розвинути гіпотези; уточнити проблеми їхньої ієрархії	Мозковий штурм	Груповий	50
Вироблення стратегічних альтернатив (пошук варіантів рішень)	Сформулювати альтернативні рішення	Досвід, дослідження, творчість, стратегічне планування		
Оцінка і вибір альтернатив (вибір оптимального рішення)	Оцінити альтернативи; скласти перелік переваг і недоліків кожної з альтернатив; рекомендувати альтернативне рішення, якому надається перевага	Аналіз дерева рішень; SWORT - аналіз	Індивідуальний, груповий	20
Захист, обґрунтування рішення	Підтвердити працездатність рішення, розробити захист	Розрахунок наслідків результатів реалізації альтернативи і пропозиції з контролю за нею; підготовка звіту і презентація результатів аналізу		

4.8.6. Зразки кейсів на прикладі курсу „Маркетинг”

Кейс „Концепція”

В умовах ринку використовують п’ять основних концепцій розвитку підприємства (фірми). **Визначте**, яким видам товарів та послуг в умовах сучасної економіки України підходять запропоновані концепції.

Підгрупа А

**Концепція
удосконалення виробництва**

Концепція базується на припущенні, що споживачі будуть прихильними до товарів, які широко розповсюджені і доступні за ціною. Керівництво підприємства, виходячи з цього, повинно зосередити зусилля на удосконаленні виробництва і підвищенні ефективності системи розподілу.

Підгрупа Б

**Концепція інтенсифікації
комерційних зусиль**

Концепція базується на припущенні, що споживачі не будуть купувати товари підприємства в достатній кількості, якщо останнє не прикладе значних зусиль у сфері збуту та стимулюванню продаж, використанні агресивної реклами тощо.

Підгрупа В

**Концепція
удосконалення товару**

Концепція виходить з передумов, що споживачі будуть прихильними до товарів з найвищою якістю, кращими експлуатаційними характеристиками. Тому підприємство має зосередити свої зусилля на систематичному вдосконаленні своєї продукції.

Підгрупа Г

Концепція маркетингу

Концепція маркетингу виходить з передумов, що запорукою досягнення ринкових цілей підприємства є визначення нужд і потреб як ринків, так і споживачів, і забезпечення цих нужд та потреб більш досконало, ніж у конкурентів, товарами та послугами.

Підгрупа Д

Концепція соціально-етичного маркетингу

Концепція соціально-етичного маркетингу розрахована на задоволення потреб кожного конкретного споживача, так і усього суспільства в цілому.

Кейс „Масштаб”

Визначте масштаби маркетингу в Україні, виходячи з критеріїв і параметрів маркетингової діяльності в США, Франції і Великобританії, наведених на рис.4.6.

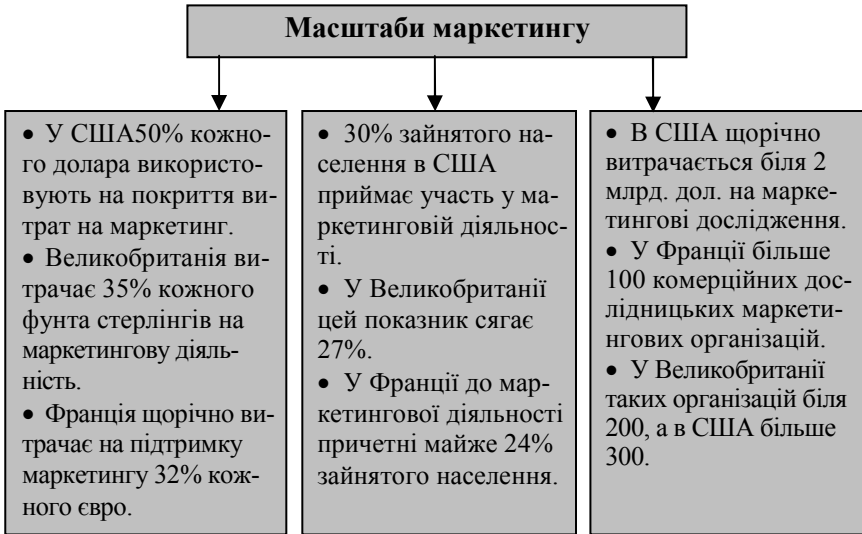


Рис.4.6. Масштаби маркетингової діяльності

Зазвичай роль маркетингу оцінюється з точки зору споживача, виробника та суспільства.

З точки зору споживача: маркетинг сприяє підвищенню рівня життя; дозволяє стати більш поінформованим та селективним.

З точки зору виробника: маркетинг підвищує стійкість підприємства в умовах невизначеності економічних і політичних факторів і є стратегією успіху підприємства, забезпечуючи його довготермінове існування.

З точки зору суспільства: маркетинг дозволяє зробити будь-яку

працю продуктивною, пов'язати виробника і споживача, допомагає їм знайти один одного.

Масштаби маркетингу, зазвичай, оцінюються витратами на нього у грошовому еквіваленті, потребою в людських ресурсах, охопленням існуючих і створення перспективних об'єктів і сфер бізнесу.

Кейс „Малогабаритний автомобіль”

В останні роки автомобільні компанії США активно працюють над виробництвом малогабаритних автомобілів. Транснаціональні компанії „Дженерал моторс” та „Крайслер” випустили на ринок такі автомобілі, однак результати їх виробничо-господарської діяльності виявлялись різними (табл.4.4).

Таблиця 4.4

Деякі показники виробничо-господарської діяльності

№ з/п	Показники	„Дженерал моторс”	„Крайслер”
1	2	3	4
1	Марка автомобіля	Сатурн	Неон
2	Витрати на розробку, млрд. доларів США	3,5	1,3
3	Трудозатрати на складання одного автомобіля, людино-годин	30	20
4	Ціна продажу, тис. дол.	11-12	11-12
5	Прибуток	немає	є
6	Стратегія маркетингу	„Якість за гроші”	?

Завдання кейса:

1. Сформулюйте стратегію маркетингу фірми „Крайслер”.
2. Обґрунтуйте свій вибір конкретними аргументами.

Кейс „Жіллетт” та „Ксерокс”

Відомий у світі фахівець з менеджменту Пітер Друкер у своїй книзі „Ринок: як вийти в лідери” наводить два класичних приклади маркетингової стратегії підприємств, заснованих на гнучкій, нестандартній системі ціноутворення.

Приклад 1. Кінг Жіллетт не був винахідником безпечної бритви. Їх було запатентовано в минулому сторіччі десятки. Багато винахі-

дників конструювали безпечні бритви, але продати їх не могли. За гоління в перукарні потрібно було заплатити 10 центів, а найдешевша безпечна бритва коштувала 5 доларів. Сума на той час велика, якщо прийняти до уваги, що 5 доларів вважалось непоганим денним заробітком. Безпечна бритва, яку запропонувала фірма „Жіллетт”, була не кращою за інші. Але фірма не продавала свої бритви. Вона практично роздавала їх майже безкоштовно: роздрібна ціна складала 55 центів, а оптова – 20 центів, що було не більше 20% собівартості.

Разом з тим конструкція бритви була такою, що в ній можна було використовувати лише леза, запатентовані „Жіллетт”. Виготвлення одного такого леза обходилося в 1 цент, а продавалися вони за 5 центів. Оскільки використовувати кожне лезо можна було 6-7- разів, то виходило, що голитися самому в десять разів дешевше, ніж в перукарні. Споживач „Жіллетт”, таким чином, міг витратити набагато більше 5 доларів, які йому потрібно було б заплатити за безпечну бритву, виготовлену конкурентами, а потім купувати леза не дорожчі 1-2 центів за одне.

Приклад 2. Не дивлячись на наявність патентів на виготовлення копіювальних машин, крупні машинобудівні фірми не бачили перспективи у виробництві і продажу такої техніки. Відповідно до їх розрахунків, копіювальна машина повинна була коштувати мінімум 4000 доларів. Вони були упевнені, що ніхто не буде купувати машину за такі гроші при вкрай низькій ціні на копіювальний папір. Великі компанії розуміли, що встановлення такого дорогого обладнання потребує відповідного економічного обґрунтування, розрахунку фондівіддачі та інших економічних показників. Але яку економічну вигоду можна чекати від обладнання, яке полегшить секретарську роботу? Однак невелика компанія „Хелоїд”, яку тепер у всьому світі знають як „Ксерокс”, патенти викупила і розробила модель копіювальної машини без будь-яких особливих технічних інновацій і привернула увагу споживачів низькою ціною на продукцію цих копіїв. При ціні 3-5 центів за одну копію немає потреби роботи розрахунок ефективності капіталовкладень.

Така послуга мала чисто символічну ціну, яку могла сплатити будь-яка секретарка. Іншими словами, ціна копіювальних апаратів фірми „Ксерокс” була 5 центів за одну копію! Підсумок: маленька компанія за 10 років перетворилась у світового виробника з багатомільярдним обігом.

Потрібно дати відповідь на запитання:

1. Що спільного в стратегії маркетингу компаній „Жіллетт” та „Ксерокс”?
2. Чи можна погодитись зі ствердженням, що споживачі купують не продукт, а користь від нього?
3. Чи можна стверджувати, що „Жіллетт” та „Ксерокс” отримали свої гроші за те, що змогли по-справжньому задовольнити потреби своїх споживачів, надаючи їм те, що вони більш за все хотіли б мати.
4. Знайдіть аналогічний варіант нестандартного підходу до ціноутворення на продукцію або послуги серед українських підприємств.

Кейс „Банк”

Один з українських комерційних банків почав відчувати серйозні проблеми. Запрошені експерти визначили, що однією з головних причин такого становища є відсутність плану маркетингу та чіткої стратегії розвитку. Президент банку вирішив досягнути суттєвого покращання обслуговування клієнтів для збільшення суми вкладів. Для цього був запропонований порядок, за якого керівники усіх рівнів зобов'язані були спочатку обговорити з вищестоячим начальником свої тактичні дії і тільки потім давати конкретні завдання підлеглим.

Ефективність діяльності останніх оцінювалась залежно від того, наскільки успішно вони реалізовували поставлені перед ними цілі. Цьому ж була підпорядкована і система стимулювання. Однак результати впровадження таких інновацій були не суттєвими.

Опитування працівників банку виявили, що, на їх думку:

1. Завадило не точне формулювання поняття „відмінне обслуговування клієнта”.
2. Доведені до співробітників цілі були визначені не точно і не коректно.
3. Співробітники не мали достатньо інформації про те, наскільки ефективно вони працюють.
4. Співробітників не залучали до перспективного планування діяльності банку.

Дайте відповідь на наступні запитання:

1. У наведеній схемі (рис. 4.7) стратегічного планування діяль-

ності банку: що було виконано, що не виконано, але повинно було б бути реалізованим?

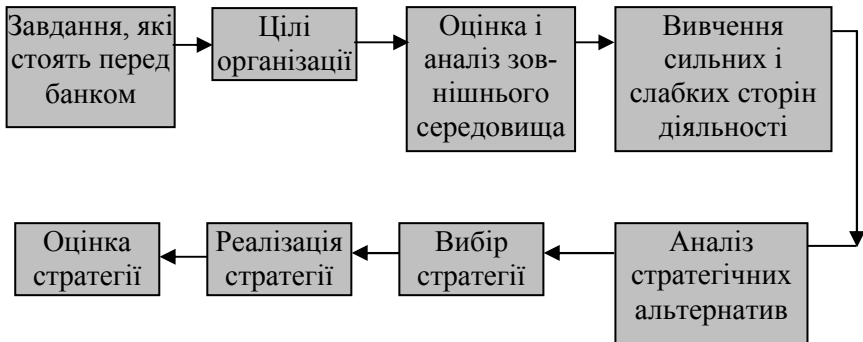


Рис.4.7. Схема стратегічного планування

2. Чи правильним було рішення керівництва банку щодо стимулювання співробітників, які допомагають реалізації стратегічних планів?
3. Які недоліки в організації попереднього, біжучого та прикінцевого контролю ви помітили?
4. Перерахуйте основні причини, які не дозволили банку досягнути більш суттєвих результатів.
5. Що з наведеного вище потрібно врахувати в сучасній українській практиці банківської діяльності?

4.9. Оцінка діяльності студентів на інтерактивному занятті

4.9.1. Нові підходи до оцінювання

Як оцінювати роботу студентів в умовах ЄКТС під час проведення інтерактивних занять, як підтвердити, що студенти справді набули необхідні знання, уміння і навички, сформуvalи у себе значущі для сучасного життя цінності та професійні компетентності. Ці важливі проблемні питання спонукають педагогів, які застосовують інтерактивні технології, переосмислювати критерії оцінювання навчальних досягнень студентів. Наприклад, в інтерактивному навчанні важливими є такі вміння, як здатність відстоювати свою думку чи аргументувати свою позицію під час дискусії або дебатів. Отже, оцінювання повинно базуватися саме на цих важливих вміннях, а не лише на оцінюванні здатності студента запам'ятовувати та відтворювати фрагменти інформації. Разом із застосуванням тради-

ційних методів оцінювання рівня навчальних досягнень студентів шукають також альтернативні підходи до вирішення цього питання.

Важливим є і те, що багато інтерактивних технологій: дебати, рольова гра, аналіз випадку, дискусія, обговорення в групі, на перший погляд сприймаються скоріше як гра, ніж серйозне навчання. Тому викладачі, перш ніж їх використовувати, хотіли б мати підтвердження того, що інтеракція забезпечує досягнення якісних результатів навчання, щоб їх продемонструвати як адміністраторам від вищої освіти, так і самим студентам.

У розробці підходів до оцінювання першим кроком є чітке формування завдань оцінювання. Традиційно це такі завдання:

- показати студентам, як вони досягли мети навчального заняття;
- визначити найкращих за результатами студентів;
- стимулювати мотивацію студентів до навчання й отримання сучасних знань;
- визначити рівень здібностей студентів;
- з'ясувати, чи є необхідність у додатковому навчанні або „перенавчанні”;
- поставити оцінки кожному студентові.

Такі традиційні завдання оцінювання зберігають свою актуальність і на інтерактивних заняттях, але поруч з ними перед викладачами постають питання і нові проблеми. Так, на такому занятті викладачі інколи, повідомляючи студентам завдання, заздалегідь інформують їх про критерії, за якими воно буде оцінюватися. Такий підхід дає можливість досягнути більшої ефективності навчання. Іноді викладачі здійснюють відкрите оцінювання результатів навчання самими студентами і не використовують результати такого оцінювання для виставлення оцінок у балах.

Нові стратегії оцінювання повинні показати рівень оволодіння навичками мислення і комунікацій, вирішення складних проблем і використання правових та інших соціальних інструментів. Оцінювання повинно бути тісно пов'язаним з процесом навчання хоча б тому, що студенти засвоюють власне те, за що їх оцінюють. Отже, методика перевірки знань, умінь та навичок має відповідати меті та методиці викладання курсу. Якщо для перевірки знань існують традиційні способи оцінювання, то перевірка навичок вимагає набагато більше часу. Цінності, особисте ставлення проявлятимуться в реальному житті; завдання ж викладача – надати студентам можливість

проявити і захищати власну думку в будь-яких ситуаціях в аудиторії чи поза нею. Узагальнимо випадки, коли викладачам необхідні нові підходи до завдань оцінювання:

- коли для досягнення результатів необхідно вирішувати складні колективні завдання;
- коли викладач бажає спонукати студентів до висловлювання ними розуміння ідей, а не відтворення фрагментів певної інформації;
- коли викладач переходить від простої перевірки знань і вмінь до оцінювання знань, необхідних для створення демократичних інститутів суспільства (наприклад, здатності спільно працювати, приймати рішення, висловити обґрунтовані думки, розв'язувати конфлікти тощо);
- коли потрібно спонукати як викладача, так і студентів до роздумів над якістю навчання і над тим, як її можна підвищувати;
- коли треба надати студентам можливість демонструвати свою здатність обдумувати та вирішувати дискусійні питання й проблеми;
- коли оцінюють старанність, яку студенти вкладають у співпрацю, і заохочують студентів допомагати один одному в роботі;
- коли намагаються повністю оцінити всі навчальні досягнення студентів, які є результатом їх інтерактивної взаємодії.

Ми вважаємо, що в умовах ЄКТС оцінювання навчальної діяльності студентів повинно мати подвійний характер: викладачі повинні перевіряти роботу студентів і її результати відразу після закінчення засвоєння матеріалу, що міститься в розділі програми (змістовому модулі), а також в кінці семестру (підсумковий модуль). На відміну від існуючих сьогодні думок про відмову від поточного оцінювання на інтерактивних заняттях викладачу треба приділяти більше уваги поточному оцінюванню роботи студента під час заняття, аніж тестам в кінці семестру. Діагностична і класифікаційна цінність такого „м'якого” оцінювання є важливою на інтерактивних заняттях. Варто також дбати про те, щоб оцінювання не заважало самому процесові навчання: воно повинно виконувати допоміжну функцію, а не бути окремою пріоритетною функцією викладача.

Беручи до уваги роботу над реформуванням оцінювання, яка ведеться Міністерством освіти і науки України у зв'язку з впровадженням ЄКТС, передчасно пропонувати незмінну шкалу оцінювання. Але нижче представлені загальні пропозиції і підходи щодо

критеріїв і способів оцінювання.

Важливо пам'ятати, що завданням викладача є швидке створення умов, за яких позиції зацікавленості, відкритості, відповідальності студентів у навчанні та їхні особисті риси можуть розвиватися й усвідомлюватися. Цьому сприятимуть:

- включення до пріоритетів оцінювання самого процесу навчання, тобто того, як проходить робота студента, – на відміну від оцінювання лише результатів роботи;
- оцінювання студентів, яке спирається на чіткі критерії, що дозволяє студенту взяти відповідальність за роботу та її результати, а також уможливорює самооцінку роботи та її результатів;
- студенти повинні мати можливість ознайомитися з критеріями оцінки перед початком роботи, а не після її виконання;
- оцінювання досягнень студентів, незалежно від того, чи вони значні, чи скромні – якщо вони є результатом справжніх зусиль студента;
- обговорення вправ і завдань, у процесі яких студенти мають можливість задуматись над власним способом вчитися;
- пропонування індивідуальних і групових завдань, які студенти виконують самостійно, проходячи етапи пошуку, відбору і критичного аналізу, узагальнення і запитування результатів своїх досліджень;
- заохочення студентів до самооцінки, внаслідок якої вони краще пізнають себе, свої можливості і сфери, які потрібно розвивати;
- ініціювання дискусій, які дають змогу студентам формулювати власні погляди і модифікувати їх;
- підтримка ініціатив та ідей, запропонованих студентами самостійно.

Важливо оцінювати також те, як студент бере участь у навчальній діяльності – його активність на заняттях, спосіб спілкування з колегами, готовність до співпраці і прийняття відповідальності, дотримання правил обміну думками та інших норм поведінки на заняттях. Цей аспект оцінювання не може замінити інших, більш суттєвих критеріїв, але його не можна недооцінювати чи зовсім не враховувати. При цьому важливо, щоб студенти з початку занять могли ознайомитися з правилами поведінки на заняттях. Для цього на одному з перших уроків академічна група разом з викладачем може створити „міністатут”. Спільне створення такого переліку правил

студентами значно підвищує ймовірність того, що вони будуть прийняті, і студенти будуть їх дотримуватися.

4.9.2. Основні етапи розробки процедури оцінювання

Багато викладачів, які застосовують інтерактивні технології навчання для опрацювання матеріалу важливого змісту і для формування у студентів умінь вирішувати проблеми, відчують труднощі у виставленні студентам оцінок у балах. На наш погляд, це пов'язано з відсутністю обґрунтованих підходів до розробки стратегії оцінювання, яка тісно пов'язана з підготовкою і плануванням викладачем навчального заняття. Цей процес повинен складатися з таких дій:

1. Визначення мети і очікуваних результатів заняття.
2. Вибір критеріїв оцінювання результатів діяльності.
3. Визначення мети оцінювання.
4. Вибір способу оцінювання.
5. Вибір шкали оцінювання.
6. Шляхи доведення до студентів очікувань викладача.

Розглянемо основні етапи розробки процедури оцінювання заняття з використанням інтерактивних технологій навчання детальніше.

Визначення мети і очікуваних результатів. На цьому етапі слід обов'язково передбачити з'ясування таких основних питань:

- які знання студенти мають засвоїти і на якому рівні;
- якими вміннями та навичками вони повинні оволодіти;
- які цінності в собі студенти можуть сформувати.

Вибір критеріїв оцінювання. Викладач повинен поставити собі запитання: „Як я можу переконатися, що студенти досягли очікуваних результатів?”. Відповідь на це запитання може утворити цілий список дій: що повинні вміти робити студенти, якщо заняття було результативним. Ці дії студентів і будуть показниками (критеріями) оцінки. Використовуючи ці критерії, викладач зможе краще сформулювати очікувані навчальні результати, висловивши їх через дії студентів. Наприклад: „Після цього заняття студенти зможуть: *пояснювати*, які соціальні норми існують у суспільстві, *розрізняти* їх, *наводити приклади* різних норм; *отримати навички* розробки правил групового життя; *сформувати* власне ставлення до необхідності дотримуватись соціальних норм”.

Визначення мети оцінювання. Очевидно, що метою не завжди буде виставлення оцінок. Вдосконалення навчального заняття, визначення рівня розвитку і можливостей студентів повинні бути метою оцінювання. У цьому викладачу допоможе список можливостей оцінювання, вміщений вище.

Вибір способу оцінювання. Залежно від мети й обраних критеріїв оцінювання можна вибрати різноманітні стратегії (методи, прийоми) оцінювання. Як правило, єдиних рекомендацій для вибору стратегії не існує. Один педагог може вибрати метод спостереження і скласти список показників. Інший викладач надасть перевагу завданню написати невеличкий нарис-міркування (есе) з викладом своїх думок з даного питання. Третій може використовувати аж три методики оцінювання однієї і тієї ж теми. Наприклад, під час рольової гри викладач може:

- а) оцінити якість індивідуальної участі студента в грі;
- б) провести тест-опитування, у якому потрібна конкретна відповідь: „так” або „ні”;
- в) запропонувати студентам написати вдома есе, в якому потрібно висловити свою думку стосовно того, що відбувалось, та аргументувати її.

Використання кількох стратегій допоможе не тільки виставити оцінку, а й одержати зворотний зв'язок стосовно ефективності навчання.

Вибір шкали оцінювання. Залежно від мети і конкретної стратегії оцінювання треба вибрати шкалу оцінювання кожного з обраних показників (критеріїв). Інколи потрібно застосовувати, наприклад, стобальну або чотирибальну шкалу. Рівень стартових комунікативних спроможностей студентів можна оцінити через категорії „високий”, „середній”, „низький”. Глибину засвоєння тієї чи іншої конкретної навички (наприклад, активного слухання) можна простежити, звернувши увагу на частоту її використання. Тоді оцінку можна висловити через категорії „завжди використовує”, „використовує достатньо часто”, „рідко”, „не використовує”.

Якщо вам потрібно поставити оцінку, то її шкала повинна вклатися у стобальну, чотирибальну і відповідати вимогам ECTS.

Шляхи доведення до студентів очікувань викладача. Фахівці з оцінювання вважають, що дуже важливо заздалегідь повідомляти студентам очікувані результати, критерії оцінювання, конкретні ме-

тоди та шкалу оцінювання. Це допоможе студентам виконувати роботу свідомо, старанно, знаючи, що від них очікує і вимагає викладач. Доводити свої вимоги до відома студентів можна по-різному.

Можна, наприклад, показати підготовлені форми для оцінювання і роз'яснити, що означає кожний критерій і кожний рівень оцінки. Можна обмежитися простим роз'ясненням. Або, наприклад, викладач може показати студентам відеоматеріали, якщо у них мають бути слухання у ролі членів парламенту, ради або зборів, і пояснити, як би він оцінив окремих учасників дебатів, використовуючи обрані критерії. При підготовці і плануванні заняття треба враховувати час для виконання наведених рекомендацій.

4.9.3. Приклади прийомів оцінювання студентів на інтерактивних заняттях

Для того, щоб зрозуміти доцільність застосування альтернативних методів оцінювання в своїй практиці, бажано ознайомитися із вже розробленими прикладами такої роботи.

Як показує досвід, оцінювання може відбуватися завжди, у тому числі під час вивчення нового матеріалу і виконання інтерактивних вправ.

Як правило, викладачі відводять особливий час на занятті для оцінювання діяльності студентів (опитування, контрольні роботи, проведення контрольних вправ) або пропонують спеціальне домашнє завдання, що підлягає оцінюванню (написання звіту, доповіді, есе). Інколи, наприклад, для оцінювання навичок, що давно практикуються (робота в малих групах, стислий виступ) викладач може поєднувати оцінювання з використанням тренувальної вправи з іншої теми або з удосконаленням інших навичок.

Як приклади прийомів оцінювання, що можуть бути використані в інтерактивних технологіях навчання в умовах ЄКТС, можна назвати такі:

- **Тест.** Його завдання може полягати у тому, що студенти повинні вибрати правильну відповідь із кількох запропонованих варіантів.
- **Експрес-опитування.** Це можуть бути стислі усні або письмові відповіді (наприклад, за картками на знання основних термінів та понять), завдання типу заповнити таблицю, намалювати діаграму, скласти схему тощо.
- **Розширене опитування.** Викладач пропонує студентам усно

або письмово дати повну відповідь на поставлене запитання з поясненнями окремих положень, з наведенням аргументів, прикладів. Під час усної відповіді педагог та інші студенти можуть ставити додаткові запитання; варіантами цього методу можуть бути усний „екзамен” з білетом, письмова контрольна робота, домашнє есе.

- **Контрольна вправа.** Контрольною може бути оголошена будь-яка вправа. Наприклад, це може бути підготовка аргументів, виконання завдання в малій групі, упорядкування документів, написання доповіді, твору-есе, реферату, упорядкування портфоліо тощо.

- **Спостереження.** Спостереження є одним із головних методів оцінювання при інтерактивних методах викладання. Викладач вибирає для себе показники, які він буде відслідковувати протягом заняття, а також студентів, знання яких треба оцінити. Особливу роль при використанні цього методу відіграють підготовлені форми для спостереження й оцінювання, наведені нижче.

- **Самооцінка.** Оцінка самими студентами своєї роботи (або своїх колег), а також заняття в цілому є важливим методом оцінювання. Застосовувавши цей метод, викладач може багато чого дізнатися про себе й студентів, а також про якість навчального процесу.

- **Дельта-плюс.** Використовується для проведення загальної дискусії з оцінювання заняття. Вона полягає в тому, що спочатку пропонуються питання про позитивні сторони заняття (що сподобалося – „плюс”), а потім обговорюються ті моменти, які можна було б змінити. „Дельта” також допомагає не критикувати прямо хибі своїх товаришів або викладача. Однією з позитивних сторін застосування цього методу є те, що всі студенти можуть отримати оцінку, а також те, що вони починають розуміти труднощі оцінювання і вчать дивитися іншими очима на свою роботу.

- **Ігрові методи оцінювання.** За бажанням, викладач часто може перетворити оцінку в гру. При цьому важливо заздалегідь встановити шкалу оцінювання всіх її учасників.

Нижче наведено різноманітні конкретні приклади методів і форм оцінювання.

Оцінювання знань

Така форма дає можливість оцінити знання студентів при виконанні ними будь-яких завдань. Форма адаптована під діючу у вищій школі України чотирьохбальну систему. Цифра в центрі означає оцінку, якою може бути оцінена якість поданих знань.

„5” — „відмінно”

- Усі ключові терміни, поняття, теми, змістові модулі, проблеми, ідеї старанно опрацьовані, відібрані, їм даються повні визначення й описи.

- Головні факти та аргументи, що підтримують деталі, включені і докладно описані.

- У записах і відповідях немає фактичних неточностей.

„4” — „добре”

- Більшість ключових термінів, понять, тем, змістових модулів, проблем, ідей опрацьовані, відібрані, добре визначені й описані.

- Більшість основних фактів та аргументів, що підтримують деталі і достатньо добре описані.

- У записах і відповідях є невеликі фактичні неточності.

„3” — „задовільно”

- Майже половина ключових термінів, понять, тем, змістових модулів, проблем, ідей опрацьовані, відібрані, визначені й описані.

- Включено більше половини основних факторів та аргументів, що підтримують деталі.

- Майже половина письмової або усної інформації правильна, інша – помилкова, неточна або відсутня.

„2” — „незадовільно”

- Незначна кількість ключових термінів, понять, тем, проблем, ідей відібрана, визначена і сляк-так описана.

- Факти та аргументи, що підтримують деталі, не включені або виключені недостатньо.

- В основному інформація помилкова, не точна або не стосується питання.

Оцінювання навичок мислення

Така форма дає можливість оцінити навички мислення при виконанні студентами будь-яких навчальних завдань. Під навичками мислення розуміють уміння тлумачити, застосувати, аналізувати, оцінювати і синтезувати дані, зокрема:

- виділяти головне;
- робити порівняння;
- визначати потрібну інформацію;
- ставити потрібні запитання (хто? що? де? коли? чому?);
- характеризувати проблему;

- відокремлювати факти від суб'єктивної думки;
- бачити необ'єктивність судження;
- відокремлювати помилкову інформацію від правильної;
- виявляти причинно-наслідкові зв'язки;
- знаходити і наводити аргументи;
- робити висновки;
- бачити альтернативні варіанти рішення;
- перевіряти висновки на практиці;
- передбачати можливі наслідки;
- демонструвати логічно обґрунтовані судження.

Наведена нижче форма адаптована до прийнятої у вищій школі України чотирьохбальної системи оцінок.

„5” — „відмінно”

- Студент знаходить, відбирає і логічно організує всю інформацію та дані, що стосуються питання.
- Використовує всі відповідні навички мислення.
- Робить логічні і обґрунтовані висновки, базуючись на отриманій інформації та даних.

„4” — „добре”

- Студент знаходить, відбирає і логічно організує більшість інформації та даних, що стосуються питання.
- Достатньо використовує всі відповідні навички мислення.
- Робить проінформовані висновки, базуючись на отриманій інформації та даних.

„3” — „задовільно”

- Студент знаходить, відбирає і логічно організує майже половину інформації та даних, що стосується питання.
- Використовує всі відповідні навички мислення.
- Робить неповні висновки, базуючись на отриманій інформації в даних.

„2” — „незадовільно”

- Студент знаходить, відбирає і логічно організує незначну частину інформації та даних, що стосується питання.
- Використовує навички мислення нечітко і неправильно.
- Робить неточні висновки, базуючись на окремих даних, або вони відсутні зовсім.

Оцінювання навичок презентації думок

Ця форма дає змогу оцінити навички студентів, виражати свої думки в письмовій або усній формі. Такі навички є частиною кому-

нікативних навичок (навичок спілкування). Перед тим як використувати цю форму, викладач повинен визначити норми проведення презентації або форму представлення результатів роботи. Прикладом використання цієї форми може служити оцінка домашнього завдання у формі есе-міркування.

Ця форма оцінювання навичок презентації думок студентів адаптована під чотириохвальну систему, діючу у вищій школі.

„5” — „відмінно”

- Всі ідеї подані таким чином, що демонструють глибокі знання студентів про предмет і здатність мислити логічно.
- Тема презентації чітко визначена і добре розроблена.
- Презентація добре структурована і організована.
- Виконані прийняті норми проведення презентації.

„4” — „добре”

- Більшість ідей презентації подані таким чином, що говорять про глибокі знання студента про предмет і здатність мислити логічно.
- Тема презентації чітко визначена і добре розроблена, але зустрічаються порушення логіки в розповіді.
- Презентація має структуру, добре організована.
- Виконується більшість прийнятих норм проведення презентації.

„3” — „задовільно”

- Майже половина ідей презентації подані таким чином, що говорять про знання студента про предмет.
- Тема презентації визначена нечітко і недостатньо добре розроблена.
- Презентація має нечітку структуру і недостатньо добре організована.
- Не приділяється достатньо уваги дотриманню прийнятих норм проведення презентації.

„2” — „незадовільно”

- Більшість ідей у презентації вирішені нечітко.
- Тема презентації визначена нечітко і погано розроблена.
- Презентація має неясну структуру або взагалі її не має.
- Зустрічається багато порушень прийнятих норм проведення презентації.

Оцінювання навичок участі в дискусії

Уміння студентів дискутувати допоможе викладачу оцінити список можливих позитивних і негативних моделей поведінки. На ос-

нові цього списку можна скласти форму спостереження та оцінювання знань студентів (приклади таких форм наводяться нижче). Можна вибрати кілька студентів для оцінювання роботи всієї академічної групи й окремих учасників дискусії.

Цей список допоможе провести загальне обговорення (оцінювання) умінь участі в дискусії всією групою. Якщо записати дискусію на відеомагнітофон, то учасникам дискусії буде легше оцінювати себе, переглядаючи запис.

Можливі моделі поведінки учасників дискусії

- **Ініціювання** – хтось пропонує завдання, визначає проблеми, обговорює процедуру проведення дискусії.
- **Стимулювання** – хтось запитує інформацію, спонукає до реагування, закликає до висловлення своїх думок.
- **Інформування** – хтось надає інформацію, реагує, закликає до обміну нею.
- **Прояснення** – хтось проясняє непорозуміння, відновлює логіку розмови, пропонує альтернативні підходи до проблеми.
- **Підсумки** – хтось узагальнює висловлені думки, пропонує висновки, намагається пояснити зміст висловлювань інших.
- **Тлумачення** – хтось привертає увагу до чийхось дій або висловлень і намагається їх розтлумачити.
- **Пропозиція консенсусу** – хтось запитує, наскільки близько мала група підійшла до рішення, і пропонує дійти висновків на основі загальної згоди.
- **Примирення** – хтось намагається примирити протиріччя, жартує в потрібний момент для зняття напруженості, підбадьорює менш активних колег.
- **Оцінювання** – хтось запитує, наскільки група задоволена ходом обговорення самої теми, привертає увагу до прихованих або явних норм поведінки, прийнятих у групі, і пропонує альтернативні завдання.
- **Зрив** – хтось намагається внести в роботу групи напруженість, маскуючи образні зауваження або погрози під жарти.
- **Блокування** – хтось припускає недоречні висловлення, змінює тему розмови, ставить під сумнів можливості своїх товаришів-студентів.
- **Напад** – хтось припускає образливі, цинічні зауваження, вносить розлад, усіма силами намагається створити безпечні умови для

самого себе.

- **Плутанина** – хтось створює плутанину, веде від суті проблеми за допомогою гри із семантичними розходженнями слів, затуманює поняття.

Оцінювання внеску студента в дискусію

Така форма стане в нагоді викладачу під час спостереження та оцінювання кількох студентів протягом заняття. Оцінка за кожним показником може виставлятися за чотириохальною системою (табл.4.5). Але можна використовувати і такі критерії: „завжди”, „звичайно”, „іноді”, „інколи”.

Таблиця 4.5

Оцінювання внеску студентів в дискусію

Поведінка студента	Прізвища студентів			
	2	3	4	5
Допомагає визначити питання для обговорення				
Ретельно працює над питаннями				
Є цікавим і уважним слухачем				
Порівнює ідеї, що викладаються, зі своїми власними				
Обмірковує інформацію, що подається іншими студентами				
Узагальнює ідеї, коли це необхідно				
Доходять висновків, що приводять до нового розуміння				
Загальна оцінка				

Оцінювання участі учасника дискусії

Така форма оцінювання застосовується переважно при проведенні оцінювальної дискусії. Вона надається спостерігачам, які мають оцінити конкретного студента за цими критеріями, потім вони виголошують та обґрунтовують свою оцінку. Зрозуміло, що таку форму може використовувати і викладач для своєї роботи над оцінюванням (табл.4.6).

До цього листка з правого поля дописуються прізвища усіх учасників підгрупи і відповідно до їх роботи робиться позначка „+” або „-”. В кінці дискусії викладач підраховує кількість балів та вистав-

ляє оцінку кожному учаснику дискусії.

Таблиця 4.6

Оцінювання участі учасників дискусії

№№ з/п	Вид діяльності	Кількість балів	Прізвища студентів
1.	Висловлення чіткої аргументованої позиції учасника в дискусії	+3	
2.	Формування сутнісного зауваження	+1	
3.	Використання аргументів та джерел інформації	+3	
4.	Залучення до дискусії інших учасників	+1	
5.	Постановка уточнюючих питань з метою подальшого розвитку дискусії	+1	
6.	Виявлення протиріччя в аналізі явища	+2	
7.	Дотримання правил дискутування	+1	
8.	Пасивність в дискусії	-1	
9.	Перебивання інших учасників дискусії	-1	
10.	Намагання говорити тільки самому	-1	
11.	Припинення інших учасників дискусії	-1	
Загальна кількість балів			

Оцінювання студентом власної роботи

Така форма дає можливість оцінити роботу малої групи самими студентами. Можна просто ставити позначку („+“) у відповідній графі, відмічаючи, як працювала група в цілому, або вписувати прізвища учасників групи (табл.4.7).

Таблиця 4.7

Оцінювання студентами власної роботи в малій групі (варіант 1)

Показники	Завжди	Звичайно	Іноді	Ніколи
1	2	3	4	5
Ми перевіряли, чи усі учасники групи розуміють, що потрібно зробити				
Ми відповідали на питання, даючи пояснення, коли це було необхідно				
Ми з'ясовували те, що було нам незрозуміло				
Ми допомагали один одному, з тим, щоб всі могли зрозуміти і застосувати на практиці інформацію, що ми отримали				
Ми надавали можливість всім взяти участь в обговоренні, прийнятті рішення та пред-				

ставленні результатів роботи групи				
------------------------------------	--	--	--	--

Студенти і самі можуть оцінити свою роботу в малій групі (табл.4.8).

Таблиця 4.8

**Оцінювання студентом власної роботи в малій групі
(варіант 2)**

Як добре я працював зі своїми колегами	Завжди	Звичайно	Іноді	Ніколи
Я співробітничав з іншими, коли ми працювали над досягненням загальних цілей				
Я ретельно працював над завданням				
Я висловлював нові ідеї				
Я вносив конструктивні пропозиції, коли мене просили про допомогу				
Я підбадьорював інших				

Наведені приклади оцінювання, розроблені на основі практики інтерактивного навчання, можуть бути пристосовані для роботи з конкретними інтерактивними технологіями за змістом. Розглядаючи їх, важливо пам'ятати, що використання альтернативних підходів не заперечує застосування як традиційної оцінки, так і 100-бальної шкали ECTS, які спрямовані на запам'ятовування або повторення з метою закріплення. Скоріше мета альтернативного оцінювання полягає в розширенні оціночного поля, з включенням в нього аналізу умінь, навичок та цінностей, що формуються у студентів. Зрозуміло, що трансформація практики оцінювання є достатньо складним завданням, як і запровадження інтерактивних технологій в цілому.

Таким чином, в умовах ЄКТС можуть з успіхом практично у всіх навчальних дисциплінах використовуватися усі існуючі інтерактивні технології та прийоми навчання і, в першу чергу, інтерактивні технології кооперативного та колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань та кейсів. Такий інструментарій збагачує викладача, робить його лекційні та практичні заняття корисними і цікавими. Але їх методичне забезпечення потребує багато часу, що відлякує від них певну категорію викладачів.

5. КРЕАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДЛЯ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ

5.1. Потреба креативних технологій навчання в Україні

Якщо розглянути розвиток освітніх (чи педагогічних) технологій в системі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, які вже набули свого застосування в Україні [162], то можна стверджувати, що в сенсі активізації навчання, зростання його навчально-пізнавального характеру, усі відомі методи та технології навчання можна класифікувати на неімітаційні та імітаційні. До перших відносять засоби активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається на лекційних заняттях, а до других – здійснення та ініціювання навчально-пізнавальної діяльності дорослих шляхом імітації умінь та навичок, достатніх для їх фахової (спеціалізованої) діяльності (рис.5.1).

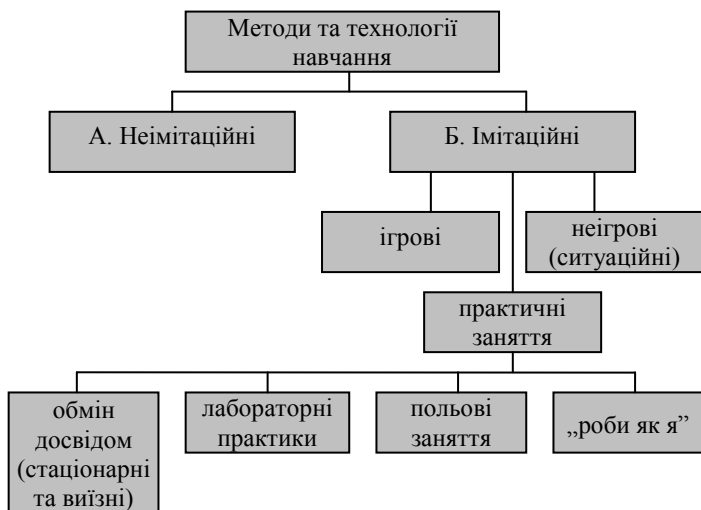


Рис.5.1. Класифікація методів навчання

Варто стисло зупинитись на розгляді першої групи форм занять, які схематично зображені на рис. 5.2. До них належать [45]:

- **Лекція-бесіда (діалог з аудиторією).** Надає можливість встановлення безпосереднього контакту лектора із слухачем.
- **Лекція-диспут.** Протягом занять відбуваються не лише відповіді на окремі запитання теми, але й вільний обмін думками

між лектором та аудиторією в інтервалах між логічними поділами лекційного матеріалу.

- **Проблемна лекція**, протягом якої відбувається розв’язання певних проблем, які формулює лектор в ході занять. Виклад матеріалу може бути як у вигляді проблемної бесіди (елементи інтерактивності) так і монологічним (наказовим).



Рис.5.2. Структура неімітаційних методів та технологій навчання

- **Лекція з розгляду конкретних ситуацій.** Подібна до лекції-диспуту, однак на обговорення зазвичай ставлять не певну проблему, а конкретну актуальну ситуацію.
- **Лекція-вікторина** – потребує постійного звернення до практичного (чи життєвого) досвіду слухачів.
- **Лекція-консультація** загалом побудована на роз’ясненні найбільш складних або важливих запитань з предмету (теми),

- які безпосередньо ставлять слухачі лекторів. Можливий вільний обмін думками.
- **Лекція-прес-конференція**, на яку запрошують фахівців, експертів, консультантів. Застосовується для розгляду складних та широкоформатних тем, де рівень компетенції конкретного викладача вже недостатній. Іноді цей вид занять носить назву „круглого столу”.
 - **Теоретична співбесіда**, яка зазвичай проводиться як із групою слухачів, так і в індивідуальному форматі. Дає змогу не лише розглянути і засвоїти певний матеріал, але й одночасно забезпечити контроль знань.
 - **Метод залучення (сугест-педагогіка)**, який ґрунтується на релаксації, відповідному впливові педагога на слухача, під час якого створюється визначений вплив на переконання чи рішення останнього без примусу чи установки. Ініціюється раціональне міркування, що все разом у кінцевому результаті посилює творчі спроможності слухача.
 - **Метод мозкового штурму**. Дозволяє вільно висловлювати свої пропозиції (досить часто несподівані та неадекватні) в контексті запропонованої теми. Мозковий штурм стихає, коли потік пропозицій зупиняється, після цього настає етап обговорення. Модифікацією вищезазначеного методу є „**човниковий метод**”, під час проведення якого учасники поділяються на дві групи: генерації ідей та їхньої критики. Робота цих груп проводиться в різних навчальних приміщеннях. Мозкова атака починається у групі генерації ідей, після чого отримані там пропозиції скеровуються у групу критики, де і проводять відбір цікавих та перспективних пропозицій, які знову передаються на наступний розгляд у першу групу. Робота повторюється, доки не буде отримано оптимально прийнятий результат.
 - **Синектика**. Метод запропонував американський психолог Дж. Гордон. Поняття синектики означає „об’єднання різнорідних елементів”. З точки зору Гордона, творчий процес окремої людини аналогічний творчому процесу цілого колективу людей, які мають у сукупності різнобічну підготовку. Експеримент, розроблений вченим, дозволяє говорити про те, що в групах із застосуванням методу синектики відмічався зріст

винаходів. Цей метод отримав свій подальший розвиток та теоретичне обґрунтування в працях Г.Я. Буша. Суть методу полягає в тому, щоб зробити невідоме відомим, а звичне – чужим. Перетворити невідоме у відоме означає вивчити проблему і звикнути до неї. Після цього проробляється зворотна операція – звичне робиться чужим. Це досягається за допомогою чотирьох типів операцій: особистісне уподібнення, пряма аналогія, символічна аналогія та фантастична аналогія [5; 8]. Одне із завдань синектики – відхід від типового, погляд на проблему збоку, щоб знову повернутися до початкової її сутності. Синектика – це один із методів організації творчого мислення, який дає позитивні результати в умовах підготовленого колективу. Через те, що метод синектики розроблений на базі наявних евристичних методів, він має всі, притаманні цим методам переваги. До його недоліків та обмежень належать те, що він не дозволяє вирішувати надто спеціальні творчі завдання, але дає можливість знайти переважно найбільш оригінальне рішення. Після застосування методу протягом більше ніж 30-40 хвилин продуктивність генерування нових ідей поступово падає. Застосування методу потребує високої педагогічної майстерності.

- **Метод морфологічного аналізу**, який був розроблений швейцарським астрономом Цвіккі. Сутність методу зводиться до вивчення різноманітних варіантів, що визначаються особливостями будови – морфологією створюваного пристрою. Спочатку потрібно максимально точно сформулювати завдання: виявити, по можливості, усі основні дані створюваного пристрою і його окремих характеристик; скласти матриці усіх можливих варіантів за кожною із вказаних характеристик, потім усі дані просумувати в цілому; визначити конкретну значимість усіх варіантів розв’язування; вибрати найбільш придатні варіанти. Метод був використаний Д.Менделєєвим при створенні періодичної системи хімічних елементів.
- **Метод „сірлянд асоціацій”** ґрунтується на закономірностях людської психіки і передбачає активізацію понятійно-вербальної діяльності суб’єкта шляхом “включення” слів-подразників. Метод включає десять етапів (кроків): визначення синонімів об’єкта; довільний вибір випадкових об’єктів;

- складання переліку ознак випадкових об'єктів; генерування ідеї шляхом приєднання до об'єкта ознак випадково вибраних об'єктів; генерування гірлянд асоціацій із ознак випадкових об'єктів; генерування нових ідей; вибір альтернативи; оцінка і вибір раціональних варіантів ідей; вибір оптимального варіанта.
- **Стратегія семикратного пошуку.** В її основу покладено реалізацію семи етапів, на які поділяється творчий пошуковий процес: побудова графів генезису проблеми та засобів її вирішення; аналіз функції системи; нове уточнення формулювання проблеми із врахуванням аналізу функцій шуканої системи; усвідомлено-логічне варіювання факторів; інтуїтивно-творчий пошук вирішення проблеми; оцінка альтернативних ідей; конкретизація винахідницьких задач.
 - **Метод евристичних запитань** доцільно застосовувати для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації, або впорядкування вже наявної інформації в процесі вирішення творчого завдання. Евристичні запитання є додатковим стимулом, формують нові стратегії і тактики вирішення творчого завдання. Евристичні питання вивчав американський математик і педагог Д.Пойа. Недоліки цього методу в тому, що він не дає особливо оригінальних ідей та рішень, та, як і інші евристичні методи, не гарантує абсолютного успіху у вирішенні творчих завдань [79].
 - **Метод багатомірних матриць** відомий ще як метод “морфологічного ящика” [5; 8]. Він базується на принципі аналізу нових зв'язків та відношень, які виникають у процесі матричного аналізу досліджуваної проблеми. Перевагами цього методу є те, що він дозволяє вирішити складні творчі завдання та знайти багато нових несподіваних, оригінальних ідей. Проте цей метод має свої недоліки та обмеження. Для вирішення завдання навіть середньої складності часто важко вибрати оптимальне рішення з великої кількості, яку пропонує матриця. Використовувати його можливо лише за умови, якщо і у викладача, і у студентів виробились відповідні навички розв'язання задач за допомогою цього методу.
 - **Метод інверсії** – один із евристичних методів навчально-творчої діяльності, зорієнтований на пошук вирішень творчого завдання в нових, несподіваних напрямках, частіше за все про-

тилежних традиційним поглядам та переконанням, які присутні в логіці. Дослідники звернули увагу на те, що часто в ситуаціях, коли стереотипні прийоми, процедури мислення є безплідними і не дають ніякого результату, оптимальним в таких випадках стає принципово протилежна альтернатива рішення. Потрібно відмітити, що цей метод в психологічній літературі ще називають методом звернення. Аналіз цього методу проводив А.Ф.Єсаулов. Метод інверсії базується на закономірності та відповідно принципі дуалізму, діалектичної єдності та оптимального використання протилежних (прямих та зворотних) процедур творчого мислення: аналіз, синтез, дивергентне та конвергентне мислення, а також поширення діалектичного підходу до аналізу об'єкта дослідження. Безперечно, що як і будь-який інший евристичний метод, цей метод має свої переваги і недоліки. Переваги: дозволяє розвивати діалектику мислення у тих, хто навчається, знайти вихід із безвихідної ситуації, знайти оригінальне вирішення різного рівня труднощів та проблемності творчих завдань. Недоліки та обмеження методу інверсії: вимагає від тих, хто навчається достатньо високого рівня творчих здібностей, базових знань, умінь та досвіду роботи в навчально-творчій діяльності. Відмічено також педагогічні труднощі в доборі та конструюванні творчих завдань, які б вимагали застосування методу інверсії [8].

- **Метод емпатії (особистої аналогії)** є одним із важливих евристичних методів вирішення творчих завдань. Процес застосування аналогії є проміжною ланкою між індуктивними та дедуктивними операціями мислення. У вирішенні творчих завдань використовуються різні аналогії: конкретні (матеріальні) та абстрактні. У ситуаціях уявної побудови аналогії іноді добрі евристичні результати дає такий прийом як гіперболізація (значне збільшення або суттєве зменшення масштабів досліджуваного об'єкта). Найчастіше, емпатія – уособлення однією особою іншої. У вирішенні творчого завдання емпатія розглядається, як уособлення людини з неживим об'єктом, процесом, системою [8].

Описані вище діалогові технології (за винятком двох методів заурення та мозкового штурму) наразі є домінуючими в освітньому просторі України (саме їм належить лівова частка аудиторних

годин у робочих планах навчальних та професійних програм освітніх закладів вищої школи та закладів післядипломної освіти). Із входженням нашої системи освіти у Болонський освітній процес ця ситуація, безперечно, буде змінюватись. Більш застосовуватимуться креативні навчальні технології, що сприятиме зростанню якості освіти та рівню професійності фахівців, їхній мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці [9-11].

Однак, враховуючи реалії сьогодення, ми повинні в новій силі використати особливості діалогових технологій, які сприяють створенню комунікативного оточення тих, хто навчається розвитку співробітництва на рівнях „педагог-слухач” „слухач-слухач”, „педагог-автор” чи „автор-слухач” в процесі постановки та вирішення навчально-пізнавальних завдань [5]. Для цього необхідно навчитись „полемічній майстерності”, засвоїти методи переконування опонента, відстоювання своїх позицій, заперечення чужої (неправильної) точки зору, володіти технологією риторики тощо.

Більш ефективними для роботи з дорослою аудиторією (і не лише дорослою) слід вважати креативні методи навчання, які, в основному, мають імітаційні форми проведення (див. рис. 5.3). Специфіка цих освітніх методів припускає їхній поділ на ігрові та неігрові [45].



Рис.5.3. Структура імітаційних методів і технологій навчання

Організація навчального процесу у формі гри не є альтернативною щодо інших методів, в тому числі і вищезазначених. Однак під час їх проведення як і аналіз конкретних чи віртуальних ситуацій, так і розв'язування фахових задач, і виконання **лабораторних чи польових практик** (зокрема навчальних дисциплін із царини техніки чи будівництва) сприяють закріпленню та нагромадженню необхідних знань, відпрацюванню стійких навичок та вмій. В учасників гри формується не лише індивідуальна відповідальність, але й відповідальність за роботу всієї команди, оскільки успіх заняття в цілому залежить від узгодженості та взаємодії усіх учасників ігрового поля.

Існують такі види ігрових занять:

- **Ігри тренувального характеру (ігри-вправи)**, які містять непросту для виконання фахову ситуацію із певним визначеним порядком дій (наприклад: „Як я готую звіт про науково дослідну роботу...” чи „Як я проведу презентацію діяльності...” тощо). Чисельність малої групи зазвичай складає від 2 до 6 (8) осіб. Тривалість самої гри – 10-20 хвилин.

- **Ігри-інсценівки (ігри-імітації)** дають змогу на основі виконання ігор, які ґрунтуються на розгляді фрагментів (чи повного набору) конкретної діяльності (того чи іншого виду), відпрацювати комунікативні навички. Можливими темами занять можуть бути: „Я готуюсь до виступу на конференції”, „Я здійснюю прийом відвідувачів у відділі соціального захисту” тощо.

- **Комплексні дієві ігри (розв'язання кейс-стаді)**, які в обов'язковому порядку містять елементи імпровізації в діях слухачів. Тематика занять зазвичай скерована на вирішення ситуацій саме методом згурпованої командної роботи. Максимально ділова гра може тривати навіть до чотирьох академічних годин. Ділові ігри, зазвичай, складаються із трьох послідовних етапів: підготовчого, ігрового та заключного. Другий та третій етап проводяться в процесі самого заняття, а перший – на його початку.

- **Методика творчого тренінгу КАРУС** (комбінування, аналогія, реконструювання, універсальна стратегія, випадкові підстановки), розроблена дійсним членом АПН України В.О.Моляко, включає теоретичний курс, методичні інструкції та задачі [11]. Запропонована система творчого тренінгу КАРУС орієнтована на навчання (розвиток здібностей) в ускладнених умовах і складається з таких

спеціальних прийомів, як: метод часових обмежень, метод раптові заборони, швидкісного ескізування, нових варіантів, інформаційної недостатності, інформаційного надлишку, метод абсурду.

- **Ігри-змагання.** На цих заняттях одне і те ж завдання видається двом малим групам слухачів, після чого проводиться порівняння отриманих результатів та вибір найбільш оптимального вирішення проблеми.

- **Ігрове проектування (інша назва – управління проектами)** – метод досить подібний за технологією проведення до методу ділових ігор та має те ж саме призначення – розширення пізнавальної діяльності слухачів. Основна відмінність полягає у предметі моделювання. Якщо у форматі ділової гри імітується вирішення завдань в умові реальної чи віртуальної поведінки об'єкта, то в останньому із названих випадків – імітується чи відтворюється процес створення або ж удосконалення об'єкта [12,13]. Прикладом таких освітніх занять можуть бути складання міні-проектів відповідно до стратегії розвитку території, управління організацією, установою (чи іншою інституцією).

- **Соціально-психологічний тренінг** – формує у слухачів практичні навички управляти стилем своєї поведінки через усвідомлення того, як його сприймає оточення йому симпатизують чи виявляють до нього антипатію. Основою цього методу є флуктуації (перебудови) внутрішньої установки індивіда, які визначають подальшу зміну ставлення, як до себе, так і інших. Виконуючи певні тренінги утверджуються навички та вміння проводити спостереження, визначати реальний стан іншої людини (навіть за невербальними методами) та коригувати свою поведінку в суспільстві. Тренування такої особливої чутливості (умовно „походити в чужих мештах”), відчуття стан іншої людини, навчитись співпереживати з нею сприяє вихованню у слухачів такого відчуття (і досить благородного), як емпатія.

Зазвичай такі тренінги (що знайшли найбільше застосування в освоєнні технологій соціальної роботи, конфліктології, налагодженню зв'язків з громадськістю тощо) поділяють на дві головні групи: орієнтовані на розвиток спеціальних умінь (навичок) та ті, що скеровані на отримання досвіду з аналізу ситуацій спілкування. До неігрових імітаційних методів належать:

- **Ситуація (широкоформатна).** Використовується для подаль-

шого розгляду проблемної широкоформатної ситуації слухачам необхідно проаналізувати та оцінку явища і виробити схему її вирішення. Зазвичай цей метод найбільш доцільно застосовувати у навчанні тих слухачів, для яких запропонована ситуація найбільш наближена до їх фахової діяльності.

- **Мікроситуація.** Відрізняється від попереднього методу тим, що її опис повинен бути досить лаконічним, стислим, однак точно описувати сутність проблеми (чи конфлікту). Мікроситуація часто може бути фрагментом лекції-дискусії.

- **Ситуація-ілюстрація** скерована на опис нового досліджуваного матеріалу. Слугує закріпленню та поглибленню знань, активізації взаємного обміну знаннями та досвідом між слухачами.

- **Ситуація-проблема (ситуаційна задача).** Під час проведення такого заняття слухачам пропонують провести не лише аналіз чинної ситуації, але і прийняти обґрунтоване рішення. Однак, коли проблема, яку розглядають, виходить за межі якоїсь конкретної фахової діяльності (є більш широкою, наприклад, соціально-економічний розвиток регіону), тоді її можна назвати **фаховою задачею**. Ці фахові задачі можуть бути використані не лише для отримання знань, але й на етапі їх перетворення на вміння та навички. Фахові задачі можна розглядати в контексті лекцій, бесід, виконання самостійних завдань. Їх можна скеровувати як на потреби окремих слухачів, так і всій навчальній групі загалом.

- **Ситуація-інцидент** зазвичай спрямована на подолання особистої інертності слухача та вироблення (формування) в нього адекватних засобів поведінки у складних стресових умовах (чи ситуаціях). Головна відмінність від вищезазначених методів конкретних ситуацій полягає в тому, що ситуація, яку розглядають у форматі названого методу, має характеристики несприятливих для сприйняття умов (наявність значної кількості факторів протидії).

- **„Інформаційний лабіринт”.** Значною мірою це буде розгляд документообігу в певній організації чи установі. До нього входять діяльність щодо прийому, реєстрації документів, їх руху та пошуку, відповідних операцій розгляду, походження, візування, формування у справу та подальше зберігання. Заклучна частина „інформаційного лабіринту” провадиться у формі дискусії, де обговорюються всі виконані процедури та прийняті рішення.

Отже, в основі перерахованих вище методик лежить розгорнута

аналітико-синтетична діяльність суб'єкта, інтуїтивний пошук вирішення проблеми з подальшою вербалізацією всіх розумових процесів.

Безумовно, щоб досягти успіху у використанні цих методик в Україні, необхідна значна їх адаптація з урахуванням особливостей середовища, в якому працює викладач (це стосується як студентської аудиторії, так і обмежень з боку існуючих вітчизняних стандартів вищої освіти).

Традиційно великою популярністю, зокрема в системі підвищення кваліфікації, користувались (та і користуються надалі) заняття з **обміну передовим досвідом**, які сприяли оволодінню найбільш цінним досвідом з різних сфер політичної, економічної, соціальної, духовної діяльності. Проводили ці заняття зазвичай не менше ніж два викладачі, один з яких був науковцем, а інший – фахівцем-практиком, що давало змогу не лише забезпечити теоретичне обґрунтування тієї чи іншої дії, реформи, заходу, але й виокремити саме практичну (прагматичну) складову та показати доцільність її ефективного використання [8]. Обмін досвідом проводився в аудиторіях навчального закладу, а також у виїзному форматі, результативність якого залежала від вибору об'єкта для вивчення досвіду та його відповідної підготовки, визначення термінів проведення та керівників занять, попередньої підготовленості самих слухачів, створення умов навчання та побуту на об'єкті, транспортного сполучення. Звичайно, в освітньому просторі України знаходять застосування також інші педагогічні технології, наприклад, метод Оксфордських дебатів, „снігової кулі” тощо. Напевно, багато з методів, про які йшлося вище, мають іншу назву в освітніх технологіях інших країн. Однак, без сумніву, для впровадження активних методів навчання немає альтернативи.

Є лише певні проблеми у їх застосуванні. Так, значна потреба виникає під час проведення активних навчальних заходів у необхідності використання широкої палітри технічних засобів навчання (ТЗН), до яких відносяться різноманітні білі дошки, модераційні (коркові, магнітні) таблиці (дошки), фліп-чарти зі змінними блоками, кодоскопи для проектування прозірок, відеозасоби (відеокамери, відеопрогравачі та телевізори), модераційні валізи, аудіозасоби (лінгафонне обладнання та для синхронного перекладу), різноманітні симулятори (тренажери, стенди тощо), що широко використовуються для відпрацювання практичних навичок управ-

ління (чи керування) складною технікою (військовою – літаки, гелікоптери, танки тощо); технічні засоби пересування – автомобільна техніка різних видів; виробниче обладнання – екскаватори, гірничі комбайни та інше. Цей список ТЗН можна продовжувати і далі, однак найбільш чільне місце в ньому має саме персональний комп'ютер, застосування якого в навчальному процесі є значним. Зокрема для проведення мультимедійної презентації чи викладу навчального матеріалу. Слід зауважити, що навчальних аудиторій, укомплектованих такими ТЗН, у наших навчальних закладах ще не достатньо. Так само як і відповідно підготовлених для цього викладачів, які володіють не лише методикою проведення інтерактивних навчань, але й мають навички роботи з комп'ютерною та мультимедійною технікою, здатні використовувати програму Power Point та інші новітні програмні продукти.

Як видно з викладеного матеріалу, Україна володіє потужною мережею навчальних закладів, високопрофесійним викладацьким складом, значна частина якого здатна проводити навчальний процес активними методами (зокрема представників молодшої генерації), в тому числі й у дистанційному форматі [92].

Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також значні соціально-економічні зміни, що відбуваються зараз у Україні, вимагають суттєвих змін у багатьох сферах діяльності нашої держави, подальший розвиток яких, безумовно, залежить від стану національної системи освіти.

Величне завдання стоїть перед українською освітою у програмних документах якої передбачено забезпечення розвитку національної освіти на основі нових прогресивних тенденцій, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій (в першу чергу креативних) та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення, входу України до трансконтинентальної системи комп'ютерних баз даних та суспільства „Європи знань”.

5.2. Особливості проведення практичних і семінарських занять

Відомо, що процес навчання полягає у передачі та засвоєнні знань, способів діяльності, досвіду мислення і досвіду соціального навчання.

Тому в умовах кредитно-трансферної системи повинна здійсню-

ватись орієнтація на нові методичні засади, сучасні дидактичні принципи та психолого-педагогічні теорії, які розвивають діяльнісний підхід до навчання, розкривають механізм засвоєння знання. Поступово набуває актуальності наступне:

1. Всебічний розвиток особистості студента, виховання критично мислячого інтелектуала, здатного гармонійно облаштовувати свої відносини з природою та соціумом; забезпечення продуктивності відтворення інформації, а також розвитку творчого мислення за рахунок підвищення змістовності та структурованості інформації, якісної зміни мотиваційної компоненти навчання.

2. Досягнення у процесі навчально-пізнавальної діяльності низки результатів, серед яких:

✓ завершення на даному етапі соціалізації особистості (студента), що навчається, через самовизначення, уміння визначати напрями та методи самореалізації в оточуючому соціально-культурному середовищі в умовах його техногенності та стрімкого підвищення інформатизованості;

✓ постійне ефективне стимулювання інтелектуального розвитку, потреби в активній, цілеспрямованій самоосвіті, формування відповідних психологічних якостей особистості, які необхідні людині в умовах інформаційного суспільства;

✓ забезпечення належної фахової підготовки та створення умов для отримання широкої базової освіти, формування професійних умінь та навиків, які дають можливість виходити за межі окремого виду професійної діяльності і ефективно інтегруватися в суміжні галузі.

2. Забезпечення фундаментальної освіти, яка стає інструментом досягнення наукової компетентності, орієнтується на виявлення зв'язків між різноманітними процесами та явищами, постає таким процесом взаємодії людини із середовищем, при якому особистість через збагачення внутрішнього світу стає здатною бути корисною для суспільства [3].

Реалізація фундаментальної освіти передбачає забезпечення студентів не просто набором конкретно визначених знань, які можуть бути « часом використані у практичній діяльності, а такими знаннями, які складуть методологічну базу для вироблення власних уявлень та позицій, постійного самовдосконалення, здатності динамічного аналізу та мобільної інтеграції до оточуючого середовища.

3. Трансформація традиційної системи відносин викладач-студент, зміна ролі викладача, який має виконувати роль *настав-*

ника. Важливою умовою ефективного впровадження новітніх технологій є здатність викладачів, на яких покладається це завдання, змінити акценти в методиці викладання, їх готовність до видів діяльності, що базується на нових засадах. Адже від психологічної готовності викладача прийняти „нове”, сприйняти його і бути переконаним у правильності обраного шляху значною мірою залежатиме успіх педагогічної діяльності.

В умовах ЄКТС будь-який викладач ВНЗ повинен бути креативним (творчим), збагачуючи свою навчальну роботу особистими технологічними розробками, притаманними лише йому.

5.3. Креативні технології навчання в прикладах

5.3.1. Мозковий штурм

Американський психолог А.Осборн у кінці тридцятих років запропонував метод і термін “брейнсторминг” – який походить від англійського *brainstorming* або “мозковий штурм”(“мозкова атака”) – як поліпшений варіант евристичного діалогу Сократа із широким застосуванням вільних асоціацій, одночасним створенням психоевристичного клімату в малих групах для підвищення ефективності вирішення творчих завдань [45].

Евристичний діалог “мозкової атаки” базується на ряді психологічних та педагогічних закономірностей. Дослідниками було відмічено, що генерувати ідеї колективно набагато ефективніше, аніж індивідуально. За звичайних умов творча активність людини часто гальмується явно і неявно існуючими бар’єрами. Діалог в умовах “мозкової атаки” виступає в ролі засобу, який дозволяє подолати ці перепони.

На даний час створено декілька модифікацій технологій мозкової атаки: пряма колективна “мозкова атака” – метод колективного генерування ідей вирішення творчих завдань. Мета методу – збір якомога більшої кількості ідей, подолання звичного ходу думки у вирішенні творчого завдання.

Стимулювання творчої активності досягається завдяки дотриманню чотирьох правил [15]:

- виключається критика, можна висловлювати будь-яку думку, не боячись, що її можуть визнати невдалою;
- чим більш оригінальною є ідея – тим краще;
- висловлені ідеї дозволяється як завгодно комбінувати, а також видозмінювати, тобто покращувати ті ідеї, які були висунуті іншими членами групи;

- кількість запропонованих ідей має бути якомога більшою.

Психологічна доцільність цієї технології, на наш погляд, полягає в тому, що учасники повинні бути максимально активними, розкутими, обстановка – невимушеною. Різновиди технології: діалогова, подвійна, масова та інші.

Успіх застосування технології залежить в основному від керівника дискусії. Він повинен уміло ставити стимулюючі запитання, здійснювати підказки, використовувати жарти.

Технологія ґрунтується на груповому формуванні ідей розв'язання певної задачі. Група, перед якою вона ставиться, висуває якомога більше нових ідей, інколи абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, загальності та співробітництва. Заохочується будь-яка пропозиція, думка, ідея, забороняється критика і насмішки щодо них. Відбір ідей здійснюється спеціалістами – експертами, які їх оцінюють у два етапи. Спочатку із загальної кількості відбирають найбільш оригінальні та раціональні, а потім з них вибирається найоптимальніша, із урахуванням специфіки творчого завдання та мети його вирішення. Тільки після збирання всіх пропозицій починається їх оцінка, яка полягає у всебічному та об'єктивному аналізі всіх пропозицій і виборі найбільш оптимальної з них. Практично немає сфери, де за допомогою цього методу не можна було б розв'язати будь-яку складну проблему.

Група складається із 4-15 осіб. Тривалість мозкової атаки – від 15 хв. до однієї години, але оптимальна кількість учасників для такого обговорення – 10 осіб, однак доцільно його використовувати і в групах з більшою кількістю учасників. У цьому разі слід чіткіше розробляти методику заняття. Тих студентів, які безпосередньо не беруть участі в продукуванні нових ідей, можна використати як експертів, спостерігачів та в інших ролях.

Масова мозкова атака запропонована Дж. Дональдом Філіпом (США) [19]. Використовується у великій аудиторії від 20 до 60 осіб. Особливість її в тому, що присутні діляться на малі групи по 5-6 осіб, кожна з яких працює спочатку самостійно, здійснюючи пряму мозкову атаку. Після генерування ідей в малих групах проводиться їх оцінка. Вибирають найоригінальнішу.

Коли взяти групу з 5-8 людей та поставити перед нею завдання вирішити якусь проблемну ситуацію за 15-30 хвилин, то за індивідуальної роботи буде „видано” 10-15 ідей, а за колективного обговорення за правилами МШ – 50-150 ідей. В одному з американських посібників з МА сказано: „99% ваших конструктивних ідей виникає

подібно до електричної іскри при „контакті” з думкою інших.

Історична довідка

У XVI-XVIIст. у мореплаванні встановилася традиція колективного вирішення важливих проблем, які створювали загрозу судну або екіпажу. В таких випадках капітан вислуховував думку всієї команди: спочатку висловлювались юнги, потім матроси і так до капітана. Така процедура стимулювала колективне мислення та дозволяла виробити конструктивні ідеї.

Сучасні методи МА були розроблені американським морським офіцером А.Осборном, який під час другої світової війни був капітаном невеликого суховантажного судна. Під час походу до Європи він отримав радіограму про можливий напад німецьких підводних човнів. Осборн пригадав стару морську традицію і зібрав екіпаж. Один з матросів сказав, що всій команді потрібно стати на борт, звідки очікується торпеда, і разом „відштовхнути її”. На щастя, напад не відбувся, але в Осборна народилась ідея пристрою для „відштовхування” торпед! Після війни А.Осборн розробив метод „мозкової атаки” і створив школу підготовки винахідників та раціоналізаторів.

Суть технології

Технологія (метод) мозкового штурму, або мозкової атаки, – це метод роботи з навчальною групою настільки ж результативний, як і тривіальний, а часом недооцінюваний. Широкого використання цей метод набув у США, де з його допомогою працюють бізнесові і маркетингові фірми, неурядові та навіть урядові організації такі, наприклад, як ФБР. На нашому континенті його продовжують трактувати ніби з позиції „мачухи”, і все це через його вочевидь такий вільний та забавний характер. Тим часом при відповідному застосуванні цього методу, вмільй підготовці та проведенні можна досягнути чудових результатів, часом зовсім неочікуваних.

Однак, можливо, варто почати з однієї байки, яку можна розповісти при введенні групи у засади мозкової атаки (а в кожній байці є зернинка правди). Отож, як винайдено метод під назвою „мозкова атака”? Одного разу на океані трапилася екологічна катастрофа – потонув великий танкер і з нього почала витікати нафта. Величезна нафтова пляма почала наближатися до суші. Терміново було скликано кризовий штаб, до складу якого входили фахівці з багатьох галузей, а також особи, не цілком компетентні у цьому питанні. Штаб почав гарячково шукати способи нейтралізації небезпеки, проаналізував багато різних можливостей та різноманітних ідей, які подавались. Серед них були і побудова обмежувальної загорожі чи підпалювання нафтової плями на поверхні води та багато інших, але з різних міркувань жодна з них не могла бути реалізована в існуючих умовах. Після багатогодинної дискусії та в ситуації повної апа-

тії виникла ідея, подана, здавалося б, для жарту: можливо, слід було випустити на нафтову пляму стадо тюленів, які б своїм хутром увібрали забруднення. Ідея, на перший погляд, смішна та забавна, однак після глибшого обміркування штаб підготував спеціальні поплавки зі штучного матеріалу, подібного до хутра тюленя, на якому нафта прекрасно осідала. В такий спосіб завдяки нібито неправдоподібній ідеї, вдалося розв'язати таку складну проблему.

Щоб добитися подібних позитивних ефектів, потрібно знати, коли саме слід застосовувати цей метод, відчувати його сильні та слабкі сторони, а також краще володіти методикою.

Мозкова атака є методом розв'язання конкретної проблеми через висловлювання учасниками ідей та пропозицій щодо розв'язку. Підставою є використання величезної сили взаємних асоціацій поміж учасниками. Більшість ідей генерується завдяки уяві окремих учасників, а також завдяки виникненню асоціацій у їх решти.

Коли застосовувати технологію?

- якщо перед групою поставлено дуже конкретну проблему;
- якщо група в міру однорідна та її члени не боятимуться висловити у форумі власні ідеї;
- у невеликих групах, найкраще близько 10 осіб;
- добре, коли члени групи знаходяться на одному інтелектуальному рівні;
- добре, коли в групі є тендерна рівність, це приводить до суперництва та виникнення цікавих ідей;
- добре, коли метод використовують у не дуже великому приміщенні і на стінах можна розмістити фліпчарти із записаними на них ідеями;
- слід подбати про добру атмосферу в групі, оскільки вільна атмосфера гри сприяє виникненню нових ідей та асоціацій.

Переваги:

- добре застосована технологія призведе до досить значної кількості розв'язків;
- технологію можна успішно застосовувати до розв'язування проблем різноманітних галузей, і не лише в освіті;
- призводить до посилення інтеграції групи;
- збільшує власну ініціативу, впевненість у собі, творче мислення учасників.

Труднощі:

- важко добитися від учасників утриматися від взаємної критики;
- труднощі при проведенні навчань у більших групах;
- неефективний при занадто загальносформульованій проблемі.

Принципи участі в мозковій атаці:

- не дозволяється критикувати ідеї – обов'язкова умова для доброго застосування методу;
- кожен ідею слід записувати по можливості якнайправильніше, однак стисло;
- не слід обмежувати кількість ідей, пам'ятаючи, що важлива саме їх кількість, а оцінювання буде здійснено наприкінці заняття;
- важливі ідеї зазвичай нестандартні, на перший погляд, безглузді та недоречні;
- бажане якнайширше використання та розвиток вже названих ідей чи пропозицій.

Матеріали:

- фліпчарти, на яких записуватимуться тема та ідеї;
- фломастери (найкраще кілька кольорів);
- клейка стрічка („малярська”) для приклеювання фліпів на стінах.

Хід заняття (час біля 90 хвилин)

Етап I – вступ

Тренер записує на дошці проблему, яка сформульована конкретно та стисло, найкраще у формі питання. Далі пояснює, чому група займатиметься саме цим питанням.

Етап II – принципи

Рекомендується почати з байки, яка дозволить усвідомити ідею мозкової атаки. Тренер роз'яснює учасникам принципи участі в мозковій атаці з особливим наголосом на забороні критикувати та оцінювати ідеї на першій фазі застосування методу.

Етап III – виголошування ідей

Тренер починає записувати ідеї та заохочувати учасників до активності, хвалячи особливо перших та тих, що подають незвичні ідеї. Добре поділити ролі та вибрати одну особу з числа слухачів для записування ідей. Тоді тренер має розв'язані руки і може більше сконцентруватися на модерації, заохочуючи групу до активності, в той час, як відбувається швидкий та правильний запис усіх пропо-

зицій. У більшій групі (або при винятково великій кількості ідей, що з'являються) варто до записування залучити більше осіб. На цьому етапі тренер повинен звернути особливу увагу на те, щоб члени групи не критикували (і невербально теж) ідей інших, ані їх оцінювали. Будь-який вираз осуду (так само і з боку тренера!) спричинить замкненість учасників.

Етап IV – вияснення

Після закінчення часу, визначеного на подавання ідей, тренер пропонує задавати питання для вияснення незрозумілих ідей. Для цього він може зачитати всі надані пропозиції та вияснити сумнівні місця. Однак роз'яснення має право давати лише автор власної ідеї.

Етап V – оцінювання

На цьому етапі настає вже оцінка ідей (чи пропозицій) з метою пошуку розв'язку. Варто почати з пропозиції викреслювати ті елементи, які повторюються, та об'єднання подібних. Після такого впорядкування слід провести голосування з метою вибору з довгого списку розв'язків найбільш влучних, на думку групи, ідей – наприклад, кожен має чотири голоси і віддає їх за ту чи іншу ідею (можна віддати також кілька голосів за одну ідею). Пропозиції, вибрані групою шляхом голосувань варто записати на нових фліпах і розвісити на стіні, після цього слід ще попрацювати над пропозиціями вибраними групою, намагаючись їх уточнити, відкинути непотрібні елементи чи, можливо, розширити навіть деякі з них.

Приклад сценарію мозкової атаки

Тема:

„Як підвищити інтерес студентів університету до занять”

Цілі:

- визначення методів та способів підвищення привабливості форми занять;
- створення привабливої форми проведення занять;
- збільшення активності та зацікавлення студентів заняттями;
- інтеграція викладачів та обмін досвідом.

Ролі ведучих:

Тренер – проводить мозкову атаку, є модератором та мотором групи, дбає про дотримання правил та творчої атмосфери в групі.

Записувач – швидко і правильно записує ідеї та пропозиції учасників групи.

Адресати – учасники:

Група з 10 викладачів університету.

Сценарій

Тема та фрагменти дій	Ведучий і матеріали
1	2
<p>Вступ – постановка проблеми та запис теми тренером „Як підвищити інтерес студентів університету до занять” (записана тема весь час висітиме в аудиторії), роз’яснення, чому саме група нею займається. Можливим є вибір другої особи для записування.</p>	<p>Запис теми на фліпчарті. Підготовка особи, що записуватиме. Матеріали: фліпчарти та кольорові фломастери.</p>
<p>Принципи – роз’яснення тренером принципів мозкової атаки. Наголос на: „всі ідеї важливі”, „утримаймося від критики”, „потрібний кожен голос”, „не перебиваймо”, „чим більше ідей, тим краще”, „хай ідеї інших стануть для нас натхненням”.</p>	<p>Тренер починає з історії про тюленів. Ведучий чітко наголошує на забороні оцінювання та будь-якої критики, заохочуючи до нестандартних ідей. Роздає учасникам також принципи мозкової атаки, записані на листках. На одному фліпі слід записати: – „не критикуємо”; – „не даємо оцінки”; – „всі ідеї важливі”.</p>
<p>Висловлювання ідей – часте повторювання: „чудово”, „прекрасна ідея”, „супер”. Заохочування надзвичайно важливе для збудження фантазії, і, що найважливіше, – учасники стають відважнішими.</p>	<p>Тренер дбає про активність групи, заохочує до генерування нових ідей. Реагує швидко та рішуче на спроби критики та оцінювання. Записувач намагається швидко та правильно записувати. Заповнений фліп можна приклеїти до стіни клейкою (малярською) стрічкою. Після закінчення подавання ідей тренер повинен подякувати за винахідливість, похвалити групу за активність, а особливо за нестандартність, не оцінюючи конкретні висловлювання. Матеріали: клейка (малярська) стрічка.</p>
<p>Роз’яснення – тренер питає учасників, чи всім зрозумілі записані ідеї, а в разі сумніву просить авторів ідей про уточнення, може на пропозицію автора змодифікувати запис.</p>	<p>Після закінчення часу, відведеного на подавання ідей, важливо утримати групу від оцінювання. Можна ще раз перечитати всі записані пропозиції, спитати, чи все зрозуміло. В ході вияснення сумнівних місць голос має лише автор ідей.</p>

5.3.2. „Снігова куля”

„Снігова куля” – це технологія колективного пошуку спільного рішення або спільного погляду на певний об’єкт. Технологія, придатна для створення дефініції (визначення), яка буде легко зрозумілою та прийнятою всіма учасниками навчання, оскільки всі беруть участь у її створенні, мають можливість подати власне бачення об’єкту. Кожен учасник вносить у формулювання власний неповторний досвід, який є важливим і потрібним цілій групі. Технологія дозволяє першій, ще мало відшліфованій думці (знанню, погляду, потребі) кожного учасника, дати назву, записати, запам’ятати і переконати всю групу в тому, що ґрунтовне обговорення кожного окремого досвіду дасть змогу сформувати найповнішу концепцію багатого різностороннього образу, отримання рішення, яке б задовольняло всіх. Назва технології добре відображає як його суть (в кінцевому результаті роботи групи в сніговій кулі закладений досвід кожного учасника), так і виконання (окремі ідеї та інтуїція з’єднуються в єдине ціле, як снігові малі грудки, а ті у свою чергу, у велику кулю). Важливим є те, що кінцевий результат нікому не нав’язаний силою або через умовляння, а є справді узгоджений шляхом спільного обговорення.

Коли застосовувати:

- коли хочемо, щоб визначення певного об’єкта було ретельно обдумане та зрозуміле, щоб стало інтелектуальною власністю групи;
- коли учасники ще не знайомі добре одні з одними, група ще не інтегрована і повинна протягом тривалого часу працювати разом – метод дозволяє учасникам групи ототожнити себе із спільними цілями;
- коли добре знайомі учасники групи мають розробити спільне рішення, причому, щоб ніхто не почувався забутих чи на маргінесі.

Переваги:

- включає в навчальний процес (або процес прийняття рішення) кожного з учасників, спонукає до активності та „входження в тему”;
- дозволяє ведучому заздалегідь оцінити сильні та слабкі сторони групи, потреби цілої групи та кожного учасника;
- інтегрує навчальну групу, вселяє віру в партнерські стосунки між учасниками, а ведучий заохочує учасників до висловлювання власних думок.

Труднощі:

- займає досить багато часу, не придатна для застосування в короткотривалих формах навчання;
- деяких учасників можуть на початку охоплювати відчуття безпорадності, боязні, необхідності розкрити себе перед іншими.

Хід заняття (час близько 90 хв.)

Етап I – вступ

Проведення заняття „Снігова куля” передбачає наявність доброї атмосфери в групі. Тому, якщо хочемо її застосувати на початку семінару, рекомендується перед цим інтеграційна гра, яка б створила вільну атмосферу та заохотила учасників до подальшої спільної роботи. Дуже важливо на цьому етапі з’ясувати цілі спільної роботи – учасники мають добре знати, про який результат ідеться. Це може бути глибоко обдумана дефініція певного об’єкта, може бути спільно розроблена позиція щодо обговорених подій, можуть бути врешті-решт головні цілі, яких учасники хочуть досягти протягом семінару. Потрібно також роз’яснити учасникам методiku спільної роботи, допомогти їм зрозуміти причини застосування саме цієї методики. Далі роздаємо учасникам аркуші паперу з проханням записати 3-5 формулювань (але завжди всі однаково кількість!), які підготують їх до подальшої спільної праці. Якщо результатом має стати узгодження цілей такої роботи, то на цьому етапі учасники записуватимуть індивідуальні цілі, якщо хочемо підвести учасників до створення дефініції, то вони записуватимуть риси зазначеного об’єкту, які, на їх думку, є найважливішими.

Етап II – індивідуальна робота

Протягом короткого проміжку часу (близько 5 хв.) намагаємось не заважати учасникам. У разі потреби відповідаємо на їх питання, наголошуємо на важливості самостійної роботи – для співпраці та узгодження поглядів час настане дещо пізніше. Цей етап важливий для підготовки до подальшої розмови, а також до необхідності відстояти чи захистити власну думку чи ідею. Все це змушує до пошуку аргументів, робить подальшу дискусію цікавішою та більш плідною.

Етап III – команди

Методи поділу на групи завжди потрібно пристосовувати до ха-

рактеру групи та закладених цілей. Якщо у групі спонтанно утворились чи зорганізувались певні команди, напевно, краще буде на цей раз їх розділити. Команди повинні бути настільки малими, щоб кожен з її учасників мав можливість без примусу активно включитись у роботу групи. Найчастіше на цьому етапі утворюють команди з трьох осіб, але не більше п'яти. Завданням команди є одноголосний вибір спільного формулювання. Учасники беруть за основу те, що зробили індивідуально, та вибирають такі формулювання, які найкраще відображають їх спільну думку. Можуть, звичайно, відредагувати попередні записи, можуть, якщо під час дискусії з'являться нові помисли, відмовитися від попередніх та записати цілком нові. Результатом цього етапу буде та сама кількість формулювань відповідей, скільки до цього мав записати кожен учасник індивідуально.

Етап IV – малі групи

Команди об'єднуємо в малі групи – найчастіше дві команди утворюють одну групу. Завдання групи – прийти до спільного висновку. Тепер, у разі формулювання дефініції, повинен виникнути її перший варіант, створений на основі розроблених формулювань кожної команди. Якщо результатом мають стати цілі подальшої роботи групи, вибирають найважливіші з тих, які опрацьовані на попередньому етапі. Ведучий повинен на цьому етапі підтримувати процес роботи, підійти до груп та допомогти їм у редагуванні. Загрозою цього етапу є тенденція до надмірного узагальнення, щоб „помістились” у розробленій версії всі попередні думки. Ведучий підказує, що записи повинні бути конкретними, точними, такими, які б не дозволяли на довільну інтерпретацію. Результат роботи група записує на фліпах, які пізніше будуть представлені всім учасникам семінару.

Етап V – заключна дискусія

Представники груп презентують результати спільної роботи, коментуючи записи на фліпах. Ведучий пропонує порівняти результати, знайти спільні та відмінні пункти (місця). Разом з групою редагує (або вибирає) кінцевий результат. У разі створення нової дефініції порівнює її з дефініцією в енциклопедії – разом з учасниками аналізує їх, обмірковує причини можливих відмінностей.

Приклад сценарію

Тема:

Що таке неурядова організація? Формулювання визначення.

Цілі:

Учасники повинні зрозуміти суть неурядової організації.

Роль ведучого:

- на першому етапі він ставить чітку ціль роботи та стежить, щоб група її не забула;
- потім сконцентровується на процесі – ділить на команди та групи, заохочує та підтримує;
- в кінці заняття виконує функцію експерта – допомагає оцінити результати роботи.

Адресати-учасники:

Група з 18 осіб, студенти університету.

Сценарій

Час	Фрагменти дій	Викладач та матеріали
10 хв.	Вступ – викладач пояснює, що метою заняття є спроба розробити точну дефініцію (визначення); неурядової організації. Запитує учасників, хто з них залучений до роботи в якійсь організації чи хоча б знайомий з її діяльністю. Без коментарів вислуховує кілька осіб.	На фліпчарті напис великими літерами, який постійно перед очима учасників: ЩО ТАКЕ НЕУРЯДОВА ОРГАНІЗАЦІЯ?
5 хв.	Індивідуальна робота – учасники індивідуально визначають та записують на аркушах паперу 5 найважливіших рис неурядової організації.	Викладач (тренер, аніматор) роздає учасникам по одному аркушу паперу формату А6 (аркуші кольорові – по три аркуші в шести кольорах, наприклад: синій, білий, зелений, жовтий, сірий, оранжевий).
10 хв.	Робота в командах — учасники працюють в командах з 3 осіб. У кожній команді будуть особи, що мають аркуші паперу того самого кольору, викладач просить учасників знайти своїх партнерів. Коли сядуть разом, дає кожній групі аркуш формату А4 в тому самому кольорі і просить протягом 10 хв. розробити спільну дефініцію (визначення) неурядової організації (на аркушах А4 можна написати: „Неурядова організація це ...”)	Допомога у формуванні команд, вказування на їх місце роботи, точне пояснення завдання.

продовження сценарію

15 хв.	Робота в малих групах – коли групи закінчили роботу, викладач ділить всіх учасників на 2 нові групи, об'єднуючи по 3 команди з попереднього етапу (наприклад: група А – сині, білі, зелені; група Б – жовті, сірі, оранжеві). Кожній групі дає великий фліп і просить на основі розроблених у командах дефініцій протягом 15 хв. розробити спільну дефініцію (визначення) неурядових організацій.	Допомога в підготовці робочих місць, допомога у формуванні груп, пояснення завдання.
50 хв.	Заключна дискусія – представники груп представляють по черзі розроблені дефініції. В розмові з їх учасниками викладач підкреслює переваги кожної з них. Звертає увагу на те, в яких дефініціях (визначеннях) з'явилися елементи „створена людьми і для людей, незалежна від органів влади, не з метою прибутку розв'язує конкретні суспільні проблеми”. Доповнює, якщо в дефініціях відсутній важливий елемент.	„Неурядові організації – термінологія”

5.3.3. „Килимок ідей”

Суть технології

Килимок ідей є однією із технологій розв'язування проблем. Він дозволяє перейти від аналізу причин того чи іншого явища, через процес пошуку можливих розв'язків аж до особистих заяв/зобов'язань учасників стосовно кроків, які вони зроблять в напрямку розв'язання проблеми. Технологія вчить учасників аналізувати ситуацію та причини негативних явищ, творчому пошуку та оцінюванню дій, які будуть служити розв'язанню проблеми, нарешті приводить до прийняття рішення стосовно особистого зацікавлення й участі в розв'язанні проблеми. Заняття, які проводяться методом килимка ідей, показують учасникам, що ключем для розв'язку надзвичайно складних проблем можуть бути не тільки рішення, прийняті на високому рівні, але й дії, реалізовані місцевою громадою.

Технологія є особливо корисною тоді, коли ми маємо справу з важливою проблемою, яка безпосередньо стосується учасників навчання. Вважається, що проблема не має розв'язку, або її розв'язок, на думку загалу, знаходиться поза можливостями впливу учасників тренінгу.

Килимок ідей можна застосувати в кінцевій фазі тренінгу, коли хочемо, щоб учасники замислились над тим, які конкретні дії вони

почнуть виконувати після закінчення навчання.

Коли використовується?

- Коли аналізована проблема стосується безпосередньо групи й існує шанс, щоб члени групи особисто розпочали діяльність з її розв'язання.
- Коли нам потрібно, щоб учасники особисто втягнулися в діяльність, яка призведе до розв'язання проблеми – зміни існуючої ситуації.
- Коли хочемо, щоб учасники навчання, які походять із одного середовища (установи, місцевої громади) після тренінгу взаємно мотивували один одного до початку запланованих дій.
- В групах по 10-25 осіб, члени яких походять з одного середовища або стикаються з тою самою проблемою в різних установах.

Переваги:

- дозволяє кожному члену групи повноцінно брати участь;
- дозволяє спільно проаналізувати проблему, а також шукати потенційні розв'язки.
- мобілізує до прийняття особистого рішення стосовно безпосередньої участі в розв'язуванні проблеми.

Труднощі:

- більшість учасників почуває себе безпечніше в абстрактному плануванні, ніж в публічному прийнятті реальних особистих зобов'язань;
- технологія буде ефективною тоді, коли група „після розминки” – учасники вже встигли добре познайомитися (не застосовувати на початку тренінгу), серйозно відносяться до тренінгу і відчують взаємну довіру;
- при невірному веденні заняття або погано підготовленій групі існує небезпека, що власні зобов'язання будуть проголошуватися тільки формально, а учасники більш сконцентруються на загальному вигляді „килимка”, аніж на проблемі.

Хід заняття (загальний час біля 90 хвилин)

Матеріали:

- смужки паперу 29x7см (A4/3), трьох різних кольорів (по 30-40 кожного кольору);

- по одному великому аркушу паперу (для фліпчарту) на групу;
- клей у формі олівця (1-2 на групу);
- наклейки червоного та помаранчевого кольору (по дві кожного кольору для кожного учасника);
- фліп з проблемою, що аналізується та фліп з етапами робіт.

Етап I – презентація проблеми та методу роботи

Викладач здійснює вступ до проблеми, яка буде предметом аналізу і презентує плакат, який містить речення-твердження (наприклад, „студенти не бажають вчитися” або „хабарі нерозривно пов’язані з роботою нашої адміністрації”). Проблема презентується у вигляді стверджуючого речення. Презентована ситуація повинна відповідати загальноприйнятим переконанням (не слід підбирати твердження, які суперечать переконанням більшості групи).

Ведучий розділяє учасників навчання на 3-4 групи по 4-6 осіб в групі. Кожна група повинна сидіти за окремим столом.

Етап II – визначення проблеми – аналіз причин

Ведучий інформує, що першим етапом роботи буде аналіз проблеми. Слід дати відповідь на питання: *Чому так є?* Кожна група отримує 10 кольорових смужок й великий аркуш паперу. Завданням групи буде на протязі 10 хвилин подати відповідь, якими є причини описаного явища. Відповіді слід записувати маркерами на отриманих смужках паперу (на одній смужці – одну відповідь, використання всіх смужок є необов’язковим). Коли всі причини будуть записані, тоді слід приклеїти смужки на великому аркуші паперу, так, щоб після доклеювання смужок в наступних кольорах можна було отримати візерунчастий „килимок”. Смужки слід наклеювати таким чином, щоб всі їх можна було прочитати.

Після закінчення роботи групи презентують свої килимки й читають відповіді. Після презентації фліпи повертаються до груп.

Етап III – пошук розв’язків – що можна зробити, щоб змінити наявну ситуацію

Ведучий, підсумовуючи попередній етап, стверджує, що вже знаємо чому (знаємо найважливіші причини явища, яке нас турбує), це дозволяє нам перейти до II етапу – пошуку розв’язків. Задумамось над тим, що ми можемо зробити, щоб змінити існуючу ситуацію. Ведучий інформує, що кожна група отримає по 10 смужок паперу (іншого кольору). Впродовж 10 хвилин, пам’ятаючи про при-

чини, кожна група формулює ідеї стосовно розв'язку проблеми (на одній смужці – одна відповідь; необов'язково використовувати всі смужки). Здійснивши записи на смужках, наклеюємо їх на великий аркуш паперу, продовжуючи приготування „килимка”.

УВАГА! Етап пошуку розв'язків може бути перетворений в повноцінний сеанс мозкового штурму. Тоді на смужки паперу записуємо розв'язки, відібрані у фазі критичного аналізу ідей, генерованих під час мозкового штурму.

Після закінчення роботи групи презентують свої килимки і читають ідеї. Килимки розвішуємо на стінах.

Етап IV – індивідуалізація дій – що я зроблю, щоб змінити теперішню ситуацію

Підсумовуючи представлені фліпи, ведучий підкреслює, що ми знаємо вже причини і знаємо, що нам необхідно зробити, щоб змінити ситуацію. Тепер переходимо до III етапу, або ж індивідуалізації дій. На цьому етапі кожен з нас повинен відповісти на питання: Що я особисто зроблю впродовж найближчих 6 місяців (залежно від проблеми і учасників слід планувати завдання від 3 до 9 місяців), щоб змінити існуючу ситуацію? Які конкретні дії розпочну? Необхідно підкреслити, що нас цікавлять реальні дії, які ми справді реалізуємо! Добре, якщо ведучі подадуть приклад (для теми стосовно корупції: на дверях свого лікарського кабінету повішу напис „Тут не беруть хабарів”). Кожний учасник записує заплановані ним дії на смужках паперу (на одній смужці – одна дія). Кожен учасник повинен записати 2-3 заплановані дії. Ведучий повинен почекати біля 5-10 хвилин, поки всі позаписують свої дії.

Коли учасники вже готові, тоді по черзі (з місця або із середини аудиторії) голосно читають свої рішення. В разі потреби ведучий повторює прочитане рішення, бере від учасника аркуші та вішає їх на стіну (смужки розвішуємо в приміщенні навколо, на висоті очей, таким чином, щоб потім можна було вільно читати). Якщо ідеї повторяються, розвішуємо їх один нижче другого.

Етап V – оцінювання ідей (індивідуальне прийняття рішень, які дії, запропоновані іншими, виконаю обов'язково, а що спробую зробити, для розв'язання даної проблеми

Переходячи до цього етапу ведучий говорить, що тепер індивідуально проаналізуємо пропозиції, запропоновані іншими та оцінимо реальність наших намірів. Ведучий роздає кожному

учаснику 2 червоні та 2 помаранчеві наклейки. Прочитавши ще раз всі ідеї, наклеєні на стінах, кожен вибирає дві дії, які протягом найближчих 6 місяців напевно реалізує (приклеїть на них червоні наклейки) та дві дії, які постарається виконати (помаранчеві наклейки). На даному етапі не вибираємо своїх ідей!

Етап VI – підсумок

Коли учасники виконають індивідуальний вибір, ведучий проводить підсумок заняття. Нагадує порядок проходження сесії (аналіз проблеми, пошук розв'язків, індивідуалізація дій, оцінювання ідей). Після цього читає вголос зобов'язання, які найчастіше обирають учасники навчання, підкреслюючи, що їх реалізація в найближчі місяці з одного боку усвідомить в нашому середовищі (установі, місцевій громаді тощо), яке велике значення ми пов'язуємо до згаданої проблеми, а з другого – наблизить нас до розв'язання проблеми. Ведучий однак є відповідальний за конкретну мотивацію свого вибору і підведення підсумку всього, характеристики наслідків вибраних способів.

Приклад сценарію

Тема:

Корупція в вищій школі України: стан та проблеми

Цілі:

- започаткування в університетському середовищі публічного обговорення теми корупції;
- розуміння причин корупції в середовищі вищої освіти та механізмів, підтримуючих корупцію;
- опрацювання пропозицій конкретних дій, які працівники університету можуть здійснювати, щоб протидіяти корупції в своєму середовищі;
- мобілізація учасників навчання до особистої участі в протидії корупції в університеті.

Ролі ведучих:

Ведучий на початку виконує функції тренера – заохочує, пояснює метод, розділяє на групи, започатковує обговорення, затримує чисто математичні спроби реалізації завдання. В кінці виконує роль експерта – коментує вибір групи, презентує і мотивує власний вибір.

Адресати – учасники:

Група із 20 осіб, самостійні й молоді наукові працівники.

Сценарій

Час, хв.	Порядок дій	Ведучі та матеріали
10	Вступ – представлення проблеми, підкреслення його значення та презентація застосованого методу.	На одному фліпі сформульовано проблему: <i>В нашому університеті студенти платять за екзамени</i> , на другому – „Килимок ідей”: 1. Визначення проблеми – аналіз причин; 2. Пошуки розв’язку; 3. Індивідуалізація ідей; 4. Оцінювання ідей (які відкриваються по мірі тривання заняття).
25	Визначення проблеми – аналіз причин – в групах учасники відповідають на питання: <i>Чому у нашому університеті студенти платять за екзамени</i> . Відповіді записують на зелених смужках, приклеюють до „килимка”. Презентація результатів роботи груп.	Поділ на групи, інструктаж для груп, допомога при плануванні „килимка ідей”
30	Пошук розв’язків – в групах мозковий штурм на тему: Які дії слід виконати, щоб зменшити явище корупції в нашому вищому навчальному закладі? Записування найкращих ідей на червоних смужках. Приклеювання до „килимка”. Презентація результатів роботи груп.	Ведучий пояснює засади мозкового штурму. Після вибору найкращих ідей допомагає підготувати „килимок”, після презентації приклеює планшети на стінах.
20	Індивідуалізація дій – кожен індивідуально записує на аркушах дії, які розпочне в найближчому семестрі для протидії корупції. Записані на жовтих аркушах рішення голосно прочитуються учасниками та розвішуються навколо в приміщенні.	Ведучий заохочує до приймання особистих зобов’язань, відслідковує щоб учасники серйозно відносились до них, і це не були просто пусті декларації.
10	Оцінювання ідей – за допомогою червоних та помаранчевих наклейок учасники декларують, які дві дії вони напевне здійснять протягом найближчого семестру, а які спробують розпочати.	
10	Підсумок Ведучий нагадує проходження заняття (аналіз проблеми, пошук розв’язків, індивідуалізація дій, оцінювання ідей), а також зобов’язання, які найчастіше вибирають. Звертає увагу на необхідність публічного засудження корупції та значення дій, які будуть виконані учасниками навчання в найближчому часі.	

5.3.4. „Капелюхи”

Суть технології

„Капелюхи” – це технологія, що ознайомлює учасників з етапами роботи колективу, роллю комунікації в групових процесах, а також етапами планування.

Як більшість симуляцій, він є дуже привабливим методом навчання, однак вимагає від викладача ретельної підготовки, яка дозволить реалізувати всі його цілі. „Капелюхи” дозволяють відпрацювати значну кількість вмінь, однак перед заняттями слід детально продумати, які з них викладач запропонує (робота в групі, планування чи пізнавальний цикл). Симуляція вимагає від учасників zaangażованості, однак їй мають передувати заняття, під час яких учасники групи знайомляться між собою. Ведучий у свою чергу має знати групу настільки, щоб визначити спостерігачів.

Коли застосовувати?

- коли хочемо продемонструвати цикли навчання;
- коли хочемо проілюструвати процеси, що відбуваються в команді – мотивація, ототожнення себе із роботою команди;
- коли метою занять є розвиток комунікації всередині групи та між групами;
- коли проводимо заняття на тему планування та роботи в групі;
- коли в заняттях бере участь не більше 30 осіб.

Переваги:

- учасники можуть спостерігати та аналізувати реальну поведінку;
- за підтримки тренера учасники можуть створити модель ідеальної поведінки у даній ситуації;
- учасники навчаються через власну дію;
- всі учасники залучені до роботи.

Труднощі:

- необхідність великої кількості матеріалів (ножиці, папір різних розмірів, лінійки, скріпки, тощо);
- учасники часто сприймають цю вправу як гру;
- у приміщенні мають бути столи, які можна відповідним чином поставити для роботи у командах (для кожної групи окремо).

Хід заняття

Етап I – ознайомлення (10 хв.)

Викладач/ведучий інформує учасників про те, що вони будуть поділені на групи по 5-7 осіб, кожна з яких буде окремим „підпри-

емством” з проектування капелюхів. Завдання кожної групи – підготувати детальну інструкцію для створення капелюха. Капелюх буде закуплений для впровадження тоді, коли його виробництво буде рентабельним (його вартість не повинна перевищувати 400 грн.). Калькуляція коштів та вимоги до виконання капелюха записані в інструкції для колективу („підприємства”).

У кожній малій групі ведучий визначає спостерігача, який безпосередньо не братиме участі в роботі групи. Його завданням буде записування поведінки окремих її членів та спостереження за процесами в групі (способи прийняття рішень, розподіл обов’язків та ролей, спілкуванні всередині групи тощо). Робота спостерігача надзвичайно важлива, отже це мають бути особи, які зможуть записати всі суттєві процеси та поведінку.

Тренер повідомляє, що група працюватиме над завданням у два етапи: вступному (не слід називати його етапом планування) та проектування. Всі необхідні матеріали групи отримують на другому етапі.

Етап II – вступ (5 хв.)

Учасники отримують інструкцію, після ознайомлення з нею мають час для трьох запитань. На цьому етапі кожна група має визначити „директора” підприємства.

Етап III – проектування (25 хв.)

Ведучий просить, щоб „директори” отримали всі необхідні матеріали (папір, ножиці тощо). Після чого кожна група має 20 хв. для написання детальної інструкції, беручи до уваги вказівки щодо конструкції та кошторису (інструкція може включати лише один рисунок). Кожна група може виконати також модель капелюха. Однак має його ховати від конкурентів. На цьому етапі ведучий має уважно спостерігати за поведінкою окремих членів команди, за процесами, що відбуваються в групах, та етапами роботи над проектом. Особливу увагу слід звернути на:

- етапи роботи над проектом (див. цикл Колба, зображений на рисунку 5.4);
- заангажованість членів команди;
- спосіб вибору ідеї, над якою вирішено далі працювати (ідея щодо капелюха) – через вольове рішення лідера, голосування усіх членів колективу, рішення найактивніших учасників;
- поділ роботи у виготовленні прототипу капелюха – чи заплановано поділ праці, чи всі залучені до роботи, чи хтось стежить за часом;
- спосіб мотивації в команді;

- ролі в групах;
- спілкування членів команди.

Етап IV – оцінка проєктів (10 хв.)

Ведучий просить усі команди подати калькуляцію коштів та записує їх на таблиці так, щоб ще могли бачити всі команди.

Етап V – виробництво капелюха (15 хв.)

Ведучий інформує, що замовник вирішив перевірити всі проєкти (не можна цю інформацію подавати учасникам раніше.) З цієї метою інструкції, які написали команди, передаються конкурентному підприємству (прототипи залишаються схованими).

Завданням груп є виконання капелюха за поданою інструкцією (групи між собою не спілкуються).

Інструкція для колективу („підприємства”)

Завдання

Ви – колектив проєктантів капелюхів. Перед вами поставлено завдання розробити проєкт капелюха та письмову інструкцію для його масового виготовлення. Капелюх повинен бути виготовлений лише з наступних матеріалів:

- папір (A4),
- самоклеюча стрічка,
- скріпки.

Для підтримки вашої роботи деякі матеріали отримаєте безкоштовно. Маєте у розпорядженні також певні знаряддя праці: ножиці, лінійки. Вони можуть згодитися при виготовленні прототипів капелюха. Пам’ятайте, що інші групи – ваші конкуренти і можуть украсти (чи запозичити) вашу ідею. Якщо вирішите виготовити прототип капелюха – сховайте його від інших груп.

Вимоги до конструкції капелюха

- Капелюх повинен підходити до середнього розміру голови людини (57-60).
- Повинен утриматися на голові при легкому вітрі щонайменше 30 секунд.
- Повинен бути виготовлений із щонайменше 5 аркушів паперу (чи з їх частин).
- Повинен накривати маківку голови.
- Виробництво повинно бути рентабельним (прибутковим).

Калькуляція коштів

Частина матеріалів та часу отримаєте безкоштовно. Щоб полегшити вам планування витратків, подаємо ціни окремих матеріалів:

Папір (A4) – безкоштовно
Самоклеюча стрічка – 15 грн/см
Скріпки – 1 грн/шт.
Час роботи колективу – 1 грн/сек

Рівень рентабельності: 400 грн (умовний)

Час для роботи

Група має 5 хвилин на обговорення матеріалу та для 3 запитань. Пізніше можливостей для задавання питань не буде.

Група має 20 хвилин на виготовлення проєкту капелюха та розробку письмової інструкції щодо його виготовлення, включаючи і кошторис. Інструкція повинна містити інформацію про час, необхідний на виконання капелюха розробленої вами моделі.

Письмова інструкція, розроблена групою, може включати лише один рисунок.

Етап VI – тестування капелюхів (10 хв.)

Ведучий просить передати капелюхи на тестування. Перевіряє, чи вони виконані згідно із встановленою інструкцією (закривають маківку голови, тримаються на голові тощо).

Етап VII – підсумки (30 хв.)

З позиції навчання цей етап є ключовим. Перед обговоренням змістовної частини симуляції ведучі повинні зробити можливим для учасників „вихід” з емоційного стану, пов’язаного з проведенням примірювання капелюхів тощо. На початку варто поставити кілька питань, що стосуються відчуттів учасників (Як вам сподобалася симуляція? Чи ви добре почували себе у ролі проєктантів?).

Ключовим питанням до кожної групи, з якого має початися підведення підсумків, є „де ваш капелюх?” Групи, як правило, вказують на прототипи, які вони запроектували, а не на капелюх, виконаний згідно з інструкцією іншої групи. Це є приводом до дискусії на тему вибору між запроектованим капелюхом та виготовленим (ототожнюємо себе з дією, яка є результатом нашої праці від моменту виникнення ідеї, важливо, щоб залучити до роботи в групі усіх вже в момент виникнення ідеї). Далі ведучий просить, щоб спостерігачі подали результати своєї роботи (важливо, щоб не називали імен людей, а лише описували їх поведінку). Спостерігачі повинні описати етапи роботи над проєктом, поділ завдання між членами групи, їх включення в роботу, а також стосунки між членами команди під час виконання роботи.

Підсумок ведучого повинен включати обговорення пізнавального циклу за Колбом (рис.5.4), а також спостереження, що стосується всіх дій, які впливають на результат роботи групи.

Їх можна згрупувати на:

- дії зорієнтовані на реалізацію цілі (ініціатива пропозиції просування справ, інформування, роз’яснення, підсумок);
- допоміжні дії (підтримка пропозиції, посередництво в конфліктах, почуття гумору, узгодження та компроміси, полегшення спілкування);
- дії, зорієнтовані на себе (неслухання інших, блокування, домінування, агресія, дигресія, порожня балаканина тощо).



Рис.5.4. Цикл Колба – розподіл роботи над проектом

Перед розглядом циклу Колба можна попросити групу представити цикл своєї роботи над капелюхом.

Організаційні застереження

Перед заняттями ведучий повинен підготувати всі необхідні матеріали. Варто їх поділити відповідно до кількості підгруп (щоб під час занять не різати клейку стрічку, рахувати скріпки тощо). Столи та стільці слід розташувати так, щоб кожна група мала окреме місце праці з відповідною кількістю площі. Ідеальний розв’язок – коли група працює в окремих приміщеннях так, щоб не могли спостерігати її дії представники інших груп.

Потрібен буде також фліпчарт для записування кошторису та результатів роботи групи після симуляції.

5.3.5. Анкета „5 з 25”

Суть технології

Анкета „5 з 25” є технологією поглибленого і впорядкованого дискутування обширного матеріалу, з наступним загальним за демократичним вибором групою. Технологія вчить учасників аргументування, переконування, вислуховування партнерів і досягнення консенсусу. Дозволяє використовувати досвід і думки всіх членів групи, а також тих, які зазвичай мовчать. Допомогає вибрати пріоритетне рішення після поглибленого аналізу всіх інших думок і можливостей.

Технологія є особливо придатною, коли маємо на меті детальне

осмислення рис характеру, функції, діяльності, яку мусить виконувати особа на конкретній посаді (наприклад, міський голова, голова місцевої державної адміністрації, депутат, урядник, вчитель, батько чи хтось інший). Анкету можна застосувати також тоді, коли маємо детально осмислити різні шляхи діяльності і вибрати найбільш перспективний (наприклад, при плануванні інформаційно-промоційної акції) або коли аналізуємо можливі, щоби досить точно протистояти найбільш небезпечним. Технологію можна застосувати навіть тоді, коли аналізуємо певний документ або закон: розписаний на 25 елементів текст з відповідно заданим питанням допоможе значно глибше вивчити цілий матеріал.

Анкету „5 з 25” можна поєднати з іншими технологіями, зокрема з „мозковою атакою”, технікою номінальних груп чи плануванням. В підсумку з впевненістю застосуємо міні-лекцію.

Коли застосовувати технологію?

- коли група має здійснити добре продискутований вибір з великої кількості пропозицій або коли просто повинна добре осмислити дуже велику кількість різноманітних варіантів;
- коли для нас важливо, щоб жоден з учасників групи не був позбавлений можливості повної участі і повного висловлювання;
- коли хочемо інтегрувати в єдине ціле велику групу, складену з кількох малих;
- як в малих, так і у великих навчальних групах: в кожному випадку група поділяється на 5-7 особових команд.

Переваги:

- дозволяє повноправно брати участь кожному учаснику команди;
- дозволяє кожному глибоко осмислити проблему і одночасно зіставити її з думками інших членів команди;
- змушує до пошуку консенсусу;
- допомагає інтегруванню групи, яка від початку зазвичай є досить дезінтегрованою та недовірливою.

Труднощі:

- важко навчати учасників глибокої дискусії там, де вже на початку досягають порозуміння (або близькості); такий пункт трактується як очевидність і є найменш осмисленим;
- важко протидіяти чисто математичному підходу до проблем

і несвідомому підпорядкуванню себе окремим особам, волі і думці більшості.

Хід заняття (час біля 90 хв.)

Етап I – підготовка анкети

Склад проблем до вибору може формуватися в різний спосіб. Листок із 25 можливостей (рис, варіантів і т.п.) може бути (1) підготовлений завчасно (однак може бути досягнутий повний і неповторний вибір рис або проблем), або (2) під час занять з учасниками (треба додати близько 45 хвилин!) – тоді вибір відповідає досвіду, відчуттям і проблемам учасників.

1. Опрацьовуючи матеріал перед заняттями, спираємось передусім на джерельну базу предмету, враховуємо думку фахівців, проводимо аналіз середовища і ситуації, котра має бути предметом розгляду навчальної групи. Важливо, щоб створена пропозиція була цілісною, щоб всі найважливіші елементи знайшли своє місце в наборі матеріалів. Істотним є також, щоб всі запропоновані формулювання були позитивні, і, що важливо, серед них було щонайменше 10-15 так само важливих пропозицій. Комплект не може бути легким для вибору; якщо вмістимо в ньому п'ять думок вочевидь найважливіших – робота в групі не вдається. Кожен з учасників вибере такий самий набір і після дискусії. Непотрібні будуть аргументи, активне слухання, мистецтво дебатування.

Анкета повинна бути старанно надрукована і тиражована так, щоб її отримав кожен з учасників і кожна мала група.

2. Готуючи комплект спільно з учасниками під час занять, можемо використати метод *мозкової атаки* або *техніку номінальних груп*. Пропозиції будуть надходити досить жваво, можуть спонтанно керуватися лише на одну сторону, тому треба мати в запасі підказування (навіювання), яке зі згоди групи помістимо також в комплекті. Перевагою такого опрацювання анкети є її тісний зв'язок з мисленням групи, переконання, що це є праця учасників групи від початку до кінця. Підготовка анкети з групою не мусить бути здійснена в той самий день, що і подальша праця – комплект може бути складеним за день чи навіть за декілька тижнів раніше, на попередній зустрічі, якщо працюємо за циклічною системою. Це, можливо, полегшить доповнення матеріалу у випадку значного спізнення.

Етап II – вияснення принципів спільної праці

Ведучий пояснює учасникам принципи спільної роботи. Учасники повинні знати наступні етапи роботи, щоб мати змогу до них приготуватися. Підкреслюються дві речі: по-перше, що всі можливості є позитивні, хоча можуть виражати різні концепції, позиції щодо навколишнього світу, шляхи виходу з конкретної ситуації. Стоїмо перед необхідністю вибору не поміж поганим чи добрим, а між різними благами (або залежно від теми, різними загрозами) – повинні вибрати серед них найістотніші. По-друге, рішення в малих групах повинно бути повністю узгоджене, і поки хоч одна особа не переконана – немає спільного рішення. Потім слід старанно висловлюватися і добирати найпереконливіших аргументів. Звертаємо увагу, що, властиво, саме ці аргументи, які подано з власного досвіду і осмислення, є найістотнішою вартістю, що використовується в роботі за цим методом.

Етап III – індивідуальні вибори

Кожен з учасників повинен спочатку сам, без консультації з іншими, вибрати з отримуваної кількості числа 5 можливостей, які вважає за найбільш вдалі в конкретній ситуації. Цей етап є важливим, не можна його обминати. Якщо кожен з тих, хто дискутує, не виконає сам завчасно вибору, якщо до свого вибору хоч трохи не звикне – група надто легко досягне консенсусу. Він постане в результаті взаємності, а не глибокого осмислення групою.

Етап IV – поділ на малі групи

Ведучий ділить учасників на 5-7 особові групи. Поділ повинен бути, по можливості, випадковим, добре щоби в групі з'явилися люди, які не сиділи до цього часу поряд. Найкраще, якщо члени малої групи між собою не знайомі, якщо не походять з цього самого середовища – чим більша внутрішня різноманітність групи, тим кращий ефект праці, тим більше різноманітного досвіду вносить кожен. Можна зробити поділ механічно, просто відрахувати відповідно учасників, можна мати поділ підготовленим завчасно через запис порядкових номерів відразу на картці з анкетною.

Етап V – робота в малих групах

Учасники малої групи мають завдання зробити вибір спільної п'ятірки можливостей, причому можуть один одного лише переконувати, однак не можуть це вирішувати шляхом голосування, а їх-

ній спільний вибір мусить бути одностайним. Часом варто заохотити групу свіжим, „новим, з іншого боку” поглядом на проблему. Цей етап є, в принципі, найістотнішим в цілому методі – тут народжується найбільше помислів та ідей. Тут кожен може відчутти, якою важливою є його власна думка. Результат виборів групи записується на додатковій анкеті.

Етап VI – ієрархізація

Цей етап є необов’язковим варіантом. Ведучий просить, щоб учасники впорядкували за важливістю зроблений вибір, присвоюючи найважливішому п’ять пунктів, а найменш важливому з вибраних – один пункт. Цей варіант варто застосовувати в невеликих групах, бо він значно полегшить визначення найбільш пріоритетних рішень.

Етап VII – представлення результатів

Представники груп презентують результати своєї праці – ведучий записує їх на дошці, не коментуючи, однак просить представників груп про короткий коментар до виконаних виборів.

Етап VIII – коментар ведучого

Ведучий передусім підкреслює важливість вибору учасників – тим більше, що вибирали вони з позитивних розв’язків, преференції не повинні оцінюватися за принципом краший/гірший вибір. Учасники зазвичай є дуже зацікавлені, якщо б вибір зробив ведучий, часто відзначають його вибір як „правильний”. Слід підкреслити, що це є також один з виборів, що це ще одна думка, а не розв’язання суперечки. Ведучий, однак, відповідає за детальну мотивацію свого вибору і підсумовування цілого, вказує на послідовність зроблених виборів.

Сценарій

Тема:

„Основні риси справжньої демократії”

Цілі:

- передача знань про риси, які повинна виконувати демократія, щоб бути системою, яка служить на благо суспільству й особі;
- тренування базових вмінь, обов’язкових для демократичного прийняття рішень: аргументування, слухання аргументів, за-

гальне будівництво свободи більшості.

Ролі ведучого:

Початково ведучий виконує роль тренера – заохочує, пояснює метод, ділить групи, надихає дискусією, стримує від математичної реалізації завдання. На кінець виконує функції експерта – коментує вибір групи, презентує і обговорює власний вибір.

Адресанти-учасники:

Група з 40 осіб, студенти молодших курсів, які прагнуть до діяльності в самоврядних організаціях навчального закладу.

Сценарій

Час, хв.	Зміст дій	Ведучий і матеріали
10	Вступ – з'ясування цілі і методу занять (демократія – це система і спосіб життя – до істини мусимо доходити через перманентну дискусію), підкреслення важливості дотримання принципів ефективної дискусії. Пояснення принципів індивідуального вибору (примітка: вибрати лише п'ять рис, хоча, напевно, хотілося б більше).	На фліпчарті можна написати: <ul style="list-style-type: none">• Слухачі активні;• Старайся зрозуміти;• Шукай консенсус. Роздача матеріалу „Основні риси справжньої демократії”
10	Індивідуальний вибір – кожен з учасників робить індивідуальний вибір найважливіших, на його думку, рис хорошої демократії.	Ведучий перевіряє, чи всі виконали завдання – якщо зробиють це швидко, то переходимо до поділу на групи.
30	Робота в групах – є корисним завчасно виконати поділ на групи – наприклад, вміщувати на картках знаки, що символізують групи, а на столах помістити великі картки з такими знаками.	Ведучий ходить поміж групами, виясняючи, при потребі, сенс окремих записів, інспірує коментарі референтів, підкреслює важливість виборів.
20	Представлення результатів праці груп („Кожний вибір є добрим, бо вибираємо з позитивних рис, однак вибір показує також на те, що саме в демократії для нашої групи є найважливіше”).	Ведучий записує результати на дошці, інспірує коментарі референтів, підкреслює важливість виборів.
20	Представлення вибору ведучого <ol style="list-style-type: none">1. Суверенність індивідів і людських спільнот (сім'я, локальна спільнота, народ).2. Влада, що базується на підтримці громадян (вільні, загальні і рівні вибори).3. Уряд більшості, який поважає права меншості.4. Суспільна організація і орієнтація людей в напрямку на співпрацю і пошук можливості порозуміння, компромісу і співробітництва.5. Конституційне обмеження контрольованої влади, поділ влади на три гілки.	Ведучий підкреслює, що це один з варіантів вибору, а не вибір експерта. Одночасно роз'яснює мотиви свого вибору, оживляючи дискусію із залом.

5.3.6. „Оксфордські дебати”

Суть технології

Оксфордські дебати – надзвичайно видовищна технологія, однак слід пам'ятати, що до роботи залучається лише частина групи. Вона передбачає поділ учасників на головних промовців та публіку. Роль „публіки”, яка може бути досить активною, дуже обмежена.

Принципи дебатів опираються на традиції британської Палати громад. Найважливішим є поділ дебатантів на дві команди. У дебатах вони називаються сторонами: за дискутовану тезу (сторона пропозиції) та проти – (сторона опозиції). Поділ цей має бути чітким, що відображається у формулюванні тези, вона має бути зрозумілою (найкраще провокаційною), наприклад – „Інтерактивне навчання – це марна трата часу”[45].

Оксфордські дебати є чудовим тренінгом для публічних виступів, учасники вчать принципів побудови виступу, техніки та відповідного використання невербальної комунікації. Дуже важливою є змістова підготовка до дебатів, тому цей метод може бути використаний для отримання знань учасниками з певної теми.

Вибираючи дебати як технологію, слід підкреслити, що це – тренінг, в якому головні промовці відіграють певні ролі (як і в симуляції). Погляди, які вони виголошують під час дебатів, не мусять збігатися з їхніми особистими поглядами. Це важливо, оскільки часто дебати є контраверсійними.

Коли застосовувати?

- навчаючи мистецтву публічного виступу, дебати вимагають від промовців ретельної підготовки, вміння будувати виступи, застосування принципів презентації, а також, що є найважчим, уміння справитися із складними питаннями;
- якщо хочемо показати переваги та недоліки певної теорії чи розв'язків, наприклад, переваги та небезпеки використання інтерактивних методів у навчанні дорослих;
- коли навчаємо роботи в групі – успіху в дебатах може добитися лише та сторона, яка готується до виступу спільно;
- коли працюємо з великою групою (кілька десятків осіб) – часто найвдалішим методом у роботі з такою групою буде лекція чи оксфордські дебати.

Переваги:

- дебати є дуже видовищними, і тому заангажованість учасни-

- ків висока;
- дає можливість цікаво показати переваги та недоліки визначеної проблеми;
- змушує учасників глибоко ознайомитись із темою.

Труднощі:

- учасникам потрібно чимало часу для підготовки виступу;
- часто з'являються демагогічні виступи, що є малоцінними щодо поданої інформації;
- не всі учасники однаково залучені до участі.

Хід занять

Детальний опис дебатів подано в регламенті.

РЕГЛАМЕНТ ОКСФОРДСЬКИХ ДЕБАТІВ

1. Дебати організовує і проводить Голова. Він не має права брати участі у дебатах, бо є особою безсторонньою.
2. Голову підтримує Секретар, який інформує Промовців про те, скільки вони мають часу для виступу, та проводить документацію дебатів.
3. Перед дебатами їх учасники займають місця в такому порядку:
 - ◆ праворуч від Голови сидять ті, хто виступає за тезу – Пропозиція;
 - ◆ ліворуч від Голови сидять ті, хто виступає проти тези – Опозиція;
 - ◆ в останніх рядах, посередині (перпендикулярно до сторін) сидять ті, хто не має власної думки (так зване Болото).
4. Кожен Промовець повинен розпочати свій виступ словами: „Пане голово...”, – звертаючись до ведучого дебатів, за винятком втручання (реплік) до дискусії.
5. Учасники дебатів повинні звертатися одне до одного: „Пан/Пані”.
6. У дебатах виступають по черзі Промовці, які захищають тезу і які виступають проти неї. Першим виступає Промовець, який захищає тезу і водночас її пояснює, другим – Промовець, який заперечує тезу, наступні Промовці повинні триматися тез, які сформулювали перші Промовці. Останні Промовці підсумовують аргументи сторін і відповідно підтримують або заперечують тезу.
7. Після виступів головних Промовців починаються дебати в залі: тут виступити має право кожен (в тому числі й головні Промовці), перед виступом слід назвати своє ім'я і прізвище Секретареві. Промовці по черзі представляють різні сторони – захисників тези і її опонентів. Розпочинає дебати Промовець, який захищає тезу. Дебати тривають доти, доки не виступлять всі бажані взяти участь в обговоренні, наприклад, з боку опозиції або після розпорядження Голови.
8. Промовець має виступати біля трибуни. Він має підійти до неї з того боку, з якого сидить. Промовець не повинен надмірно віддалятися від трибуни.

9. Якщо учасники дебатів хочуть поставити запитання чи подати інформацію, вони повинні піднятися з місця, покласти ліву руку на голову, підняти праву руку і сказати: „Питання” або „Інформація”. Промовець має право прийняти чи відкинути репліку, вдаючись до певного жесту або кажучи: „Прощу” або „Ні, дякую”. Репліка не повинна бути довшою від 2-3 речень.
10. Якщо репліку буде відкинута, то той, хто хоче з нею виступити, повинен сісти, не промовивши жодного слова.
11. Промовець і Голова мають право в будь-який момент перервати репліку.
12. Учасники дебатів можуть змінювати свої місця і покидати зал лише у перервах між виступами.
13. На час дебатів для Промовців є обов’язків тільки офіційний стрій.
14. Голова втихомирює учасників дебатів словом: „Тиша”. У виняткових випадках Голова має право попросити вийти із зали тих учасників, які порушують регламент.
15. Після дебатів настає голосування, під час якого всі мають право висловитися згідно зі своєю позицією. Голосуючі повинні оцінювати не саму тезу, а представлені обома сторонами аргументи та їхню важливість.

Етап I – з’ясування принципів проведення дебатів, вступний тренінг

Проведення добрих дебатів залежить від підготовки учасників. Якщо можливо, етап підготовки до дебатів краще провести за кілька днів перед дебатами. Ведучий має детально представити регламент дебатів, ілюструючи його схемою розташування в приміщенні під час дебатів (схема – рис.5.5). Важливо нагадати, що головні промовці не мусять ототожнювати свою власну думку із аргументами, наведеними під час дебатів. Слід підкреслити, що дебати є своєрідним театром, де промовців після виступу оцінює публіка (публіка під час голосування вибирає ту сторону, яка найкраще представить свої аргументи).

Готуючи учасників до участі в дебатах, слід провести вступний тренінг, який проілюструє хід дебатів і дозволить учасникам отримати впевненість у виступі. Ці тренінги є універсальними, оскільки не лише готують учасників до дебатів, але й вчать їх принципам ведення дискусії загалом.

Вправа 1. „Промовець на кріслі”

Метою цієї вправи є підкреслення важливості перших секунд виступу. Ведучий просить кожного учасника стати на крісло і виголосити одну будь-яку думку, якій передують зворот: „Пане голово, шановне товариство...”. Тренер має звернути увагу на позу, жестикуляцію, зоровий контакт та інтонацію промовця.

Вправа 2. „Продовження висловлювання”.

Метою вправи є розвиток вміння швидкої та логічної реакції на почуте слово. Ведучий просить учасників сісти в коло так, щоб бачити один одного. Далі починає розповідь на довільну тему, наприклад: „Коли Україна вступить до ЄС...”, „Коли вчора я зайшов в Академію...”. Завданням учасника є продовження речення. Учасники отримують слово за вказівкою ведучого, а не за порядком займаних місць. Тренер перериває висловлювання учасників і просить вказану особу продовжити його. Зміна має відбуватись швидко. Сигналом до зміни може бути, наприклад, плескання в долоні та вказівка рукою на наступного промовця. Ведучий має обговорити зв'язність висловлювання (чи кожне наступне висловлювання не перечить попереднім).

Вправа 3. „Аргумент”.

Завдяки цій вправі учасники розвивають уміння аргументувати. Ведучий роздає учасникам підготовлені заздалегідь аркуші з тезою. Їхнім завданням є пошук аргументів, що підтверджують цю тезу (наприклад, найкраща пора року – осінь, суниця – найкраща ягода, Україна має вступити до ЄС, королева наук – філософія).

Після кожного виступу ведучий разом з учасниками обговорює аргументи. Важливо обговорення почати з позитивної інформації.

Етап II – визначення головних промовців на дебатах, підготовка виступу

Ведучий визначає серед учасників 8-10 головних промовців (4-5 з кожної сторони). Існує також можливість включення до команд сторонньої особи (найчастіше це експерти у даній галузі). Важливо, щоб обидві сторони нараховували однакову кількість промовців.

Ідеальною буде та ситуація, коли промовці мають декілька днів на приготування до виступу. Вони тоді зможуть зібрати необхідну інформацію, визначити стратегію та уявити собі виступ. Є можливість також проводити дебати без підготовки, однак тоді треба враховувати, що це обов'язково відіб'ється на якості аргументів.

Особи, які займуть місця для публіки, теж мають підготуватися до дебатів. Після виступу головних промовців вони також можуть отримати слово. Окрім того, у них є можливість ставити запитання чи виголошувати репліку (див. Регламент). Це вимагає підготовки усіх осіб.

Етап III – дебати

Дебати – це так званий театр, а театр потребує декорацій. Важливо, щоб ведучий подбав про підготування приміщення. Крісла мають стояти так, щоб видно було поділ на пропозицію, опозицію і публіку. Центральне місце у залі займає крісло голови, секретаря і промовця. Учасники пропозиції сідають з правого боку від голови, а опозиції – з лівого боку. Промовець стає попереду, але біля своєї команди. Публіка сідає навпроти голови. Для неї є також можливість зголоситися на бік пропозиції чи опозиції, займаючи місце перед дебатами за головними промовцями підтримуваної сторони. Особи, які не мають чітких поглядів сідають напроти голови, в так званому „болоті”.

Дебати розпочинаються з того, що в зал заходять головні промовці, голова і секретар. Публіка повинна привітати їх оплесками. Після того, як всі учасники зайняли свої місця, голова вітає публіку, нагадує тезу дебатів, одночасно представляє всіх головних промовців та секретаря.

Перший виступ має сторона пропозиції, наступний – до опозиції. Сторони представляють свої виступи по чергово. Виступи перших та останніх промовців даної сторони тривають довше (5-6 хв.) від інших (4-5 хв.). Час виділяє секретар, він нагадує, скільки часу залишилось до кінця виступу, кладучи перед промовцем аркуш з відповідною інформацією. Під час виступів головних промовців публіка та інша сторона можуть ставити питання та подавати інформацію чи репліку. Вони можуть це робити не раніше, ніж через 30сек. після початку виступу і не пізніше, ніж за 30сек. перед закінченням (сигналом може бути, наприклад, плескання в долоні секретаря). Бажання ставити питання супроводжується вставанням з місця, підняттям руки та словом „питання” чи „інформація”. Запитання можна ставити лише тоді, коли головний промовець дасть на це згоду.

Після закінчення виступів усіх головних промовців голова дозволяє виступи із залу. Час цих виступів значно коротший від виступів головних промовців (як правило, 2хв.). Важливо зберегти рівновагу виступів. Голова має стежити, щоб виступила однакова кількість осіб з обох сторін. Останній етап дебатів – голосування. Веде його голова, допомагає секретар. Він нагадує, що публіка вибирає ту сторону, яка подала кращі аргументи, а не ту, з поглядами якої погоджується.

Етап IV – підсумок дебатів

В кінці дебатів потрібно підвести підсумки. Тренер або запрошений експерт згадує аргументи, які були вжиті під час дебатів, доповнюючи їх в разі потреби чи провокуючи до подальшої дискусії. Обговорено має бути також вміння промовців виступати публічно.

Роль головних промовців під час оксфордських дебатів	
Пропозиція	Опозиція
<p>Промовець I. Відкриває дебати. Його завдання – визначити тему і пояснити її. Апелюючи до тези, він має визначити всі неясні формулювання, які містяться у ній. Потім повинен представити 3-4 головні аргументи своєї сторони, частково їх обґрунтовуючи. Для його виступу відводять 5 хвилин. Його роль дуже важлива – всі наступні промовці як з боку Пропозиції, так і з боку Опозиції, повинні апелювати до визначеної ним тези.</p>	<p>Промовець I. Його завдання – апелювати до визначеної тези супротивної сторони і представити своє розуміння цієї тези, до того як це не може бути діаметрально протилежне визначення, а найбільше власне ставлення до тези у рамках представленої Пропозицією значення. Промовець повинен представити 3-4 головні контраргументи до тези Пропозиції та обґрунтувати їх. На його виступ відводять 5 хвилин. Його роль є дуже важлива, бо він задає тон подальшій стратегії своєї сторони.</p>
<p>Промовець II. Його завдання – розвинути аргументи Промовця I. Він може коротко апелювати до аргументів опозиції, проте це не є його головне завдання. Він має розвинути обґрунтування аргументів. Пропозиції, поданих Промовцем I, та додати 2-3 власні аргументи, пов'язані з попередніми чи, які будуть їх розвивати. На його виступ відводять 4 хвилини.</p>	<p>Промовець II. Так само, як і Промовець II з боку Пропозиції.</p>
<p>Промовець III-IV. Він повинен спростувати аргументи другої сторони та їхній розвиток. Нових власних аргументів він не представляє взагалі, можливо тільки в крайньому разі. Натомість він має апелювати до всіх аргументів супротивників і мірою можливості спростувати їх, показати їхню помилковість чи відсутність зв'язку з обговореним питанням. На його виступ відводяться 4 хвилини. Це найважливіша роль у дебатах, яка вимагає від Промовця вслухатися в аргументи супротивника і швидко їх аналізувати. Якщо у дебатах виступає Промовець IV, він має додатковий шанс відреагувати на виступ Промовця III з боку Опозиції.</p>	<p>Промовець III-IV. Так само, як і Промовець III-IV з боку Пропозиції.</p>

<p>Промовець V. Він підсумовує аргументи своєї сторони. Може коротко апелювати до виступу попереднього промовця з своєї команди. Якщо попередній промовець з боку Пропозиції не зробив цього, він може коротко повернутися до аналізу аргументів супротивників. Проте його основним завданням є повторити і закріпити найважливіші аргументи, що їх наводила його сторона, і обґрунтувати їхнє значення. Слід пам'ятати, що саме його виступ найбільше запам'ятається слухачам, які вже за хвилину приступлять до голосування. На його виступ відводять 5 хвилин.</p>	<p>Промовець V. Так само, як і Промовець V з боку пропозиції, але його додатковим козирем є те, що він закриває головну частину дебатів і йому належить останнє слово.</p>
--	---

Після виступу головних промовців до безпосередньої участі в дискусії допускають осіб з числа публіки в залі, так званих промовців, які будуть їх доповнювати.

1. Голова інформує, що зараз можуть взяти слово особи з числа публіки в залі, які хотіли б підтримати Пропозицію чи Опозицію.
2. Промовці, які доповнюватимуть виступи, по черзі: першим виступає Промовець Пропозиції, другим – Опозиції.
3. Якщо в залі не буде нікого, хто бажав би підтримати Пропозицію, то Голова може (але не мусить) надати слово одному Промовцю з числа тих, хто доповнюватиме виступи, з боку Опозиції. Якщо після його виступу Промовця з боку Пропозиції не знайдеться, то Голова повинен закінчити виступи публіки із зали.
4. Промовцями, які доповнюватимуть виступи, можуть бути Головні Промовці, але заради пристойності слід надати слово Публіці.
5. Особа із зали, яка хоче взяти слово, підводиться, щоб звернути на себе увагу Голови, бо тільки він має право надати їй слово.
6. Коли Голова надав цій особі слово, вона повинна підійти до трибуни і стати з того боку, з якого сидить та сторона, яку вона хоче підтримати; далі – назвати Секретареві своє ім'я та прізвище і представитися всім присутнім.
7. Кожному Промовцеві, який доповнюватиме виступи, надають на виступ до двох хвилин.

Поза виступами Промовців, які доповнюватимуть виступи, Публіка може впливати на перебіг дебатів, вдаючись до реплік, але во-

ни теж повинні бути регульовані процедурою. Реплікою може бути інформація чи питання, що Промовець бере їх до відома чи відкидає.

Організаційні застереження

Дебати є методом, що вимагає участі великої групи (щонайменше 30 осіб). Якщо в заняттях бере участь лише кільканадцять осіб, на дебати можна запросити публіку ззовні.

У приміщенні має бути можливість розміщення стільців, стола, трибуни згідно з доданою схемою (рис.5.5).

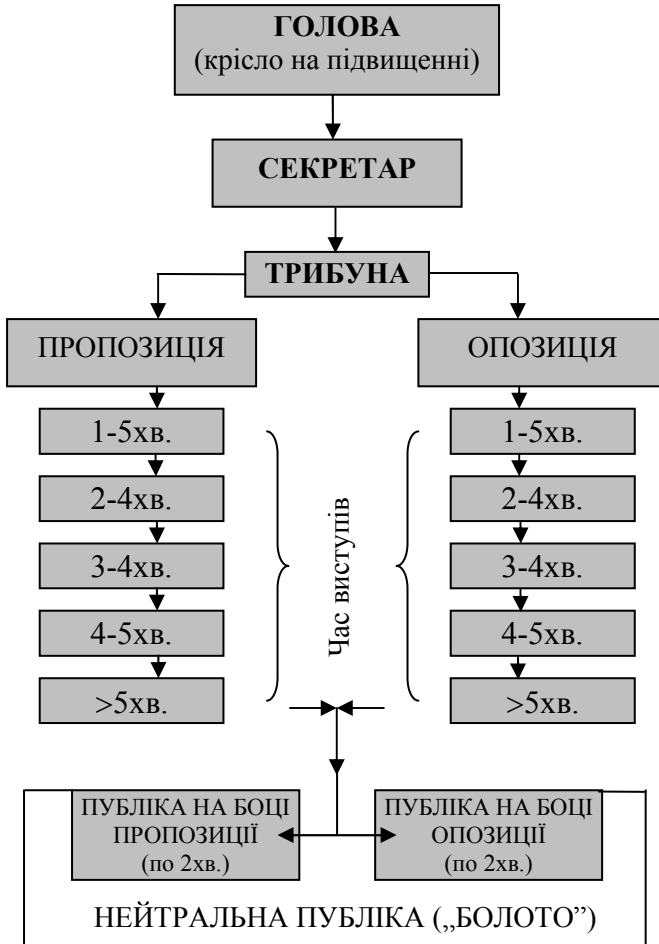


Рис.5.5. Схема облаштування залу під час оксфордських дебатів

5.3.7. Інтеграційні ігри

Суть технології

Навчання – це не лише зміст, завдяки якому учасники отримують знання та вміння, але і процес, який може їм цей шлях полегшити. Використання інтерактивних технологій буде успішним тільки тоді, коли буде створено відповідно доброзичливу атмосферу. Тому невід’ємним елементом майже кожного навчання є інтеграційні ігри. Вони роблять можливим познайомитись учасникам, викликати довіру до себе – „ламають кригу”, тому часто їх називають ще „криголами”.

„Криголами” використовують особливо часто на початку навчання, коли учасники ще не знайомі одне з одним або в ході заняття, для запровадження відповідної вільної атмосфери. Вони можуть також відділити одне від одних різні частини навчання.

Коли застосовувати?

- на початку занять, коли учасники ще не знайомі;
- в моментах „зниження енергії” групи;
- коли у вишкoлі переважають статичні форми ведення занять.

Переваги:

- прості у проведенні;
- за короткий час позитивно змінюють атмосферу.

Труднощі:

- на початку вимагають подолання стереотипу „несерйозних ігор”;
- вимагають великого приміщення через необхідність руху учасників.

Приклади ігор

„Привабливий Петро” (20 хв.)

Учасники займають місце в колі. Ведучий каже: „Через хвилину кожен по черзі назве своє ім’я та прикметник, який його характеризує. Прикметник повинен починатися з тої самої літери, що і ім’я, наприклад, привабливий Петро. Коли закінчить перша особа, завданням іншої буде назвати себе та повторити попереднє ім’я та прикметник. Далі завдання переходить до третьої особи і по черзі до всіх учасників. Останній учасник повинен назвати імена та риси усіх учасників”.

„Пузлі” (15хв.)

Ведучий роздає аркуші для гри та пояснює, що метою гри є якнайшвидше зібрати два підписи на кожному фрагменті малюнку (кожен фрагмент містить питання, наприклад, хто слухає таку саму музику, як ти?). Особа, яка перша закінчить, виграє гру. Далі ведучий разом з учасниками перевіряє автентичність на аркуші переможця. Переможець отримує нагороду, наприклад солодощі (звичайно для всіх учасників гри).

„Учасник” (10 хв.)

Ведучий ділить учасників на пари, кожна пара отримує:

- аркуш паперу;
- хустку для зав'язування очей;
- маркер.

Один учасник пари має зав'язані очі, завданням другої особи є вербальне (словами) ведення особи із зав'язаними очима, щоб та могла намалювати маркером на фліпі постать учасника вишколу. Потім робимо виставку.

„Оголошення” (25 хв.)

Ведучий просить учасників написати оголошення, в якому рекламує себе як товариша (викладача, державного службовця тощо). Оголошення повинне бути досить коротким, максимум до 25 слів. Далі ведучий збирає оголошення, перемішує їх та роздає учасникам. Завданням учасників є зачитати вголос оголошення та вгадати їх автора. Гра може проводитись лише тоді, коли учасники добре знають одне одного.

Підводячи підсумок аналізу креативних технологій навчання в умовах ЄКТС, констатуємо, що вони можуть стати основою інноваційної системи навчання, а їх організація передбачає моделювання життєвих, ринкових та конкретних ситуацій і проблем, використання рольових ігор, спільне вирішення їх на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Вони ефективно сприяють формуванню компетентнісного підходу, атмосфери співробітництва та взаємодії при отримуванні знань [45; 92]. За своєю суттю описані приклади використання креативних технологій є інтерактивними, як усі творчі педагогічні технології. Будь-який викладач (при бажанні) може розробити свої власні приклади, що будуть більш пов'язані з конкретною навчальною дисципліною.

6. СУГЕСТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДЛЯ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ

6.1. Історія виникнення сугестопедагогіки

Сугестопедагогіка (від лат. *suggestio* – навіювання) – це психотерапевтичний напрям у педагогіці, який цілеспрямовано з навчально-виховною метою використовує засоби навіювання і, в свою чергу, поділяється на гіпнопедію, релаксопедію та сугестопедію [14].

Наукою доведено, що характерними ознаками процесу пізнання є синергізм мислення і почуття, раціональне та ірраціональне, свідоме та парасвідоме. Існує постійний динамічний зв'язок між обома сферами нашої свідомості. Підсвідоме впливає на вчинки людини, виявляється у їх поведінці [129]. Отже, не враховувати величезних можливостей сфери підсвідомого у формуванні особистості не можна.

Різноманітні засоби навіювання широко використовувалися талановитими педагогами у всі історичні часи. Упродовж розвитку сугестопедагогіки доведено, що раціональне використання згаданих засобів допомагає педагогам розкривати так звані резервні комплекси учня чи студента. А це не тільки розширює обсяг та підвищує рівень засвоєння навчального матеріалу, а й викликає почуття задоволення зрослими власними можливостями, упевненості у своїх силах, враження легкості і приємності в навчанні, що благотворно впливає як на здоров'я студента, так і самого педагога.

Історія розвитку сугестопедагогіки, особливо такого її напрямку, як гіпнопедія, сягає своїм корінням у глибоку давнину. Існують свідчення про те, що ще понад тисячу років тому буддійські священики в Китаї нашіпували сплячим учням на вухо священні тексти. У йоґів одним із способів тренування пам'яті вважається запам'ятовування уві сні складних текстів. Стародавні індуські факіри усипляли своїх учнів і під час сну навчали їх складним фокусам, що вимагали посиленої уваги, спостережливості та виняткової пам'яті.

В Ефіопії здавна для підготовки детективів (лебашів) брали легконавіюваних підлітків, певними прийомами викликали у них сонний стан і перераховували їм ознаки злочинців. Ці ознаки описувались настільки детально, що людина у звичайному стані свідомості не могла б запам'ятати їх. Лебаші під час нетривалого сну легко і швидко запам'ятовували все сказане [49].

В 1922 році гіпнопедичний метод навчання застосовувався в

американській морській школі в Пенсаколі (штат Флорида) при вивченні телеграфного коду під час сну. Курсанти лягали спати з телефонними навушниками. Через них впродовж ночі кількаразово їм передавали певні телеграфні знаки. Вранці достатньо було одного повторення, щоб міцно запам'ятати засвоєний під час сну урок. У 30-ті роки минулого століття навчання уві сні набуло комерційного характеру. Розширюється продаж різноманітних грамофонних пластинок із записами навчальних текстів, механізмів і пристроїв для багаторазового їх програвання [122]. У 50-х роках особливий інтерес до гіпнопедії виявили ВПС США. Відділ стратегічної служби армії США навчав своїх агентів уві сні не тільки мови, а й акценту, сленгу і звичаїв країни, у яку потрібно було проникнути [49]. Гіпнопедія почала застосовуватись і в американських університетах: Каліфорнійському, Джорджтаунському, Вашингтонському, Північноамериканському.

Відділ національної оборони Канади в 1955 році використовував навчання під час сну в процесі підготовки особового складу ВПС.

Теоретичні основи гіпнопедії розроблялися і у Франції під керівництвом професора Ж. Женева. В 1952 році на військовій базі Карпикете (Корсіка) військовослужбовців навчали методами, що використовували певні періоди сну [122].

Широкі дослідження проблем гіпнопедії з 30-х років минулого століття розгорнулися в СРСР. Перші наукові дослідження провів А.М. Свядош в лабораторії вищої нервової діяльності охорони здоров'я дітей і підлітків інституту фізіології ім. І.П.Павлова АН СРСР. Він довів, що під час природного сну можна не тільки сприймати, а й засвоювати навчальну інформацію. Невдовзі В.П. Зухарем, Ю.А. Максимовим та І.П. Пушкіною було розроблене теоретичне обґрунтування психофізіологічних механізмів у гіпнопедії на основі електроенцефалографічних записів під час природного сну та гіпнопедичних сеансів. Вони прийшли до висновку, що найефективнішим періодом гіпнопедичного навчання є перші три стадії сну: дрімота, поверхневий та неглибокий сон. Вони настають у середньому через 5-10 хвилин і продовжуються 40-45 хвилин після засинання [49]. Експерименти підтвердили передбачення А.М. Свядоша, що здібності до сприйняття і запам'ятовування інформації як уві сні, так і у звичайному стані свідомості майже однакові. Але суперечки між вченими призвели до парадоксального поділу гіпнопедії на два

напрями: *навчання у напрямі природного сну та навчання під гіпнозом*. Постає проблема, коли ж вчитися: вдень чи вночі? Під час сну, чи під гіпнозом? Прихильники використання гіпнозу в гіпнопедії до високої ефективності останнього стверджують, що найефективнішим засобом підвищення ступеня засвоєння навчальної інформації під час сну є попереднє навіювання, проведене в гіпнопедичному стані.

Однак перспективи подальшого розвитку гіпнопедії залежали не стільки від розв'язання проблеми навчання, скільки від виявлення її впливу на стан здоров'я учнів та студентів. Проведені дослідження дозволили зробити висновок, що навчання методом гіпнопедії не викликає жодного шкідливого впливу на функціональний стан кори головного мозку людини. Навпаки, окремі дослідження засвідчили благотворний вплив гіпнопедії на стан здоров'я піддослідних.

Оскільки навіювання у стані природного або гіпнотичного сну зумовлювало певну пасивність і підпорядкованість волі піддослідного педагогу-гіпнопеду, увагу дослідників привернув зворотний навіюванню *процес самонавіювання*, який зумовив розвиток такого напрямку суггестопедагогіки, як релаксопедія. Термін *релаксація* (від лат. *relaxation* – послаблення, відпочинок) у фізіології означає зниження тонуусу скелетної мускулатури. Так народився метод аутогенного тренування. *Аутотренінг* розглядався як внутрішня (психічна) гімнастика, яка фактично не має протипоказань і може знайти широке застосування не лише в медицині, а й у педагогіці.

Безпосередньо з навчальною метою уперше в 1965 році Є.Г. Рейдер та С.С. Лібих використали м'язову релаксацію й аутогенне тренування і прийшли до висновку, що існує вплив фазових станів, викликаних аутогенним тренуванням або релаксацією, на процеси запам'ятовування словесної інформації [122].

У 1966 році в Пермському педагогічному інституті розпочала роботу лабораторія з вивчення проблем навіювання в педагогічному процесі під керівництвом І.Є. Шварца. Врахувавши велику кількість методик психорегулюючого тренування, він запропонував релаксацією називати тільки ту частину аутотренування, яка забезпечує введення у стан фізичного і психічного спокою, а терміном „аутотренінг” позначати самонавіювання. Кожне заняття складається з двох частин: психорегулюючого тренування (релаксації) та навіювання формул, спрямованих на виконання навчальних і виховних

завдань[132].

У продовж досліджень були проведені експерименти з метою виявлення впливу музичного фонду на засвоєння навчальної інформації. Висновки виявились однозначними – музика сприятливо впливає на засвоєння навчального матеріалу.

Однак із часом релаксопедія виявила свою певну обмеженість. Дорогоцінний навчальний час необхідно було використовувати на психічну саморегуляцію. А вона неможлива без настійливого бажання самого учня чи студента, а цього не завжди можна було досягнути. Певну проблему становили важконавіювані слухачі, які запізнювалися з уходженням у стан релаксації порівняно з легконавіюваними. Релаксопедичні заняття протипоказані учням, студентам та педагогам з психічними захворюваннями. Критичні наслідки можливі також і у випадку, коли сам педагог має схильність до певного психічного захворювання.

Подібні застереження відлякували і досі відлякують багатьох прихильників сугестивних методів навчання. З намаганням подолати зазначені обмеження на педагогічну арену вийшла *сугестопедія* – один з найпоширеніших сучасних напрямів сугестопедагогіки. Її особливість полягає в тому, що вона використовує сугестивні впливи на особистість поза межами гіпнозу, аутотренінгу та м'язової релаксації. Для цього вона використовує у звичайному стані свідомості впливи за рахунок відповідної інтонації, ритміки, пауз, виразу обличчя, поглядом та поведінкою педагога, тобто усім тим, що повсякденно має місце у щоденному житті освітнього закладу. Педагоги-новатори, часто-густо стихійно використовують згадані засоби сугестії і стверджують, що бачать їх ефективність. Наукове пояснення подібних випадків вивів на теорію сугестопедії. Історія її виникнення пов'язана зі створенням у 1966 році в Болгарії науководслідного інституту сугестопедії, який очолив учений-психотерапевт *Г.К. Лозанов* [49].

Болгарським дослідникам вдалося створити методику прискореного вивчення різноманітних навчальних дисциплін і дійти висновку, що сугестопедія не лише новий метод навчання, а значно глибше явище – нова дидактично-психологічна система, здатна на перенесення на будь-яку навчальну дисципліну. Г.К. Лозанову вдалося довести, що для *ефекту гіпермнезії* (надзапам'ятовування – С.Г.) необов'язковим є гіпнотичний стан або стан м'язового розслаблен-

ня. Достатнім тут виявився стан психологічного комфорту в поєднанні з відповідними установками, зробленими у звичайному стані свідомості. За один сеанс запам'ятовування студенти експериментальних груп на звичайному занятті засвоювали 200-250, а іноді ця цифра сягала 1000-1200 нових інформаційних слів, понять чи визначень.

Подібні дослідження були проведені і в Україні в кінці 80-х років минулого століття академіком АМН Г.М. Ситіним, який розробив методику *словесно-образного емоційно-вольового керування стану людини* (СОЕВКЛ) для використання як в оздоровчих, так і дидактичних цілях [148]. Метод СОЕВКЛ включає формули психокорекції (навіювання), прийоми їх засвоєння, а також використання в різних умовах. Він може бути використаний як для педагогічного навіювання, так і самонавіювання. При цьому, як стверджує Г.М. Ситін, самонавіювання незрівнянно ефективніше порівняно з навіюванням. Це пояснюється тим, що самонавіюванням людина може займатися самостійно протягом довгого часу, а педагогічне навіювання здійснюється лише під час навчальних занять.

Сугестопедичне навчання поширилося і продовжує поширюватися в багатьох країнах світу, насамперед у США, Японії, Канаді, Німеччині, Австрії, Бельгії, Угорщині, Росії та ін. [148].

Таким чином, уже на основі побіжного історичного аналізу основних напрямів сугестопедагогіки можна зробити висновок, що **сугестопедагогіка – не випадкове і не тимчасове явище у світовій педагогіці**. XXI століття, яке називають століттям біоенергетики, висуває все складніші завдання перед людством, їх стає дедалі важче розв'язувати засобами традиційної системи навчання. Тому цікавість до нетрадиційних методів, форм та засобів навчання постійно зростає.

6.2. Сугестивна технологія навчання

6.2.1. Мета і завдання

Щоб мати можливість знайти своє місце в житті в умовах ринку, студент сучасної вищої школи повинен володіти певними психологічними якостями [129]:

- гнучко адаптуватися у мінливих життєвих, виробничих та ринкових ситуаціях;
- самостійно, критично та професійно мислити;
- уміти бачити та формувати проблему, знаходити шляхи раціо-

нального її вирішення;

- усвідомлювати, де і яким чином здобути знання можуть бути використані в оточуючій дійсності та професійній діяльності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в колективі, запобігати та уміти виходити з конфліктних ситуацій.

Таким чином, головний стратегічний напрям розвитку європейської та вітчизняної системи вищої освіти лежить у площині вирішення проблем розвитку студента, технологізації навчання. В умовах цієї парадигми і у зв'язку із запровадженням ЄКТС, викладач виступає у ролі організатора усіх видів діяльності студента. Його професійні уміння повинні бути спрямовані не просто на контроль знань та умінь студентів, а й на творчий розвиток. Це значно складніше, ніж традиційна організація навчання. В нових умовах окремі форми і методи повинні поступатися цілісним педагогічним технологіям загалом і технології навчання – зокрема.

Молода людина – складна біосоціальна система, а традиційні середня та вища школи, де вона навчається, є достатньо примітивною, і навчання в них здебільшого сконструйоване як система педагогічного насильства. Учням і студентам часто свідомо пропонують такі вимоги, які вони виконувати не в змозі.

Серед недоліків сучасної вітчизняної традиційної вищої школи назвемо лише деякі [6]:

- середня тривалість навчального дня студента сягає 12-16 годин (аудиторні заняття – 6 годин, позааудиторна та самостійна робота – 6-8 годин);
- лише 10-15% студентів можна вважати відносно здоровими, кожен третій має психологічні та нервові відхилення;
- провідним мотивом навчальної діяльності у 70% студентів є отримання оцінки, а не знань, що супроводжується страхом не скласти залік чи екзамен, страх перед викладачами та батьками;
- пізнавальний мотив та мотив самореалізації особистості відзначається лише у 4-5% українських студентів.

Сьогодні обсяг освіти в Україні, у тому числі й у вищій школі, перевищує усі допустимі норми сприйняття студентами. Криза освіти в Україні пов'язана з неможливістю повноцінного засвоєння учнями та студентами обсягу інформації, що зростає, і це протирі-

чить ідеям Болонського процесу та ЄКТС.

Таким чином, вибір педагогічної технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи викладача зі студентами.

Сугестивна технологія – це навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування. Вона передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії. Реалізація цієї концепції передбачає створення особливих психолого-педагогічних умов навчання людини. Для викладача це означає:

- високий авторитет, широка обізнаність, високі особисті якості, сила переконання тощо;
- інфантилізація – встановлення природного середовища довіри, коли студент ніби доручає себе викладачеві;
- двоплановість при подачі нового матеріалу: кожне слово, яке несе самостійне смислове навантаження, супроводжується відповідною інтонацією, жестом, мімікою тощо.

Для студентів, у свою чергу, необхідно:

- формування віри в здійсненність навчальних завдань;
- постійне позитивне емоційне підкріплення за рахунок естетичних і комфортних умов;
- навіювання думки про величезні можливості власного інтелекту, демонстрації швидкого поступу у вивченні навчальної дисципліни тощо.

Сугестивна технологія відповідно до педагогічних технологій є засобом психологічного впливу на колектив, який навчається. Цей засіб, керуючись тими чи іншими реакціями чи процесами в організмі людини, викликає ефект розширення пізнавальних і репродуктивних можливостей особистості, що в цілому спричиняє інтенсифікацію навчального процесу, тому що сугестія – це форма емоційно-вербального керування різними психічними, психофізіологічними та фізіологічними реакціями людини. Тому в сугестивних технологіях широко використовується метод релаксації. Релаксопедичне навчання вигідно вирізняється доступністю та простотою у зв'язку з такими його особливостями [122]:

1. Можливостями точно орієнтуватися на різні вікові категорії осіб, що навчаються.
2. Прискорене навчання визначає нову організацію і методику

занять, що потребує відходу від традиційної авторитарної системи навчання.

3. Організація релаксопедичного навчання не потребує якогось особливого спеціального обладнання: заняття можуть проводитись в будь-якій аудиторії ВНЗ, що дає можливість масово впроваджувати таке навчання.

4. Основою релаксопедичного навчання є психічна саморегуляція, яка має велике профілактичне значення. Керування психічним станом відбувається спершу через регуляцію психічного стану студента за допомогою та під керівництвом викладача, а в міру того, як опанується аутотренінг, переходить в саморегуляцію.

5. Основною умовою ефективності релаксопедичного навчання є спеціальна підготовка викладача, який повинен мати певні психічні якості. Але цей метод дає можливість будь-якому викладачеві опанувати прийоми психорегуляції.

Кожна людина характеризується різним ступенем навіювання у будь-якому віці. Тому сугестивні технології допомагають застосовувати саморегуляцію станів у здійсненні психокорекції педагогічних впливів особистості в процесі навчання, опанувати тренінги з керування психофізичними та духовними силами людини, розвинути творче самовираження та його механізми.

Характерною ознакою сугестивної технології є її ефективність, яка перевищує інші відомі системи навчання. Висока ефективність сугестивного навчання поєднується з яскраво вираженими психотерапевтичним, психогігієнічним і психопрофілактичним ефектами, які мають великі внутрішні резерви свого розвитку. Психотерапевтичні тренінги передбачають настанови, що мають декілька завдань, проте вони повинні бути спрямовані на усвідомлення мети, її постановку і формування готовності до її досягнення.

6.2.2. Понятійний апарат

Аутосугестія – активність навіювання, спрямована на самого себе.

Аутосугестопедія – досягнення завдяки самонавіюванню стану концентративної психорелаксації, який забезпечує розкриття резервного комплексу особистості.

Аутотренінг – самонавіювання, результатом якого спочатку стає фізичний і психічний спокій, які супроводжуються м'язовим розслабленням, а пізніше досягаються важкість і теплота тіла, прохоло-

да лоба та інші навіювані стани.

Асоціативний малюнок – малюнок, створений на основі асоціацій, виключає перемальовування, малювання з натури, використання фрагментів чужих малюнків.

Гіпермнезія – розширення можливостей запам'ятовування за рахунок різноманітних сугестивних впливів.

Глобалізація – особливий вид узагальнення навчального матеріалу на базі закономірностей певної навчальної дисципліни. Передбачає об'єднання в одному занятті кількох тем.

Двоплановість – поєднання першого комунікативного (вербального) плану з другим планом у сугестивній атмосфері, тобто супроводження мовлення зміни в міміці, інтонації, рухах рук, поставі тощо. У результаті цього необхідна інформація сприймається не тільки на усвідомленому рівні, а й на неусвідомленому або не зовсім усвідомленому.

Домінанта – тимчасово пануюча рефлекторна система, яка обслуговує роботу нервових центрів у даний момент і цим самим надає поведінці індивіда певної цілеспрямованості.

Засоби сугестивації – діляться на складні та елементарні. До перших належить авторитет та інфантилізація. До других – двоплановість, інтонація, ритм.

Інфантилізація – один із засобів сугестивації. Підвищує функції сприйняття і запам'ятовування, не порушуючи нормальної інтелектуальної діяльності. Спостерігається в академічних групах, де створюється атмосфера невимушеності.

Контрсугестія – особлива форма психологічного захисту, який протистоїть небажаним для особистості навіюванням.

Лінеарність – сухість, логізованість навчального процесу, відірваного від емоційної присутності.

Медитація – особливий психічний стан, при якому за допомогою концентрації волі від повного розосередження до повної зосередженості включається почуттєва сфера.

Психосаморегуляція – вольове зусилля, яке забезпечує формування певної психічної готовності до діяльності.

Релаксація – стан спокою, глибокий процес розслаблення.

Релаксопедія – використання сугестії в процесі навчання і виховання.

Референтна група – реальна або умовна соціальна спільність, з

якою індивід співвідносить себе як з еталоном і на норми, судження, цінності та оцінки якої орієнтується у своїй поведінці й самооцінці.

Сугестія – процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний із зниженням усвідомлюваності та критичності під час впливу і реалізації нав'юваного змісту, з відсутністю цілеспрямованого активного його розуміння, розгорнутого логічного аналізу. Індивід може здійснювати подібний вплив на самого себе (самонавіювання).

Сугестивний фон – додаткова інформація, яка, часто обминаючи свідомість, надходить рецепторними шляхами і акумулюється в центральній нервовій системі.

Сугестопедагогіка – психотерапевтичний напрям у педагогіці, який цілеспрямовано з навчальною метою використовує засоби нав'ювання і, в свою чергу, поділяється на гіпнопедію, ритмопедію, релаксопедію та сугестопедію.

Сугестопедія – один із напрямів сугестопедагогіки, який з метою розширення мнестичних можливостей студентів орієнтується на сугестивні впливи у звичайному стані свідомості.

Сугестологія – галузь науки, що вивчає психологічні явища нав'ювання і самонавіювання.

Сугестор – джерело нав'ювання.

Сугеренд – об'єкт нав'ювання, якщо воно здійснюється сторонньою особою.

Сугестивні засоби – авторитет, інфантилізація, двоплановість, інтонація, ритм тощо.

Фрейми – мінімальний опис певного явища, факту, чи об'єкта, який володіє здатністю втрати властивостей упізнання їх за умови видалення з цього опису будь-якої його складової.

6.2.3. Джерела сугестопедагогіки

Здавна вчити дітей ефективно, легко і радісно було притаманним кращим представникам педагогів. Його, зокрема, виявляв і видатний польський дидакт, автор „Великої дидактики” Я.А. Коменський (1592-1670). Він одним із перших педагогів присвятив себе справі перетворення школи з місця бездумного зубріння, тілесних покарань, пригнічення дитини у храм радісного навчання [49]. На основі спостережень він уже у свій час ставив перед шкільною практикою завдання, які лише у наш час вдалося розв'язати сугестопедагогіці. Перед учителем ставилося завдання учити всьому легко і приємно,

начебто граючись, щоб усю справу навчання і виховання людей можна було назвати школою-грою.

Сугестивні підходи до розв'язання педагогічних проблем були властиві також таким представникам педагогічної думки, як англійському філософу і просвітителю Д. Локку (1632-1704), французькому філософу, письменнику і педагогу Ж.-Ж. Руссо (1712-1778), швейцарському педагогу І.Г. Песталоцці (1746-1821) та ін. Усі вони інтуїтивно передбачали таку педагогічну модель, створення якої розпочалося через кілька століть на базі багатьох відкриттів у філософії, психології, фізіології, дидактиці. Для розв'язання цієї проблеми велике значення мало насамперед дослідження та вивчення таких феноменальних явищ людської психіки, як навіювання та гіпноз. Цьому сприяли намагання використовувати підсвідомість австрійським лікарем А. Месмером, англійським хірургом Д. Бредом, французькими лікарями Льебо, Шарко та ін.

Наприкінці XIX – початку XX століть поглибили дослідження підсвідомої сфери людської психіки російські вчені В.М. Бехтерев, І.П. Павлов, І.М. Сеченов. Першими досягнення фізіології використали психотерапевти, застосовуючи навіювання та гіпноз як засоби впливу на хворих. У цьому їм певним чином допомагала педагогіка.

Ще у 1886 році на конгресі, присвяченому проблемам навіювання, французький лікар Берильон запропонував використовувати гіпнозизм для корекції моральних якостей дітей. У 1890 році психотерапевт А.А. Токарський опублікував статтю „Гіпнозизм у педагогії”. Але слід зазначити, що наприкінці 20-х років XX ст. вивчення цієї проблеми та дискусії навколо неї в позитивному плані припинилися, хоча педагогічна практика демонструвала яскраві зразки використання навіювання у вихованні дітей [132].

У 30-ті роки минулого століття інтерес до проблем цілеспрямованого використання навіювання в педагогічній практиці знов зростає. Розпочинаються дослідження А.М. Свядоща в галузі гіпнопедії. Продовжуються дослідження самої природи навіювання. Зважаючи на це інший дослідник проблем навіювання А.Г. Ковальов робить висновок про те, що навіювання у стані свідомості – це реальне життєве явище, воно використовується у всіх сферах людських стосунків: педагогіка, медицина, виробнича практика, мистецтво, література [49].

Важливим для релаксопедичного напрямку сугестопедагогіки є самонавіювання (аутосугестія). У процесі його здійснення суб'єкт

(сугестор) і об'єкт (сугеренд) збігаються. Самонавіювання призводить до підвищення рівня саморегуляції, що дозволяє суб'єкту викликати в себе ті чи інші відчуття, сприйняття і, що важливо для педагогіки, керувати процесами уваги, пам'яті, емоціями. Основними засобами самонавіювання є вербальні самоконструкції чи відтворення подумки певних ситуацій. Прикладом цілеспрямованого навіювання є аутогенне тренування (АТ), яке виступає істотним засобом удосконалення людини, оскільки допомагає розвитку концентрації уваги і сили уяви, умінню контролювати мимовільну розумову активність з метою підвищення ефективності, значимої для об'єкта діяльності [132].

Учення про самонавіювання стало першим джерелом для розробки АТ. Другим джерелом були прийоми самогіпнозу, які використовував французький професор Бодуен. Третє джерело – прийоми індійських йогів, що були систематизовані в II віці до н.е. видатним мислителем Пантанджали у трактаті „Йога сутра” [8]. Використавши ці джерела та відкинувши ідеалістичну складову вчення йогів, німецький психотерапевт І. Шульц розробив методику АТ стосовно різних видів людської діяльності. У педагогіці варіанти такого автотренінгу в 1967 році були запропоновані Е.Г. Рейдером та С.С. Лібихом, пізніше вдосконалювалися І.Є. Шварцом. АТ, як одна із форм самонавіювання, отримало теоретичну підтримку та практичне застосування у різних сферах економіки [49].

Навіювання і самонавіювання, поєднуючись, призводили великі групи людей до взаємонавіювання. В.М. Бехтерев, пояснюючи це, зауважив, що подібні ведіння могли зумовити тільки з погляду взаємонавіювання, абсолютно мимовільного, з боку одних осіб на інших.

Наприкінці ХХ століття хвиля захоплення всім, що пов'язане з підсвідомою сферою людини, прокотилася на пострадянських просторах. Причина цього явища подвійна. З одного боку, тривалий час зацікавленість сферою підсвідомого певним чином регламентувалася відомими позиціями радянської ідеології, яка і сама досить широко використовувала явища навіювання, самонавіювання та взаємонавіювання в роботі з населенням. З іншого боку, стресові ситуації в період політичних і економічних катаклізмів змушували людей цікавитися власними підсвідомими глибинними резервами. Тому зрозумілим стає масове захоплення телесеансами лікаря-екстрасенса А.М. Кашпіровського, хоча судження щодо користі їх розділилися.

Одна частина глядачів, серед них були і науковці, стали щирими прихильниками експериментів, інша – навпаки. Сам А.М. Кашпіровський у відповідь на зауваження одних і других сказав: „Багато досягнень людської думки завжди мали свої плюси і свої мінуси... Тут потрібна інша установка: ти – талановита людина, ти просто не знаєш себе, і це незнання тебе підводить. Недарма на стінах древнього храму було написано: „Людино, пізнай себе!” [49].

Таким чином, дивитися однобоко на роль навіювання та самонавіювання в системі соціального спілкування, особливо в педагогічному процесі, аж ніяк не можна. Висловлюватися на кшталт „вторгнення у підсвідомість” неправомірні, оскільки такі вторгнення відбуваються щосекунди. Адже більшість інформації надходить у наш мозок через канали підсвідомості. Свідоме і підсвідоме синергетично поєднуються.

Неможливо в навчанні та вихованні обійтися без процесів навіювання та самонавіювання. Інша справа – мета цих процесів, їх характер, інтенсивність. Навіювання і самонавіювання – могутня зброя в арсеналі педагога вищої школи, який працює в ЄКТС. Але цілеспрямовано їх використовуючи, педагогу, як і лікарю, слід пам’ятати слова клятви Гіппократа: „Не зашкодь”. Таким чином, сугестивні явища – невід’ємний компонент не лише процесу спілкування між людьми, а й навчального процесу [49].

6.3. Технології навчання з використанням гіпнопедії

6.3.1. Загальні положення технології

Основні напрями сугестопедагогіки продовжують формуватися. Кожний з них певним чином доводить свою доцільність.

Можливості найповнішої реалізації кожного індивідуума гіпнопедія пов’язує із цілеспрямованим використанням відомого в павловській школі феномену „сторожових пунктів”. У психологічному аспекті цікавість у її представників викликали випадки творчої діяльності під час природного нічного сну.

Відомо, наприклад, що Вольтер уві сні складав вірші і після пробудження швидко їх записував. Композитор Тартіні записував деякі свої сонати, почувши їх спочатку уві сні. Поштовхом до знаходження структурної формули бензолу німецькому хімікові Кекулі стало видіння під час сну. Деякі наукові проблеми вирішував уві сні фізіолог К. Бурдах [129].

У 60-х роках минулого століття в СРСР було проведено серію дослідів із метою виявлення можливостей формування певних навичок під час гіпнотичного сну.

Лікар-гіпнолог В.Л. Райков „перетворював” загіпнотизованих по черзі у Шопена і Рахманінова. Ті починали виконувати музичні твори в манері одного і другого [132].

Цікавими були досліди хабаровського викладача Д.Е. Баумана, проведені зі студентами музичного училища. Загіпнотизованим повідомлялося, що їхню гру буде слухати знаменитий піаніст, ним представлявся сам викладач. Перед виходом на сцену він давав студенту настанови стосовно того, що хотів би почути в його грі. Після цього піддослідні, як правило, демонстрували техніку гри на найвищому рівні.

Успіхом увінчалися спроби Д.Е. Баумана і у виробленні у студентів під гіпнозом наполегливості в праці, концентрації уваги, цілеспрямованості. Набуті риси характеру закріплювалися, зберігалися у звичайному стані свідомості, набираючи форму навичок [141].

Таким чином, у прихильників гіпнопедичного напрямку з використанням гіпнопедичного сну з'явилася надія засобами гіпнопедії цілеспрямовано впливати не лише на засвоєння та закріплення найскладніших навичок, а й на формування доцільних рис характеру. І хоча нині такі підходи не мають підтримки, відомі гіпнологи не припиняють постачати педагогіку новими гіпнопедичними ідеями.

Однією з головних цілей гіпнопедії є допомога учням та студентам у запам'ятовуванні репродуктивного матеріалу, який пізніше з використанням засобів традиційного навчання можна засвоювати на творчому рівні. Безперечно, тут у гіпнопедії є певні успіхи. Зокрема В.П. Зухар на основі відповідних досліджень робить висновок, що перевірка знань матеріалу, отриманого в процесі гіпнопедичного навчання, за окремі проміжки часу (від двох тижнів до шести місяців) показали, що він зберігається в пам'яті краще, ніж аналогічний матеріал, завчений звичайним способом. Позитивним є також те, що завдяки гіпнопедії вдається швидше і легше засвоювати збільшені обсяги навчального матеріалу, що дуже важливо для ECTS та її української версії – ЄКТС.

Проведені багаторічні дослідження дозволили сформувати основні принципи та закономірності гіпнопедичного навчання, які визначають його зміст, методи, засоби та форми. До таких принципів

гіпнопедичного навчання у вищій школі належать [49]:

1. Принцип активної і цілеспрямованої участі студента в процесі гіпнопедичного навчання.

Проведеними експериментами встановлено, що подана без попередження у природному сні інформація, як правило, не засвоюється. Піддослідні продовжували спати не реагуючи на надходячі сигнали. Тому перед початком гіпнопедичних занять необхідно, щоб навчальна група пройшла відповідну психологічну підготовку, під час якої студентів ознайомлюють із новим методом навчання, підкреслюють важливість бажання засвоювати навчальну інформацію у ві сні, а також необхідність дотримування певного режиму і дисципліни.

Згідно з концепцією В.П. Зухаря та І.П. Пушкіної, навчальна інформація спочатку повинна бути сприйнята і засвоєна в активному стані свідомості. Це зумовить утворення в корі головного мозку певної системи асоціативних зв'язків, яка функціонуватиме як під час переходу до сну, так і в початковий його період [122].

2. Принцип визначеності інформації у передсеансовий період.

В експериментах В.П. Зухаря та І.П. Пушкіної піддослідним удень у гіпнопедичному сні різної глибини навіювали, що ввечері вони прийдуть на експеримент, заснуть глибоким спокійним сном і уночі, не прокидаючись, сприймуть і засвоять навчальну інформацію. Завдяки попередньому навіюванню простежувалось значне підвищення ефективності засвоєння і подальшого відтворення навчальної інформації.

Робота, що передуює гіпнотичному сеансові, дає можливість визначити кілька суттєвих моментів:

- сприйняттю і засвоєнню навчального матеріалу сприяє вже одне інформування студентів про майбутнє гіпнопедичне заняття;
- чим визначеніша інформація, що передувала сеансові, тим вищі виявляються результати останнього;
- за умови простого попередження студентів про нічний сеанс спостерігається мінімальна ефективність відтворення навчального матеріалу;
- визначеність інформації суттєво впливає на ефективність засвоєння матеріалу;
- принциповим є визначення часу проведення гіпнопедичних занять; сприятливою для гіпнопедичного впливу є перша фаза сну;
- друга фаза – глибокий сон – несприятлива для гіпнопедичного

навчання, її слід використовувати для відпочинку піддослідного, відновлення його сил.

3. Принцип опори на підсвідому сферу психічної діяльності людини.

Дослідженнями доведено, що для засвоєння навчальної інформації в передсонний період і в початковій стадії сну провідну роль відіграє усвідомлення сприйняття. І тільки тоді, коли подача гіпнопедичної інформації ставала звичайною, коли виникали умовно-рефлекторні зв'язки, сприйняття і засвоєння інформації здійснювалось без контролю свідомості, автоматично, спираючись на підсвідому сферу психічної діяльності людини.

Таким чином, процес сприйняття і засвоєння інформації в передсонний період і в окремі часові відрізки сну базується на закономірностях психофізіологічної діяльності головного мозку й отримує чітке обґрунтування з позиції вчення І.П. Павлова про рефлекторну природу вищої нервової діяльності [129].

Однак, лише гіпнопедичні сеанси не в змозі забезпечити належне засвоєння всіх компонентів змісту освітнього процесу. Засвоєний упродовж сеансів репродуктивний матеріал необхідно активізувати на вищих рівнях – реконструктивному і творчому. А тут уже не можна обійтися без активізуючих засобів, напрацьованих традиційною навчальною системою.

Тому гіпнопедія, маючи певні свої особливості, активно використовує методи, прийоми, засоби, форми навчання, які пов'язані із засвоєнням знань на реконструктивному та творчому рівнях. Відповідно використовуються і принципи гіпнопедії у всій різноманітності їх взаємозв'язків.

Визначальними для гіпнопедії залишаються такі суто психологічні засоби, як „бажання”, „налаштування”, „установка” піддослідного на запам'ятовування гіпнопедичної інформації. **В основі ж гіпнопедії лежить звукова педагогічна програма**, записана на магнітофонну плівку або CD з урахуванням певних вимог запам'ятовування. Подається вона „на слух” людини в оптимальні для засвоєння та запам'ятовування фази сну, з дотриманням певної кількості повторень та відповідних акустичних вимог.

Процес підготовки і подачі такої програми включає у себе три етапи:

1. Запис звукового матеріалу, який відтворюється диктором-

педагогом;

2. Приведення записаного звукового матеріалу до вигляду, здатного для багаторазового відтворення на магнітній плівці або CD.

3. Відтворення словесної інформації технічними засобами.

На основі досліджень В.П. Зухаря та І.П. Пушкіної оптимальною визначена звукова гіпнопедична програма тривалістю одноразового звучання від 5 до 10 хвилин. У передсонний період вона подається 15-20 хвилин, у початковій стадії сну упродовж 20-30 хвилин [122].

Рівні звучання мають бути такими:

- передсонний період – 40-45дБ (рівень звичайної кімнатної розмови);
- перехід до сну – 25-35дБ (середня сила голосу кімнатної розмови);
- початкові стадії сну – 15-20дБ (тиха кімнатна розмова).

Матеріально-технічна база для занять. Місцем проведення гіпнопедичних занять можуть бути студентські гуртожитки або (і) студентські медичні профілакторії, які є практично у всіх державних ВНЗ і як це має місце в НУВГП, де існують оптимальні умови для використання гіпнопедії, оскільки студентські профілакторії, гуртожиток і психологічна служба університету розташовані в одному будинку.

В одному з приміщень гуртожитку (профілакторію) може бути створена гіпнопедична студія, обладнана магнітофоном, ПЕОМ та пультом управління ними. В студії здійснюється запис гіпнопедичних програм, зв'язок з кімнатами гуртожитку (профілакторію). В кімнатах гуртожитку (профілакторію), які обладнані як спальні класи, на тумбочках на відстані до 90 см від голови сплячого студента встановлюється динамік. Уже побіжного ознайомлення з матеріально-технічним забезпеченням гіпнопедичного процесу достатньо для того, щоб зробити висновок про нераціональність масового застосування гіпнопедії у навчальному процесі у вищій школі, навіть в умовах ЄКТС. Адже лише одне врахування норм спальних та класно-аудиторних приміщень вимагає збільшення навчальних площ ВНЗ у декілька разів, що різко підвищує собівартість гіпнопедичного навчання і робить його економічно недоцільним.

Гіпнопедію, у широкому розумінні, можна сприймати як навчальну систему, у вузькому – як специфічний метод навчання. Якщо ВНЗ має бажання і можливості для впровадження гіпнопедії при

вивченні окремих навчальних дисциплін, то потрібно виконати наступну процедуру:

- перед початком занять визначена група студентів має пройти відповідну психологічну підготовку;
- у формі бесіди студентів ознайомлюють із новим методом навчання, розповідають, що таке навчання уже проводилося і було успішним;
- попереджують, що програма транслюватиметься у спальні кімнати ввечері під час засинання і вранці перед пробудженням;
- звертається увага на важливість бажання студентів засвоювати цю програму (табл. 6.1)

Таблиця 6.1

Рекомендований розклад нічної та ранкової програми гіпнопедичного навчання [14]

Години	Режим реалізації програми	Рівень гучності програми
22.45	Початок звучання програми	Перший рівень гучності, який відповідає гучності кімнатної розмови у межах 40-45дб. Від нульового рівня
23.00	Вимикання світла	
23.05		Рівень звучання знижується до негучної кімнатної розмови у межах 20-25дб
23.15 23.25 23.35		Поступове зниження гучності до тихої, ледь чутної розмови у межах 5-10дб
23.55	Вимикання програми	—
7.00	Початок звучання програми	Починається з фону плівки з переходом на ледь чутну мову у межах 0-5дб
7.10		Рівень гучності підвищується до неголосної кімнатної розмови у межах 10-20дб
7.20		Перехід на гучну кімнатну мову у межах 40-45дб
7.25	Увімкнення світла, підйом	Вимикання програми

Примітка: години вимкнення та увімкнення світла можуть бути іншими. Але режим реалізації програми не повинен змінюватися.

Під час складання програми враховується наростання складності навчального матеріалу і передбачається, щоб обсяг його вкладався у 5-10 хвилин звучання. Упродовж перших чотирьох-п'яти хвилин має відбуватися триразове повторення. Із шостого до дев'ятого сеа-

нсів програма повторюється двічі. Починаючи з десятого сеансу і до кінця навчання програма озвучується одноразово.

Особливою проблемою для застосування гіпнопедичного методу є завчасне вироблення у студентів здатності сприймати навчальну інформацію у стані природного сну.

А.М. Свидощ для цього пропонує кілька варіантів. Перший полягає в тому, що піддослідним необхідно перед початком гіпнопедичних занять у звичайному стані свідомості засобами неспецифічної психічної реактивності нав'язати здатність сприймати навчальну інформацію уві сні [122].

Пропонований текст навіювання: „Сьогодні вночі ви будете спати спокійним сном, не пробуджуючись. Під час сну ви почуєте рахунок до 12 і згодом почуєте розповідь. Ви будете спати весь час, не прокидаючись, але й крізь сон почуєте, зрозумієте і запам'ятаєте розповідь. Вранці будете все пам'ятати і все дослівно зможете розповісти”.

Другий варіант передбачає, що студентам пропонується застосувати самонавіювання. Останнє полягає у тому, що перед сном 10-15 разів потрібно було напружено подумки повторити слова про те, що необхідно спати, чути і запам'ятовувати інформацію під час сну.

Пропонований текст самонавіювання: „Уночі спатиму, не просинаючись. Крізь сон почую і запам'ятаю розповідь (або „почую рахунок до 12, потім почую і запам'ятаю розповідь”). Буду спати і слухати... спати і слухати... спати і слухати, не прокидаючись, уранці все пам'ятатиму.

Таким чином, гіпнопедія як навчальна система передбачає активне використання багатьох навчальних методів традиційної педагогіки: словесних, наочних, практичних. Особливо активно використовує вона методи, які забезпечуватимуть творчий рівень знань. Це, насамперед, методи проблемного викладу, евристичні, дослідні та ін.

6.3.2. Форми гіпнопедичного навчання

Розглянуті форми гіпнопедичного навчання без зв'язку з формами традиційної педагогіки значили б мало. Лише під час творчого застосування засвоєного на гіпнопедичних сеансах репродуктивного матеріалу знання розширюються, поглиблюються, утворюючи певну систему, стають основою формування відповідних умінь та навичок.

Тому для гіпнопедії, як для навчальної системи, важливе значення матимуть такі форми традиційного навчання: лекції, бесіди, консультації, практичні завдання, самостійна робота.

Ознакою того, що гіпнопедію можна розглядати як певну педа-

гогічну систему, є те, що реалізація її специфічних форм навчання неможлива без організації специфічних групових та індивідуальних форм, що добре узгоджується з вимогами ECTS.

До групових форм перш за все потрібно віднести проведення встановчих бесід, упродовж яких необхідно сформувавши у студентів віру в успіх справи, у її значимість для суспільства взагалі та для особистості студента зокрема, бажання вдосконалитися, розширювати межі власних можливостей. Такі бесіди можуть мати й індивідуальний характер.

До індивідуальних форм, насамперед, слід віднести індивідуальні сеанси, проведені в стані гіпнопедичного або природного сну з метою викорінення шкідливих звичок, а також виховання певних позитивних звичок та устремлень.

На межі між формами навчання та виховання лежать групові та індивідуальні заняття з вироблення здатності сприймати навчальну інформацію під час природного сну. Вони, як уже згадувалося під час характеристики методів, проводяться у різних станах:

- у звичайному стані свідомості;
- в стані неглибокого гіпнотичного сну;
- в стані глибокого гіпнотичного сну;
- в стані аутотренінгу.

6.3.3. Контроль та оцінка навчальної діяльності

Контроль та оцінка навчальної діяльності студентів в умовах гіпнопедії має певні особливості. Як уже згадувалось, у перші дні занять перевірка засвоєння навчальної інформації на гіпнопедичних сеансах проводиться у ранкові часи після пробудження студентів. Подальший контроль за засвоєнням проводиться на вечірньому занятті. У цьому випадку у спеціальній таблиці щоденно фіксується кількість поданих у навчальній програмі занять інформаційних одиниць, кількість засвоєних і загальний відсоток засвоєння (табл.6.2).

Відповідно до вимог та можливостей гіпнопедії кількість інформаційно-сміслових одиниць, які можуть бути засвоєні (слова, терміни, поняття, закони, визначення тощо) протягом одного заняття, в середньому складають: для фундаментальних дисциплін – 10-15, спеціальних – до 25, гуманітарних – 35-50 одиниць. На тих заняттях, на яких продовжувалося засвоєння навчального матеріалу на творчому рівні оцінювання та контроль навчальної діяльності студентів проводиться так само, як в ЄКТС.

Таблиця 6.2

**Контроль та оцінка засвоєння гіпнопедичної програми
навчальної дисципліни „_____”
студентами _____ курсу спеціальності _____**

Дата проведення заняття	Години сеансу	Кількість поданих інформаційних одиниць	Кількість засвоєних інформаційних одиниць	Відсоток засвоєння
Змістовий модуль 1 „_____”				
Всього за модулем				
Змістовий модуль 2 „_____”				
Всього за модулем				
Змістовий модуль 3 „_____”				
Всього за модулем				
РАЗОМ				

Отже, розглянувши гіпнопедію як напрям сугестопедагогіки в предметній, функціональній та історичній площинах, можна зробити висновки, які певним чином стосуються прогностичного аналізу:

1. Гіпнопедія виникла як реакція на давні бажання людини полегшити процес „чорнової” роботи з запам’ятовування репродуктивного матеріалу.

2. На початковій стадії гіпнопедія розвивалася у двох напрямках:
- а) засвоєння інформації у стані гіпнопедичного сну;
 - б) засвоєння інформації у стані природного сну.

3. Відкрилися можливості не лише полегшеного засвоєння репродуктивного навчального матеріалу, а й навчювання певних умінь та навичок.

4. Гіпнопедія у стані природного сну породжує низку проблем, які ставлять під сумнів доцільність масового її використання у вищій школі, хоча при вивченні гуманітарних дисциплін вона може бути ефективною, особливо в умовах ECTS та ЄКТС.

6.4. Технологія навчання з використанням релаксопедії

6.4.1. Загальні положення технології

Релаксопедія певним чином стала відповіддю на проблеми, які породила гіпнопедія, яку нерідко звинувачували у перетворенні піддослідних учнів і студентів в пасивну особистість, у несанкціонованому вторгненні в підсвідомість, у непомірності завищення собівартості навчального процесу. Тому релаксопедія, в основному керуючись тими ж цілями, що й гіпнопедія, ставить завдання насамперед вирішити ті проблеми, які стримують розвиток гіпнопедичного навчання.

Орієнтація на прогресивну м'язову релаксацію й аутогенне тренування дозволили зробити релаксопедичне навчання економічно виправданим, а головне – перетворило студента з об'єкта в суб'єкт самоудосконалення. Нормалізувався режим дня учасників релаксопедичного процесу: день для праці, ніч – для сну. Поза педагогічним процесом залишилися численні „спальні класи”, громіздке обладнання їх, нервозність гіпнопедів у ході розроблення навчальних гіпнопедичних програм здатності сприймати інформацію під час сну.

На відміну від гіпнопедії релаксопедія уже не тішить себе оманливими ілюзіями навіювання таланту, стилю певної діяльності, навичок майстерності тощо. Поставлені ті цілі та завдання, які можуть бути реальними в умовах масової педагогічної практики.

У пошуках шляхів реалізації поставлених цілей та визначених завдань релаксопедія спирається на основні принципи і закономірності релаксопедичного навчання. До таких принципів і закономірностей релаксопедичного навчання у вищій школі можна віднести [122]:

1. Принцип прогресивної м'язової релаксації й аутогенного тренування.

Прогресивна м'язова релаксація й аутогенне тренування, які є наслідком психічної саморегуляції, формують у релаксопедичній системі основу засвоєння значних обсягів навчальної інформації, стимулюючи увагу й поліпшуючи її показники. Після регулярних релаксопедичних занять студент, як правило, поступово переходить від стихійної її концентрації до цілеспрямованого регулювання й управління нею. Саморегуляція має значний вплив на відновні процеси, на основі яких зроблено висновок про те, що засвоєння навча-

льної інформації в стані релаксації не викликає ознак втоми чи перенапруження, а, навпаки, підвищує працездатність і самопочуття студентів.

2. Принцип активної і цілеспрямованої участі студента у процесі релаксопедичного навчання.

Обумовлюється він тим, що в основі будь-якої релаксопедичної діяльності лежить психічна саморегуляція. Без бажання самовдосконалюватися, активної праці над психічною саморегуляцією, самостійного формування відповідних установок усі засоби релаксопедії певним чином втрачають свій сенс.

Для релаксопедії, на відміну від гіпнопедії, не є важливою визначеність інформації релаксопеда напередодні релаксопедичного сеансу. Немає необхідності точно вказувати час початку релаксопедичного сеансу.

3. Принцип цілеспрямованого використання синергізму свідомих та парасвідомих процесів під час релаксопедичного впливу на особистість.

Доведено, що в процесі психічної саморегуляції активізуються всі психічні процеси, закладені в емоційно-вольовій, мотиваційній та інтелектуальній сферах. Різнобічно впливаючи на психічну діяльність людини, психічна саморегуляція сприяє активному впливові на резервні можливості організму. Насамперед, за рахунок використання резервів неусвідомленої сфери психіки вдається досягнути узгоджених взаємовідношень усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів, що позитивно впливає на навчальну діяльність студента. Таким чином, установки та навчальна інформація, які введені в стані релаксації, реалізуються у практичній діяльності, переломлюються через сферу свідомості. Тоді синергетичні відносини сфер свідомого і несвідомого стають необхідною умовою високопродуктивної творчої діяльності особистості.

4. Принцип ненапруженого, легкого, радісного навчання.

Напруженість тут пояснюється станом фізичної розслабленості під час релаксопедичних сеансів, легкість – відсутністю втоми, враженням відпочинку. Радість – наслідок відчуття власних мнемічних можливостей. Засвоєний на релаксопедичних заняттях навчальний матеріал вимагає своєї активізації на вищих рівнях – реконструктивному і творчому. Тому важливими є активізуючі засоби традиційної системи навчання, а це вже потребує певної опори на

відповідні принципи останньої.

Особливо важливим для релаксопедії є принцип самостійності та активності студентів у навчанні, оскільки кожному з них потрібно навчитися самостійно виробляти в собі певний психофізіологічний стан.

5. Принципи протипоказання людям із психічними захворюваннями.

Релаксопедія як ні один з інших напрямів сугестопедагогіки повинна зважити на стан здоров'я не тільки студента, а й педагога, оскільки релаксопедичні заняття протипоказані людям із психічними захворюваннями.

6.4.2. Засоби, методи та прийоми релаксопедії

Засоби релаксопедичного навчання діляться на психологічні, дидактичні та виховні [49, 122].

Психологічні засоби вимагають серйозної підготовки педагога-релаксопеда часто під керівництвом досвідчених психотерапевтів. Особливу вагу тут має вміння викладача допомогти своїм підопічним увійти в стан релаксації, оволодіти технікою аутотренінгу, вміти визначити ступінь навіювання. Необхідно виробляти у собі навички переборення казуїстичних випадків, коли той чи інший студент несподіваною поведінкою може загрожувати зривом усього релаксопедичного заняття.

Дидактичні засоби релаксопедичного навчання в окремих випадках вимагають певної глобалізації репродуктивного матеріалу кількох навчальних тем, що є характерним для ЄКТС. У ході такої глобалізації, як правило, враховується тематичне опитування та особливості тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Виховні заходи передбачають підбір індивідуальних формул навіювання з метою викорінення шкідливих звичок у студентів, переборення негативізму в їхній поведінці, дотримання здорового способу життя.

Засобом, який допомагає студентам глибше зануритися в стан релаксації, є функціональна музика, яка, як правило, повинна відповідати структурі та цілям психорегулюючого тренування. Інструментовка її, темп, лад, регістр мають визначатися завданнями релаксопедичного сеансу.

Головні критерії для музичних творів:

- *темп* – помірний для першої і третьої частини програми і по-

вільний для другої;

- *регiстр* – середній за висотою (дуже низькі й дуже високі звуки діють збуджуюче);

- *інструментовка* – виключає твори, які виконуються на інструментах з незвичайними звуками, наприклад, електроінструментах.

Дослідники пропонують використовувати під час релаксопедичних сеансів зі згаданою метою такі музичні твори:

- Бах. Прелюдія мажор;
- Моцарт. Нічна серенада (частина друга);
- Бетховен. Пасторальна симфонія №6 (частина друга);
- Шуман. Фантастичні п'єси. Увечері;
- Моцарт. Симфонія №40 (частина друга);
- Бах. Прелюдія мінор.

Методи та прийоми релаксопедії відрізняються від гіпнопедії своїм різноманіттям. В лабораторії І.Є. Шварца розроблено *релаксопедичний метод навчання*. Проведені дослідження засвідчили, що найкращий навчальний ефект забезпечується в стані чотириелементного психорегулюючого тренування: фізичне і психічне розслаблення, відчуття важкості й теплоти у правій руці [132].

Після цього основна частина заняття (60-65 хвилин) відводиться на засвоєння нового навчального матеріалу. Кожна інформаційна одиниця повторюється тричі у різному інтонаційному оформленні. Спочатку із запитальною інтонацією, потім – з м'якою, ліричною, а після цього – з імперативною. Велике значення має промовляння студентами слів пошепки. Останні 5-10 хвилин релаксопедичного заняття займає вивід їх із стану релаксації та вправи, які активізують засвоєний навчальний матеріал.

Б.М. Чарний практикував проведення частини релаксопедичного заняття з відкритими очима: спочатку студенти виробляли стан релаксації із закритими очима, отримували установки на міцне запам'ятовування навчальної інформації. Після цього вводилася така формула [122]:

„Я буду рахувати до трьох.

На рахунок „три” ви відкриєте очі.

Уся увага на дошку (або екран).

Запам'ятовуємо усе, що там записано або намальовано.

Повторюємо: У мене відмінна пам'ять.

Легко запам'ятовую.

Я зосереджуюсь на запам'ятовуванні.”

Студенти розплющували очі, викладач послідовно коментував усю записану інформацію, повторюючи кожну 2-3 рази. Після цього студенти знову заплющували очі, отримуючи установки на активне застосування матеріалу упродовж повторення і під час здачі екзамену. Після цього проводився вихід із стану релаксації.

Упродовж експериментального пошуку апробувалися такі варіанти методів психічної саморегуляції з відкритими очима:

1) психічна саморегуляція за умови, коли очі розплющені й погляд упродовж усього сеансу фіксується на одній точці;

2) психічна саморегуляція з відкритими очима за умови впливу словесних формул, які створюють уяву одноманітного руху;

3) психічна саморегуляція з відкритими очима за умови стимулювання одноманітного руху всіма студентами групи.

Найсприйнятливим виявився останній варіант. Для оволодіння цією методикою підготовчі заняття зі студентами починаються з розповіді про сутність і можливості саморегуляції. Завдання такого заняття – пробудити бажання займатися психічною саморегуляцією з метою поліпшити свої навчальні досягнення в ЄКТС, яка відповідає європейським стандартам ECTS.

У наступні дні проводиться 2-3 сеанси психічної саморегуляції із закритими очима за традиційною чотириелементною методикою: фізичний і психічний спокій, права рука важка і гаряча.

Після цього можна переходити до засвоєння нового варіанта психічної саморегуляції. Розпочинати його потрібно з перевірки навіюваності студентів.

Головна особливість цієї методики полягає в тому, що тут прямі формули розслабленості, важкості й тепла замінюються образними уявленнями з підкріпленням монотонного руху. У цілому забезпечується занурення студентів у заданий стан в умовах, коли очі відкриті. Це розкриває нові можливості для розв'язання педагогічних завдань. Студенти бачать один одного і викладача, бачать наочні посібники, читають пропоновану інформацію на дошці чи екрані (дисплеї) і при цьому перебувають у стані релаксації. Такі заняття успішно проходять тоді, коли студенти навчаються з бажанням і вірою в успіх, що так потрібно для вимог, які визначаються європейськими освітніми стандартами, закладених в ECTS.

На таких заняттях необхідно частіше заохочувати словами: „Мо-

лодці”, „Гарно працюєте”, „Усі прекрасно відчули потрібний стан”, „Ви на правильному шляху”, „Так тримати”.

Навчальний матеріал, введений у стані релаксації, повинен знайти свою реалізацію на традиційних заняттях. Заняття з психічної саморегуляції не замінюють традиційних, а лише доповнюють їх.

Дещо іншу методику проведення релаксопедичного заняття запропонував Б.К. Мойсєєв, в основу якої було покладено графічне оформлення засвоєного матеріалу. Структура релаксопедичного заняття за цією методикою має такий вигляд [49]:

1. Аудіовізуальне ознайомлення з новим навчальним матеріалом.
2. Повторення навчального матеріалу за викладачем.
3. Уведення в стан релаксації.
4. Записування нового матеріалу в конспекти.
5. Активізація засвоєного в стані фізичного і психічного розслаблення.

Запис у конспект чи робочий зошит повинен бути не просто механічним списуванням нової інформації. Студентам необхідно постаратися пригадати написане, не дивлячись на дошку чи екран. Тільки після того, як усі інформаційні одиниці записані, студенти можуть звірити написане з оригіналом і за умови необхідності внести відповідні корективи.

Така методика забезпечує оптимальне співвідношення слухової пам'яті (під час сприйняття навчального матеріалу) із зорово-моторною (під час промовляння навчального матеріалу) і руховою (під час відтворення сприйнятої навчальної інформації у письмовій формі).

Контроль та оцінка знань результатів релаксопедичних занять проводиться упродовж усього навчального року (семестру) і завершується підбиттям загальних підсумків.

Про характер реалізації навіюваного свідчать так звані „Картки педагогічного впливу”, які розробляють і заповнюють викладачі на студентів та академгрупи. Регулярний їх аналіз дозволяє цілеспрямувати релаксопедичні впливи.

Особливу роль контролю повинна бути під час проведення релаксопедичних сеансів. Після їх закінчення необхідно в усній чи письмовій формах проводити перевірку засвоєного нового навчального репродуктивного матеріалу. Доцільно таку перевірку проводити у вигляді предметного диктанту.

Однак оцінку творчого рівня засвоєних на релаксопедичному сеансі нових знань необхідно проводити на наступних заняттях. Бажано, щоб такі заняття відбувалися в інтерактивній чи ігровій формах.

6.4.3. Технологія навчання з використанням релаксопедії

У системі релаксопедичного навчання важливою є технологія його проведення. І тут на перший план виходять заняття з метою визначення ступеня навіюваності студентів. Навіюваність – саморегуляція діяльності суб'єкта навчання під впливом неусвідомлених зовнішніх дій. Розрізняють три ступеня навіюваності: легконавіювальний (ЛН), середьонавіювальний (СН) та важконавіювальний (ВН).

Для визначення ступенів навіюваності викладачів та студентів використовують так звані індикаторні методики, яких є декілька.

На початку першого заняття студентам наводять декілька прикладів психологічних дослідів у ВНЗ з метою зацікавлення їх. Справжня ціль заняття не повідомляється. Сповідьється тільки, що у викладача є бажання вивчити індивідуальні особливості кожного студента. По черзі кожному студентові пропонують одну з наступних індикаторних методик [122].

Індикаторна методика №1 „Лінії”.

Студентам послідовно показують 8 відрізків стрічки паперу такої довжини: 1) 6,5 см; 2) 7,5 см; 3) 8,5 см; 4) 9,5 см; 5) 10,5 см; 6) 11 см; 7) 11 см; 8) 11 см.

Показуючи другий відрізок, викладач запитує: „Він більший від першого?” після ствердної відповіді він повторює: „Так, він більший”. Потім показує третій відрізок і знову запитує: „Він більший від другого?” після ствердної відповіді підкреслює: „Звичайно більший”. Почергово показує інші відрізки. Критичними виявляються два останні. Якщо студент стверджує, що сьомий відрізок більший від шостого, а восьмий більший від сьомого, ми констатуємо схильність студента до навіювання.

Індикаторна методика №2 „Запах”.

Студенту дають три абсолютно чистих пляшечки. Викладач впевнено заявляє, що дві пляшечки не мають запаху, а в одній був бензин. „Ваше завдання визначити, в котрій пляшечці був бензин, запах якого відчувається чітко”. До навіюваних належать студенти,

які зразу ж без вагань вказують на пляшечку, у якій „був” бензин.

Індикаторна методика №3 „Міста”.

Викладач говорить: „Напишіть, будь ласка, на листку паперу назви будь-яких чотирьох міст”. Наприклад, Київ, Донецьк, Львів, Рівне. До навіюваних належать студенти, які у своїй відповіді повторили не менше двох назв міст, запропонованих викладачем.

Індикаторна методика №4 „Падіння вперед”.

Викладач вимагає, щоб студент, який стоїть біля стіни, дивився в одну точку – на його перенісся. Доторкнувшись витягнутими руками до висків студента і дивлячись йому в очі, викладач починає навіювати: „Вас починає тягнути вперед. Ви хитаєтесь. Вас все більше і більше тягне вперед, до мене. Ви не в силах втриматися. Ви падаєте”. Вимовивши це, викладач розводить руки і ледь відхиляє свій корпус назад.

Ступінь навіюваності тут констатується за швидкістю реакції студентів на зміст навіювання.

Індикаторна методика №5 „Зчеплення рук”.

Студентам пропонують зчепити кисті рук, міцно стиснути пальці, дивитися в очі викладачу. Останній говорить: „Ваші руки німіють, вони втрачають чуттєвість. Пальці все міцніше і міцніше стискаються. Я порахую до десяти – ви не зможете їх роз’єднати. Отже, раз, два. Ви втрачаєте керування руками. Три, чотири. Руки стягусь. П’ять, шість. Пальці злиплися. Сім, вісім. Руки не розірвати. „Дев’ять, десять. Спробуйте розчепити. Не можете, не можете”.

Ступінь навіюваності визначають виходячи з того, як студент роз’єднує пальці: йому це важко чи він зовсім не може цього зробити.

Загальний результат навіюваності студентів визначається виходячи із наступного:

- якщо у студента із п’яти показників не менше чотирьох свідчать про легку навіюваність, то він відноситься до ЛН;
- аналогічно студенти зараховуються і до групи ВН;
- усі інші студенти зараховуються до групи СН.

Дані дослідження ступеня навіюваності студентів заносяться в табл.6.3.

Таблиця 6.3

Ступінь навіюваності студентів

№ з/п	Прізвища студентів	Індикаторні методики					Загальний результат
		№1	№2	№3	№4	№5	
1.	Антонюк В.П.	ЛН	ЛН	ЛН	СН	ЛН	ЛН
2.	Білоус Д.І.	ВН	ВН	СН	ВН	ВН	ВН
3.	Богданець С.О.	ЛН	ЛН	ВН	СН	СН	СН
4.	Войтюк К.М.	СН	СН	СН	СН	ЛН	СН
5.	Дудка О.О.	ЛН	СН	СН	ВН	ЛН	СН

Після визначення ступеня навіюваності кожного студента викладачеві доцільно ознайомитися із симптомокомплексами важко навіюваних (ВН) та легко навіюваних (ЛН) студентів, які наведені в табл.6.4.

Таблиця 6.4

Симптомокомплекси важконавіюваних та легконавіюваних людей

Важконавіюваний	Легконавіюваний
Сильний тип	Слабкий тип
Швидкий темп психічної діяльності	Повільний тип психічної діяльності
Інтроверт	Екстраверт
Висока стійкість уваги	Низька стійкість уваги
Скептичний	Довірливий
Нетривожний	Тривожний
Впертий	Податливий
Ригідний	Флексобільний (гнучкий)
Необов'язковий	Виконавчий
Високий потяг до самовираження	Низький потяг до самовираження
Характерне творче мислення	Характерне репродуктивне мислення
Потяг до самостійності в праці	Намагання працювати за зразком

Ці типові риси співвідносяться з їхнім індивідуальним виявом в особистості. Виходячи із цього, в навчальній діяльності необхідно:

1. Звернути увагу на розширення репродуктивної сфери пізнання у важко навіюваних студентів і творчої – у легконавіюваних.

2. Студентом категорії ЛН слід всіляко допомагати в переборенні несміливості, невпевненості у своїх силах.

3. У студентів категорії ВН необхідно розвивати вміння і бажання бути не лише організаторами, а й виконавцями тих чи інших заходів.

Тривалість перших двох-трьох занять – 15-20 хвилин. Починаю-

чи з п'ятого заняття на релаксацію, що застосовується з дидактичною метою, відводиться 5-7 хвилин. Місцем проведення може бути студентська аудиторія.

Структура релаксопедичного заняття

1. Попереднє ознайомлення з новим інформаційним матеріалом. Усвідомлення цього матеріалу студентами, формування образу інформаційного матеріалу в зорових і слухових зв'язках. Застосування наочності (10-15 хвилин).

2. Уведення студентів у стан релаксації (5-7 хвилин).

3. Релаксопедичне засвоєння нової інформації. Використання різноманітного інтонаційного забарвлення заучуваного матеріалу для створення стійких звукомоторних образів. Бажано, щоб студенти з тією ж самою інформацією пошепки повторювали інформацію (20-25 хвилин).

4. Завершення релаксопедичного сеансу формулюваннями: „Я вірю в себе!”, „Я запам'ятаю навчальний матеріал!”, „Я відчуваю себе бадьорим і свіжим!”

5. Вивід зі стану релаксації. Виконання творчих завдань, які актуалізують застосування нової інформації. Можлива письмова робота з метою перевірки якості засвоєного матеріалу (5-10 хвилин).

6. Перерва між академічними годинами (5 хвилин).

7. Проведення другої половини заняття з використанням інтерактивних та креативних технологій навчання.

Уведення у стан релаксації

Наводимо формулу навіювання. Усі виділені в тексті формулювання промовляються викладачем голосно. Студенти можуть пошепки повторювати їх. Не виділені формулювання викладач промовляє стишеним голосом.

– Для успішного проведення заняття з релаксації прошу зайняти позу „Кучера на джорках”.

Я буду рахувати до 10. Коли скажу 10, ви заплющите очі.

Раз... два... Забули, що ми в аудиторії.

Три... чотири... Слухаєте тільки мій голос.

П'ять... Шість... Жодної критики, тільки мій голос.

Сім... вісім... Повністю заспокоїлись.

Дев'ять... десять... Очі заплющили.

1. Усі думки зникають. Я занурююсь у спокій...

Деякі фрази я буду вимовляти голосно, ви можете їх пошепки повторювати.

2. Я занурююся у спокій...

Пошепки повторили і відчули занурення у спокій.

Звільнитись від скованості і напруження.

Я занурююся у спокій...

3. Усі мої м'язи присмно розслаблені для відпочинку...

Відчуйте це приємне розслаблення м'язів...

Голос мій буде то з'являтися, то зникати...

Самі створіть в собі потрібний стан...

Кожний мій мускул розслаблений і в'ялий...

Все моє тіло відпочиває...

Мені легко і приємно...

4. Я спокійно відпочиваю...

Я ні про що не думаю...

Я дедалі глибше занурююся у спокій...

Спокій, неначе ковдра окутує мене...

Я начебто повиснув у повітрі...

Начебто знаходжуся у стані невагомості...

Повний фізичний і психічний спокій...

Працюєте ви всі гарно...

Ви відчуваєте повний фізичний і психічний спокій...

Переходимо до наступного стану: відчуття важкості руки...

5. Відчуваю важкість у правій руці...

М'язи напружувати непотрібно...

Пальці в кулак не стискайте...

Права рука важка...

Рука приємно обважніла...

Рука лежить спокійна, нерухома і важка...

Самі виробляйте важкість правої руки...

Рука важка...

Цілковитий фізичний і психічний спокій...

Права рука важка...

Ви відчуваєте важкість правої руки...

6. Відчуваю присмне тепло в правій руці...

Моя права рука занурена в нагрітий сонцем пісок...

Сказали і уявили собі це...

Відчули...

Пісок нагріває праву руку...
Кровonosні судини в руці розширилися...
Права рука тепла...
Здорова гаряча кров зігріває праву руку...
Приємне тепло проходить по руках...
Тепло доходить до пальців...
Відчуваю тепло в кінчиках пальців...
Ви всі самі гарно працюєте. Молодці...
Ви відчуваєте тепло...
Я навчився розширювати судини в руці...
Я можу розширювати судини в руці...
Я сам виробив стан фізичного і психічного спокою...

Вихід із стану релаксації

Я гарно відпочив...
Відчуваю легкість у всьому тілі...
Відчуваю бадьорість і свіжість...
Сповнений силою і бадьорістю...
Готовий до наступних занять...
Я буду рахувати до 10. Коли скажу 10, очі відкрити.
Раз... два... Важкість правої руки зникає.
Три... чотири... Тепло із правої руки відходить.
П'ять... шість... з кожним вдихом відходить тепло правої руки.
Сім... вісім... Настрій прекрасний, хочеться діяти.
Дев'ять... десять... Очі розплющити, глибоко вдихнути.
Потягнутися і посміхнутися!

Отже, на основі огляду основних навчальних релаксопедичних форм можна зробити висновок, що для їхнього проведення педагогу потрібно на базі глибоких теоретичних знань набути складних практичних навичок у визначенні ступеня навіюваності студентів, організації та проведенні сеансів психічної саморегуляції, демонстрації різноманітних психологічних дослідів. Для того, щоб стати наставником для бажаючих самовдосконалитися, потрібно насамперед наполегливо попрацювати над самим собою.

6.5. Технологія навчання з використанням сугестопедії

6.5.1. Загальні положення технології

Якщо в основі впливу на мнестичні можливості студентів в гіпнопедії лежить орієнтація на можливості пам'яті уві сні, в релакса-

ції – прогресивна м’язова релаксація й аутогенне тренування, то в основі сугестопедії – різноманітні сугестивні впливи, які нерідко зустрічаються у практиці сучасних освітніх закладів.

Г.К. Лозанов поставив за мету довести, що завдяки цілеспрямованому використанню засобів навіювання у звичайному стані свідомості можна досягнути не меншого, а навіть більшого розширення мнестичних можливостей людини. І він цього досягнув. Сугестопедія до того ж, маючи надійні фізіологічні, психологічні та психотерапевтичні корені, не лише знімає втому та напругу, а й веде до підвищення інтелектуальної та емоційної працездатності людини, сприяє позитивному клімату в академгрупах студентів [122].

Своїм успіхом сугестопедія завдячує застосуванню того положення синергетичної методології, яка передбачає використання власних тенденцій розвитку особистості студента як системи, з якої виводяться шляхи розвитку цієї системи. На сугестопедичному занятті відбувається те, на чому наполягав Ян Амос Коменський, вимагаючи скерування до своєї мети не проти волі, не з опором, а з бажанням і насолодою, під тиском самої природи.

Завданнями сугестопедії стало подолання розриву між різними типами мислення, поєднання раціонального та інтуїтивного у педагогічній діяльності, взаємопроникнення природничих та гуманітарних дисциплін, як того вимагають завдання сучасної філософії освіти. Досягнути цього їй вдалося за допомогою педагогічного механізму естетизації, яка застосовується у поєднанні з глобалізацією навчального матеріалу і невіддільна від останнього.

Г.К. Лозанов буде сугестопедичне навчання на основі трьох визначальних принципів:

1. Принципу радості, не напруженості та концентративної психорелаксації.
2. Принципу єдності свідомого, парасвідомого та інтегральної мозкової активації.
3. Принципу сугестивного взаємозв’язку на рівні резервного комплексу.

Окрім цих головних, виділяється ще дев’ять додаткових:

- 1) послідовності навчання і повторення наприкінці семестру (навчального року);
- 2) мотивації значення навчальної дисципліни до початку її вивчення;

- 3) колективної відповідальності академгрупи за знання кожного студента;
- 4) додаткових індивідуальних сугестопедичних занять;
- 5) індивідуальних домашніх завдань;
- 6) можливості перездач на кращу оцінку;
- 7) естетичного виховання шляхом безпосереднього вживання в художній твір;
- 8) можливості творчих ініціатив перед колективом;
- 9) стимуляції позитивних ініціатив.

Принцип радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації спочатку називався принципом псевдопасивності. Він передбачає проведення сугестопедичного навчального процесу у спокійних та приємних умовах. Поведінка студентів та педагогів позбавлена напруги, нервозності та нерішучості. Для всіх учасників навчального процесу характерний гарний настрій та впевненість в успішності проведених занять. Непотрібно переживати стосовно того, чи вдасться вночі під час природного сну запам'ятати навчальну інформацію (гіпнопедія), чи вдасться ввести себе у благотворний стан аутотренінгу (релаксопедія), чи вдасться запам'ятати і належним чином відтворити лінійно поданий навчальний матеріал (традиційна навчальна система).

У ході сугестопедичного навчання студентів інструктують щодо вольової напруги, не радять займатися самоаналізом. Доведено, що коли вони беруть участь у навчальному процесі спокійно, з приємним відчуттям і гарним настроєм, то у вищій нервовій системі протікають високоефективні процеси, які спричиняють діалектичне поєднання зовнішньої пасивності з внутрішньою надактивністю. У людини, яка звільнена від виснажливої вольової напруги, що часто супроводжує навчальний процес у масовій педагогічній практиці, процес запам'ятовування автоматизується і здійснюється спонтанно та безпосередньо.

Концентрація і психічна релаксація позначають стан, який є вираженням діалектики в психології – з одного боку, психічне розслаблення, спокій, *психічну релаксацію*, а з іншого – внутрішня концентрація, розкриття резервних можливостей психіки. Студенти не вчаться того, як досягнути цього стану, а в процесі застосування сугестопедичної системи створюються зовнішні умови, які сприяють формуванню цього стану. Сугестопедія спрямована на те, щоб

кожний зміг досягнути його. У такому випадку вона переростає в *аутосугестопедію*.

Принцип єдності свідомого, парасвідомого та інтегральної мозкової активації попередньо був визначений як принцип синтезу двох підходів: прямоімітуючого та непрямого розумового. Домінували певні пасивні, імітаційні шляхи запам'ятовування. Вони дозволили встановити, що запам'ятовування, реалізоване таким шляхом, має низку позитивних ознак: швидкість, надійність, розширення обсягу, економічність.

Кожний із цих двох підходів має своє визначене місце у навчальному процесі залежно від особливостей певної навчальної дисципліни. Надання ж належної вагомості прямоімітуючого підходу абсолютно не означає відхилення від принципу активності у навчальному процесі. Активність тут розуміється не як поведінка, а як характер ставлення студента до навчання.

Парасвідоме невіддільне від свідомого, вони перебувають у діалектичному зв'язку. Сугестопедичне навчання, згідно із таким трактуванням, використовує не тільки міркувальні функції студентів і не тільки ті сприйняття, які потрапляють у центр свідомості та уваги, а й деякі елементи емоційної сфери особистості, установку, мотивацію, інтереси та устремління. Тобто цілеспрямовано використовуються не тільки усвідомлювані реакції та функції студента, а й його парасвідомі активності.

Принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу стосується переважно педагогів. Вони повинні створювати необхідну сугестивну атмосферу в аудиторії, керувати сугестивними стосунками зі студентами за допомогою багатьох можливостей неспецифічної психічної реактивності.

Навчальний процес згідно з цим принципом завжди повинен відбуватися на рівні невикористаних можливостей особистості. Рівень сугестивного взаємозв'язку вимірюється ступенем розкриття внутрішніх резервів студентів.

Усі принципи сугестопедії рекомендується застосовувати комплексно, що повинно дати і задоволення, і легкість засвоєння, і розкриття комплексних резервів.

6.5.2. Засоби, методи та прийоми сугестопедії

Першопочатком у підготовці до будь-якого заняття для педагога є зміст освіти. Лише остаточно визначивши його, можна переходити до підбору необхідних методів, прийомів та засобів навчальної

діяльності, визначення форми проведення заняття.

Але в той час, коли традиційна система навчання прагне засвоювати навчальний матеріал на творчому рівні, на жаль, не завжди спираючись на належний репродуктивний рівень його засвоєння, то сугестопедія особливу увагу звертає на значне розширення обсягів його засвоєння на репродуктивному рівні.

Цілі, завдання, принципи та зміст сугестопедичного навчання реалізується лише за умови використання відповідних психологічних, дидактичних та артистичних засобів.

Психологічні засоби, як уже згадувалося, вимагають серйозної підготовки педагогів. Вони повинні володіти мистецтвом пов'язувати периферійні перцепції й емоційний стимул у цілісну психологічну оркестрацію. Мистецтво двоплановості – справа талановитих педагогів.

Стосовно останнього І.А. Зязюн пише: „У талановитих педагогів щаслива рівновага розуму і почуттів. Їхнє внутрішнє життя яскраве, тонке, інтенсивне. Вони без особливих зусиль координують слово і дію, інформацію і почуття, міру уваги аудиторії. Органічна природа педагога проявляється в єдності здобутих усвідомлених і неусвідомлених начал. Підсвідомість і пов'язана з нею інтуїція – це великий дар, який допомагає творчим педагогічним пошукам, оскільки вона поєднується зрізними здібностями, особливо розумовими, естетичними”.

Тут важливо все: і погляд очей, і положення рук, і жест. Як бачимо, це не є чимось новим для традиційної системи навчання, однак остання не зорієнтовує педагога на цілеспрямоване використання парасвідомих процесів, які безпосередньо стосуються двоплановості поведінки.

Дидактичні засоби сугестопедії передбачають уже згадувану глобалізацію навчального матеріалу на основі основних закономірностей певного навчального предмета. Відмінним порівняно з традиційною системою навчання тут є те, що остання передбачає вивчення кожного елементу ізольовано від змістової цілісності, автоматизацію запам'ятовування здійснює посередництвом часто нецікавих стомлюючих вправ і лише перед завершенням вивчення теми намагається з'єднати всі елементи в одне ціле. В сугестопедичній системі усе навпаки. Глобалізація навчального матеріалу допомагає студентам на початку вивчення теми узагальнювати, бачити голов-

не, суттєве, спільне, не розпорошуючись у подробицях. А на наступних заняттях вивчення глобальної теми головну увагу звернути на ці подробиці, розташовуючи вже відоме, головне як другорядне.

Така організація навчального матеріалу в поєднанні з естетизацією не лише породжує явища так званої неаддитивності, тобто появи нових властивостей, які вже не зводяться до властивостей складових, а й виховує у людей цілісний погляд на світ.

Артистичні засоби, або засоби мистецтва, вводять у навчальний процес особливий тип звільняючого і стимулюючого дидактизованого мистецтва, яке не є ілюстрацією навчального змісту, а „спаяне” з ним.

Досить часто при вивченні нової глобальної теми в умовах сучасного технічного оснащення використовуються відеодемонстрації, мультимедійний супровід з включенням фрагментів роботи підприємств, засідань, сесій, музичних спектаклів, опер, балетів, у фабулу яких у найбільш напружені емоційні моменти введені основні закономірності, алгоритми теми. Використовується також хореографія, живопис, декоративне і прикладне мистецтво, фотографія, кіно, фонова музика.

Зрештою, це не є чимось новим і для традиційної системи навчання. Однак використання в ній мистецьких засобів має не стільки фрагментарний, скільки залишковий характер. Це пояснюється тим, що вони слугують в основному ілюстрацією навчального змісту і не є одним з обов'язкових компонентів, які породжували б відоме в сугестопедії явище неаддитивності. Але використання засобів сугестопедичного мистецтва в масовій вищій школі України, навіть в умовах ЄКТС, на наш погляд, проблематичне.

На базі сугестопедичного методу Г.К. Лозанова наприкінці минулого століття в колишньому СРСР було розроблено чимало сугестопедичних методів і кожен з них зробив свій внесок у збагачення сугестопедичного напрямку в сугестопедагогіці [49].

Метод Л.Ш. Гегечкори розроблений в Тбіліському державному університеті на базі принципу системного підходу. Цей метод як система має такі підсистеми:

- первинний виклад навчального матеріалу;
- розробки його;
- фіксації отриманої інформації.

Кожна з цих підсистем є ієрархією певних прийомів і процедур.

Порівняно з існуючими тоді методами, розробленими на сугестопедичній основі, нове, що було внесено, зводилося до таких моментів:

- досеансовий виклад інформаційного матеріалу;
- соціометричне тестування з огляду на психологічну сумісність мікрогрупи для участі, заснованій на принципах рольової гри;
- варіантні та імпровізовані етюди;
- задачі на розвиток мислення в іграх;
- проблемні ситуації в іграх;
- субсенсорне підкріплення;
- підсилення сугестії засобами мистецтва (світломузика, фонова музика, ефект присутності);
- аудіювання;
- мультимедійний відеокурс.

Головною принциповою відмінністю цього методу від йому подібних є так званий міжцикловий етап, який покликаний реалізувати принцип оптимального співвідношення свідомого та інтуїтивно засвоєного у процесі навчання.

Метод І.Ю. Шехтера, або емоційно-смысловий метод прискореного вивчення іноземних мов виходить з тих позицій, що установка на так звану комунікативність і ситуативність у процесі засвоєння усного мовлення не призводить до справжньої мовленнєвої діяльності. Необхідною умовою актуалізації мовленнєвого висловлювання є діяльність особистості, боротьба мотивів, які виникають у його процесі, зміна структури діяльності шляхом зміни її мотивів.

Метод І.Ю. Шехтера поєднує зі сугестопедичним методом Г.К. Лозанова те, що, на відміну від традиційних методів вивчення іноземних мов, згідно з якими опорою вивчення виступає засвоєння готових знань про мову, що пропонуються студентам для запам'ятовування у вигляді правил чи схем, різноманітних моделей чи схем, зразків текстів тощо. Як один так і другий метод залучають студентів у безпосередній акт спілкування між собою для розв'язання життєвих завдань [122].

Метод Г.О. Китайгородської, або метод активізації можливостей особистості та колективу пов'язаний з концепціями вітчизняної психологічної школи (теорія особистості та колективу А.В. Петровського), положеннями стосовно мовленнєвої діяльності, виробленими психолінгвістикою (А.А. Леонтьєв), а також з використанням сфери підсвідомого в навчанні (Г.К. Лозанов).

Вивчення нового навчального матеріалу передбачає чотири його виклади, які в основному запозичені із сугестопедичного методу Г.К. Лозанова, але проводиться по-іншому.

Перший виклад, або так звана дешифровка (40-50 хв.), вводить у нову тему, ознайомлює слухачів зі сферою ситуації, а не мовного (або іншого) матеріалу. Супроводжується відповідними тестами, мімікою, перекладом на рідну мову.

Другий виклад (40-50хв.) має за мету забезпечення мимовільного запам'ятовування нового навчального матеріалу. Відбувається хорове промовляння за викладачем та програвання всього тексту. Фрази вимовляються з різноманітним емоційним забарвленням (радість, здивування, сумнів, жаль тощо), у різному ритмі і темпі. Деякі фрази ритмічно простукуються, проспівуються, а окремими викладачами навіть протанцюються.

Третій виклад називається активним сеансом. Мета його – закріплення нового навчального матеріалу шляхом його впізнання. Викладач читає текст у відомій інтонаційній колісці. Після фрази на рідній мові витримується до 2 секунд пауза, щоб упродовж неї студенти встигли пригадати відповідний іноземний еквівалент.

Четвертий виклад відбувається у формі музичного сеансу тривалістю близько 10 хвилин. Перед початком сеансу студентам дається установка на слухання музики і текстової частини заняття. Викладач виразно читає текст на тлі реклаксуючої класичної музики. Переклад відсутній. Формується цілісна уява про текст, почуття впевненості в успішному його засвоєнні, враження легкості та відпочинку.

Отже, розглянувши основні модифікації сугестопедичного методу Г.К. Лозанова, слід відзначити його відносну універсальність [122].

6.5.3. Форми та технології навчання з використанням сугестопедії

Методи навчальної діяльності виявляють в її формах та технологічних особливостях. До основних форм сугестопедичного навчання відносять:

- заняття-спектакль;
- сюжетне заняття;
- концертний сеанс;
- ігрові заняття;

- лекції;
- практичні та семінарські заняття.

Заняття-спектаклі та сюжетні заняття можуть використовуватися у вищій школі при підготовці педагогів, мистецтвознавців, хормейстерів, хореографів.

Заняття-спектакль, наприклад, триває до 45 хвилин. Студенти дивляться його по телебаченню або на моніторах ПЕОМ. Головні ролі виконують професійні актори. Спектакль має розкрити сутність певної глобальної теми, яку розпочинають вивчати.

Сюжетні заняття можуть використовуватися замість занять-спектаклів. До глобальної теми, яка має вивчатися, підбирають окремі пісні, уривки із опер, балетів, спектаклів, кінофільмів, які демонструють студентам.

Концертний сеанс – це форма навчальних занять, яка у традиційній навчальній системі не зустрічається. Він може залежно від обсягу нового навчального матеріалу тривати академічну годину. Під час підготовки до активного концертного сеансу викладач добирає емоційно насичений музичний твір, з багатю мелодією і гармонією. Попередньо прослуховує його, уловлюючи зміни настрою, темпу, динаміки. Поділяє програму навчального заняття відповідно до особливостей музичного супроводу, тренує нюансування свого голосу в процесі читання відповідно до нього. Найважливіше, аби читання було якомога ближче до музичного твору. Від цього залежить глибина запам'ятовування навчального матеріалу студентами.

Поведінка викладача перед початком заняття урочиста, як до початку концерту. Спокійно вичікується звучання першої музичної теми або введення. Після встановленої цензури (дихання, паузи) починається читання навчального тексту з урочистим інтонуванням залежно від характеру музичного твору. Перш, ніж сказати наступну фразу, викладач уважно стежить за змінами в музиці, відповідно до них змінюючи настрій. Мажорний лад супроводжується радісним настроєм, мінорний – ліричним. Темп читання залежно від музики стає повільним, помірним чи швидким. Голос – тихим, середнім, сильним.

Педагог постійно стежить, щоб починати читання на сильний, так званий ударний час, а завершувати – наприкінці музичної фрази. Якщо це не вдається, то необхідно почекати, щоб вона скінчилася. Для цього потрібно постійно стежити за найяскравішою мело-

дійною лінією.

На початку заняття викладач саморелаксується, спокійно і зручно сідає в крісло. Пильнує, щоб студенти спонтанно наслідували його. Починає читати у звичайному розмовному темпі виучуваної мови (дисципліни) настільки художньо, настільки це можливо, тобто з легкою зміною в тембрі голосу, емоційною насиченістю. За таких умов музика в основному є фоном для релаксації, хоч і подається із силою звичайного концерту.

Наступного дня характер навчальних занять урізноманітнюється, вводяться елементи гри, пісні, цікавими розповідями студентів. Робота попереднього дня продовжується до повного вичерпування дидактичних одиниць, передбачених глобальною темою.

Ігрові заняття, які передбачають рольові ігри та проблемні ситуації та задачі на розвиток мислення – основна форма занять емоційно-смыслового методу І.Ю. Шехтера, який вважає, що різного роду ігри, кейси, проблемні ситуації залучають у процес навчання не тільки логіко-регіональну сферу мислення, а й установки, різнобарв'я гами емоцій та переживань, що й відповідає емоційно-смысловому підходу до проблеми інтенсивного навчання, яке становить поряд з іншими складовими основу сугестопедії [49, 132].

Найкращі результати, і це відповідає вимогам ЄКТС та ECTS, сугестопедагогіка дозволяє отримати під час імітаційних ігрових занять. Головна риса таких занять – це імітація майбутньої управлінської, технологічної та практично-конструкторської діяльності. Така імітація може носити колективний характер, коли умовно враховуються функціональні зв'язки учасників гри між собою і сумісними службами. Такі заняття називають інтерактивними. Якщо такі колективні взаємозв'язки відсутні, то імітація має індивідуальний характер, а заняття називають неінтерактивними.

Інтерактивні ігрові заняття (interaction – англ., взаємодія, вплив один на одного) включають:

- ігрове проектування (конструювання);
- розігрування ролей;
- операційні ігри;
- проблемно-орієнтовані ігри;
- організаційно-діяльні квазіігри;
- науково-дослідні ділові ігри;
- атестаційні ділові ігри;

- навчально-педагогічні ігри;
- соціально-психологічні ігри;

Неінтерактивні ігрові заняття, як різновид неігрових активних методів навчання, включає:

- аналіз конкретних ситуацій;
- імітаційні вправи;
- рішення практичних завдань;
- круглий стіл;
- індивідуальний практикум;
- мозкова атака.

Технологія проведення ігрових занять з використанням основних елементів сегестопедагогіки висвітлено в навчально-методичній літературі [49; 122].

У вищій школі України навіть в умовах ЄКТС основними формами передачі знань студентам залишаються *лекції, практичні (семінарські) та лабораторні заняття*, на яких педагогів-новатори успішно використовують сугестопедичні підходи, створюючи специфічні *сугестивні навчальні курси*. Основні структурні частини технології таких занять:

Вхідна бесіда. Її мета – формування у студентів установки на легке і приємне засвоєння нової навчальної інформації.

Досеансова фаза. Упродовж неї студенти вперше ознайомлюються з новим навчальним матеріалом.

Сеансові фаза. Складається з уже відомих активного і пасивного сеансів. Під час активного сеансу студенти, слухаючи викладача, стежать за його словами, дивлячись в заздалегідь підготовлені тексти (опорні конспекти, інтерактивні комплекси). Викладач передає навчальну інформацію у відомій інформаційній колісці (запитальна, м'яка, імперативна інтонації). Пасивний або концертний сеанс передбачає прослуховування того ж самого навчального матеріалу на тлі тихої релаксуючої музики. Сеансова фаза призначена для запам'ятовування навчального матеріалу на репродуктивному рівні.

Післясеансова фаза. Призначена для запам'ятовування навчальної інформації на конструктивному та творчому рівні і має такі структурні частини:

- а) первинна розробка навчального матеріалу;
- б) вторинна його розробка;
- в) етюдна розробка.

Отже, сугестивний курс передбачає такі технологічні особливості:

1. Проведення під час вхідної бесіди попередньої психолого-педагогічної бесіди, завдання якої сформувані передумови для подальшого розвитку стану псевдопасивності.

2. Спеціальне формування і використання в навчальному процесі особливого функціонального стану, що забезпечує ефект гіпермнезії.

3. Прагнення до одночасного використання великої кількості різноманітних засобів психолого-педагогічного впливу, що призводить до засвоєння навчального матеріалу на творчому рівні.

Сугестопедична лекція (практичне, семінарське, лабораторне заняття) в умовах ЄКТС обов'язково передбачає глобалізацію навчального матеріалу розробку глобальних тем (тьюторські оглядові лекції тощо), які дають можливість отримати цілісне враження теми, яка вивчається.

6.5.4. Контроль та оцінювання сугестопедичної діяльності

Відповідно до вимог стандарту ЄКТС контроль та оцінювання навчальної діяльності студентів відбувається за 100-бальною шкалою оцінювання знань за кожним елементом навчальної програми дисципліни. Їх можна поділяти за ступенем складності або важливості, щоб студенти могли бачити власні успіхи. Корекція неправильно вивченого провадиться не шляхом виявлення помилки, а як ствердження правильної відповіді.

У письмових роботах помилки виправляються синім, а не червоним кольором, який справляє психотравмуючий вплив. Не слід пригнічувати слабших студентів під час змагальних інтерактивних занять, які потрібно проводити так, щоб підгрупи (команди) завершували змагання одночасно.

Контроль і оцінювання вивченого матеріалу тісно пов'язується із сюжетними розробками занять. Перехід від одного завдання до іншого здійснюється невимушено, легко, бажано в ігровій формі.

Одне із головних завдань сугестопедії – це привчання студента до самоконтролю, що має бути передбачено методичним забезпеченням сугестопедичного курсу.

Стимулюють навчальну діяльність студентів також регулярні нескладні контрольні роботи (експрес-контроль).

Кожна структурна частина сугестопедичного курсу пов'язана з певним рівнем знань. Якщо досансова і сансова фази пов'язані з

основному з репродуктивним рівнем знань, то післясеансова – з конструктивним і творчим, які вимагають значної кількості вправ та тренінгів.

Експериментально встановлено, що запам'ятовування студентами нового навчального матеріалу може сягати рівня гіпермнезії і під час позасеансових занять, але за такої умови не з'являється відчуття легкості і не збільшується обсяг засвоєного матеріалу. Тому, по-можливості, концертний сеанс не завадить при вивченні будь-якої навчальної дисципліни.

Іноді прихильників сугестопедичного методу необгрунтовано звинувачують у тому, що ефект гіпермнезії виникає внаслідок гіпнозу, який використовується в стані псевдоактивності. Щоб довести хибність таких закидів, Г.К. Лозанов висуває такі факти:

- 1) упродовж сеансу ніхто зі студентів не спить, усі пам'ятають кожен його хвилину;
- 2) коли викладач вводить у програму новий інформаційний матеріал, усі помічають це;
- 3) студенти завжди пам'ятають вхід і вихід когось із аудиторії, в якій відбувається сеанс;
- 4) енцефалограми підтверджують, що стану сну впродовж сеансу не виникає, хоча і з'являється така характерна для гіпнозу риса, як розслабленість.

У масовій педагогічній практиці середньої і вищої школи нерідко трапляються випадки, коли сила власного таланту виводить педагога, хоче він того чи ні, на сугестопедичний метод навчання. Прикладом можуть бути творчі почерки Ш.А. Амонашвілі (Грузія), М.М. Полтишева (Росія), В.Ф. Шаталова (Україна) та ін. Кожному з них властивий високий артистизм, двоплановість у поведінці, уміння глобалізувати навчальний матеріал таким чином, щоб „дерево пізнання” допомагало не тільки створювати цілісний образ нового матеріалу, а й передавало його глибинну істинність [122].

Отже, розглянувши сугестопедичний напрям сугестопедагогіки, можна дійти висновку, що він певним чином вигідно відрізняється від гіпнопедії та релаксопедії. Не зумовлює порушень режиму як педагога, так і студента. Не вимагає зайвого часу для введення у стан аутогенного занурення. Використовує відомі кожному досвідченому педагогові засоби навчання, які в певному цілеспрямованому поєднанні створюють гіпермнестичний ефект. Сприяє всебічно-

му розвитку особистості. Привчає застосовувати принцип глобалізації не тільки в навчанні, а й у житті. Відіграє психогігієнічну роль, не маючи ні юридичних, ні медичних протипоказань. Може бути з успіхом використаний при вивченні, в першу чергу, гуманітарних дисциплін, а також навчальних дисциплін управлінського спрямування за програмами, які відповідають вимогам ECTS.

6.6. Технології навчання з використанням прийомів корекції особистості студентів

6.6.1. Загальна характеристика технології

СОЕВКЛ (словесно-образне, емоційно-вольове керування стану людини) – це комплексний метод управління станом людини, який полягає в мовному управлінні її психічним і соматичним станом. Теоретичні і практичні основи технології розробив академік АМН СРСР Г.М. Ситін [148].

СОЕВКЛ (або метод психокорекції особистості) дає результати, які переважають усе раніше відоме у цьому напрямі сугестії. За останні десятиріччя вітчизняні та зарубіжні фізіологи експериментально довели, що викликані словом імпульси другої сигнальної системи надходять з кори великих півкуль головного мозку у внутрішнє середовище організму і перебудовують життєво важливу тканину, внутрішніх органів на тривалий час. Цим і пояснюється велика стійкість здорової життєдіяльності організму, викликаній засвоєнням настроїв методом СОЕВКЛ.

Теоретичну основу технології складають фундаментально розроблені зарубіжними і вітчизняними вченими проблеми в галузі фізіології, психології та педагогіки. Технологія СОЕВКЛ базується на вченні академіка І.П. Павлова про слово як реального збудника для людини і про сигнальні системи.

Заняття за цією технологією у вигляді настроїв можуть бути записані на магнітофонну плівку, CD, переписані або передруковані відповідно для подальшого їх прослуховування, прочитування (про себе або в голос), заучування та глибокого засвоєння.

Навчання у вузі – один з тих видів діяльності, в яких на людину тисне велике розумове та нервово-емоційне навантаження. В особливо складному стані знаходяться першокурсники – колишні абітурієнти, вчорашні випускники середніх шкіл. Студенти включаються в специфічні соціальні відносини, змінюється ритм

їх праці, відпочинку, сну, психічні навантаження, з'являються нові емоційні переживання і, як наслідок, змінюється ряд деяких функцій організму: підвищується стомленість, роздратованість, порушується сон і таке інше.

Однією з форм надлишкового нервово-психічного навантаження є процес здачі екзаменів під час яких у студентів незмінно присутні елементи стресового характеру. Тривожне очікування невдачі, невпевненості в собі поглиблюються від екзамену до екзамену, від сесії до сесії. Результати нашого психологічного обстеження студентів-першокурсників, проведеного в 1990-1991 рр. та 2001-2006 рр., показали, що 22% студентів ще до початку навчання вже мали високий рівень неспокою-тривоги. Причин виникнення цього стану багато. Тут і невміння увійти в колектив, налагодити контакт з товаришами по навчанню, викладачами; страх перед екзаменами, заліками, виступом перед аудиторією; невпевненість в своїх силах. Кожен третій студент (35%) та кожна четверта студентка (26%) відзначаються високим рівнем неспокою-тривоги.

Таким чином, результати діагностики незаперечно свідчать, що значна кількість студентів має потребу у формуванні здібностей до психічної регуляції. З цього витікає, що значна інтенсифікація в сфері розумової діяльності, підвищення вимог, які пред'являють нові принципи, форми, методи, засоби і технології навчання до інтелектуальної діяльності і емоційної напруги як студентів, так і викладачів, призводять до підвищення навантаження на регуляторні механізми центральної нервової системи. Темпи адаптації студентів різко відстають від темпів наростання учбового навантаження. При цьому слід звернути увагу на те, що навчання зводиться не лише до розумової діяльності, воно завжди пов'язане з емоційним навантаженням. Але можливості психіки людини дуже великі і студента потрібно навчити користуватися цими резервами, підвищувати здатність до гнучкого самоуправління, найбільш повному розкриттю фізичних та психічних можливостей. Потрібно пам'ятати про те, що сьогоднішній студент – завтра інженер, педагог, науковий співробітник, менеджер – повинен бути готовим до роботи з людьми, яка неможлива без здібностей керувати собою – станом, емоціями, поведінкою в цілому.

Здатність до самоуправління не може з'явитися сама собою, а повинна бути результатом цілеспрямованого виховання і навчання.

Думати про те, що можна затримати процес навчання і пов'язаного в ним підвищення нервових навантажень, нереальне. Залишається лише один шлях – поряд із знаннями навчити студента профілактиці можливих наслідків психологічного перенавантаження, вмінням підтримувати необхідний оптимум у відношеннях з іншими людьми, поведінці, діяльності всього організму в умовах складної навчальної діяльності.

В сучасних умовах є всі умови для більш широкого використання знань і методів психології, психотерапії, психокорекції, психогігієни для оптимізації навчальної діяльності.

Питання про зняття та профілактику розумових і емоційних перенавантажень частково може бути вирішене традиційними засобами: оптимізація режиму дня; активний відпочинок; заняття спортом; навчання студентів послідовності педагогічних дій; рольові ігри у вигляді психотерапевтичних вправ; педагогічного переконування.

Разом з традиційними засобами стали отримувати все більш широке визнання прийоми саморегуляції, які спираються на мобілізацію резервів психіки людини. Використання їх в навчальному процесі і було завданням наших досліджень.

Ми вважаємо, і проведені нами експерименти підтверджують те, що в сучасні технології навчання повинні бути введені елементи психокорекційного тренування як засіб оптимізації психічного стану. **В основу такого психорегуляційного тренінгу може бути покладена методика словесно-образного емоційно-вольового керування стану людини, яка розроблена Г.М. Ситіним**, та відомі різновиди аутогенного тренування, які базуються на прийомах сугестії (навіювання). Зараз вони використовуються в медицині, спорті, виробництві для зняття втоми і профілактики професійних захворювань, підсиленню фізіологічних функцій окремих внутрішніх органів та цілих систем організму людини. В деяких випадках аутогенне тренування використовується в прискорених методиках вивчення іноземних мов.

В останній час все більше уваги почали приділяти психічній саморегуляції як засобу вирішення деяких педагогічних задач, використовуючи для цього модифікацію аутогенного тренування під назвою «релаксація».

Таким чином, поряд з педагогічним переконуванням в навчальному процесі може використовуватися і навіювання як основний

прийом психорегуляційного тренінгу. Навіювання, або сугестія – одне з засобів взаємодії людей в процесі їх діяльності. Його головна особливість полягає в тому, що воно здійснює вплив на психіку і поведінку людини непомітно для неї, безконтрольно проникає в психічну структуру і реалізується в повсякденному житті у вигляді вчинків, мотивів та установок.

Навіювання може здійснюватись типовими для школи відкритими прямими формулами, такими як команди, накази, навіювальні настанови.

Умовно всі накази та команди, які можуть бути використані в навчальному процесі, можна поділити на такі типи:

1. **Мобілізуючі** („Увага! Приготуватися!”), мета яких – автоматична, миттєва мобілізація до якоїсь дії.
2. **Виконавчі** („Стій! Струнко! Рівняйся!”), більшість з яких так звані стройові команди.
3. **Заборонні** („Припинити! Залиште!”), призначені для гальмування якихось дій.
4. **Дії за зразком** („Робіть як я! Повторіть за Микитенком”), орієнтованих на копіювання тих чи інших дій.

Навіювальні настанови здійснюються у вигляді лаконічних фраз – так званих формул навіювання.

На відміну від команд та наказів, які у вищій школі носять обмежений характер, навіювальні настанови більш поширені і спрямовані на вирішення більш складних завдань – перебудови сформованих установок, формування готовності до якихось дій.

В навчальному процесі можуть використовуватися і побічні форми педагогічного навіювання: *натяк* („Ви часом не заморились?”); *навіюване побічне схвалення* („Я вважаю, що найточніше фізична суть явища розкрита у відповіді Коваленка”); *навіюване побічне осудження* („На вряд чи можна погодитися з твердженнями шановного Степаненка”).

Важливе місце в розвитку особистості належить самонавіюванню (аутотренінгу). Можливості цього прийому досить широкі, однак його використання можливе лише за умови, що студент реально усвідомить свій недолік, бажає його позбутися. В цьому випадку завдання педагога – озброїти студента методикою самонавіювання.

Ефективність навіювання та самонавіювання значно підвищується, якщо вони реалізуються на фоні психічного та фізичного розсе-

лаблення (релаксації) людини, яка зазнає навіювання. Цей метод – релаксація – з нашої точки зору дуже перспективний в педагогіці, зважаючи на все ширше використання інтенсивних технологій навчання, що призводить до значних психічних і фізичних навантажень студентів.

Таким чином, за основу моделі психокорекції студента нами взяті педагогічне навіювання, самонавіювання та релаксація, які накладаються на розроблену нами технологію навчання з використанням опорних конспектів-сигналів. На відміну на вже розроблені окремі прийоми використання педагогічного навіювання нами використана методика словесно-образного емоційно-вольового керування стану людини включає: формули психокорекції (навіювання), прийоми їх засвоєння, а також шляхи використання в різних умовах. Він може бути використаний як для педагогічного навіювання, так і самонавіювання. При цьому, як стверджує Г.М. Ситін, самонавіювання незрівнянно ефективніше порівняно з навіюванням. Це пояснюється тим, що самонавіюванням людина може займатися самостійно протягом довгого часу, а педагогічне навіювання здійснюється лише під час навчальних занять. При самонавіюванні людина самостійно продумує або прочитує (про себе або вголос) визначені формулою слова або цілі фрази в мету дії на себе. Наші розробки та експерименти свідчать про те, що формули психокорекції повинні мати такі основні форми думки самонавіювання:

1. **Я хочу...**
2. **Моє бажання мати ...**
3. **Я бачу себе як людину з...**
4. **Я бажаю, я можу...**
5. **Я вірю в те, що ...**
6. **Я впевнений в тому, що...**
7. **Всі люди бачать мене як людину...**
8. **Мені подобається...**
9. **Я люблю...**
10. **Я використовую свої духовні сили...**
11. **Я почуваю себе людиною, яка...**
12. **Я концентрую всю увагу на те, щоб...**
13. **Я ненавиджу всякі сумніви в тому, що ...**
14. **У мене....**
15. **Мої батьки, всі в нашій родині мають...**

При розробці формул психокорекції ми виходили з поради Г.М. Ситіна про те, що в них потрібно підбирати найбільш прості і точні формулювання.

Виходячи з цього, нами для використання в навчальному процесі розроблені і експериментально перевірені такі формули психокорекції: „Загальне оздоровлення”, „Смілива поведінка”, „Стійкість в житті”, „Пам’ять”, „Увага”, „Релаксація”, „Воля і характер” та ін. [49].

Експеримент проводився зі студентами 4-5 курсів гідромеліоративного факультету (1990-1194рр.) та факультету економіки (2001-2006рр.) Національного університету водного господарства та природокористування (м. Рівне).

Психічний стан кожного студента контролювався тричі: на початку заняття, в середині і в кінці. Для цього використовувалось тестування за п’ятибальною системою, яка включає сім показників.

Тест індексу стану студента

Прізвище Степаненко О.О. Курс – 3 Група – 5

Спеціальність – економіка підприємства

Дата – 26.02.2004р.

Година – 15год 20хв.



1. Самопочуття	<u>4.2</u>
2. Активність	<u>4.3</u>
3. Задоволення попереднім етапом	<u>4.1</u>
4. Настрій	<u>4.5</u>
5. Бажання працювати	<u>4.0</u>
6. Розумова напруга	<u>4.4</u>
7. Пульс (в умовних балах)	<u>4.2</u>

Пульс вимірюється пальпаторно за 30 секунд.

Студентам давали таку інструкцію: 1) оцініть за шкалою кожний з показників етапу в даний момент часу спочатку приблизно, виділивши зону поганого, задовільного, доброго і дуже доброго стану; 2) знайти на цьому рівні показник в балах, який найбільш відповідає цьому стану.

До розробки формул психокорекції (самонавіювання) за цією системою потрібно підходити творчо і підбирати для себе найбільш зрозумілі слова, створювати найбільш прості і точні формулювання. Нами розроблена технологія навчання, окремі формули психокоре-

кції, які апробовані протягом декількох років експериментальних досліджень і дали позитивні результати [49].

6.6.2. Технологія навчання з використанням прийомів психокорекції студентів

Експериментальні академічні групи для навчання за технологією з використанням методу СОЕВКЛ – це звичайні академічні потоки студентів 3-5 курсів (у складі 5 академгруп), які навчалися за технічним (спеціальність „Гідромеліорація”) та економічним (спеціальності „Економіка підприємства” та „Облік і аудит”) напрямками. Спеціального відбору не було. Усі студенти дали згоду на участь в експерименті. За медичними довідками з особових справ ніхто з них не мав психічних захворювань чи відхилень.

Студенти навчилися за інтенсивною технологією з використанням тиражованих опорних тьюторських лекцій (1990-1994рр.) та інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення дисципліни (з 2004р.). Базовими дисциплінами були „Сільськогосподарські гідротехнічні меліорації” та „Маркетинг”. Експеримент проводив проф. С.М. Гончаров за консультуванням академіка Г.Н. Ситіна [36].

Наша технологія навчання передбачає дво-, триразове викладання нового матеріалу. Перший раз новий матеріал викладається за допомогою слайд-конспекту та кодоскопу. Другий раз – за допомогою опорного конспекту. При цьому студенти в своїх конспектах у відведених для цього місцях записують тільки допоміжну інформацію. Після цього за допомогою питань з контрольного блоку перевіряється засвоєння нового матеріалу. Вся ця робота займає 60-70 хвилин (рис.6.5 та 6.6).

Оскільки при наявності у кожного студента опорного конспекту або інтерактивного комплексу об'єм лекційних записів значно скорочується, лектор має змогу вивільнений час використовувати для поглибленого вивчення матеріалу, проведення аукціонів ідей, дискусій, брифінгів, самостійної роботи, психокорекції, що дуже важливо в умовах ЄКТС.

Як правило, психокорекція проводиться на початку (розвиток пам'яті, сили волі, сміливої мовної поведінки, уваги, характеру) та в кінці лекції (загальне оздоровлення, релаксація).

Не маючи змоги показати ефективність психокорекції всіх якостей, зробимо це на прикладі однієї з них – пам'яті, що має дуже велике значення для засвоєння знань, обсяг яких систематично зростає.

Перед тим, як розпочати психологічний тренінг пам'яті студентів, ми за допомогою розробленого тесту визначали її оперативний рівень.

Тест „Яка у вас пам'ять?”

Запам'ятайте наведені нижче слова разом з їх порядковим номером. Відповідь вважається правильною тільки за умови, що слово відтворюється разом з його порядковим номером, під яким воно записане.

На запам'ятовування слів і їх порядкових чисел дається 40 секунд. Запишіть ті слова, які ви запам'ятали, разом з їх числами.

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. Українець | 11. Масло |
| 2. Економіка | 12. Папір |
| 3. Каша | 13. Тістечко |
| 4. Татуювання | 14. Логіка |
| 5. Нейрон | 16. Капіталізм |
| 6. Кохання | 16. Дієслово |
| 7. Ножиці | 17. Перерва |
| 8. Совість | 18. Дезертир |
| 9. Глина | 19. Свічка |
| 10. Словник | 20. Вишня |

Через 40 секунд підрахуйте продуктивність своєї пам'яті, для чого число правильно відтворених слів помножите на 100 і розділіть на 20. Це і буде відсоток продуктивності запам'ятовування.

90...100%	– відмінно
70...90%	– дуже добре
50...70%	– добре
30...50%	– задовільно
10...30%	– погано
0...10%	– дуже погано

Таке тестування проводиться як за допомогою ЕОМ, так і без неї.

На початку, в середині і в кінці лекції, на якій буде використано навіювання для тренінгу пам'яті, студенти заповнюють тест індексу свого психологічного стану. Після цього викладач починає психологічну корекцію пам'яті за такою формулою.

Психокорекція пам'яті

Сядьте зручніше, руки покладіть на коліна, закрийте очі, розслабтесь, дихайте спокійно і не глибоко (вмикається магнітофон з музичним супроводом, запропонованим психотерапевтом).

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ №1 „РИНОК ТА МАРКЕТИНГ”

ОКЛ: «СИСТЕМА Й ХАРАКТЕРИСТИКИ МАРКЕТИНГУ»
Гуманізаційна спрямованість: Економічний дайджест

План: 1. Види попиту та маркетингу
 2. Життєвий цикл попиту та характер його змін
 3. Модель споживчого попиту та характеристики споживачів.
 4. Сутність міжнародного та соціально-етичного маркетингу.

Література
 Основні
 Л – 2, стор. 20 - 26
 Л – 4, стор. 8 - 13
 Л – 5, стор. 8 - 14

1 П – фінансово забезпечена потреба.
 Ринковий П. = $n * q * p$
 n – число С., q – число покупок 1^{го} С;
 p – ціна Т.

Види попиту	Види маркетингу
Негативний	Конверсійний
Відсутній	Стимулюючий
Спадаючий	Ремаркетинг
Прихований	Розвиваючий
Нерегулярний	Синхромаркетинг
Повноцінний	Підтримуючий
Надмірний	Демаркетинг
Нераціональний	Протидіючий

Див. окремі фолії

2 ЖЦП – це зміна характеру П. на протязі його існування

Див. окрему фолію

3 МСП: збудуючі фактори М; інші подразники; "чорна скриня"; реакція С.
 (фолія)

$D = f(Z, P, X, Y, L, Q, \Psi)$

Характеристика суспільних класів
 Вищий вищий клас (≈ 1%)
 Нижчий вищий клас (≈ 2%)
 Вищий середній клас (≈ 12%)
 Нижчий середній клас (≈ 30%)
 Вищий нижчий клас (≈ 35%)
 Нижчий нижчий клас (≈ 20%)

Див. окрему фолію

4 ММ – це М, Т і П за межами країни, де знаходиться Ф.
 Для успішної роботи Ф. потрібно:

- Вивчити середовище ММ
- Обрати потрібні ривки
- Визначити методи виходу на Р.
- Розробити комплекс М.
- Створити службу маркетингу

СЕМ – орієнтований на задоволення потреб споживачів з одночасним поліпшенням життєвого рівня суспільства.
 5 підходів до організації маркетингової діяльності:

- ✓ Концепція виробництва (КВ);
- ✓ Концепція товару (КТ);
- ✓ Концепція збуту (КЗ);
- ✓ Концепція маркетингу (КМ);
- ✓ Концепція соціально-етичного М. (КСЕМ)

ПБ У Західній Європі та Україні діє рух "зелених" – охоронців навколишнього середовища. Складіть перелік товарів, які вони можуть блокувати шляхом антиреклами.

Рис.6.5. Зразок опорної тьюторської лекції з курсу „Маркетинг”

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ №2 „ДОШУВАННЯ”

Тема. Зрошення сільськогосподарських культур дощуванням
Гуманізаційна спрямованість. За слідами стародавніх цивілізацій та меліорацій: Франція і Монако
План. 1. Загальні відомості. 2. Характеристика систем дощування. 3. Дощувальна техніка. 4. Розрахунок поливу дощуванням.
Література. [Л-1] стор. 51-67; [Л-7]; [Л-8]. Додаткова: ...

Загальні відомості. ①

1875 р. – Г.І.Арістов > пізніше в Англії, Німеччині, Франції, Італії
 СНД – 40% дощування, Україна – 95%; Молдова – 96%; Росія – 72%
Позитивні якості: рівномірність та якість поливу; економія води, автоматизація поливу; внесення добрив.
Недоліки: висока вартість, металосмісність, енергоємність

СИСТЕМИ ДОШУВАННЯ ②

Станіонарн. Напівстан. Пересувні

Елементи дощувальних систем:
 Джерело зрошення, система каналів та трубопроводів, ГТС, мережа тимчасових зрошувачів та швидко-розбірних трубопроводів, дощувальні машини та апарати, дороги, лісосмуги, зв'язок

Дощувальна техніка ③

Марка	Тип	Країна	Фронт поливу, м	Витрати води, л/с	Спосіб роботи	Продуктив. г/га/сезон	Тип зрошув. мережі
ДДА-100МА	кк	СНД	120	130	в русі	100-120	відкрита
“Кубань”	кк	–/–	786	175	–/–	175	–/–
“Фрегат”	сс	–/–	335-650	58-100	–/–	80-140	закрита
“Дніпро”	сс	–/–	450	120	позиц.	100-120	–/–
“Волжанка”	сс	–/–	300-800	30-64	–/–	20-110	–/–
“Бригантина”	сс	–/–	407	63	в русі	62	–/–
“Каравела”	сс	–/–	830	135	–/–	140	відкрита
“Коломенка”	сс	–/–	450	100	позиц.	100-120	закрита
“Ока”	сс	–/–	300-800	до 100	–/–	до 140	–/–
“Таврія”	сс	–/–	800	175	в русі	175-200	–/–
ДДН-70(100)	лс	США	R=60-80	65-100	позиц.	50-70	відкр./закр.
Валлей	сс	–/–	300-900	50-150	в русі	90-170	закрита
Зимматик	сс	–/–	до 1000	150	–/–	200	відкр./закр.
Лінсар-2	сс	–/–	800	175	–/–	150-200	закрита

Розрахунок поливу дощуванням ④

ДДА “Кубань” $\beta = \frac{60 \cdot Q}{1 \cdot b}$ $t = l \cdot g / v$, год $h = \beta \cdot t$, мм $n = m / h$ $\omega_2 = \frac{36 \cdot A \cdot Q_2 \cdot K_2}{m \cdot K_{\text{зм}}}$, га	“Фрегат”, “Бригантина” $\beta = \frac{60 \cdot Q}{F}$ $T = \frac{\omega_2 \cdot m}{Q_2 \cdot i \cdot K_2}$ $\omega_2 = \frac{36 \cdot A \cdot Q_2 \cdot K_2}{m \cdot K_{\text{зм}}}$, га графік черговості роботи машини	“Волж.”, “ДДН”, “Дніпро” $\beta = \frac{60 \cdot Q}{F}$ $t = m / \beta$, хвилин. $\omega_2 =$ $N =$ графік чергов. роботи ДМ
--	---	--

•ПБ• •ПБ• •ПБ•
Аукціон ідей

Чи можливе створення принципово нового способу дощування?
 Якщо так, то в чому його суть; а якщо ні, то чому?

Рис.6.6. Зразок опорної тьюторської лекції з курсу „Сільськогосподарські гідротехнічні меліорації”

Повторюйте подумки:

„Я розслабився, музика мені не заважає...

Я готовий слухати. Мені буде все зрозуміло...

Я уважний...

Увага... Увага... Увага.

У мене сильна і міцна пам'ять ...

Мої батьки, всі в нашій родині мали хорошу і міцну пам'ять...

Я успадкував хорошу пам'ять...

Я твердо пам'ятаю, що у мене добра пам'ять...

Я прикладаю великі вольові зусилля, щоб бачити себе людиною з міцною пам'яттю...

Я дуже хочу мати добру пам'ять, щоб з першого разу і назавжди запам'ятати прочитаний або вислуханий матеріал...

Я можу досягнути того, щоб з першого разу і на все життя запам'ятати прочитаний або вислуханий матеріал...

Я спокійний, я абсолютно спокійний, у мене сильна, велика, комп'ютерна пам'ять.”

Дається 1-2 хвилини на відпочинок та прослуховування заспокійливого музичного супроводу.

Після чого: „Ви відпочили. Потягніться, посміхніться. Ваша пам'ять, стала значно кращою”.

Вся процедура займає 5-6 хвилин.

За 3-4 хвилини до закінчення лекції проводиться музична релаксація з використанням формули:

„Сядьте зручно, закрийте очі, знайдіть перед собою умовну ціль і дивіться на неї, розслабтеся, дихайте спокійно” (вмикається магнітофон з музичним супроводом).

Повторюйте подумки:

„Я розслабився, музика мені не заважає. Я спокійний, я відпочиваю. Відпочиває мій мозок...(пауза). Відпочиває нервова система... (пауза). Відпочивають руки ... (пауза). Відпочиває все моє тіло ... (пауза).

Моє тіло легке ... Воно летить в просторі...

Я відпочиваю ... Мені легко і приємно.”

Дається 1-2 хвилини на відпочинок.

Після цього: „Ви відпочили, потягніться, посміхніться. Не забудьте увечері провести сеанс аутотренінгу своєї пам'яті. До побачення”.

Контрольні заміри продуктивності пам'яті проводилися нами за допомогою додаткових тестів, складених за принципами наведеного вище, після 5, 10, 15, 30, 45 хвилин, 1 і 2 годин після першого сеансу.

су, а також після 6-го та 10-го сеансів психокорекції. Експерименти показують і студенти самі свідчать про те, що рівень пам'яті значно зростає, зникає напруга, пов'язана з вивченням аналітичної інформації (рис.6.7-6.9).

Для людини характерні два рівні пам'яті: короточасна та тривала. Залежно від обставин має місце забування або розмивання інформації, а іноді і повна її втрата. В зв'язку з цим при тестуванні ми використали систему слів, не пов'язаних асоціаціями. Ми виявили, що студенти з першого разу запам'ятовують від 5 до 9 слів, що в середньому складає 7 та підтверджує теорію Р. Еббінгауза і складає так званий „об'єм пам'яті”.

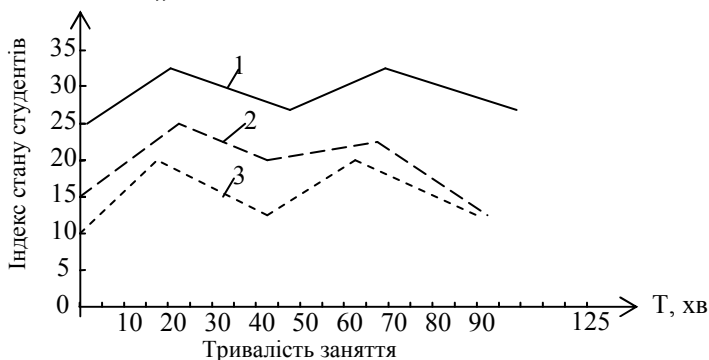


Рис.6.7. Динаміка психічного стану студентів впродовж заняття:
1 – на початку семестру (1 тиж.); 2 – в середині семестру (7 тиж.);
3 – в кінці семестру (14 тиж.)



Рис.6.8. Динаміка забування інформації протягом доби:
1 – до проведення сеансів психокорекції;
2 – після 3-го сеансу психокорекції пам'яті

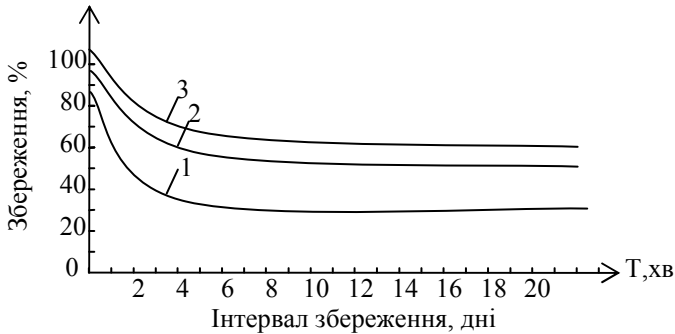


Рис.6.9. Графік забування інформації:
 1 – до психокорекції; 2 – після 5-го сеансу психокорекції;
 3 – після 10-го сеансу психокорекції

Наші експерименти показали, що об'єм інформації, яка зберігається в пам'яті, залежить від проміжку часу між початком тренінгу та останнім контролем. Чим менший цей проміжок, тим краще відтворюється ця інформація (в перші хвилини і години забування проходить інтенсивно, кількість інформації, яка зберігається в пам'яті, швидко зменшується, а в подальшому кількість інформації знижується). Виявлено, що швидкість пред'явлення інформації суттєво впливає на запам'ятовування. При меншій швидкості (60 с) запам'ятовування проходить швидше. Середні елементи тестового списку запам'ятовуються гірше, ніж перші та останні.

З точки зору навчального процесу найбільше значення має довгострокова пам'ять. Людина ніколи б не виділилася із тваринного світу, якби не накопичувала досвіду і не передавала його. Крім психокорекції на рівень розвитку довгострокової пам'яті ми впливали не лише самонавіюванням, але і своєю технологією навчання за допомогою опорних сигналів, або, як їх іноді називають „слів-вішалок”, які дозволяють запам'ятовувати значне число елементів інформації, кодувати їх, зберігати і видобувати при необхідності.

Для розвитку пам'яті необхідний систематичний тренінг. І, по можливості, він повинен починатися з дитячих років.

Методику психокорекції пам'яті ми навели для загальної уяви про те, як вона здійснюється. Нами розроблені тестові програми та методики психокорекції й інших якостей людини. Впровадити їх в навчальний процес нам допомагає розроблена технологія навчання, яка дає можливість звільнити частину заняття для оздоровлення та

психокорекції студентів. Як же вони відносяться до цього? Більшість з них (87%) виступають за впровадження цієї методики і не на 4-5 курсах, а починаючи з першого. Біля 90% опитаних студентів вважають, що у вузі необхідний спецкурс з методики психологічної саморегуляції або ортобізики (здорового образу життя), який би включав психологічне тестування кожного студента із складанням оптимальної схеми індивідуальної психокорекції. До речі, таке тестування може стати одним з елементів диспансеризації студентського контингенту.

Таким чином, за основу моделі технології навчання з використанням формул психокорекції нами взяті педагогічне навчання, самонавчання та релаксація, які ми наклали на розроблену нами раніше „Організаційно-методичну систему навчання з використанням опорних конспектів в комплексі з технічними засобами (Київ, УМК ВО, 1990). Технологічна послідовність лекцій:

1. Вправа на стабілізацію біоенергетичного поля (1 хв).
2. Сеанс психокорекції з релаксацією потрібної формули навчання (5 хв).
3. Оголошення теми лекції, плану та мети (1 хв).
4. Коротке повторення матеріалу попередньої лекції та його зв'язок з оголошеною темою за опорним конспектом (2 хв).
5. Фолійний виклад нового матеріалу в діалоговому режимі (35 хв).
6. Психотехнічна вправа та психологічне розвантаження (3 хв).
7. Другий виклад нового матеріалу за допомогою опорного конспекту (25 хв).
8. Реалізація проблемного та гуманізаційного блоку. Підсумок. Відповіді на запитання. (10 хв).
9. Реалізація формули психокорекції „Релаксація” або „Фіксаж” (3 хв).

6.6.3. Формули психокорекції

Використання самонавчання не викликає особливих проблем, але на практиці у кожному конкретному випадку розробка формул психокорекції вимагає багато праці. Над розробкою окремих формул автору цього посібника під керівництвом Г.Н.Ситіна випало працювати місяцями, думаючи над окремими питаннями постійно, щоденно, уникаючи хибних формулювань.

Пропонуються для використання апробовані формули психокорекції особистості, пов'язані з пам'яттю, бажанням навчатися, вну-

трішньою організованістю, сміливою поведінкою, волею і характером, стійкістю у житті. Це риси, які так потрібні для навчання і живання в умовах ринку і яких так не вистачає більшості студентів і яких вимагає успішне навчання в ЄКТС [49].

Формула психокорекції „Пам’ять викладача”

Сядьте зручніше, руки покладіть на коліна, закрийте очі, розслабтесь, дихайте спокійно і не глибоко (вмикається магнітофон з музичним супроводом, запропонованим психотерапевтом).

Повторюйте подумки слідом за мною (пауза)...

Я розслабився... Музика мені не заважає...

Я готовий слухати... Мені буде все зрозуміло...

Я уважний... Увага... Увага... Увага...

У мене сильна і міцна пам’ять...

Я хочу мати сильну пам’ять, щоб з першого разу і назавжди запам’ятати прочитаний або вислуханий матеріал...

Я твердо пам’ятаю, що у мене міцна пам’ять...

Вона мені потрібна для того, щоб стати впевненим в собі педагогом-майстром....

Я прикладаю великі, могутні вольові зусилля, щоб стати відмінним педагогом з сильною, могутньою, комп’ютерною пам’яттю..

Я почуваю себе людиною з могутньою, комп’ютерною пам’яттю.

Я ненавиджу всякі сумніви в тому, що у мене міцна, велика, могутня, комп’ютерна пам’ять...

У мене міцна, могутня пам’ять... Вона потрібна мені для того, щоб стати педагогом-майстром...

Я спокійний, я зовсім спокійний... У мене сильна міцна, могутня пам’ять...

Я відчуваю, моє тіло розслабилось... В мене вливається сильна і міцна пам’ять...

1-2 хвилини на відпочинок та прослуховування музичного супроводу.

Після чого: „Ви відпочили... Потягніться... Посміхніться... Ваша пам’ять стала значно кращою...”

Тривалість формули 4 хвилини.

Формула психокорекції „Пам’ять студента”

Сядьте зручно, руки покладіть на коліна долонями догори, закрийте очі, розслабтесь, дихайте спокійно і не глибоко (вмикається магнітофон з музичним супроводом).

Повторюйте подумки за мною все, що я буду говорити...

Я розслабився... Музика мені не заважає...

Я готовий слухати... Мені буде все зрозуміло...

Я уважний... Увага... Увага... Увага...

Я хочу мати добру пам'ять, щоб з першого разу і назавжди запам'ятати побачений, прочитаний або вислуханий матеріал...

Моє бажання мати добру пам'ять, яка потрібна мені для успішного навчання...

Я бачу себе як людину з міцною, сильною комп'ютерною пам'яттю...

Я бажаю, я можу мати велику, міцну пам'ять...

Я вірю в те, що у мене буде міцна, велика, комп'ютерна пам'ять, яка потрібна для успішного навчання...

Я впевнений у тому, що у мене буде прекрасна пам'ять, яка дуже мені потрібна для навчання...

Всі люди бачать мене як людину з міцною, великою прекрасною пам'яттю...

Мені подобається тренувати свою пам'ять...

Я використовую всі свої духовні сили, щоб розвивати в собі міцну, комп'ютерну пам'ять...

Я почуваю себе людиною з міцною, так потрібною мені для навчання пам'яттю...

У мене сильна, міцна, могутня пам'ять...

Вона потрібна мені для того, щоб успішно навчатися...

Я відпочиваю... Моє тіло розслабилось... В мене вливається сильна і міцна пам'ять... Я відпочиваю...

1-2 хвилини на відпочинок. Звучить заспокійлива музика.

Після чого: „Ви відпочили... Потягніться... Посміхніться... Ваша пам'ять стала значно кращою...”

Тривалість формули 4-5 хвилин.

Формула психокорекції „Бажання навчатися”

Сядьте зручно, руки покладіть на коліна долонями догори, закрийте очі, розслабтесь, дихайте спокійно і неглибоко (вмикається магнітофон з музичним супроводом).

Повторюйте подумки за мною все, що я буду говорити...

Я розслабився... Музика мені не заважає...

Я готовий слухати... Мені буде все зрозуміло...

Я уважній... Увага... Увага... Увага...

Я хочу мати велике бажання добре навчатися...

Моє бажання добре вчитися не випадково...

Воно потрібно мені для того, щоб стати добрим спеціалістом, мати роботу і великий прибуток...

Я вірю в те, що у мене з'явиться велике бажання добре навчатися...

Я впевнений в тому, що я можу добре навчатися...

У мене є таке бажання...

Всі мої товариші бачать мене як людину з великим бажанням вчитися не гірше за інших...

Я використовую всі свої духовні сили, щоб мати бажання навчатися якнайкраще...

Я почуваю себе людиною з великим бажанням навчатися якнайкраще...

Я ненавиджу будь-які сумніви в тому, що не зможу навчатися добре, бо я навчаюся для себе, для свого майбутнього...

Мої батьки, всі в моїй родині бажають, щоб я став шановною людиною, вченою людиною і я повинен нею стати...

У мене велике бажання добре навчатися...

Я відпочиваю... Моє тіло розслаблене... В мене вливається велике бажання добре навчатися...

Я відпочиваю...

1-2 хвилини на відпочинок. Звучить заспокійлива мелодія.

Після чого: „Ви відпочили... Потягніться... Посміхніться... Ваше бажання навчатися значно збільшилося...”

Тривалість формули 4-5 хвилин

Формула психокорекції „Релаксація”

Проводиться за 3-4 хвилини до закінчення заняття.

Сядьте зручно, закрийте очі, знайдіть перед собою умовну ціль і дивіться на неї, розслабтесь (вмикається магнітофон з музичним супроводом).

Повторюйте подумки слідом за мною...

Я розслабився... Музика мені не заважає...

Я спокійний... Я відпочиваю...

Відпочиває мій мозок...

Відпочиває нервова система...

Відпочивають руки...

Відпочивають очі...

Відпочиває все моє тіло...

Моє тіло легке... Воно летить в просторі...

Я відпочиваю... Мені легко і приємно...

Додається 1-2 хвилини на відпочинок в супроводі заспокійливої мелодії

Після чого: „Ви відпочили... Потягніться... Посміхніться... Не забудьте увечері провести аутотренінг... До побачення...”

Тривалість формули 2-4 хвилини.

Формула психокорекції „Внутрішня організованість”

Я хочу стати дисциплінованою, ініціативною, ризиковою людиною з високим ступенем внутрішньої організації...

Я дуже хочу стати людиною, яка в змозі бути пунктуальною, обов’язковою, точною, дисциплінованою...

Моє бажання мати риси людини, про яку кажуть: це обов’язкова, дисциплінована точна ініціативна, організована людина...

Я бачу себе як людину з високим ступенем внутрішньої організації: обов’язкову, точну, дисципліновану... мої слова і обіцянки ніколи не розходяться з ділом...

Я бажаю, я можу стати людиною дисциплінованою, обов’язковою, точною, ініціативною...

Мої слова не розходяться з ділом...

Я вірю в те, що тренінг допоможе стати мені людиною з абсолютною внутрішньою організацією...

Я впевнений в тому, що стану дисциплінованою, точною, ініціативною, обов’язковою людиною, у якій слова не розходяться з ділом...

Всі люди бачать мене як абсолютно організовану людину... Вони дивуються, наскільки я зібрана, точна і обов’язкова людина...

Мені подобається бути людиною точною, дисциплінованою, енергійною, ініціативною, обов’язковою...

Я використовую усі свої духовні сили, щоб стати енергійною, впевненою в собі, точною, дисциплінованою і обов’язковою людиною....

Я почуваю себе людиною дисциплінованою, точною, обов’язковою...

Я концентрую свою увагу на тому, щоб стати енергійною, обов’язковою, точною, дисциплінованою людиною...

Я ненавиджу всякі сумніви в тому, що я людина точна,

обов'язкова, енергійна, дисциплінована...

Я людина організована, обов'язкова, точна, дисциплінована...

Я господар свого слова...

Формула психокорекції „Смілива мовна поведінка”

Я хочу стати людиною, яка не має жодного сумніву в тому, що при будь-яких обставинах завжди говорить легко, спокійно, впевнено, як наодинці з собою...

З незнайомими людьми... На іспитах... При найбільш складних обставинах я завжди говорю легко-легко...

Я говорю, я розмовляю вільно, як наодинці з собою...

Я не допускаю сумніву в тому, що мої мовні можливості абсолютно безмежні...

Я завжди бачу себе людиною з красивою, впевненою мовою...

Я буду вчитися говорити, розмовляти рідною мовою так, щоб подолати будь-які свої сумніви в тому, що мої мовні можливості абсолютно безмежні, що я людина з красивою, здоровою мовою...

Я твердо пам'ятаю, що мої можливості дійсно абсолютно безмежні...

Я завжди як хочу так і говорю... Я можу говорити голосно... Я можу говорити швидко... Але завжди я розмовляю легко-легко, абсолютно вільно...

Я голосно говорю так же впевнено, як і пошепки...

Швидко я розмовляю так же сміливо і впевнено, як і повільно... Мої мовні можливості безмежні...

Я людина з красивою, здоровою мовою... Я переборю в собі сумніви в тому, що моя мова недосконала... Мої мовні органи підкоряються мені безвідмовно...

Вони завжди працюють так, як мені потрібно...

Я завжди говорю легко-легко, абсолютно вільно... Мій організм безвідмовно підкоряється моїй волі і мобілізує всі свої можливості для виконання моїх бажань... І тому завжди, із залізною необхідністю все буде так, як я хочу...

Я завжди буду говорити легко-легко, абсолютно вільно... Я відтепер не буду думати про те, як сказати... Я тепер завжди думаю, що сказати...

Я безмежно вірю в те, що тепер у мене ніколи не може бути ні-

яких мовних утруднень, ніяких мовних затримок, тому, що я людина з абсолютно здоровою, красивою, впевненою рідною мовою...

Формула психокорекції „Смілива поведінка”

Я хочу стати сміливою, впевненою в собі людиною, яка все може і нічого не боїться...

Я дуже хочу стати людиною, яка при будь-яких обставинах буде почувати себе впевненою, сміливою...

Я бажаю, я можу стати впевненою в собі людиною, яка все може і нічого не боїться...

Я людина смілива, впевнена в собі. Я все можу.... Я нічого не боюсь... З кожним днем моя воля стає все сильнішою і сильнішою...

Я людина смілива, твердо впевнена в собі... Я все вмю... Я все можу і нічого не боюсь...

Я безмежно вірю в свої можливості. Я здатний бути з веселим обличчям в будь-яких ситуаціях...

Я твердо знаю, що якщо всі труднощі зваляться на мене відразу, їм не порушити моєї волі... І тому я нічого не боюсь... Я стою як скеля...

З кожним днем я стаю людиною все сміливішою і сміливішою, впевненою в собі...

Я здатний подолати всі труднощі і перепони... Весь мій організм постійно підтримує повну бойову готовність до подолання впливу зовнішнього середовища...

Я з кожним днем стаю людиною все більше і більше сміливою, впевненою в собі... Розвиваються мої розумові здібності... Мое мислення стає швидким, активним... Пам'ять стає кращою... Увага стає сильнішою...

Я вірю в те, що тренінг допоможе мені стати людиною сміливою, впевненою в собі, яка може і нікого не боїться...

Я впевнений в тому, що стану людиною, яка нічого не боїться, яка може подолати всі перепони сміливо і впевнено...

Мої батьки, всі в нашій родині були люди сміливі, впевнені в собі. Я теж буду сміливим, впевненим в собі...

Я використовую всі свої духовні сили, щоб стати людиною, яка нікого і нічого не боїться...

Я людина смілива, впевнена в собі... Я все можу, все смю... Я нікого і нічого не боюся...

Формула психокорекції „Воля і характер”

Я хочу стати вольовою, впевненою в собі людиною, з твердим, залізним характером, яка все може і нічого не боїться...

Я дуже хочу стати впевненою в собі вольовою людиною з крицевим характером. Я здатний подолати всі перепони, щоб стати такою людиною...

Моє бажання мати риси людини, про яку кажуть, що вона обов'язкова, дисциплінована, точна, вольова, з твердим залізним характером...

Я вірю в те, що тренінг допоможе мені стати людиною з твердим, залізним, крицевим характером. Це мені потрібно для того, щоб впевнено почувати себе в умовах, які називають ринковими.

Я стану вольовою, з характером людиною, щоб впевнено жити в тих нових умовах, які нас чекають. Я буду людиною вольовою, з характером, але справедливою... Люди не побачать в мені жорстокості, всюдозволеності... Свою волю і характер я використаю тільки на добро, на боротьбу зі злом...

Мені подобається бути людиною вольовою, з характером, впевненою у собі... Це допоможе мені вижити в складних умовах та ситуаціях...

Я впевнений в собі, я людина вольова... Я людина з характером...

Я використовую усі свої духовні сили, щоб стати енергійною, вольовою, впевненою в собі, точною, дисциплінованою і обов'язковою людиною з твердим, крицевим характером...

Я відчуваю себе людиною дисциплінованою, вольовою, з характером, здатною подолати всі перепони в житті...

Я не використаю свою волю і характер на зло людям... В мені вони побачать сильного, вольового захисника...

Я концентрую увагу на тому, щоб стати вольовою людиною... Увесь мій організм цього бажає... бажаю цього і я...

Я ненавиджу усіякі сумніви в тому, що я людина вольова, енергійна, організована, обов'язкова, з сильним, залізним, крицевим характером...

Формула психокорекції „Стійкість в житті”

Я хочу стати людиною веселою, енергійною, завжди молодою силою і духом, стійкою до життєвих незгод...

Я настраююся на веселе, молоде, енергійне життя і зараз, і че-

рез тридцять, і через сто років...

Я налаштуюсь на шоденну енергійну, цікаву роботу і зараз, і через тридцять, і через сто років... Все багаторічне, молоде, енергійне, веселе життя у мене попереду...

Я можу стати людиною впевненою в собі, енергійною, стійкою до всіляких перешкод, які чекають на мене в житті...

Моє тіло оновлюється, серце працює чітко, впевнено, як двигун... В мені народжується енергія, впевненість в собі, стійкість проти зла, несправедливості, хвороб...

Я здорова, енергійна, вольова людина, здатна стійко перенести життєві незгоди, неприємності, біль, розчарування...

Я відчуваю як кріпну, як оздоровлюється моя психіка... Всі мої нерви стають крицевими... Кожен прожитий день збільшує тривалість мого подальшого життя...

Я живу за законом: чим старший – тим молодший... я відкидаю сумніви в тому, що у мене немає стійкості в житті...

Я людина смілива, впевнена в собі, я все можу, я нікого і нічого не боюся...

Я твердо пам'ятаю, що якщо всі труднощі обсядуть мене зразу... І неочіковано, я витримаю... Я повинен витримати, бо я людина смілива, вольова, з характером, стійка до всіляких незгод, біди, хвороб...

Я впевнений в тому, що життєві складнощі, біди, лихо, хвороби не зламують мене... Я захищений від них здоровим тілом, здоровим духом, здоровою психікою, здоровими нервами, впевненістю в своїй стійкості...

Як висновок можна зазначити, що у вітчизняній педагогічній та психологічній науках нині цілком очевидно не вистачає досліджень сугестопедагогіки для належного теоретичного осмислення основних її напрямів як педагогічних систем, які б могли скластися за умов їх масового поширення. І такі умови надає ЄКТС.

Запровадження сугестивних технологій навчання у вітчизняних ВНЗ може стати реальністю за умови, що вища школа знайде фахову підтримку Міністерства охорони здоров'я. Спільними зусиллями може бути створена унікальна оздоровча технологія навчання.

7. КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНІЙ СИСТЕМІ

ЄКТС вимагає використання сучасних інноваційних технологій навчання, в основу яких покладено комп'ютери та інші електронні засоби, які відіграють важливу роль у сучасній викладацькій роботі. Як би викладач не ставився до „електронної революції”, більшість студентів просто обожнюють комп'ютери, мають певний досвід роботи з Інтернетом, а електронну пошту вважають звичайним видом спілкування, тому, незалежно від уподобань викладача, вони використовуватимуть комп'ютери у своїй академічній самостійній роботі. Однак електронні засоби можуть бути корисні й викладачам. Завдяки цим засобам заняття можуть стати ефективнішими, лекції – більш вражаючими, дискусії – цікавішими, самостійні роботи студентів – оригінальнішими. Тому робота викладача в кредитно-трансферній системі повинна передбачати використання комп'ютерних технологій навчання [121].

7.1. Методи використання комп'ютерних технологій

Комп'ютерні технології навчання в ЄКТС передбачають використання програм, які доцільно поділяти наступним чином [12; 26]:

1. Мультимедійні лекції.
2. Інтерактивні практичні роботи.
3. Інтерактивні дискусії.
4. Студентські роботи/презентації.
5. Інтерактивні навчальні програми.
6. Програми-тести.
7. Електронна література: підручники, посібники, книги.
8. Самовчителі іноземних мов.
9. Комп'ютерні ігри.
10. Прикладні (професійні) програми.
11. Адміністрування курсу.

Розглянемо можливості їх використання в навчальному процесі.

Мультимедійні лекції. Комп'ютер виводить послідовно на екран окремі аркуші, за комп'ютерною технологією – слайди. В межах екранного аркушу розташовується необхідний текстовий матеріал (заголовок, девіз, визначення, формула, пояснення) та графічний (малюнки, графіки, фотографії, схеми, номограми тощо). Мультимедійні лекції

тимедійність лекції зумовлена можливістю подання інформації одночасно багатьом слухачам у послідовності, вибраній викладачем, а також для індивідуального використання при самостійній роботі студентів.

Інтерактивні практичні роботи. Являють собою програми, що пропонують студентам задачі, вправи, кейси для самостійного вирішення, контролюють правильність рішення та ведуть облік діяльності. Інтерактивність полягає в можливості супроводжувати зображення текстовими матеріалами та фонограмами, отримання необхідної в даний момент інформації з електронного довідника. Алгоритм рішення записується на відведеному полі екрану. В разі вірного результату програма реагує візуально або фонограмою. Деякі програми мають відеофрагменти для пояснення окремих фізичних явищ чи процесів.

Інтерактивні дискусії. Інтернет – форум, електронна пошта та інтерактивне спілкування допомагають завчасно ознайомити студентів з питаннями дискусії, підбадьорити сором'язливих, продовжити групове обговорення прочитаної літератури незалежно від відстаней і кількості учасників. Інтерактивність полягає в можливості супроводжувати заняття відеофрагментами, фонограмами, отримання необхідної інформації з електронних довідників та каталогів.

Студентські роботи/презентації. Замість отримувати завдання й тести лише від викладача, студенти можуть бути незалежними і публікувати свої роботи, виставляти їх для участі в конкурсах, накопичувати потрібні матеріали, обмінюватися інформацією з однокурсниками. Роботи студента за кілька семестрів, збережені в архіві комп'ютера, можуть стати поштовхом до серйозних наукових досліджень в майбутньому.

Інтерактивні навчальні програми. Як окремих програмний продукт на сьогодні вони не відомі. Елементи навчальних програм включаються до комп'ютерних ігор. Такі програми-ігри здебільшого мають професійний сюжет та художнє оформлення відповідно їх рівню. Інтерактивність програм реалізована не в повному обсязі, вибір варіантів дії не більше двох, простір дії обмежено площиною, одним персонажем тощо.

Програми-тести. На екран послідовно виводяться тестові запитання і пропонують відшукати одну правильну відповідь серед наведених альтернативних варіантів. Після розгляду усієї тестової

програми на монітор виводиться підсумкова оцінка із зазначенням кількості правильних та неправильних відповідей тощо. Інтерактивність обмежена відображенням дії студента, змістом запропонованих альтернативних відповідей (3-5).

Електронна література. Найбільше поширення отримали електронні довідники, бібліотеки, підручники, посібники та енциклопедії. Довідники та енциклопедії мають найширший попит, бо користування ними зручне, а інформація подається в електронному вигляді, що дуже зручно при підготовці документів. Вони можуть включати відеофрагменти подій та фонограми виступів відомих людей.

Самовчителі іноземних мов. В умовах ЄКТС знання однієї – двох поширених європейських мов стає обов'язковим елементом фахової підготовки, тому самовчителі користуються значною популярністю серед студентів. Найкращі з них декларують врахування психофізичних особливостей студента (учня). Але використовують вони далеко не всі можливості інтерактивності: практична робота планується та виконується студентом самостійно. Відеофрагменти присутні тільки як зразок, а не для забезпечення навчальних занять. Рівень організації занять не враховує педагогічні досягнення, а тільки демонструє можливості комп'ютерних технологій: читася та чуєш, вмикаєш та вимикаєш фонограму або переклад та ін.

Комп'ютерні ігри. Знаходяться на межі можливостей технологій, бо їх розробляють високопрофесійні колективи програмістів, вони враховують всі психофізичні аспекти та використовують найкращі дизайнерські розробки. Це повністю інтерактивні навчальні програми, але здебільшого вони мають розважальний характер (вбивства та пограбування в нереальному просторі). Є клас програм, що навчає шукати вихід із проблемного становища – квести. Вони можуть бути використані для розв'язків кейсів.

Прикладні програми. Це професійні програми, які можуть бути взірцем інтерактивності та дидактичності. Будь-яка прикладна програма є навчаючою. Вивчаючи текстові редактори, студент дізнається про принципи організації текстів, розміри шрифтів та багатство їх каліграфії, можливості написання тощо. І все це крапля в морі прихованої в програмах інформації, яка так чи інакше стає знанням в процесі використання прикладних програм. Останні релізи програм включають повністю мультимедійний та інтерактивний підручники.

Адміністрування курсу. Рутинна робота з підготовки навчаль-

ного курсу (складання робочої програми, розкладу індивідуальних занять та консультацій, доведення їх до студентів) здійснюватиметься ефективніше за наявності Web-сторінки (краще з форумом), а також адреси електронної пошти студентів.

Головний недолік усіх програм, що проголошені виробниками як навчальні, полягає в тому, що жодна з них не реалізує індивідуальний підхід до студента, не враховує його психологічних особливостей по засвоєнню інформації. Всі вони базуються на хибному принципі, що студент має вміти вчитися сам. Але дійсність наполегливо доводить, що це не так. Для розробки дійсно навчальних програм слід поєднати досягнення всіх існуючих типів програм з сучасними методиками організації інформації для ефективного індивідуального сприйняття.

7.2. Технічні засоби та обладнання

Номенклатура потрібних викладачу засобів залежить від поставлених цілей. Більшість українських ВНЗ має певні можливості для успішного викладання й навчання. Але використання численних сучасних технологій може виявитися занадто дорогим для навчального закладу. Тому, перш ніж планувати використання електронних засобів, слід переконатися у їх наявності чи можливості доступу до них.

Однак це лише перший крок. Важливіше навчитися користуватися наявною технікою, а здебільшого це буде не просто. Деякі викладачі, звичайно, мають неабиякі здібності до комп'ютерних технологій і можуть самостійно навчитися будь-чого. Проте більшість володіє лише елементарними навичками користувача й уникає нових, незнайомих операцій. Деякі ВНЗ допомагають своїм працівникам навчитися користуватися новими електронними засобами. Окремі кафедри мають штатних працівників або старшокурсників, спроможних надати кваліфіковану допомогу у вирішенні технічних проблем. Існують також численні посібники та довідники для користувачів-початківців. Словом, для успішного застосування новітніх комп'ютерних технологій навчання треба вміти їх використовувати [142].

Комп'ютерні технології та Інтернет розвиваються дуже швидко. Хоча деякі навички будуть корисними ще довгий час, багато чого доводиться вивчати знову і знову.

Перед тим, як використовувати нові методи, слід з'ясувати, яке саме електронне обладнання можна залучити, чи має навчальний заклад необхідні ресурси. Відповіді на найпростіші запитання допоможуть уникнути зайвих проблем.

1. Чи має навчальний заклад web-сайт? Які існують інтерактивні курси? Які факультети та кафедри мають web-сторінки? Як їх знайти? Допомогти у цьому розібратися може web-майстер-працівник, який відповідає за обслуговування сайтів навчального закладу.

2. Чи мають студенти доступ до комп'ютерів та Інтернету? Чи має більшість з них комп'ютери? Якщо ні, то як часто вони можуть користуватися Інтернетом у навчальному закладі? Чи є у гуртожитку цілодобові комп'ютерні класи? Які можливості мають студенти, що не проживають у гуртожитку? Яким Інтернет-браузером користуються студенти?

3. Чи придбало/планує придбати ВНЗ програмне забезпечення для створення web-сторінок для різних навчальних курсів? Це дозволить шляхом заповнення інтерактивних форм розміщати стандартні матеріали навчального курсу в Інтернеті, після чого програма створить web-сторінку. Якщо ні, то чи існують рекомендовані навчальним закладом стандарти для створення таких сторінок і вимоги до придбання певного програмного забезпечення для редагування текстів, організації презентацій, баз даних?

4. Хто зі штатних працівників може надати допомогу викладачеві у користуванні електронним обладнанням? Чи є для цього досвідчені фахівці? Які матеріали та інтерактивні документи підготовлені для впровадження комп'ютерних технологій навчання?

5. Чи є у ВНЗ спеціально обладнані аудиторії для публічних презентацій? Чи наявні комп'ютерні класи з доступом до Інтернету? Чи передбачене додаткове фінансування таких аудиторій?

6. Чи виділяються спеціальні кошти на новаторське використання технологій у викладанні? Чи хтось із колег займається питаннями підтримки застосування електронних засобів у навчальному процесі? Як ставиться адміністрація навчального закладу до інноваційних методів викладання?

7. Чи має ВНЗ план інтерактивного навчання з різних дисциплін? Чи мають студенти можливість дистанційного навчання? Як ідеї щодо застосування інноваційних комп'ютерних технологій навчання впливатимуть на фінансові плани навчального закладу?

8. Які матеріали можуть знайти в Інтернеті? Як захищені авторські права тих, хто їх створив? Про те, що певні матеріали захищені авторськими правами, повідомляється на web-сторінці, на якій вони розміщені. Там же вказується електронна адреса власника авторських прав, до якого можна звернутися, щоб дістати дозвіл на використання інформації.

9. Чи належатимуть викладачеві, як автору, власноруч створені інтерактивні матеріали, чи інші викладачі теж матимуть доступ до них, і ці матеріали стануть власністю навчального закладу? Знати про це необхідно, оскільки, з одного боку, витрачаються власний час і зусилля викладача на створення відповідних матеріалів, а, з іншого – використовується обладнання і допомога членів педагогічного колективу. Крім того, викладач має знати, чи може він забрати ці матеріали до іншого навчального закладу, якщо вирішив змінити місце роботи або працювати там за сумісництвом.

7.3. Web-сайт навчальної дисципліни

В умовах ЄКТС кожна навчальна дисципліна (курс) повинна мати повне методичне забезпечення. У зв'язку з цим створення web-сторінки курсу потрібно розглядати не як данину сучасній комп'ютерній моді, а як необхідність. Web-сторінка виконує декілька важливих функцій. По-перше, інформує студентів про наявність, зміст та методичне забезпечення курсу; по-друге, скорочує кількість потрібних копій друкованих роздаткових матеріалів; по-третє, пропонує значно більший обсяг навчального матеріалу, ніж паперові носії. Крім того, цілодобовий доступ до web-сторінки дає можливість студентам ознайомлюватися з новинами, отримувати завдання, тестуватися тощо.

Перед тим, як створити web-сторінку для курсу, потрібно визначити її обсяг та зміст. Найкраще починати з простого, поступово збільшуючи кількість матеріалу, і в такий спосіб набувати досвіду. Найпростіші сайти складаються з однієї сторінки для ознайомлення з програмою курсу. Сайти вищого рівня пропонують і сторінки з письмовим завданням, списками рекомендованої літератури і самою літературою – главами підручників, посібників, монографій, статтями тощо. Найскладніші сайти (приміром для дистанційного навчання) можуть включити всі необхідні для навчання матеріали: лекції, навчальний матеріал, аудіо- та відеозаписи, поштові програ-

ми, екзаменаційні питання тощо.

Продумана структура та зміст сайту значно заощадить час викладача і виявиться корисним для студентів. Яким має бути сайт можна дізнатися, відповівши на наступні запитання.

1. Яка мета сайту (навчальна, інформаційна, адміністративна)?
2. Які характеристики існуючих сайтів і web-сторінок імпонують, а які ні? Чому?
3. Які матеріали буде подано на сайті (навчальну програму, бібліографію, завдання, тестову програму, роздатковий матеріал, окремі розділи підручників та навчальних посібників тощо)?
4. Чи можна розмістити відеоматеріали, звукозаписи, графічні зображення, статистичні дані?
5. Яку з рекомендованої для студентів літератури можна легко знайти в Інтернеті? Чи можна користуватися цією інформацією не порушуючи авторських прав?
6. Чи є місце на сайті для лекційних матеріалів, студентських публікацій?
7. Як логічно об'єднати увесь матеріал?

Перша сторінка сайту, як правило, обмежується декількома пунктами меню. Створювати першу сторінку сайту можна декількома шляхами. По-перше, можна звернутися за допомогою до того, хто обізнаний з процедурою створення web-сайтів. У такому випадку слід підготувати потрібний матеріал за допомогою текстового редактора, користуючись простим форматуванням. Курсив та виділений шрифт підходять найкраще, підкреслення може створити проблеми. Потім передати матеріал web-майстру для перенесення його на web-сторінку.

Займаючись створенням сайту самостійно, можна звертатися по допомогу до комп'ютерних довідників або компетентних колег чи студентів, які доможуть використати різні редакторські засоби. Це, приміром, може бути поширена у кожному ВНЗ стандартна програма – текстовий редактор, спроможний відкривати й зберігати файли, написані комп'ютерною мовою, яка вживається для створення і форматування web-сторінок.

Найкращі курсові web-сторінки пропонують студентам унікальні можливості користування матеріалом, недоступним у будь-якій іншій формі. Це, наприклад, гіперрозмітка тексту, посилання на інші web-сторінки чи навіть сайти. Незалежно від того, хто створив сайт,

потрібно ретельно відредагувати його, перевірити чи функціонують усі посилання, оцінити його загальний вигляд. Оскільки web-сайти виглядають по-різному на різних комп'ютерах, слід переглянути сторінки на якомога численніших браузерях, особливо на тих, що працюють під управлінням операційних систем Macintosh і Windows. Треба перевірити, чи можна зайти на сайт із листа, використовуючи для цього модем, який здійснює зв'язок з Інтернетом через телефонну лінію. У такий спосіб можна з'ясувати, чи доступні матеріали поза межами навчального закладу.

Після створення сайту необхідно поінформувати про нього всіх зацікавлених осіб. Його адреса має бути на загальному сайті навчального закладу і на примірниках роздаткових матеріалів, призначених для студентів. На перших заняттях необхідно повідомити студентам про сайт, написати його адресу на дошці, пояснити, де і коли можна отримати консультації щодо користування ними.

7.4. Мультимедійні лекції

Незважаючи на досить гостру критику, лекції у вищій школі залишаються найпоширенішим і найбільш ефективним засобом навчання. Лекція оживлює навчальну дисципліну за допомогою ентузіазму, допитливості та винахідливості лектора, переконливості його мови. В умовах ЄКТС, яка передбачає значний обсяг самостійної роботи студентів, лекція має жорсткі часові межі, труднощі подання матеріалу в усній формі й застосуванні наочності. Крім того, потрібно приймати до уваги й ту обставину, що середній проміжок розумової сконцентрованості слухачів на матеріалі лекції пересічно становить дванадцять хвилин [36]. Саме тому лектори в умовах кредитно-модульної системи навчання повинні широко використовувати проєкційні апарати, аудіо- та відеообладнання.

Деякі навчальні заклади обладнують лекційні аудиторії портативними електронними пристроями. Для наочного супроводу лекції можна використовувати програмне забезпечення презентацій Microsoft PowerPoint. Основний принцип користування цією програмою – той самий, що й у разі користування проєкційними апаратами, коли лекція супроводжується показом прозірок (слайдів, фолій). Елементарне застосування презентаційних програм також відповідає цим завданням. Додаткові функції комп'ютеризованої демонстрації – це заголовки до зображень, анотації до них, поєднання

кількох зображень на одному слайді.

Комп'ютеризовані презентаційні програми вищого рівня пропонують звуковий і відеосупровід, а також інтерактивні таблиці та графіки до слайдів. Можна, скажімо, за допомогою проектора демонструвати будівництво об'єкта з послідовними змінами за певний період. Якщо аудиторний комп'ютер підключено до Інтернету, можна використати Інтернет-джерела протягом лекції.

Застосування мультимедійних презентаційних програм потребує неабияких зусиль, істотної підготовки й часу. При цьому потрібно попередньо виконати деякі заходи [18]:

1. З'ясувати, чи є доступ до спеціальної аудиторії та обладнання для проведення комп'ютеризованої лекції. Щонайменше знадобляться портативний комп'ютер, проектор, сумісний з наявним програмним забезпеченням, великий екран. Треба переконатися, що комп'ютер спроможний забезпечити все необхідне: звук, відео зображення, доступ до Інтернету тощо.

2. Перевірити, чи дозволить комп'ютерне обладнання здійснити задуману презентацію. Маніпуляції з мультимедійними матеріалами можливі лише за наявності потужного комп'ютера й сучасної графічної системи (Microsoft Windows або the Macintosh Operating System).

3. Обрати презентаційну програму. Чимало існуючих офісних комплексів містять подібні програми (Microsoft, Corel, Lotus). Вибрані засоби повинні бути сумісними із системами, встановленими в лекційній аудиторії.

4. Продумати перебіг лекції, скласти її сценарій з урахуванням порядку демонстрації слайдів (прозірок). Заздалегідь варто зібрати всі матеріали, які супроводжуватимуть лекцію (рисунок, графіки, таблиці, карти, короткі відеокліпи, музичні уривки), й обрати ті з них, які будуть представлені за допомогою цифрових технологій. Готуючи тексти для презентації (заголовки, анотації, підписи), слід добирати прості речення і звичні шрифти (Arial або Times New Roman), щоб ці тексти виглядали однаково на різних комп'ютерах. Найкращий розмір шрифту для заголовків – 24 або 30.

5. Перевірити тривалість аудіо- та відеопрезентації і продумати, що за потреби можна скоротити.

6. Ввести у комп'ютер матеріали, що найкраще відповідають меті лекції. Слайди можна робити невеликими за розміром. Ці зображення демонструватимуться на великому екрані, відтак дрібниці

з високою якістю не є важливими.

7. Дизайн електронних слайдів має бути простим, зручним і зрозумілим. Уміщувати доцільно лише ті матеріали, які підтримують думки, висловлені в лекції. Використання зайвих спеціальних ефектів і зображень слід уникати.

8. Ретельно відредагувати текст презентації. Звернути особливу увагу на доступність і якість тексту на слайдах. Бажано про всяк випадок зберігати інформацію не тільки на комп'ютері, але й на дискеті або CD.

9. Підготувати запасний план та сценарій проведення лекції на випадок технічних неполадок.

10. Розмістити слайди на курсовому web-сайті, що буде корисним для студентів перед іспитом, а також для тих, хто пропустив лекцію.

7.5. Інтерактивні дискусії

В умовах кредитно-трансферної системи навчання значного поширення набувають технології з інтерактивним спілкуванням. Групові дискусії можуть стати важливим джерелом ефективного викладання, навчання та плідної співпраці, хоча їх влаштування створюють деякі проблеми. Організація групових дискусій в процесі викладання потребує значних фінансових витрат, тому здебільшого в українських ВНЗ ця форма електронного спілкування нині ще не дуже поширена, хоча має добрі перспективи.

Інтерактивні дискусії бувають двох основних типів: синхронні („чати”) та асинхронні (Інтернет-форуми, електронна пошта, списки адресатів). Під час синхронних дискусій студенти ефективно спілкуються через Інтернет, як по телефону; в асинхронних дискусіях спілкування більше нагадує листування – хоча воно, звісно, набагато швидше, ніж поштове. Загалом синхронні інтерактивні дискусії ідеально підходять для дистанційного навчання, що частково замінює студентам безпосереднє спілкування; асинхронні – для стаціонарного навчання, урізноманітнюючи безпосереднє щоденне спілкування студентів.

Найпростішим, але й найефективнішим засобом спілкування, є **використання електронної пошти** – відправлення студентом повідомлень. Для великих лекційних курсів або тем, вивчення яких потребує поза аудиторного спілкування, цей засіб заощаджує чимало часу. Електронні адреси студентів, об'єднані, приміром, під назвою

„група 301”, відомі як адресні книги, вони можуть бути надзвичайно корисними для великих груп. Адресні книги надають можливість студентам спілкуватися один з одним.

Складнішою і більш трудомісткою є **організація Інтернет-форумів**, які реєструють індивідуальну участь студентів у дискусіях. Кожен учасник може ознайомитись з матеріалами дискусії і приєднатися до обговорення. Інтерактивні бесіди („чати”) найбільше потребують ретельного планування, спеціальних комп’ютерних програм і дотримання етичних норм і процедур спілкування.

Використовуючи електронні дискусії в аудиторії, треба дотримуватись таких вимог.

1. Використання інтерактивних дискусій має відповідати певній педагогічній меті, тому застосовувати їх потрібно лише за умови відповідності важливим навчальним функціям. Більшість викладачів вдаються до електронних дискусій для заохочення студентів до обговорення матеріалу попереднього аудиторного заняття, пропонують відповісти на ключові питання, стимулюють обмірковувати певну тему або проблему.

2. Інтерактивна дискусія має бути ґрунтовною й змістовною, дискусійна інформація – унікальною. Вона замінює або доповнює аудиторні обговорення. Одні студенти продовжують в електронному форматі розмову, розпочату в аудиторії, а ті, які не мають змоги спілкуватися з викладачем особисто, можуть робити це в Інтернеті.

3. Інтерактивна дискусія має сприяти досягненню певних цілей. Наприклад, перед іспитом можна провести повторення матеріалу через курсовий web-сайт. Студенти можуть ставити викладачу запитання через Інтернет, а він – давати на web-сайті відповідь, доступну для всіх студентів.

4. Потреба в інтерактивних дискусіях залежить від зайнятості студентів. Завантаженість студентів іншими дисциплінами може викликати в них небажання і навіть опір займатися завданнями викладача.

5. Потрібно ініціювати й заохочувати студентів брати участь в інтерактивних дискусіях, щоб вони не перетворилися на фікцію з кількома учасниками, переважно комп’ютерними ентузіастами. Без чітких пояснень викладача, без керівництва навіть найкращі студенти не зможуть брати участі в обговореннях.

6. Ефективною стратегією може бути призначення на початку кожного тижня (місяця) одного – двох студентів, відповідальних за розміщення на web-сайті питань дискусії. Ще двоє можуть відпові-

дати за підсумок дискусії наприкінці тижня (місяця). Можна започаткувати студентські презентації, дебати, інтерактивні дискусії із зовнішніми експертами або студентами паралельних курсів.

7. Роботу усіх студентів, які взяли участь в інтерактивній дискусії, викладач повинен оцінювати.

8. Варто підготувати для студентів письмові інструкції з користування web-сайтом, Інтернетом, електронною поштою та інтерактивним обміном інформацією, це значно зменшить непорозуміння і потребу студентів у безпосередній допомозі викладача.

9. Слід залагодити можливі проблеми доступу до Інтернету. Студенти, що мешкають у гуртожитку, або студенти з фізичними вадами потребують окремої уваги викладача, який має перевірити, яке обладнання в гуртожитку може використовувати ця категорія студентів.

10. Викладач повинен сам підключитися до інтерактивних дискусій. Контроль з його боку забезпечить їх ефективність, а особиста участь надасть важливості цьому технологічному прийому. Однак керувати дискусією викладач має так, щоб усі питання не були звернені до нього особисто.

7.6. Електронні версії курсових робіт

Курсові роботи займають значне місце у практичній підготовці фахівців. Але, як правило, студенти пишуть курсові роботи для одного читача – наукового працівника (викладача). Однак викладачі, які переконали студентів, що їх дослідження розраховані на ширшу аудиторію, слушно вважають, що в цьому випадку студенти відповідальніше ставляться до написання робіт.

Кредитно-трансферна система навчання передбачає цілий спектр інновацій, у тому числі при написанні курсових та індивідуальних робіт. Створення каталогу інтерактивних матеріалів для певного курсу чи факультету стане корисним студентам. Крім того, це надасть їм змогу співпрацювати і самим відповідати (в певній мірі) за процес навчання.

Методика використання електронних засобів для написання курсових робіт залежить головним чином від технічних навичок, ресурсів і уяви як викладача, так і студентів. Студенти повинні вміти:

- використовувати кілька засобів доповнення інформації під час презентації (захисту) курсової роботи, підкріплюючи усний виступ графіками таблицями, звуковими та графічними образами;
- готувати і розмішувати статті на web-сторінках, рецензувати

курсів роботи, статті інших авторів, наявні в Інтернет-мережі;

- використовувати навчальні матеріали, отримані з web-сайтів, обмінюватися результатами наукових досліджень з однокурсниками або зовнішньою аудиторією;

- влаштовувати виставки Інтернет-матеріалів: беручи за основу музейну та бібліотечні форми виставок, студенти можуть виставляти матеріали на певну тему як у навчальному закладі, так і за його межами;

- брати участь у спільних проектах: усі вищезазнані види студентських робіт можуть виконуватися спільно, у групах;

- користуватися курсовим архівом: за кілька років можна зібрати чимало студентських робіт, навчальних матеріалів, записів інтерактивних дискусій тощо.

В західноєвропейських та американських ВНЗ поширені публікації студентських робіт в електронному варіанті на курсових web-сайтах. Опублікування студентської роботи в електронному варіанті має як позитивні сторони, так і негативні. Уникнути багатьох проблем можна, якщо дотримуватись таких порад:

1. Визначайте комунікативну та педагогічну мету завдання на курсову роботу. Заохочуйте студентів відступати від традиційних форм написання курсових робіт; пояснюйте, що новаторство покріпить знання, уміння, навички й досвід студентів.

2. Ставте завдання, які студенти в змозі виконати самостійно. Заохочуйте їх користуватися мультимедійними джерелами, посиланнями на інші електронні ресурси, привчайте студентів рецензувати роботи однокурсників.

3. Надавайте студентам технічну та стилістичну допомогу. Вона особливо потрібна і корисна під час підготовки презентації та інтерактивних комунікацій. Організуйте допомогу студентам фахівців з комп'ютерного забезпечення, проведіть групову консультацію з технічного оснащення.

4. Запобігайте технічним ускладненням. Користуйтеся простими засобами, щоб у фокусі залишився предмет досліджень, а не комп'ютерне оснащення. Допомагайте студентам набувати технічних навичок.

5. Забезпечуйте студентам доступ до різноманітних наукових джерел. Процес появи публікацій в Інтернеті стихійний. Тому пояснюйте студентам, як планувати й розміщувати роботу на сайті.

6. Розташуйте студентські роботи на першій сторінці курсового сайту. Як правило, студентам подобається свій власний внесок до

навчального процесу. Доступ до курсових робіт колишніх випускників – ефективний засіб поінформувати про курс потенційних студентів. Зверніть увагу на дотримання правил збереження анонімності. Деякі студенти воліють розміщувати свої роботи під псевдонімами.

7.7. Поради викладачу для роботи з інноваційними технологіями навчання

1. Викладати все – нерозумно. Необхідні опори, канва, прочитавши які, як по вузлах можна згадувати.
2. У студентах потрібно бачити колег. Не дозволяйте собі вільностей у стосунках з ними.
3. Основне завдання першої лекції – сподобатися студентам, заохотити їх у себе, змусити повірити, що ви цікава людина і любите як свій предмет, так і студентів.
4. Не забувайте наприкінці кожної лекції подякувати студентам, якщо в аудиторії були дисципліна і порядок і зробити зауваження, якщо цього не було.
5. Гумор – основа успіху. Вводьте в лекцію розрядки.
6. Складіть „Абетку” за курсом своїх лекцій і всіма доступними вам засобами змусьте студентів вивчити її.
7. Пам’ятайте, що інтерес – велика сила.
8. Не потрібно спілкуватися зі студентами зарозумно, „по - науковому”, краще, щоб зрозуміло.
9. Пам’ятайте, що якщо побільше, значить гірше.
10. Зайшов в аудиторію – подивися на студента, посміхнися, скажи кілька приємних слів. Не хвилюйтеся, якщо потім виявиться, що з матеріалом трохи не вклалися.
11. Пам’ятайте, що вся справа в особистості викладача, а не в програмі.
12. Поспіх – провал лекції. Не треба поспішати.
13. Якщо у вас на лекції гість (ректор, проректор, декан, завідувач кафедри чи колега) і ви бачите, що він каверзує – поставте його в незручне становище питанням, і він буде шовковим.
14. На початку кожної лекції повинна бути зав’язка, що викликає інтерес до теми. Тільки після цього варто оголосити тему. І робити це потрібно з вигадкою. За будь-яку ціну – вигадка.
15. Лекцію можна починати з питання, на яке і сам не можеш відповісти.
16. Викладач не повинен бути Наполеоном на лекції.
17. Свята хвилина лекції, коли говорить студент. Створюєте йому

- для цього умови. І не важливо, правильно він відповідає чи ні. Важливо, що він заговорив, а, отже, подумав.
18. Лектор зобов'язаний бути артистом. Іншого виходу немає. Потрібно ним стати.
 19. Сповідайте педагогіку подяки.
 20. Якщо вам вдасться піднятися до рівня тиші в аудиторії, значить ви – педагог.
 21. У кожного лектора повинен бути свій педагогічний принцип. Якщо його немає, то йти в аудиторію не варто.
 22. Двічі однаково проводити лекцію – аморально.
 23. Важливий не стільки план лекції, скільки сюжет, не можна обсмоктувати лекцію як телячу кістку.
 24. В аудиторію треба не просто входити, а з'являтися, приголомшливо і зненацька. І потім, відступаючи, витягати на себе ініціативу студентів, заповнюючи лекції їх голосами – німими і голосними.
 25. На якому рівні спілкуватися зі студентами: педагога, вченого студента? Відповідь, одна: на трьох рівнях відразу.
 26. Заходячи в аудиторію, пам'ятайте, що ваша лекція – це 90 хвилин життя кожного студента, і їм не байдуже як їх прожити.
 27. Не буде діяльності на лекції – не буде дисципліни.
 28. Пам'ятайте, дзвінок – це святий звук у навчальному закладі і його потрібно поважати.
 29. Укрупнення дидактичних одиниць – найбільш перспективний напрямок сучасного методу навчання.
 30. Студенти стомлюються не від навантаження чи перевантаження, яких практично немає, а стомлюються від порожнечі змісту заняття.
 31. Пам'ятайте, що студент має право на ненайманий світогляд.
 32. Не домагайтеся, щоб студенти думали так як ви. Однаково знаючі і однаково думаючі особистості суспільству не потрібні.
 33. Якщо ви не зрозумієте, що навчати потрібно не всьому, а тільки фундаменту – гарним викладачем ви не станете.
 34. Погано, коли викладач на лекції відповідає на всі питання, знаючи їх чи не знаючи, вважаючи, що він істина в останній інстанції.
 35. На заняттях необхідно створювати умови для самореалізації особистості студента.
 36. Пам'ятайте, що студент у ВНЗ живе, а не готується до життя.
 37. Лектор! Убий культ в собі! Цього вимагає ЄКТС.

38. Пам'ятайте, що самооцінка – найважливіший критерій оцінки знань, а совість студента – найбільш вимогливий контролер.
39. Не бійтеся помилитися на лекції, знайдіть сили зізнатися в цій помилці. Тому що помилятися може кожен, але залишатися при своїй помилці, може тільки божевільний.
40. Любіть студента, який сумнівається, тому що, хто сумнівається, той мислить.
41. Пам'ятайте, що ми виховуємо не лише тоді, коли виховуємо.
42. Якщо вам самому сподобалася ваша лекція, значить ви працювали на ній погано, але робили це добре.
43. Будьте об'єктивні при оцінці знань студентів, пам'ятайте, що поганих фахівців, як і погані книги, не можна випускати великим тиражем.
44. Коли йдете в аудиторію – звертайте увагу на свій одяг. Важливо все в міру. Нічого екстравагантного, нічого занадто модного, але і нічого, що вийшло з моди.
45. Не залякуйте студентів („Я допоможу піти вам з університету! Я не пропущу вас на екзамені!“).
46. Студенти більш ранимі, чим ми, вони менш досвідчені, роблять більше помилок. Вони ще не були дорослими, а ми вже були дітьми. Це потрібно пам'ятати.
47. Завоювати авторитет у студентів можна тільки відмінними знаннями і самовідданою працею, вболіваючим відношенням до справи.
48. Пам'ятайте, що приниження своєї гідності студенти не пробачають.
49. Не застосовуйте заборонених прийомів завоювання авторитету („Хто вам сказав таку дурість? Іван Іванович?“).
50. Не користуйтеся предметним чванством, не перебільшуйте цінності свого предмета і не применшуйте цінності інших.

Комп'ютерні технології стають звичними у багатьох українських ВНЗ. Однак тільки викладачі можуть вирішити, чи будуть вони ефективними саме у їхніх навчальних дисциплінах. Яким би не було їх рішення, комп'ютерні технології в кредитно-модульній системі організації навчального процесу є лише одним, хоча й суттєвим елементом успішного викладання у вищій школі. У цьому випадку викладач повинен мати професійно-особистісні якості, необхідні для реалізації принципів педагогіки співпраці, такі як: демократичність, відкритість, альтернативність, діалогічність, рефлексивність. Тільки тоді він зможе працювати плідно та творчо, що вимагає ЄКТС.

8. ТЕХНОЛОГІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНІЙ СИСТЕМІ

8.1. Характерні риси дистанційної освіти

Упродовж останніх десятиріч світове співтовариство охоплене процесом інформатизації, який пов'язаний практично з усіма сферами людської діяльності, включаючи й вищу освіту. Завдяки новим інформаційним технологіям виникла нова – дистанційна – форма навчання (ДН), яка вбирає в себе кращі риси традиційних форм навчання (денної, заочної, екстернату) і добре з ними інтегрується. Існує думка, що всі відомі форми навчання зіллються у перспективі в одну з перевагою характеристик сучасного ДН [163].

ДН не може бути зовсім автономною системою, оскільки має ті ж цілі, що й денне, і засноване на державних стандартах, встановлених для тих чи інших напрямів підготовки фахівців, спеціальностей, навчальних дисциплін. Дистанційне та традиційне навчання при однаковому змісті відрізняється формами подачі матеріалу, взаємодії викладача та студентів. Методи, засоби, організація навчального процесу в дистанційній формі зумовлені специфікою використовуваної технологічної основи (комп'ютерних телекомунікацій, компакт-дисками, кейс-технологіями тощо). Дистанційному та традиційному навчанню властиві одні і ті ж дидактичні принципи організації (науковість, системність, систематичність, активність, диференціація, інтеграція тощо), але в ДН вони реалізуються за допомогою спеціальних способів, зумовлених його специфікою та можливостями інформаційного середовища Internet.

Дистанційне навчання – це форма навчання, при якому всі чи переважна частина навчальних процедур здійснюються з використанням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій при територіальній роз'єднаності викладача і студентів.

Технології ДН складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання.

Педагогічні технології ДН – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів із структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді.

Інформаційні технології ДН – це технології створення, передачі і

збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

До характерних рис дистанційного навчання належать:

- *гнучкість* (студенти не відвідують регулярні заняття, а навчаються у зручний для себе час та в зручному місці, що відповідає вимогам ECTS);

- *модульність* (система дидактичних модулів надає можливість студентам сформувати індивідуальну навчальну програму, що відповідає вимогам ECTS);

- *паралельність* (навчання може здійснюватися одночасно з професійною діяльністю або з навчанням за іншим напрямом, що відповідає головним принципам ECTS);

- *одночасність спілкування* (за допомогою телекомунікаційного зв'язку та мережі Internet студенти і викладачі мають можливість постійного спілкування);

- *технологічність* (у процесі ДН набувають розвитку сучасні технології навчання, що сприяє входженню студента у світовий інформаційний простір);

- *доступність* (студенти мають рівні можливості одержання вищої освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу);

- *інтернаціональність* (можливість отримати вищу освіту в навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни, а також надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном);

- *якість освіти* (використовуються найсучасніші навчально-методичні засоби навчання і контролю, які відповідають найвищим освітнім стандартам);

- *вплив на студента* (нові форми діяльності, такі як самоуправління, самоорганізація, автодидактика, використання сучасних інформаційних технологій підвищують творчий та інтелектуальний потенціал людини);

- *роль викладача* (розширює і оновлює її, робить його наставником-консультантом, який впливає на творчу активність студентів за допомогою сучасних педагогічних інновацій);

- *економічність* (ефективне використання навчальних площ, технічних засобів, концентроване представлення інформації, використання комп'ютерних мереж призводить в цілому до зменшення

витрат на підготовку фахівців).

8.2. Основи дидактики дистанційного навчання

ДН як цілеспрямований процес інтерактивної взаємодії викладачів і студентів, студентів між собою, а також студентів і засобів навчання, індиферентний до їхнього розташування у просторі й часі, реалізується у специфічній дидактичній системі (рис. 8.1). Розглянемо сутність її основних елементів та їхнє значення в ній.

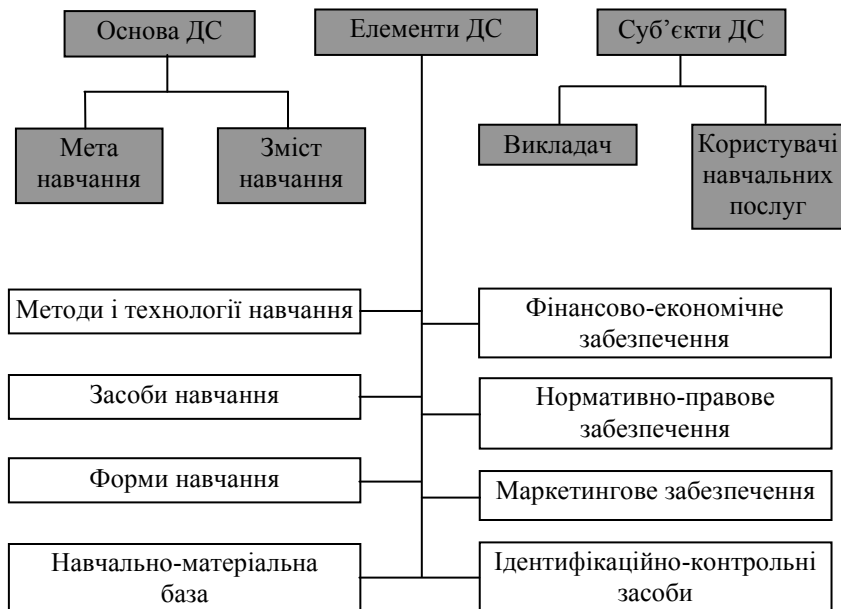


Рис. 8.1. Дидактична система дистанційного навчання

Мета навчання. Включає систему знань, умінь і навичок, які формуються відповідно до моделі фахівця і державних освітніх стандартів. Мета – це основа організації навчального процесу і трактується вона як засвоєння змісту на необхідному рівні.

Зміст навчання. В ДН розглядається як педагогічна модель соціального замовлення. Зміст зумовлює процес навчання, його методи, технології й організаційні форми реалізації. Основним документом, що визначає зміст, є навчальна програма дисципліни.

Користувачі освітніх послуг. Основою ДН є самостійна робота

студентів в зручному темпі, часі і місці, що відповідає принципам ЄКТС. При цьому студенти мають можливість (залежно від обраної моделі навчання) спілкуватися як з викладачем, так і між собою. Це може відбуватися як очно, так і за допомогою засобів інформаційних технологій (електронної пошти, відеоконференцій, інтернет-форумів, інтернет-пейджерів тощо) або ж звичайних засобів зв'язку (пошта, телефон). Студенти при ДН працюють у зовсім нових умовах, якими вони не завжди можуть правильно розпорядитися. Тому ДН потребує від особистості таких якостей, як організованість, цілеспрямованість, наполегливість, чесність, комп'ютерна грамотність тощо.

Викладачі. Як і в традиційному навчальному процесі, основною ланкою забезпечення високої ефективності ДН є викладач, який отримує можливість для реалізації інноваційних педагогічних підходів та технологій навчання, які побудовані за індивідуально орієнтованою моделлю (табл. 8.1)

Таблиця 8.1

Функціональні відмінності роботи викладачів в традиційній та дистанційній формах навчання

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

Специфіка дистанційного навчання зумовила необхідність впровадження в світовій практиці інституту тьюторів, які виконують такі функції:

- *тьютор* (поточна методична підтримка навчання студента);
- *фасилітейтер* (консультант з методів навчання);
- *інвігілатор* (фахівець з методів контролю за результатами навчання);

- *викладач* (розробник навчально-методичних матеріалів).

Функції тьютора залежать від моделі навчання. Тьюторами можуть бути як штатні викладачі, так і особи інших професій. Основним завданням тьютора є керівництво самостійною роботою студентів шляхом виконання ним таких функцій:

- формування навчальної мотивації студентів;
- визначення цілей і завдань навчання;
- передача знань і досвіду;
- організація взаємодії між студентами;
- контроль за процесом навчання.

Іншими словами, тьютор реалізує функції представника навчально-допоміжного персоналу, стежить за виконанням студентами навчального графіка, організовує консультації з викладачами. Він з'ясовує думку студентів про форму і зміст окремих навчальних дисциплін і ознайомлює з нею розробників навчально-методичних матеріалів, допомагає студентам скласти персональний навчальний план, наповнюючи його взаємопов'язаними нормативними та вибірковими навчальними дисциплінами.

До викладача, окрім традиційних вимог щодо володіння педагогічною технікою, ставиться низка нових, зумовлених специфікою роботи: уміти користуватися комп'ютером, електронною поштою, Інтернетом тощо.

Методи та технології навчання. У дистанційному навчанні, як і в традиційному, використовуються загальнодидактичні принципи, спрямовані на індивідуальну роботу студентів (табл. 8.2).

Практика використання дистанційного навчання засвідчує про те, що найбільше поширення отримали як традиційні (інформаційний, інформаційно-ілюстративний, проблемний, дослідницький), так і нетрадиційні (опорних сигналів, евристичний, комунікативний та ін.). Вони охоплюють усю сукупність педагогічних прийомів взаємодії викладача і студента.

На рівні навчальних дисциплін при вивченні того чи іншого навчального матеріалу загальнодидактичні методи в ДН реалізуються через безліч прийомів, кожен з яких становить конкретну дію,

спрямовану на досягнення часткової мети, і виконується за допомогою різних дидактичних засобів. Із прийомів, що використовуються у традиційній дидактиці, для дистанційного навчання можуть бути рекомендовані: віртуальна лекція, демонстрація, ілюстрація, розповідь, пояснення, бесіда, вправа, повторення, письмові роботи.

Таблиця 8.2

Порівняльна характеристика традиційного та дистанційного навчання

Ознаки порівняння	Традиційне навчання	Дистанційне навчання
1	2	3
«Центр» освітньої парадигми	Університет, викладач, його професійні знання, жорстко визначені освітні технології	Студент та вибрані ним методи, технології і засоби навчання
Сутність процесу навчання	Репродуктивні технології відтворення результату освіти з використанням спрощених проблем	Постановка студентами реальних проблем виробничого (науково-дослідного) характеру, детальне вивчення методів і засобів їх розв'язування
Роль викладача	Практично єдиний доступний експерт у даній галузі та єдине джерело інформації	Радник і помічник для студента
Роль студента	Пасивно накопичує знання від викладача	Активна (студент сам ставить реальні завдання або одержує їх від організації і шукає підходи до їх розв'язання)
Навчальна програма	Жорстка, статична	Гнучка, динамічна
Термін навчання	Жорстко регламентується	Визначається самим студентом
Підручник з курсу	Друкований, пасивний, статичний	Електронний, постійно поповнюється новою інформацією, мультимедійний з можливістю виклику зовнішніх програм, необмежені джерела глобального інформаційного простору
Технічні засоби навчання	Лабораторії і комп'ютерні мережі, що надаються університетом	Університетські комп'ютерні класи і лабораторії, домашній комп'ютер, мережа «Інтернет»

продовження табл. 8.2

1	2	3
Додаткові інформаційні джерела з курсу	Локальні, лімітовані	Глобальні світові інформаційні джерела, необмежені
Період активної освіти в житті	Університетська освіта, як правило, один раз у житті у віці 18-30 років	Постійна освіта впродовж усього активного життя (від 18-65 років)

В сучасних умовах ДН базується на застосуванні нових інформаційних технологій. На рис. 8.2 показані основні напрями їх використання на етапах підготовки навчальних дисциплін ДН викладачем, взаємодії викладача і студента у процесі навчання, під час самостійної роботи студента, проведення контролю засвоєння навчального матеріалу.

У дистанційному навчанні поширені три основні дидактичні технології: кейс-технологія, TV-технологія та мережна технологія.

Кейс-технологія. Її сутність полягає у тому, що навчально-методичні матеріали з навчальних дисциплін комплектують у спеціальний набір (кейс) і пересилають студентів для самостійного навчання. Консультації проводять викладачі-тьютори у спеціально створених регіональних навчальних центрах або пунктах віддалених від ВНЗ.

TV-технологія. Передбачає проведення телевізійних лекцій і семінарів зі спеціально обладнаних студій. При цьому підтримується двосторонній зв'язок між викладачем та студентами. В Україні ця технологія малопоширена і використовується лише в окремих ВНЗ (університет „КРОК”).

Інтернет-технологія. Мережна технологія базується на використанні мережі Internet для забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами та інтерактивного спілкування викладачів зі студентами. В основі цієї технології лежить методологія, яка спрямована на індивідуальну (залежить від часу і місця) роботу студентів, із спеціально структурованим навчальним матеріалом за різноманітними формами спілкування із віддаленими експертами, викладачами чи студентами.

Засоби навчання. Основною складовою організації ДН є інформаційно-навчальне та телекомунікаційне середовище, яке містить:

- інформаційно-навчальний матеріал (книги, словники, мережеві ресурси тощо);
- засоби навігації в рамках даного середовища;
- засоби контролю знань (відкриті питання, тестування в режимі on-line, тестування в асинхронному режимі);
- засоби спілкування (електронна пошта, чат, аудіо-, відео-конференції).

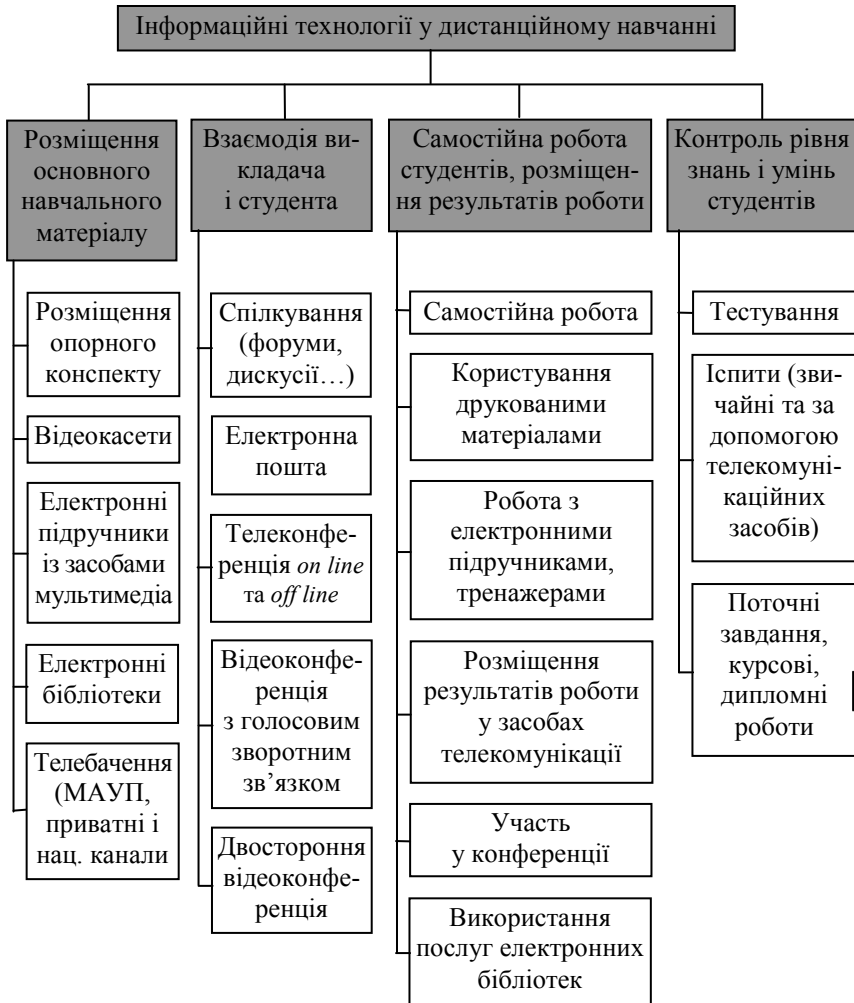


Рис. 8.2. Інформаційні технології у дистанційному навчанні

Дистанційне навчання не виключає використання традиційних засобів навчання, однак провідними стають засоби нових інформаційних технологій (рис 8.3).

Книги. Традиційні підручники, навчально-методичні посібники, робочі зошити та інші друковані видання широко використовуються у закордонних системах ДН, де технічний рівень оснащення навчального процесу високий.



Рис. 8.3. Засоби, що використовує дистанційне навчання

Книги в електронному вигляді в найпростішому варіанті – це електронні версії друкованих навчальних матеріалів, що водночас мають специфічні властивості: компактність збереження у пам'яті комп'ютера чи на зовнішньому магнітному носії, можливість оперативного редагування і передачі на великі відстані електронною поштою. Крім того, при наявності принтера книга в електронному вигляді легко перетворюється на тверду копію. У таких книгах набагато легше використовувати ілюстративні матеріали, варіювати колір, вводити нові елементи, поновлювати зміст і форму. При підготовці книг для ДН потрібно керуватися такими рекомендаціями:

- 1) Книга (підручник) повинна мати такий зміст, щоб мінімізува-

ти звертання студента до додаткової навчальної інформації.

2) Містити докладні інструкції щодо вивчення матеріалу й організації самостійної роботи.

3) Книга (підручник) повинна мати:

а) розвинену гіпертекстову структуру в понятійній частині курсу (визначення, теореми), а також у логічній структурі викладу (послідовність, взаємозв'язок частин);

б) зручну для користувача систему навігації, що дає йому змогу переміщатися за курсом, надсилати електронні листи викладачу, переходити в розділ дискусій;

в) можливості використання мультимедійних засобів та Інтернету (графічних вставок, анімації, звуку тощо);

г) вставлену в підручник підсистему контролю знань;

д) блокову (модульну) структуру;

е) глосарій і посилання, спеціально розроблені для курсу, що подається в книзі;

ж) посилання на друковані джерела, електронні бібліотеки і на джерела інформації у мережі Інтернет;

Обов'язковим елементом книги мусять бути контрольні завдання, питання для самоперевірки з відповідями, тренувальні завдання, глосарій.

Результати аналізу книг, навчально-методичних матеріалів, призначених для дистанційного і заочного навчання дають змогу синтезувати раціональну структуру книги, навчального посібника з будь-якої дисципліни (курсу).

До книги рекомендується включати такі розділи:

- Вступ до дисципліни (історія, предмет, актуальність, місце і взаємозв'язок з іншими дисциплінами).
- Навчальна програма з дисципліни (курсу).
- Мета і завдання вивчення навчальної дисципліни.
- Методичні вказівки для самостійної роботи.
- Основний зміст, структурований за розділами (модулями).
- Тести, питання, задачі з відповідями для тренінгу.
- Підсумковий тест.
- Практичні завдання для самостійної роботи.
- Тематика науково-дослідних робіт.
- Тлумачний словник термінів.
- Список скорочень і аббревіатур.

- Список основної і додаткової літератури.

Мережевий навчально-методичний інтерактивний комплекс належить до мережевих електронних підручників другого покоління з розширеними функціями інтерактивності завдяки відповідним послугам Інтернету. Цей комплекс використовується у багатьох навчальних закладах і містить такі дидактичні функціональні блоки: організаційно-методичний, інформаційно-навчальний, ідентифікаційно-контролюючий. Психолого-педагогічні функції комплексу реалізуються шляхом представлення навчального матеріалу в середовищі гіпермедіа, дидактичної взаємодії студентів з викладачами і засобами навчання за допомогою освітнього середовища та E-mail.

Організаційно-методичний блок містить інформацію про цілі, завдання дисципліни, її зв'язки з іншими дисциплінами, коротку характеристику змісту навчальної програми, порядок і рекомендації щодо вивчення дисципліни за допомогою названого комплексу, огляд літератури, форми звітності і контролю, порядок організації взаємодії з викладачем.

Інформаційний (навчальний) блок складається з модулів, які належать до розділів і тем навчальної програми дисципліни, курсу. Модулі виконуються в середовищі гіпермедіа. Кожен модуль супроводжується тестами для самоперевірки, а весь блок – підсумковим тестом та екзаменаційними білетами з курсу. Гіпертекстові посилання, що є у навчальному тексті, дають студентам змогу ознайомитися зі спеціально створеною електронною хрестоматією з тематики курсу, інформаційними ресурсами Інтернету, ресурсами рекомендованих електронних бібліотек. Важливу роль має структурований набір фрагментів альтернативних навчальних посібників, статей, комп'ютерних навчальних програм та іншої інформації з тематики дисципліни.

Основними функціями *ідентифікаційно-контролюючого блоку* є: забезпечення реалізації проблемно орієнтованого методу навчання, при якому виконуються завдання, розроблені в кожній темі відповідно до графіка, перевіряються в середовищі викладачем або пересилаються електронною поштою для перевірки й обговорюються у віртуальній навчальній групі. Підсумковий контроль здійснюється шляхом перевірки підсумкового тесту й екзамену, що проводиться також в середовищі або за допомогою відеоконференцзв'язку. Державні екзамени проводяться очно.

Програмними засобами навчального призначення називаються засоби, що формують навчальне середовище, у якому відображається предметна галузь (галузі) та реалізується технологія їх вивчення, забезпечуються умови для здійснення різних видів навчальної діяльності за навчальним планом.

Програмні засоби навчального призначення використовуються у традиційному навчально-виховному процесі при підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації кадрів, для розвитку особистості студента, інтенсифікації процесу навчання, а також у системах дистанційного навчання. Аналіз використання програмних засобів у ДН показує, що типологія, методичні цілі і вимоги до них адекватні тим, що прийняті у традиційному навчальному процесі. Виокремимо основні функції програмних засобів у процесі дистанційного навчання:

- індивідуалізація і диференціація процесу навчання;
- здійснення контролю з діагностикою помилок і зворотним зв'язком;
- здійснення самоконтролю і самокорекції навчальної діяльності;
- вивільнення навчального часу завдяки виконанню комп'ютером трудомістких рутинних обчислювальних робіт;
- візуалізація навчальної інформації;
- моделювання й імітація досліджуваних процесів та явищ;
- проведення лабораторних робіт в мовах імітації на комп'ютері реального досліду чи експерименту;
- формування умінь і навичок приймати оптимальне рішення в різних ситуаціях;
- розвиток певного виду мислення (наприклад, наочно-образного, теоретичного);
- посилення мотивації навчання (наприклад, завдяки образотворчим засобам чи програмам вкраплення ігрових ситуацій);
- формування і розвиток культури пізнавальної діяльності тощо.

До програмних засобів навчального призначення на сучасному етапі зараховують комп'ютерні програми, що формують освітнє середовище, електронні підручники, довідники і бази даних навчального призначення, збірники задач із прикладами розв'язків для різних ситуацій, програми для предметно-орієнтованих середовищ, комп'ютерні ілюстрації для проведення різних видів занять. Однак потрібно ще раз підкреслити, що в повномасштабних системах дис-

танційного навчання, метою яких є підготовка фахівців вищої кваліфікації відповідно до державних стандартів, програмні засоби повинні базуватися на єдиній платформі та формувати єдине освітнє середовище. У фондах програмних засобів навчального призначення США, Канади, Західної Європи існує великий арсенал практично усіх відомих їх типів. Багато програмних засобів накопичено в навчальних закладах Росії. Деякі розробки ведуться й у низці навчальних закладів України, у т.ч. НУВГП.

Аудіо-відеонавчальні матеріали. В дистанційному навчанні для представлення навчальних матеріалів з використанням візуалізації й озвучування в наш час застосовуються магнітні носії, аудіо-і відеокасети. Досвід багатьох навчальних закладів щодо використання навчальних аудіоматеріалів засвідчує, що аудіоколекції, інструктивні заняття порівняно легко готуються шляхом запису на магнітні носії. Загальна доступність плеєрів дає змогу студенту ефективно використовувати для навчання час поїздки в різних видах транспорту та під час певних робіт, які не пов'язані з навчальним процесом.

У відеоформі можуть бути представлені лекції, інструктивні заняття. На відеокасетах розробляється також ілюстративний матеріал до друкованих видань та навчальних ситуаційних завдань.

Досвід показує, що найбільш ефективно знімати в „живій” аудиторії, щоб, переглядаючи фільм, слухач був „присутній” на лекції. Варто зазначити, що відео – корисний засіб у дистанційному навчанні. Відеокасети з лекціями, доповідями тощо можуть бути використані в домашніх умовах і дають змогу великій кількості студентів слухати лекції кращих фахівців. У нинішніх умовах в Україні немає ні психологічних, ні технічних перешкод щодо використання відеонавчання: значна частина населення має відеоапаратуру. Однією з найважливіших турбот навчального закладу є нагромадження і розширення арсеналу знятих на відеозасоби лекцій та інших видів занять.

Навчальні відеофільми сприяють прискореному засвоєнню знань за допомогою аудіовізуальних засобів інформації, зокрема теоретичних знань у галузях науки і виробництва, конструювання й експлуатації устаткування, технологічних процесів, а використання мультимедійних можливостей дає змогу показати приховані конструкції і процеси. Відеофільми мають велике дидактичне навантаження, оскільки ілюструють моменти, які важко передати словесно. Впро-

вадженню навчальних відеофільмів в освітній процес сприяє розширення аудиторії, забезпеченню максимального контакту студентів із дійсністю.

Навчальну інформацію може одержувати і відтворювати на своєму індивідуальному телевізійному приймачі кожен фахівець, зацікавлений у підвищенні освітнього рівня і кваліфікації. Навчальні відеофільми забезпечують можливість сприймання інформації одночасно зором і слухом. Корисним у них є текстовий супровід. Отже, аудіовізуальні носії є найбільш дієвими засобами навчання.

Потрібно зазначити: нові технології мають важливе значення у створенні навчальних відеофільмів. Вивчення природи прихованих технологічних процесів чи закритих елементів конструкцій викликає потребу насичення створюваного відеофільму мультиплікаційними фрагментами. Процес створення комп'ютерних відеороликів досить складний, тому потребує відповідної кваліфікації.

Електронні бібліотеки і бази даних. Це одні з найпоширеніших засобів, що використовуються у дистанційному навчанні.

На початковому етапі підготовки курсу викладач повинен усвідомити, де і за якою електронною адресою і з якими умовами доступу містяться потрібні для курсу бази даних, електронні бібліотеки. Перш, ніж рекомендувати їх тим, кого навчають, необхідно самому певний час попрацювати з ними. Матеріал, що рекомендується, бажано мати у власному комп'ютері. Студентів треба відсилати до електронних бібліотек для одержання додаткової літератури у разі написання невеликих науково-дослідних робіт.

Геоінформаційні системи – це один з перспективних напрямів розширення дидактичних засобів у дистанційному навчанні. Їх можна використовувати як базу даних з картографічною візуалізацією інформації та функціями просторового аналізу. Коли в освітньому процесі ставиться така мета, ГІС можуть надавати викладачу серйозну допомогу. На ринку програмних засобів є десятки геоінформаційних систем, у т.ч. вони є в НУВГП.

Засоби віртуальної реальності розкривають нові можливості для розробки сучасного методичного забезпечення ДН.

Засобами неконтактної інформаційної взаємодії є комплексні мультимедійні операціональні середовища, що створюють ілюзію безпосереднього входження і присутності в ситуації реального часу. Ці засоби дають змогу здійснювати неконтактне управління і взає-

модію з об'єктами чи процесами віртуальної реальності, імітувати реальність за допомогою участі в процесах, що відображаються на екрані, і впливати на їх розвиток і функціонування.

Рекомендується застосовувати ці засоби у процесі розв'язування конструктивно-графічних, художніх завдань, опанування графічних методів моделювання під час вивчення курсів інженерної і комп'ютерної графіки, при організації тренування фахівців в умовах, максимально наближених до реальності.

Лабораторні дистанційні практикуми і тренажери. Широко застосовуються при вивченні як фундаментальних (фізика, хімія), так і прикладних технічних дисциплін.

Коли зміст курсу передбачає не тільки вивчення теоретичного матеріалу, а й одержання конкретних практичних навичок лабораторних досліджень, можуть створюватися лабораторні дистанційні практикуми. Для конкретного прикладного тематичного напрямку створюється єдиний універсальний науково-дидактичний комплекс, який зазвичай призначається для навчання студентів чи перепідготовки фахівців та проведення наукових досліджень. Використовувати цей комплекс можуть студенти, які перебувають на будь-якій відстані від нього. Це можливо завдяки застосуванню телекомунікацій. Вимірювальні прилади в комплексі замінені автоматизованою інтелектуальною сенсорною підсистемою. Оперативне управління експериментом здійснюється автоматично за допомогою багатоканальної інтелектуальної підсистеми регулювання за програмами, одержуваними від віддалених комп'ютерів, що є робочими місцями користувачів і на яких створюється віртуальне відображення реальної лабораторії. Це дає змогу з максимально можливим наближенням відтворювати реальне устаткування. Досвід використання лабораторних дистанційних практикумів невеликий. Здебільшого вони застосовуються під час навчання технічних спеціальностей. Звичайно, створення таких комплексів коштує дуже дорого.

8.3. Форми дистанційного навчання

Як при традиційному, так і при дистанційному навчанні використовують лекції, семінари, практичні і лабораторні заняття, самостійну роботу, консультації, курсові роботи, заліки, екзамени (табл. 8.3).

Лекція є однією з найважливіших форм навчальних занять і основою теоретичної підготовки студентів. Лекції для ДН мусять відповідати всім вимогам, що ставляться до традиційного навчання:

науковості, доступності, єдності форми і змісту, органічному зв'язку з іншими видами навчальних занять. Вони традиційно поділяються на вступні, настановні, оглядові і заключні.

Таблиця 8.3

Форми організації дистанційного навчання в ЄКТС

Форми навчання в КМСОНП	Теоретична оцінка придатності для виконання функцій у ДН:				
	навчальної	розвивальної	виховної	спонукальної	контрольно-корекційної
Розповідь	++	++	+++	+++	+
Бесіда	++	+++	+++	++	+
Лекція	+++	+++	+	++	+
Семинар	++++	+++++	++	++	+++
Дискусія	+++	+++++	+++	+++	++
Робота з книгою	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Демонстрація	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Відеоперегляд	+++++	+++++	+++++	+++	+++
Ілюстрація	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Вправи	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Лабораторні роботи	+++++	+++++	++++	+++++	+++
Практикум	+++++	+++++	+++++	++++	+++
Пізнавальна гра	++++	+++++	+++++	+++++	++++
Репетиторство	+++++	+	++	+++++	+++++
Тьюторство	+++++	+++++	++	+++++	+++
Робота в групах	++	+++++	+++++	++++	+++
Факультатив	+++++	+++++	++++	+++++	++
Олімпіади, турніри	+	++	+++	+++++	++++
Навчальна конференція	+++	++++	++++	+++++	++
Навчальні консультації	++++	++++	+++	++++	+++++

Примітка. Порівняльна оцінка функціональної ефективності форми навчання відмічається позначкою „+”. Чим більше позначок „+”, тим вище рівень ефективності форми навчання в разі реалізації нею тієї чи іншої функції.

У дистанційному навчанні лекціями називають набір навчальних матеріалів в електронному вигляді. Окрім тексту, він містить ще додаткові матеріали – цитати з наукових джерел, навчальних посібників, оформлених у вигляді текстових файлів.

Лекції в ДН можуть проводитися в реальному і віртуальному часі, фронтально й індивідуально. Для фронтального проведення лекції можливе застосування телебачення. Комп'ютерні відеоконференції використовуються для індивідуального проведення занять, а за

наявності мультимедійного проектора – і для фронтального.

Ознайомлення з лекцією при ДН студент повинен починати з перегляду її тексту – на відміну від прослуховування під час традиційного навчання. Це має певні переваги. У студента є можливість багаторазового звертання до незрозумілих фрагментів, чергування читання з обмірковуванням. У тексті легше побачити загальну структуру змісту. При цьому, звичайно, втрачаються позитивні психологічні моменти спілкування з лектором. У дистанційному навчанні найкращий дидактичний ефект дає такий варіант, коли після перегляду тексту лекції відбувається консультація, проведена у віртуальному навчальному середовищі або за допомогою електронної пошти, що відповідає ЄКТС.

Семінари у ДН можуть проводитися за допомогою комп'ютерних відео- і телеконференцій. У педагогічному аспекті семінар, що проводиться з використанням відеоконференцзв'язку, не відрізняється від традиційних семінарів, тому що учасники навчального процесу бачать один одного на екранах моніторів.

Семінари, проведені за допомогою телеконференцій (тобто при письмовому, невербальному спілкуванні), можна назвати віртуальними, тому що його учасники не бачать один одного, а обмінюються текстовими повідомленнями. Семінар відбувається у нереальному часі і при цьому викладач може оцінити активність кожного студента.

Консультації в ДН проводяться здебільшого із застосуванням засобів навчального віртуального середовища, електронної пошти, відео- і телеконференцій. Консультації можуть бути індивідуальні і групові.

Контроль у ДН має значно більшу роль, ніж у традиційних формах. Він полягає у перевірці процесу й результатів теоретичного і практичного засвоєння слухачами навчального матеріалу. Оцінювання знань, умінь і навичок, отриманих під час дистанційного навчання, має особливе значення через відсутність безпосереднього контакту студента і викладача. Особливістю контролю в ДН є необхідність додаткової реалізації функцій ідентифікації особистості студента для запобігання фальсифікації. У дистанційному навчанні використовуються такі різновиди контролю: контрольні, курсові і дипломні роботи, заліки та екзамени.

У деяких ВНЗ використовуються проектно-комунікаційні методи оцінювання знань і умінь. Вони включають написання есе чи рефе-

рату на визначену викладачем тему, оцінювання іншими студентами, особистий контакт із викладачем, самооцінку і добре реалізуються в умовах телекомунікаційної мережі. Для проведення оперативного контролю доцільно використовувати анкети, що розсилаються електронною поштою у визначений термін.

Однією з негативних характеристик ДН, про яку найчастіше згадують, є відсутність „живого” спілкування викладача із студентами, що нібито знижує якість навчання. Аналіз традиційних форм навчання показує, що основна маса студентів спілкується з викладачем нечасто. Широко спілкуються з викладачем лише одиниці. У дистанційній формі для багатьох студентів спілкування психологічно більш прийнятне, оскільки вони воліють ставити питання, користуючись електронною поштою, при цьому не відчують скутості, відступають особисті емоції. Візуальне сприйняття інформації в дистанційній освіті не гірше, а при добре розробленому методичному забезпеченні навчальної дисципліни може бути навіть краще, ніж у традиційних формах навчання. У дистанційній формі інформаційні матеріали бувають кращі від будь-яких інших, навіть найкращого конспекту.

Є ще один позитивний момент, пов'язаний з дистанційним спілкуванням. Руйнується психологічний бар'єр у спілкуванні. При традиційному навчанні далеко не кожен студент наважиться телефонувати викладачеві, щоб отримати консультацію. У дистанційному навчанні телефон, електронна пошта є офіційно визначеними формами спілкування і студенти охоче ними користуються. Але у ДН гостро постає питання контролю знань студентів, оскільки велика ймовірність участі у виконанні контрольних робіт сторонніх осіб. Тому розробляючи курс, викладач повинен приділити цій проблемі значну увагу.

Важливою особливістю ДН є те, що навчатися дистанційно набагато легше і комфортніше, ніж очно, що деякою мірою розхолоджує студентів: можна навчатися коли захочеш і скільки захочеш. Однак за умови сталого графіка навчальної звітності, контролю, спілкування з викладачем, що дисциплінує студента, розхолодження унеможливорюється. Найменше відхилення від графіка навчання викликає реакцію тьютора, який, залежно від проблеми, застосовує санкції або пропонує допомогу.

Для того, щоб впровадити освітні інновації (у тому числі і ДН),

ВНЗ повинні змінити чинну парадигму освіти, в центрі якої стоїть університет, викладач на нову – в центрі якої повинен стояти студент та його потреби до освіти. Відповідно до вимог Болонського процесу освіта повинна стати доступною для будь-якої людини, у будь-якому місці, у будь-який час і з будь-якої спеціальності.

8.4. Технологічні аспекти розроблення дистанційних курсів

На початковому етапі впровадження ДН, на якому перебуває ніні НУВГП, здебільшого використовується асинхронна організація навчального процесу. Це означає, що студенти мають змогу навчатися в освітньому середовищі у зручний для себе час.

Враховуючи досвід розроблення навчальних курсів у низці центрів дистанційного навчання [1-3;14], автори рекомендують таку послідовність робіт:

1. Визначення цілей і завдань курсу (навчальної дисципліни).
2. Вивчення особливостей групи, для якої створюється курс, вибір методики дистанційного навчання з урахуванням особливостей технічного забезпечення студентів і цілей курсу.
3. Проектування організації навчального процесу з урахуванням можливостей освітнього середовища, способів взаємодії викладача і студентів, видів і форм занять.
4. Структурування і підготовка навчального матеріалу. Розподіл курсу на розділи і розділів на невеликі смислові частини – заняття (модулі). (Кожен розділ і кожне заняття модуля повинні мати заголовки, а курс має бути не тільки добре викладений, а й вигідно структурований на сайті). Проектування пізнавальної діяльності студентів при вивченні розділу.

Зразок пропонованої авторами структури модуля:

- текст вступної частини;
- мета вивчення модуля;
- навчальні питання (проблеми);
- навчальний матеріал;
- набір головних проблем за змістом модуля;
- приклади студентських робіт;
- контрольні питання з відповідями, коментарями і рекомендаціями для самоперевірки знань студентів.

5. Розроблення сценарію навчального курсу, добирання відповідної форми, представлення студентам текстів, рисунків, таблиць, графіків, звукового та відеоряду тощо.

6. Підготовка медіафрагментів. Розроблення рисунків, таблиць, схем, креслень, відеоряду з урахуванням вимог ергономіки; компонування модулів кожного розділу курсу.

7. Складання списку літератури і гіперпосилань на ресурси Інтернету (анотований перелік кращих сайтів з тієї чи іншої тематики, сайтів електронних бібліотек та електронних магазинів), добирання для кожного модуля гіперпосилань на внутрішні й зовнішні джерела інформації у мережі Інтернет. Добирання зовнішніх гіперпосилань є одним із найскладніших завдань для автора курсу. Ретельно підібрані посилання на документи у мережі позбавлять студента необхідності „блукати” Інтернетом, шукаючи інформацію. Розміщення посилань з анотаціями на конкретні сторінки різних сайтів дає змогу „наповнити” курс кращими світовими інформаційними джерелами.

8. Проектування системи контролю, оцінювання і сертифікації. Добирання тестів, завдань, контрольних питань, завдань для моделювання, тем рефератів і курсових робіт, укладання підказок. Проектування способів закріплення знань і навичок, здійснення зворотного зв'язку, організація дискусій, спілкування у форумах.

9. Розроблення методичних рекомендацій з вивчення курсу, складання графіка вивчення курсу (із зазначенням термінів його опрацювання).

10. Представлення матеріалів курсу в Інтернеті.

11. Перевірка можливостей користування курсом за допомогою засобів, наявних у студентів (для цього заздалегідь треба вивчити індивідуальні технічні та програмні ресурси групи).

12. Проведення пробної експлуатації курсу і його вдосконалення з метою усунення помічених недоліків.

Здійснюючи підготовку курсу, враховуючи запропоновану послідовність робіт, особливу увагу необхідно приділяти формуванню цілей і завдань, важливість яких при дистанційному навчанні набагато більша, ніж при традиційному.

Центром кожного курсу мають бути чітко окреслені цілі, завдання, сформована стратегія досягнення цілей і розв'язання завдань.

Продумано складена ієрархічна система цілей і завдань, доведена до студента, впливає на весь навчальний процес. Вона допомагає викладачеві та студенту скласти ефективний план навчання, цілеспрямовано організувати і проводити навчання, самостійну роботу. Раціональна схема цілей і завдань є основою розробки контрольних тестів, кількісного оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу. Цілі мають чітко визначати, що студенти повинні вивчити. Завдання як засоби досягнення цілей конкретизують, що студенти мають уміти робити на основі вивченого матеріалу.

Цілі верхнього рівня ієрархії для кожної спеціальності представлені у відповідних державних стандартах. Для конкретної дисципліни цілі верхнього рівня сформульовані в навчальних програмах. Для викладача, який розробляє курс з тієї чи іншої дисципліни, це підґрунтя для формування цілей розділів, тем, видів занять.

У разі труднощів при формулюванні цілей занять, теми або ж дисципліни насамперед треба замислитися, чи справді потрібне те чи інше заняття, чи має практичне значення певна тема. Труднощі під час визначення цілей також можуть бути ознакою того, що викладач ще недостатньо осягнув у сутність заняття, не має потрібних для нього матеріалів або технічних, організаційних можливостей його проведення. Невдало організоване заняття веде до зниження якості навчання, погано сформульована мета – до зайвих витрат часу, зусиль і ресурсів як викладача, так і студентів.

Подаємо деякі практичні рекомендації щодо формування системи цілей:

- насамперед сформулюйте цілі на папері й переконайтеся, що виклад нейтральний і позбавлений емоцій;
- розподіліть цілі за ієрархічними рівнями: стандарт спеціальності, програма дисципліни, тема заняття;
- перевірте узгодженість цілей кожного рівня ієрархії з цілями вищих рівнів;
- перевірте, чи не суперечать цілі певного рівня одна одній;
- намагайтеся, щоб множина цілей кожного рівня була найбільш повною;
- передбачте для кожної цілі максимально можливий рівень вимірювання;

- перевірте можливості реалізації кожної цілі. При цьому необхідно врахувати технічні, програмні, організаційні, економічні, соціальні аспекти реалізації. Врахуйте ризик і невизначеність згідно з цими аспектами;
- перевірте, наскільки збігаються цілі викладача і цілі студента. Добре продумана система цілей має такі характеристики:
- чітке формулювання мети зобов'язує виконати необхідну дію; досягнення мети – це результат дій викладача і студента;
- кінцевий результат повинен бути конкретним, з точною часовою регламентацією;
- необхідний результат бажано виражати кількісно (не для кожної мети це можливо);
- у формулюванні мети обумовлюється тільки те, „що” і „коли” повинно бути зроблене, і не йдеться про деталі – „як” і „чому”;
- мета має бути однаково зрозуміла як викладачеві, так і студенту;
- мета реально досяжна, але нелегка.

Систему цілей бажано зафіксувати і виокремити як розділ у розробленому курсі.

Визначаючи цілі, розробник курсу мусить ставити собі такі питання: „Чому студентам необхідний цей курс?” „Що є найважливішим у цій галузі знань?” „Що повинні засвоїти студенти, які знання та уміння мають виявити?”

Сформульовані цілі часто виглядають загально, у них часом немає деталей, потрібних для формування основи всього курсу. Тому необхідно визначити завдання. Порівняно з цілями, завдання відображає більш специфічне бачення того, що студент зможе зробити наприкінці кожного заняття. Фактично необхідне визначення завдань для кожного заняття курсу. Завдання нагадують викладачеві, на якому етапі перебуває навчальний процес, і допомагають сконцентруватися на розвитку пізнавальної діяльності студентів. Ознайомлення студентів із завданнями курсу дають їм змогу:

- налаштовувати мислення на навчання;
- сфокусувати увагу на найважливіших проблемах;
- ретельно підготуватися до тестів, завдань та інших форм контролю.

Завдання, що описують необхідні фінальні результати курсу, мо-

жуть бути більш загальними, поза як вони спрямовані на досягнення цілей вищого рівня, ніж завдання для окремих занять курсу.

Наступним кроком є проектування навчальної діяльності, що є умовою досягнення студентами цілей та виконання завдань.

Бажано цілі та завдання з дисципліни й основних розділів курсу представити студентам на початку навчання.

Запорукою успішного навчання є продумана комбінація трьох елементів – цілей, завдань і діяльності.

Основні компоненти діяльності викладача в процесі дистанційного навчання не відрізняються від інших форм навчання. Однак практики ДН виділяють низку особливостей роботи викладача та дають корисні рекомендації:

- варто передбачити час для відповідей на запитання студентів у освітньому середовищі або за допомогою інших засобів;
- треба надати студентам методичні матеріали, що містять вправи для самоперевірки, а також посилання на правильні відповіді так, щоб вони могли перевірити своє розуміння навчального матеріалу і керувати своїм навчанням;
- бажано надати студентам можливість зворотного зв'язку один з одним, організувати дискусії, форуми;
- одним із найбільш важливих видів матеріалів, що надаються студенту, є підручник, який включає: навчальну програму з дисципліни, біографічну інформацію про викладача; цілі курсу; теми занять; розклад; вимоги; критерії закінчення навчання; опис іспитів; тематику проектів, письмових робіт; інструкції.

Для більш глибокого вивчення досвіду створення методичного та технологічного забезпечення навчальних дисциплін рекомендуємо розробки, подані у списку використаної літератури, подані наприкінці цього посібника. Автори розуміють, що методичне забезпечення ДН залежить, передусім, від технічних можливостей ВНЗ, комп'ютерної підготовки викладача та його умінь працювати в електронній мережі.

9. ОЦІНЮВАННЯ ВИКЛАДАННЯ В КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНІЙ СИСТЕМІ

Навіть найдосвідченіші й найталановитіші викладачі, педагогімаистри, можуть бути необ'єктивними, оцінюючи проведений екзамен або залік. Спілкування викладача зі студентами чи колегами може допомогти усвідомити йому певні негативні звички, значні чи малопомітні, що можуть бентежити чи дратувати студентів. Об'єктивна самооцінка може допомогти викладачу виявити слабкості, не помічені раніше.

Здебільшого в українських ВНЗ до впровадження КМСОНП (а потім ЄКТС) оцінювання роботи викладача здійснювалося формально шляхом звітування в кінці навчального року на засіданні кафедри. При цьому думка студентів щодо роботи викладача не лише не приймалася до уваги, але й не вивчалася. Оцінка за звітом не впливає ні на заробітну плату викладача, ні на термін його роботи. Як правило, робота всіх викладачів визнавалася задовільною. Тому деякі викладачі-нездари допрацювали до пенсії, калічивши молоді душі.

Впровадження ЄКТС потребує дотримання європейського стандарту, за яким щорічна робота викладача має оцінюватися як студентами, так і навчальним закладом. І від результатів цієї оцінки має залежати як заробітна плата, так і тривалість роботи викладача на посаді. Для деяких українських викладачів впровадження такої системи може створити певні проблеми.

9.1. Оцінка ефективності роботи викладача в ЄКТС

Проблема оцінки ефективності, а також якісних та кількісних показників діяльності викладача в сучасній дидактиці вважається однією з найважливіших. Вирішивши її, можна суттєво підвищити якість викладання і краще пристосуватись до впроваджених ринкових відносин в системі вищої школи через ЄКТС.

За рубежом оцінкою діяльності педагога займаються тривалий час. В США в 1975 р. була видана „Енциклопедія педагогічної оцінки”, в якій за „інструментарій оцінки діяльності педагога” запропоновано використовувати рейтинг, оціночні листи, тести, експертизу занять тощо. Подібний інструментарій використовують для визначення ступеня відповідності викладача посаді, оцінки різних сторін його діяльності, виміру особистих якостей, оцінки поведінки і т.д. [39].

Однак ні за кордоном, ні у вітчизняній вищій школі немає загально визнаних концепцій оцінки праці і особистості викладача, а також розроблених процедур і методик отримання інформації про якість його навчальної діяльності.

Існуюча практика оцінки навчальної діяльності викладача вищої школи базується на множині різноманітних критеріїв та показників. В окремих випадках роблять спробу врахувати всі фактори, які впливають на навчальну діяльність, доводячи їх кількість до ста і більше. В інших випадках використовують показники успішності студентів (загальну і якісну успішність, середній бал тощо). В результаті про якість діяльності викладача судять за тими оцінками, якими він сам оцінює знання студентів, тому такий метод не можна вважати об'єктивним.

Невідповідним, на наш погляд, буде і такий підхід до оцінки навчальної діяльності викладача, коли до уваги не беруться його особисті якості і соціально-психологічна компетентність, які мають безпосередній вплив на активізацію пізнавальної діяльності студентів, створюють у них позитивний емоційний настрій і регуляцію поведінки, а також виступають мотивуючим фактором підвищення якості педагогічної діяльності [39].

Таким чином, якість навчальної діяльності педагога багато в чому визначається такими параметрами:

- відповідність рівня професійно-педагогічного потенціалу сучасним стандартам якості підготовки фахівців;
- відповідність рівня соціально-психологічної компетенції педагога рівню, який забезпечує різнобічний інтелектуальний розвиток студентів;
- стійке бажання педагога до саморозвитку.

Але при цьому необхідно пам'ятати, що переоцінювати ці показники не потрібно, кожен педагог – це індивідуальність. Тому пропонуємо при оцінці його роботи враховувати і здібності студентів до навчання.

Слід виходити з того, що навчальна діяльність – головний вид діяльності викладача вищої школи, а всі останні види мають другорядне, підпорядковане значення.

При формулюванні навчальної мети головним потрібно вважати формування умінь оволодівати науковим змістом навчальних дисциплін при рішенні задач проблемного характеру. Тоді діагностування ступеня досягнення навчальної мети можна проводити на основі експрес-контролю, який включає тестування студентів на пере-

вірку рівня їх теоретичного мислення в заданій предметній області.

В результаті навчальну діяльність викладача можна оцінити за середнім рівнем успіху в досягненні навчальної мети в тих академічних групах, де він проводив заняття з врахуванням середнього рівня здібностей студентів цих груп до навчання.

В зв'язку з тим, що у вищих навчальних закладах дидактичний процес поділяється на роки, семестри, місяці, тижні, дні і навчальні заняття, проблема планування ефективного заняття, як основи дидактичного процесу, набуває великого значення.

Пошук об'єктивних показників якості навчального заняття – актуальна задача, яка стоїть перед педагогічною наукою. Найбільш загальним показником якості навчального заняття вважається якість засвоєння знань студентами. Але на цей показник впливає цілий ряд факторів, які роблять його комплексним. Як показали дослідження І.П. Підласого, головними з таких факторів є метод навчання, рівень мотивації, реалізація принципів і закономірностей навчання, рівень підготовки студентів і самого викладача тощо (табл. 9.1). Загалом на ефективність якості навчального процесу впливає понад 200 факторів і врахувати їх при проведенні заняття практично неможливо, тому зосередити увагу потрібно на основних, які є суттєвими для ЄКТС, як системи якісної освіти.

І.П. Підласий пропонує використовувати такі, які були б важливими, зрозумілими і трактувалися однозначно. Такими факторами є [36; 39]:

- 1) кількість нових понять, що вивчаються на занятті;
- 2) кількість інформаційно-сміслових елементів тексту;
- 3) вид навчального матеріалу;
- 4) складність знань;
- 5) день тижня;
- 6) порядковий номер уроку (пари);
- 7) працездатність викладача;
- 8) інтерес студентів до навчального матеріалу;
- 9) рівень активності студентів;
- 10) застосування набутих знань на практиці;
- 11) рівень попередньої навчальної підготовленості студентів;
- 12) здібності студентів до вивчення конкретного навчального матеріалу;
- 13) рівень уваги на заняттях;
- 14) загальна кількість контролю на занятті;
- 15) час для вивчення знань на занятті;

- 16) час на закріплення і повторення знань, умінь;
- 17) рівень засвоєння знань, умінь, якого треба досягти на занятті;
- 18) використання дидактичних і технічних засобів;
- 19) відсоток слабовстигаючих студентів в групі;
- 20) санітарно-гігієнічні умови навчання;
- 21) психологічний клімат на заняттях;
- 22) методи навчання;
- 23) курс (рік навчання);
- 24) періодичність контролю.

Таблиця 9.1

**Основні фактори, які впливають на ефективність
навчального заняття в ЄКТС**

Місце	Основні фактори	Коефіцієнт кореляції
1	2	3
1	Мета навчання і рівень, якого треба досягти	0,90
2	Рівень мотивації навчання	0,86
3	Реалізація принципів і закономірностей навчання	0,84
4	Обсяг вимог і змісту, які потрібно реалізувати	0,80
5	Кількість і складність навчального матеріалу	0,78
6	Рівень підготовленості студентів	0,70
7	Активність, інтерес студентів	0,65
8	Працездатність студентів	0,62
9	Сформованість навчальних навичок	0,60
10	Час навчання	0,56
11	Матеріально-технічні і організаційні умови навчання	0,50
12	Застосовані методи навчання на попередніх заняттях	0,40
13	Тип і структура заняття	0,38
14	Взаємовідносини, що склалися між студентами та викладачами	0,37
15	Кількість студентів в групі	0,36
16	Рівень підготовленості викладача	0,35

Опорними факторами, за якими можна запрогнозувати наперед ефективність навчання, є кількість навчального матеріалу і час. Це фактори, які можна досить точно визначити. Інші фактори становлять немовби прогностичний фон, на якому розгортається сценарій засвоєння навчального матеріалу в часі.

Пояснимо зміст окремих факторів. Навчальний матеріал пред-

ставлено чотирма факторами. Перший фактор – це кількість нових понять, що вивчатимуться на занятті. Здебільшого на занятті вивчаються 1-5 нових понять (оптимально 1-2). Поняття не слід плутати з лексичними одиницями, новими словами, параграфами тексту, задачами та вправами.

Другий фактор – кількість інформаційно-сміслових елементів (ICE) – змінюється в межах 1-35. В середньому це складає 10-12 ICE в фундаментальних і 20-25 ICE – в спеціальних дисциплінах впродовж 90 хвилин заняття.

Третій і четвертий фактори, що стосуються навчального матеріалу, відтворюють його якість (складність і трудність). Оскільки критерії трудності навчання ще не набули поширення, то оцінку якості пропонується здійснювати за звичними градаціями: висока, середня, низька.

Інші показники, що входять до переліку факторів прогнозування ефективності заняття, особливих пояснень не потребують. Зміст їх зрозумілий з назви. Рівень засвоєння знань та умінь, якого треба досягти на занятті, визначається за методикою В.П. Безпалька. Найнижчий рівень носить назву „знайомство”, наступний за ним – „репродукція”, третій рівень передбачає засвоєння знань і умінь в повному обсязі, четвертий рівень передбачає „трансформацію”, тобто використовувати набуті знання для самостійного пояснення нових явищ, вміння „переносити” знання [115].

Змінам інтенсивності впливу факторів приписані безрозмірні числа. Наприклад, якщо на занятті вивчається лише одне поняття, то йому відповідає безрозмірне число 5, двоє понять – 4 і т.д., складність знань мінімальна – число 4, середня – 3, висока – 1 тощо.

Внаслідок цих дій з'являється таблиця програмування рівня підготовки викладача до занять та оцінки якості їх проведення (табл.9.2).

Робота з педагогічною таблицею „Касандра” максимально спрощена і зводиться до такого алгоритму:

1. Попередньо потрібно познайомитись зі змістом таблиці, факторами впливу на якість проведення навчального заняття, інтервалів оцінок кожного з них.

2. Визначивши тему майбутнього заняття, складіть план його проведення, підготуйте всі необхідні для цього матеріали, подумайте про методику його проведення, умови роботи в аудиторії.

3. Читаючи послідовно кожен з 24 факторів, визначте ту інтенсивність дії кожного з них, яка на Вашу думку найбільше відповідає умовам проведення майбутнього заняття.

4. На шкалі послідовно відкладайте наростаючу суму балів (числа в знаменнику кожного фактору). Сумарний показник відповідає коефіцієнту засвоєння знань (в %) та відповідну йому попередню оцінку рівня підготовки викладача до занять та ефективності його проведення.

Після проведення занять ще раз скористайтесь педагогічною таблицею для визначення його фактичної якості та оцінки своєї роботи на ньому.

Отриманий прогноз може не задовольняти викладача. У цьому випадку у нього відкривається широкий простір для цілеспрямованого педагогічного пошуку, роздумів над удосконаленням технології проведення заняття. Приріст ефективності навчального заняття навіть на лічені відсотки вимагатиме пропорційного збільшення педагогічних зусиль, спрямованих на пошуки невикористаних резервів, введення в дію додаткових сприяючих факторів. Важко, звичайно, але ж марно сподіватися, що заняття стане високоякісним само собою.

На відміну від цієї простої і загальнодоступної методики В.Й. Беспалько пропонує оцінювати якість процесу навчання за допомогою коефіцієнта ефективності:

$$K_{\phi} = \frac{\sum mt}{MT}, \quad (9.1)$$

де m – кількість студентів, які зайняті пізнавальною діяльністю і на даному етапі;

t – тривалість етапу заняття;

M – загальна кількість студентів в академічній групі чи на потоці;

T – загальна тривалість навчального заняття.

Приклад. В академічній групі 25 студентів, які беруть участь в лабораторній роботі. На першому етапі ($t = 15$ хв) активно працюють 20 студентів, на другому етапі ($t = 20$ хв) – 21 студент, на третьому ($t = 30$ хв) – 20 і на четвертому ($t = 25$ хв) – 23 студенти. Загальна тривалість навчального заняття $T = 90$ хв. Визначити коефіцієнт ефективності лабораторної роботи.

$$Kф = \frac{20 \times 15 + 21 \times 20 + 20 \times 30 + 23 \times 25}{25 \times 90} = 0,83.$$

Таким чином, запропонована й експериментально перевірена методика прогнозування рівня підготовки викладача до навчальних занять та оцінки якості його проведення є універсальною і придатною для використання в умовах ЄКТС.

9.2. Проблеми самовиховання викладачів для роботи у кредитно-трансферній системі

Професійне самовдосконалення педагога, який бажає ефективно працювати в ЄКТС – це свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійно-педагогічної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної педагогічної діяльності і власної програми адаптації до ЄКТС. В основі цього процесу лежить психологічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму і уявним його станом. Професійно-педагогічне самовдосконалення педагога відбувається у двох взаємозв'язаних формах – самоосвіті і самовихованні, які взаємно доповнюють одна одну. Основним **змістом самоосвіти** є удосконалення наявних у викладача знань і умінь з метою досягнення бажаного рівня професійно-педагогічної компетенції. **Самовиховання** виступає як активна, цілеспрямована діяльність викладача із системного формування і розвитку в собі позитивних та усунення негативних якостей.

Самовиховання проходить інколи непомітно для самої людини. Вона розвиває сильні сторони своєї натури, долає недоліки і завжди усвідомлює, що займається самовихованням. Зрозуміло, що таке самовиховання носить епізодичний характер, відбувається без чіткого плану, і розгорнутої програми, що не може знизити його результативність. Набагато вищою ефективністю характеризується цілеспрямоване самовиховання.

Вивчення 102 слухачів Школи педагогічної майстерності НУВГП (різних років навчання), показали, що самовиховання певною мірою займаються 84,8% слухачів, але систематично і цілеспрямовано – тільки 42,3%. Слухачі з числа аспірантів і молодих асистентів намагаються сформувати в себе такі позитивні риси, як ці-

леспрямованість — 38,5%, дисциплінованість — 32,1%, упевненість — 16,6%, працьовитість — 15,4%, доброту — 14,1%, наполегливість — 11,5%, чесність — 10,3%, витримку — 10,1% та інші позитивні якості. Вони намагалися позбутися таких негативних рис: ліні — 51,3%, невпевненості — 23,6%, упертості — 20,3%, нервозності — 15,7%, нестриманості — 4,7% та інших негативних рис.

Серед прийомів роботи над собою слухачі Школи називали самокритику — 12,7%, самопримус — 12,5%, самоаналіз — 6,3%, самохвалення — 6,1%. Якщо зважити, що в арсеналі процесу самовиховання є понад два десятки спеціальних прийомів, то слухачі використовували заледве четверту частину з них. При такій скромній обізнаності з прийомами самовиховання важко говорити про його інтенсивність та результативність. Щоб самовиховання стало професійно усвідомленим, майбутні викладачі (аспіранти) та працюючі науково-педагогічні працівники повинні відчувати, оцінити свою придатність до педагогічної професії.

Основні завдання ВНЗ щодо самовиховання своїх педагогів:

- показати значення, актуальність процесу самовиховання;
- допомогти в адекватній самооцінці своєї особистості;
- допомогти розробити програму самовиховання, шляхи та засоби її реалізації;
- стимулювати потребу до організації самовиховання у своїй педагогічній діяльності.

Процес самовиховання викладачів можливий тільки за умови, що до них ставитимуться вимоги, дещо вищі від їх можливостей. Важливою умовою є відношення педагогів до поставлених вимог. Зрозуміло, що тільки при усвідомленому прийнятті цих вимог викладач відчуватиме потребу у самовихованні. Оскільки процес самовиховання є неперервним, то і його мета постійно змінюється, а вимоги до викладачів мають постійно зростати, особливо з огляду на впровадження ЄКТС, як основи якості освіти.

Структурно процес самовиховання викладачів ВНЗ можна умовно поділити на такі етапи:

- самоусвідомлення і прийняття рішення займатися самовихованням;
- тестування основних педагогічних якостей;
- планування і розробка програми виховання;
- безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених

завдань в роботі над собою;

- самоконтроль і самокорекція цієї діяльності.

Початок роботи викладача із самовиховання – етап самопізнання, яке дозволяє виявити свої здібності і можливості, рівень розвитку потрібних якостей.

У Школі педагогічної майстерності Національного університету водного господарства та природокористування (НУВГП) самопізнання розпочинається з тестування самооцінки основних педагогічних якостей [55].

На основі самопізнання і самооцінки у викладача формується рішення про необхідність самовиховання, створюється модель роботи над собою. Рішення про самовиховання конкретизується на другому етапі планування і розробки програми самовиховання. Планування самовиховання передбачає:

- визначення мети і основних завдань як на певні етапи життя і діяльність викладача, так і на перспективу;
- розробку програми особистого розвитку;
- визначення умов діяльності із самовиховання (вироблення власних правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і прийомів вирішення завдань у роботі над собою).

ТЕСТ „САМООЦІНКА ОСНОВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ”

Дайте відповіді на запропоновані питання і підрахуйте суму набраних балів. Отримана інформація допоможе розробити Вам програму самовиховання (приклад заповнення анкети).

№ з/п	Якості і особливості особистості викладача	Критерії оцінки				
		володію	мабуть, володію	важко сказати	мабуть, не володію	не володію
		„5”	„4”	„3”	„2”	„1”
1.	Любов до студентів		+			
2.	Гуманність			+		
3.	Вимогливість		+			
4.	Доброзичливість	+				
5.	Тактовність		+			
6.	Рішучість			+		
7.	Високий рівень професійних знань				+	
8.	Хороша пам’ять					+
9.	Хороша дикція			+		
10.	Педагогічні здібності			+		

- 50-46 балів** Ваші показники здаються завищеними. Вони засвідчують, що Ваші якості майже ідеальні. Ми ставимо під сумнів об'єктивність Ваших відповідей, але все ж рекомендуємо перевіритись іншими тестами. Можливо, Ви переоцінюєте свої здібності та якості.
- 45-40 балів** Ви дуже високої думки про свої якості і здібності. Можливо, Ви і праві, але все ж рекомендуємо перевіритись і на інших тестах. Можливо, Ви переоцінюєте свої здібності і якості.
- 39-30 балів** Як на молодого, початкуючого педагога – все в порядку. Ви об'єктивно оцінюєте свої педагогічні можливості і якості, і є надія, що Ви зможете досягнути більшого, якщо складете і реалізуєте програму самовдосконалення і самовиховання. Бажаємо успіху.
- 29-20 балів** У Вас майже немає якостей, потрібних педагогу вищої школи. Але ще не все втрачено і ШПМ спробує допомогти Вам повірити в себе і змінитися, але працювати над собою прийдеться багато. Радимо скласти і реалізувати програму самовдосконалення і самовиховання. Бажаємо успіху.
- 19-10 балів** Вибачте, але Ви не володієте якостями, які потрібні педагогу вищої школи, і ШПМ не зможе Вам допомогти. Найкращий варіант – відмовитись від педагогічної діяльності і наступні покоління студентів будуть вдячні вам за мужній вчинок.

Ефективність роботи із самовиховання залежить від того, наскільки викладач володіє прийомами самовиховання. На етапі самопізнання доцільно використовувати самоспостереження, самоаналіз та самооцінку.

Самоспостереження – це спостереження за своїми діями, вчинками, думками, почуттями. Воно є необхідною передумовою контролю особистості за власною поведінкою та діяльністю.

Самоаналіз – роздуми над своєю поведінкою, окремими вчинками. Його використання допомагає викладачу розкривати причини своїх успіхів чи невдач, розвиває самосвідомість і сприяє самопізнанню.

Самооцінка – судження людини про міру наявності у неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним етало-

ном, зразком.

На етапі реалізації програми самовиховання в умовах ЄКТС доцільно використовувати такі прийоми самовиховання, як самопереконавання, самонавіювання, самонаказ, самосхвалення, самозаохочення, самосуд [4].

Самопереконавання полягає в тому, що педагогу у певній конкретній ситуації пропонуються знайти аргументи, за допомогою яких переконатися в тому, правильно чи неправильно він вчинив. Застосовувати його потрібно у таких випадках, коли людина прийняла якусь вказівку, пропозицію, наказ, але у неї не вистачає рішучості діяти відповідно до них.

Самонавіювання – психічний вплив людини на саму себе. Цей прийом передбачає вплив на самого себе шляхом повторення подумки чи вголос певних суджень до повного оволодіння собою. В науково-педагогічній лабораторії „Пошук” навчально-методичного управління НУВГП розроблені і експериментально перевірені такі формули самонавіювання: „Смілива поведінка”, „Стійкість в житті”, „Воля і характер”, „Пам’ять”, „Увага”, „Релаксація” та ін. [39].

Самонаказ – прийняття особистістю твердого рішення ніколи не відступати від власних принципів і переконань, завжди поводитись тільки належним чином.

Самозаохочування застосовують у випадках, коли викладач, долаючи труднощі і негативні риси свого характеру, виконав складне доручення.

Самоосуд – прояв незадоволення своїми діями, вчинками, поведінкою. Докори сумління пробуджують свідомість, викликають внутрішнє хвилювання і почуття вини перед іншими. Самоосуд викликає бажання позбутися недоліків у своїй поведінці.

Змістовим орієнтиром для систематичної роботи над удосконаленням особистості викладача міг би слугувати „Кодекс професійної етики педагога”, розроблений нами.

9.3. Кодекс професійної етики педагога в ЄКТС

Перехід до Болонського процесу та ЄКТС вимагає від викладачів вищої школи України якісно нового бачення своєї педагогічної діяльності. Вона має бути чистою, чесною та прозорою, позбавленою елементів корумпованості та хабарництва. Змістовним орієнтиром для систематичної роботи над удосконаленням особистості викла-

дача міг би стати „Кодекс професійної етики педагога”, розроблений нами [39].

КОДЕКС ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ПЕДАГОГА

1. Ставлення до своєї праці

Ставлення до педагогічної праці як до головного сенсу свого життя, діяльності великого соціально-етичного значення, засобу реалізації свого покликання, здібностей та соціальних переконань.

- Обирати професію педагога свідомо, відповідно до педагогічного покликання, а не обставин.
- Любити педагогічну працю, прагнути до творчості в ній, використовувати прогресивні методи і технології навчання.
- Сприяти поліпшенню умов педагогічної праці, боротися з усім, що заважає підготовці сучасного фахівця, професіонала своєї справи.
- Піклуватися про якісне поповнення педагогічних кадрів вищої школи за рахунок здібної до науково-педагогічної праці молоді.

2. Ставлення до студентів

Моральна відповідальність педагога за всебічний розвиток особистості студентів, а не лише за знання своєї дисципліни.

- Ставитись до студента як до особистості, поважати і підтримувати найцінніші її якості та сприяти їх розвитку.
- Прагнути, щоб ставлення до студента було не просто діловим, офіційним, але й мало гуманний, людський, товариський характер.
- Любити студентів, бути уважним до кожного з них, ставитись до їх думок та вчинків як до значущих факторів.
- Вивчати внутрішній світ студентів, їх оточення, умови життя і діяльності для того, щоб приймаючи рішення, передбачати педагогічні і соціальні наслідки своїх дій.
- Бути вимогливим до студентів, вбачаючи у цьому міру поваги до нього; вимогливість має бути педагогічно і соціально доцільною – доброзичливою, реальною, обґрунтованою.
- Нести моральну відповідальність за характер відносин у системі „педагог-студент”, бути свідомим організатором цих відносин і перетворювати їх у засіб прилучення студентів до моралі.
- Підходити до кожного студента з оптимістичною гіпотезою: вірити у великі потенційні можливості духовного і фізичного удосконалення студента, підтримувати його у цьому.

- Бути витриманим зі студентами, вміти терпляче вислуховувати і виправляти будь-які їхні помилки.
- Зміцнювати свій авторитет як людини і професіонала своєї справи в очах студентів, вважати себе відповідальним не тільки за свою поведінку, висловлені думки та передані знання, але й за правильне їх сприйняття та розуміння студентами.
- Не принижувати людської гідності студента, бути нетерпимим до подібних дій своїх колег.

3. Ставлення до студентського колективу

Повага до студентського колективу, що складається з дорослих людей, як до важливого чинника всебічного розвитку студента.

- Спиратися на студентський колектив у будь-якій педагогічній ситуації, рахуватись з його думкою.
- Сприяти формуванню, розвитку і зміцненню студентського колективу, колективістських та корпоративних якостей учнів.
- Використовувати студентський колектив як важливу умову і засіб впливу на особистість учня.
- Рахуватись з правом студентського колективу вирішувати свої внутрішні справи і проблеми.
- Бачити рівень розвитку студентського колективу і вклад окремих студентів у його розвиток.
- Бути непримиренним до помилкових форм колективізму, до прояву індивідуалізму, що руйнує колектив студентів.

4. Ставлення до своїх колег

Повага до колеги, підтримка його авторитету як важливого фактора спільного педагогічного впливу на студентів.

- Бути поважливим і тактовним з кожним викладачем, незалежно від кафедральної приналежності, статі, віку, індивідуальних особливостей, звань, ступенів і педагогічної майстерності.
- Не прагнути піднести авторитет своєї навчальної дисципліни за рахунок приниження інших навчальних курсів.
- Бути уважним і доброзичливим до колег, які шукають нові шляхи і засоби навчання, допомагати їм своїми знаннями і досвідом.
- Бути особливо уважними до колеги – майстра педагогічної праці, допомагати створенню сприятливих умов для його творчості, переймати й поширювати його досвід.

- Допомогати молодшим і менш досвідченим колегам в удосконаленні їхніх педагогічних умінь і навичок, не допускати чванства своїм педагогічним досвідом та педагогічною майстерністю.
- Бути непримиренним до фактів зарозумілості та антипедагогічної поведінки своїх колег.

5. Ставлення до педагогічного колективу

Відповідальність викладача за педагогічну ефективність педагогічного колективу кафедри, факультету та університету.

- Узгоджувати свої педагогічні погляди і дії з діями своїх колег, домагатися єдності педагогічних вимог і впливів студентів.
- Вчитись у колектива, збагачувати свої педагогічні знання і вміння педагогічним досвідом усього колективу.
- Узгоджувати свої зусилля у пошуках нових методів і засобів педагогічного впливу на студентів із зусиллям свого колективу заради успіху спільної справи навчання і підготовки фахівців європейського рівня.
- Робити свій внесок до педагогічного досвіду колективу, пропонувати колективу все краще, не допускати будь-яких „секретів і таємниць” від членів свого колективу.
- З повагою ставитись до традицій колективу, які мають педагогічну цінність, боротися з традиціями і звичками морально і педагогічно недоцільними.
- Нести відповідальність за рівень розвитку педагогічного колективу як суб'єкта педагогічної дії.
- Боротися з антипедагогічними поглядами і діями в колективі, бути особисто відповідальними за все, що здійснюється в ньому.
- Залишатися непримиренним до всіх форм лжеколективізму та індивідуалізму, що підривають потенційні можливості навчального процесу.

6. Ставлення до себе

Постійна робота педагога над собою, удосконалення себе як особистості, що є головним фактором педагогічного впливу на студентів.

- Піклуватися про свою моральність, теоретичну та інтелектуальну підготовку, підвищення рівня своєї культури як необхідні умови педагогічного впливу особистості і підвищення її педагогічної майстерності.

- Бути прикладом для студентів, здійснювати постійний контроль за моральною стороною своєї поведінки, керувати своїми емоціями.
- Піклуватись про свій авторитет – важливий фактор педагогічного впливу на студентів.
- Бути самокритичним і вимогливим до себе, тверезо оцінювати відповідність своїх знань, умінь і навичок потребами виховання й навчання студентської молоді.

7. Ставлення до безпосереднього керівника

Практичне сприяння завідувачу кафедри чи деканату факультету у поліпшенні організації навчально-виховного процесу.

- Дотримуватись дисципліни педагогічної праці, бути готовим підтримати обґрунтовані і педагогічно доцільні рішення керівника.
- Нести моральну відповідальність за стиль, зміст і методи діяльності безпосереднього керівника, активно протистояти неправильному у педагогічному і соціальному розумінні поглядам і діям керівника.
- Прагнути до об'єктивної оцінки діяльності керівника педагогічного колективу, не перебільшуючи його заслуг.
- Не допускати підлабунництва і угодства щодо керівника педагогічного колективу, бути непримиренним до прояву цих якостей у своїх колег.

9.4. Рейтингова оцінка діяльності викладача

Одним з головних принципів Болонського процесу та ЄКТС є висока якість освіти, підготовка високопрофесійних фахівців. Очевидно, що таких фахівців можуть готувати лише високопрофесійні (рейтингові) педагоги. Одним з великих надбань європейської освіти є її демократизація та прозорість. Вільний вибір частини навчальних дисциплін, доступу до рейтингу викладачів – це сьогоднішня провідна європейських університетів. Регулярне опитування студентів, анкетування, соціологічні дослідження, участь у складанні рейтингів викладачів – невід'ємна частина роботи органів студентського самоврядування і керівництва університетів. У європейських університетах є хороша практика щорічно оприлюднювати рейтинги викладачів. І лише кращі з них можуть продовжувати роботу. Рейтинги стали превалюючими критеріями оцінки їх роботи.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВОДНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ УПРАВЛІННЯ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ЛАБОРАТОРІЯ „ПОШУК”

Соціологічне опитування „Викладач очима студента”
(рейтинговий оціночний лист)

Лекція – основна форма навчання у вищому навчальному закладі, що є основою для інших видів навчальних занять. Лектор – головна особа в організації навчального процесу. Що Ви думаєте про нього? Уважно прочитайте запропоновані судження та запитання і дайте їм оцінку в 5 бальній системі. Дякуємо.

№ з/п	КРИТЕРІЙ ВИМОГ ДО ВИКЛАДАЧА	НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ ТА ВИКЛАДАЧІ							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Відповідність зовнішнього вигляду загальноприйнятим нормам офіційного спілкування	5	5	4	5	5	5	5	4
2.	Своєчасність початку лекцій	5	5	5	5	5	5	5	5
3.	Дидактичні вимоги: тема, план, доступність для конспектування	5	5	3	4	4	4	4	3
4.	Чистота мови, якість і чіткість викладання матеріалу	5	4	2	5	5	5	5	3
5.	Вимогливість до студента	5	5	5	5	4	4	4	2
6.	Уміння спонукати студента до підвищення якості навчання студента	5	5	3	4	5	5	5	3
7.	Керується демократичними методами, радиться зі студентами	5	4	2	4	5	5	4	2
8.	Уміє переконувати	5	5	3	4	4	5	3	2
9.	Активізує заняття за рахунок проблемних занять, дискусій, обговорень, огляду спеціалізованих журналів, газет, літератури	5	3	3	2	3	5	4	2
10.	Прислухається до побажань студентів, не переслідує критику	5	3	3	3	5	5	3	2
11.	Надає можливість поставити будь-яке запитання і отримати відповідь	5	5	4	3	4	5	5	2
12.	Уміє підтримати серед студентів хороший настрій	5	3	3	3	3	5	4	2
13.	Бережно відноситься до праці та часу студента	5	4	4	5	5	5	5	2
14.	Об’єктивний до студентів не поділяє їх на „своїх” і „чужих”	5	5	5	5	5	5	5	3
15.	Ініціативність та винахідливість в навчальній роботі	5	5	4	4	5	5	5	2
16.	Витриманий, не підвищує голосу, не вирішує питань з опалу	5	2	2	3	5	5	5	3
17.	Оцінка авторитету серед студентів	5	4	3	3	5	5	4	0
18.	Оцінка рівня професійних знань	5	5	5	5	5	5	5	3
19.	Оцінка особистих якостей: чесність, порядність, справедливість, об’єктивність, тактовність	5	5	4	5	5	5	5	2
20.	Загальна оцінка викладача як педагога та особистості	5	4	4	4	5	5	4	3
	Рейтинг викладача	100	87	68	67	92	98	79	50

Примітка. Навчальні дисципліни та викладачі

1. Маркетинг – проф. ...
2. Стратегія підприємства – доц. ...
3. Політологія – доц. ...
4. Основи бізнесу – доц. ...
5. Обґрунтування – господарських рішень – доц. ...
6. Економічна політика – доц. ...
7. Основи конституційного права – доц. ...
8. Логіка – доц. ...

В НУВГП перші дослідження та експерименти з рейтингування викладачів розпочаті в 2000 році на факультеті економіки та підприємництва, а в 2004 році цей експеримент поширився і на деякі інші факультети. При цьому дослідження виконувались за двома напрямками: оцінювання педагогічної майстерності викладачів та оцінювання науково-педагогічної діяльності [55].

Оцінювання педагогічної майстерності здійснювалось на основі соціологічного опитування студентів шляхом анкетування. Анкетування здійснювалось після закінчення заліково-екзаменаційної сесії, коли студенти ставали „незалежними” від викладачів. Анкета „Викладач очима студента” включає 20 критеріїв-вимог до викладача, які студент має оцінити в 5-бальній системі. Така 100-бальна шкала дозволила розробити систему оцінювання думки студентів щодо рівня педагогічної майстерності викладача, яка враховується при визначенні підсумкового рейтингу його науково-педагогічної діяльності. Наведений зразок анкети дає уяву про критерії вимог до викладача і визначенні його рейтингу. В анкетуванні, яке є анонімним, зазвичай бере участь 80-95% студентів, які вивчали навчальні дисципліни, тому достовірність вибірки і отримані результати опитування сумнівів не викликають.

При підведенні підсумків ми виходили з класичного принципу, що **рейтинг** – це оцінка діяльності будь-якої групи осіб у балах і їх ранжування за набраною сумою. Для оцінювання рівня педагогічної майстерності, який визначають студенти, ми запропонували критерії, наведені в таблиці 9.3.

На загальний рейтинг викладача ВНЗ впливає не лише його педагогічна майстерність, а й наукова та методична діяльність. Нами були запропоновані 24 критерії такої діяльності з врахуванням анкети „Викладач очима студента”.

Таблиця 9.3

Шкала оцінювання рівня педагогічної майстерності викладача

За шкалою ECTS	Категорія науково-педагогічного працівника	За шкалою ВНЗ
A	Педагог-майстер	90-100
B	Педагог вищої категорії	85-89
C	Педагог 1-ї категорії	75-84
D	Педагог 2-ї категорії	60-74
E	Позакатегорійний педагог	< 60

Для загальної оцінки науково-педагогічної діяльності викладача ми пропонуємо, як і в попередньому випадку, використати 100-бальну шкалу, пристосовану до вимог ECTS (табл. 9.4).

Таблиця 9.4

Шкала оцінювання загального рівня науково-педагогічної діяльності викладача у ЄКТС

За шкалою ECTS	Рівень та категорія науково-педагогічного працівника	За шкалою ВНЗ
1	2	3
A	Відмінний. Науково-педагогічний працівник найвищої категорії	90-100
B	Дуже високий. Науково-педагогічний працівник вищої категорії	85-89
C	Високий. Науково-педагогічний працівник 1-ї категорії	75-84
D	Середній. Науково-педагогічний працівник 2-ї категорії	60-69
E	Задовільний. Науково-педагогічний працівник 3-ї категорії	35-59
F	Незадовільний. Позакатегорійний науково-педагогічний працівник	1-34

Результати загального рівня науково-педагогічної діяльності (рейтинг) викладача, на наш погляд, повинні доводитись до відому не лише факультетів та кафедр, а й студентів, і прийматися до уваги при продовженні роботи викладача (конкурс), укладанні контракту, преміюванні, висуненні на посади тощо.

Впровадження рейтингування викладачів, оприлюднення його – це потужний стимул підвищення ефективності його діяльності.

РЕЙТИНГ
науково-педагогічної діяльності викладача за 200__р.

(Прізвище, ім'я, по батькові, вчений ступінь, звання, посада)

№ з/п	Результати науково-педагогічної діяльності	Рейтинговий бал
1	2	3
1.	Захист докторської дисертації	50
2.	Захист кандидатської дисертації	25
3.	Опублікування монографії:	
	• у центральних виданнях	15
	• у регіональних (місцевих виданнях)	14
	• у видавничому центрі НУВГП	13
4.	Статті:	
	• у міжнародних виданнях	10
	• у фахових виданнях	7
	• у виданнях НУВГП	5
5.	Патенти та інші охоронні документи (власник НУВГП):	
	• патенти та винаходи	20
	• заявки та винаходи	15
	• інші охоронні документи	5
6.	Доповіді (при наявності опублікованих тез):	
	• на міжнародних конференціях	5
	• на всеукраїнських конференціях	4
	• на вузівських конференціях	3
7.	Інноваційна діяльність та участь у виставках:	
	• дослідний зразок приладу, установки, матеріалу	20
	• нова технологія виробництва (навчання)	20
	• інноваційний проект	16
	• експонування на державних (міжнародних) виставках	17
	• впровадження в промисловість	40
8.	Робота у спецраді та експертній раді ВАК	13
9.	Наукове керівництво студентами:	
	• написання статті або заявки на винахід студентом	15
	• перемога в конкурсі, олімпіаді всеукраїнського рівня	15
	• керівництво науковим гуртком	13
10.	Наукове керівництво д/б темою	16
11.	Підручники та навчальні посібники	
	• з грифом МОНУ	25
	• з грифом НУВГП	10
12.	Конспект лекцій	5

продовження таблиці

1	2	3
13.	Електронний підручник або посібник	25
14.	Методичні розробки (за одну)	5
15.	Кейси (за один)	5
16.	Комп'ютерні тестові програми (за одну)	10
17.	Учбовий відеофільм (за один)	25
18.	Фолійна програма дисципліни	10
19.	Перемога у педагогічному конкурсі	20-17-15
20.	Розробка інноваційного методичного забезпечення дисципліни для ЄКТС: інтерактивний комплекс	15
21.	Розробка експериментального методичного забезпечення дисципліни для дистанційного навчання	15
22.	Впровадження європейської кредитно-трансферної системи	15
23.	Рівень педагогічної майстерності (10% від рейтингового показника)	6-10

Визначенню загального рейтингу викладача має передувати його самоатестація, яка є узагальненою кількісною характеристикою його роботи за навчальний рік з усіх напрямів діяльності з урахуванням роботи з удосконалення якості підготовки фахівців у ЄКТС. Кількісні показники самоатестації оцінюють балами, які є відносною мірою якості робіт, що виконуються. Вони дозволяють проводити порівняльний аналіз та оцінку роботи окремих викладачів та споріднених кафедр. Терміни та порядок звітності за результатами самоатестації викладачів та кафедр мають бути такими:

- викладачі звітують на засіданні кафедри у другій декаді червня місяця;

- кафедри звітують перед комісією, яку очолює проректор з навчально-методичної роботи, про що складаються відповідні протоколи.

Із самоатестації звітують усі викладачі, які працюють як за трудовою угодою, так і на контрактній основі. Використовуючи перелік видів науково-педагогічної діяльності та виконаний індивідуальний план, викладач заносить у „Звіт” ті показники, які впродовж поточного навчального року він виконував. По кожному з показників нараховуються витрати робочого часу та кількості балів в залежності від обсягів виконаних одиниць виміру. Витрати часу та кількість балів, нараховані викладачем, за кожним з показників, має бути підтвердженим документально, або у інший спосіб.

Звіт про самооцінку викладача розглядається на засіданні кафедри з обговоренням та прийняттям рішення про затвердження або внесення до звіту деяких змін.

Самооцінка викладача

П.І.Б. викладача _____ Кафедра _____
 Вчене звання _____ Науковий ступінь _____
 Посада _____ Штатна ставка (1,0; 1,25; 1,5)

Код показника	Показники функціональних обов'язків	Кількісне виконання		
		в одиницях виміру	витрати роб. часу	нарахов. балів
1	2	3	4	5
1. Навчальна робота				
1.1.	Навчальне навантаження	900 год	873	8,73
	Разом за розділом	900	873	8,73
2. Навчально-методична робота				
2.1.	Підготовка та проведення лекцій	100	100	10,0
2.2.	Підготовка та проведення практичних (лабораторних, семінарських) занять	300	150	15,0
2.3.	Видано конспектів лекцій	...	...	...
2.4.	Видано методичних вказівок	...	...	...
2.5.	Видано тестових програм	...	...	...

	Разом за розділом	...	...	...
3. Науково-дослідна робота				
3.1.	Виконання кафедральної НДР	10 міс	150	15,0
3.2.	Опубліковано статей у фахових виданнях	...	...	...
3.3.	Виступ на конференціях	...	...	...

	Разом за розділом	...	...	...
4. Керівництво науковою роботою студентів				
4.1.	Публікація наукової роботи студента	...	...	...
4.2.	Перемога у предметній студентській олімпіаді	...	...	...

	Разом за розділом	...	...	...
5. Організація роботи студентів в ЄКТС				

	Разом за розділом	...	...	...
	Всього	...	1540	...

Підпис викладача _____ Рішення кафедри _____

Аналізуючи результати діяльності викладача треба вміти відокремлювати особисте від професійного, адже, в першу чергу, оці-

нюються фахові здібності, а не особисті риси. Навіть якщо студенти різко коментують зовнішність, поведінку чи особистість викладача, не варто забувати, що підставою для цього можуть бути лише навчальні заняття.

Неможливо догодити всім: завжди знайдеться кілька студентів, яким не подобається манера викладання або предмет, але вони все одно відвідують заняття. Що більше годин відведено на навчальну дисципліну, то більше буде невдоволених. Багато викладачів взагалі ігнорують позитивні відгуки про себе, а звертають увагу лише на негативні. Якщо кілька студентів в анкетах зазначать, що лекції нецікаві, тоді як більшість вважає їх цікавими і корисними, слід зважати на думку більшості. Поодинокі коментарі не варті уваги: не слід тішитися одним приємним відгуком на тлі решти незадоволених та не виразних, так само, як перейматися через декілька негативних відгуків серед решти позитивних, і навпаки, якщо критичні зауваження повторюються, треба звернути на них увагу, хоча можуть бути і такі аспекти викладання, які викладач не бажає змінювати, незважаючи на критику.

Бути водночас серйозним науковцем і ефективним викладачем достатньо складно і не виключає одне одного, адже справжня наука передбачає і практичне викладання, і наукові дослідження. Однак, іноді вдалого „універсального” викладача не відбувається і виникає надзвичайно серйозна ситуація, коли виникає дилема – чому надати перевагу, науковій діяльності чи викладанню.

Як правило, у ВНЗ є багато можливостей для покращення викладання. Молодий викладач може багато чого навчитися на власній кафедрі, але він дізнається лише про те, як слід викладати певний предмет, хоча на кафедрі можна зазвичай отримати зразок навчального плану, оснащення, спеціальну літературу, аудіовізуальні матеріали, а також індивідуальні консультації членів кафедри.

У багатьох ВНЗ є спеціальні Школи педагогічної майстерності (як у НУВГП), спеціальні методичні центри, кабінети педагогічної майстерності, де працюють фахівці, які можуть запропонувати допомогу, – вони організують методичні семінари з ЄКТС, дають індивідуальні консультації, проводять педагогічні конкурси, науково-методичні конференції, пропонують спеціальну педагогічну та методичну літературу [55].

Наукові бібліотеки ВНЗ теж потрібно приймати як місце вдоско-

налення викладання, адже там працюють бібліотекарі, які спеціалізуються у певній галузі і можуть підказати багато чого корисного викладачам. Бібліотекарі ознайомлять викладачів (а за потреби, і студентів) із фондами, допоможуть скласти списки необхідної літератури, бібліографічні огляди, організують спеціальні екскурсії бібліотекою, що є вимогою стандартів ЄКТС.

Самооцінка навчальної, методичної та наукової діяльності є постійним процесом у роботі будь-якого викладача – від випускника магістра, який проводить своє перше заняття, до лектора з багаторічним досвідом.

9.5. Вивчення досвіду інших викладачів

Кожна людина навчається, певною мірою наслідуючи когось. Так і викладачі, удосконалюючи свою роботу, у чомусь повторюють своїх наставників, якими найбільше захоплювалися, згадуючи те, що робило їхні заняття неповторними, чим вони викликали зацікавленість.

Перейшовши за інший бік аудиторного столу, не слід забувати про власний студентський досвід, який може допомогти ефективно провести заняття. Хоча спогадів про власні студентські роки, зрозуміло, недостатньо. Є чого навчитися і у колег. Найкраще можна оцінити власні заняття, спостерігаючи, як викладають інші, і міркуючи, що саме корисно запозичити у них. Отже, варто відвідувати заняття своїх колег, особливо тих, які вважаються найкращими викладачами.

В умовах ЄКТС можливість відвідувати заняття інших викладачів залежить, звичайно, від атмосфери на кафедрі, а також від стосунків з цими викладачами. Оскільки на кожне навчальне заняття розповсюджується поняття авторського права, слід попросити дозволу відвідати заняття, маючи впевненість, що це прохання не виглядатиме недоречним. При цьому слушно наголосити, що це відвідування з метою перейняти досвід талановитого викладача, з його дозволу.

Болонські принципи передбачають збереження авторства на кожен вид навчальної діяльності викладача і без його згоди використовувати його ексклюзивні розробки є протизаконною дією. Якщо відвідування заняття колег неможливо, можна просто поговорити з ними, з'ясувати, як вони викладають, які методи і технології на-

вчання використовують.

Можна багато чого навчитися у колег, але не можна переймати все підряд. **Викладання – мистецтво дуже особисте**, тому методи одного викладача можуть бути неприйнятними для іншого. Але дізнавшись про новий метод викладання, який здається незвичним, не слід поспішати впроваджувати або відкидати його. Шляхом проб та помилок на власній практиці викладач повинен виробити свій стиль, визначити, які методи та технології навчання найбільше підходять саме для нього.

Але час не зупинити: те, що є прогресивним сьогодні, може виявитися непридатним через декілька років, для нового покоління українських (та й зарубіжних) студентів. Деякі методи та технології навчання не підвладні часу, а інші потребують певної адаптації до нової освітньої ситуації.

Деякі ВНЗ, у тому числі і НУВГП, створюють сприятливі умови для відеозйомки навчальних занять. Навіть якщо навчальний заклад не надає такої допомоги, можна вирішити це питання самостійно, за допомогою побутової відеокамери. Викладачі високо цінують таку зйомку, хоча часто вона пов'язана з певними труднощами.

Перш за все цікавим є погляд на себе зі сторони. Це може стати неабияким випробуванням, оскільки людина схильна ідеалізувати свій зовнішній вигляд, манеру говорити і триматися перед аудиторією. Багато хто і не здогадується, скільки разів протягом одного заняття повторює „еє”, „ви знаєте”, „дивіться сюди”, інші звуки і слова-паразити. Але те, що на плівці видається дивним викладачу, є звичним для студентів. Тому відеозапис є дійсним свідченням якості викладання, особливо, якщо воно здійснюється студентами.

Окремі ВНЗ мають спеціальні служби, які здійснюють відеозапис занять і використовують їх як для тренінгу викладачів-початківців, так і при проведенні занять за дистанційною формою навчання, яка знаходить все ширшу студентську аудиторію в українській вищій школі.

Проаналізувати відеозапис допоможуть у методичному кабінеті або центрі дистанційної освіти, які діють у багатьох вищих навчальних закладах. Корисно переглядати такі записи з провідним методистом, досвідченим викладачем чи групою колег. Про відеозйомку студентів потрібно попередити заздалегідь і обрати найтипівішу лекцію або практичне заняття. Якщо зйомку викладач здійснює са-

мостійно, він має переконатися, що камера знімає під таким кутом, щоб видно було і його, і студентів. Якщо є можливість, можна використати дві камери, з яких одна буде сфокусована на викладача, а інша – на студентів. Можна відзняти декілька занять протягом курсу, відтак буде достатньо часу, щоб опрацювати відеоматеріал, внести певні корективи у технологію викладання і повторити відеозапис у позитивних змінах.

Викладач і студенти повинні усвідомити, що відеозапис не є грою, і серйозно поводитися перед камерою. На початку можливі певний скептицизм та екзальтація, хоча потім більшість студентів швидко звикає до камери і забуває про неї, саме ці моменти заняття потрібно проаналізувати найприскіпливіше.

У разі відсутності в навчальному закладі спеціальної служби відеозапису та власної відеокамери, автор радить використовувати викладачам звичайні диктофони, вартість яких не є проблемою для них. І хоча у цьому випадку зображення відсутнє, але вербальна (словесна) частина заняття буде відтворена. Прослуховування такого аудіозапису надасть викладачу багато інформації для роздумів. Доречно використовувати диктофони і при проведенні відкритих занять, після яких здійснюється їх детальний аналіз.

Якість роботи викладачів вітчизняних ВНЗ – це загальнонаціональна проблема, яка виникла не сьогодні. Вища школа України, особливо технічна, у своїй більшості використовує послуги науково-педагогічних працівників, які не мають професійної педагогічної освіти. Тому на часі є реалізація принципів ЄКТС – розширення внутрішньої та зовнішньої мобільності викладачів, їх робота та стажування в провідних українських та зарубіжних ВНЗ. На часі є також створення університетських центрів незалежної оцінки знань студентів, які навчаються в ЄКТС.

Таким чином, можна стверджувати, що запровадження рейтингування викладачів за оцінкою виконання ними навчального навантаження, навчально-методичної, організаційної та виховної роботи протягом навчального року, з врахуванням думки студентів, є потужним стимулом зростання професійної майстерності педагогів ВНЗ, що недооцінюється у вищій школі України. Але відповідно до вимог ЄКТС, студент вітчизняного ВНЗ повинен мати право знати рейтинги викладачів та їх вибору.

СЛОВНИК ТЕРМІНОЛОГІЇ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

А

Автоматизм (від гр. *automatus* – самодіючий) — дія, що реалізується без безпосередньої участі свідомості.

Автореферат — наукове видання у вигляді брошури, що вміщує авторський варіант реферативного викладу проведеного ним наукового дослідження.

Адаптивний метод навчання — нова модель організації навчання, яка характеризується переважно активною самостійною діяльністю студентів, що керується за допомогою навчальних і контролюючих програм, сітьових планів і графіків самообліку.

Академічна довідка — документ, що містить інформацію про навчальні досягнення та освітню і професійну кваліфікацію студента за шкалою успішності (національною та ECTS).

Академічний календар — календарні терміни навчального процесу та вивчення окремих дисциплін протягом академічного року.

Академічний рік — поділ навчального року на семестри (два) чи триместри, кількість навчальних тижнів, перелік дисциплін у семестрі (триместрі), тижневий розклад аудиторних та індивідуальних занять, заліків і екзаменів.

Академічне визнання — визнання курсів, кваліфікацій або дипломів (національних чи іноземних).

Акредитація — офіційне визнання уповноваженим наднаціональним, державним чи громадським органом факту відповідності визначеним стандартам якості діяльності вищого навчального закладу та програм підготовки ним фахівців з окремих спеціальностей.

Аксіома — істинне положення, що приймається без логічного доказу, в силу його безпосередньої переконаності.

Активна модель навчання — тип навчання, що передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів (учнів) у виконанні творчих завдань і творчого діалогу з викладачем.

Аспект — точка зору, з якої розглядається об'єкт дослідження.

Аутосугестопедія — досягнення завдяки самонавіюванню стану концентративної психорелаксації, який забезпечує розкриття резервно-

го комплексу особистості.

Аутотренінг — самонавіювання, результатом якого спочатку стає фізичний і психічний спокій, які супроводжуються м'язовим розслабленням, а пізніше досягається важкість і теплота тіла, прохолода лоба та інші навіювані стани.

Б

Бакалавр — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти (кваліфікація), що присвоюється особі, яка засвоїла програму вищої освіти з терміном навчання три-чотири роки і успішно пройшла підсумкову атестацію. Дає право на продовження навчання з отриманням ступеня магістра.

Безперервна освіта — освіта упродовж всього життя, яка забезпечується єдністю і цілісністю системи освіти, сукупністю наступних, узгоджених диференційованих освітніх програм різних ступенів і рівнів.

Браузер — програмний додаток, що дає змогу відображати на комп'ютерах користувачів веб-сторінки, розташовані на віддалених серверах Інтернету. Найбільш популярні і широко використовувані браузери – Internet Explorer (IE) і Netscape. IE входить до стандартного інсталяційного пакету операційних систем Windows.

В

Варіаційна пара — варіант колективної роботи в малій групі з чотирьох студентів, коли кожний студент працює то з одним, то з іншим студентом з четвірки.

Веб-портал — система веб-сайтів.

Веб-сайт — сукупність пов'язаних локальними гіперпосиланнями документів (веб-сторінок).

Веб-сторінка — документ, розміщений у мережі Інтернет, що має власну адресу (URL) і доступний для відображення браузером. Як правило, такий документ виконаний у форматі HTML.

Відкрита освіта — слабоформалізована освітня система, у якій доступ до освітніх ресурсів забезпечується будь-якому охочому без перевірки вхідних параметрів знань (вступних іспитів) і використовуються технології (у тому числі дистанційні), що максимально враховують побажання і можливості того, кого навчають.

Віртуальна аудиторія — місце в інформаційному телекомуні-

каційному просторі, де здійснюється навчальний процес, люди, що спілкуються в цьому просторі.

Віртуальна реальність — реальність, створена засобами інформаційних технологій.

Вибіркові змістові модулі — змістові модулі варіативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики. Дають можливість здійснювати підготовку за спеціалізацією певної спеціальності та сприяють академічній мобільності і поглибленій підготовці за напрямками, визначеними характером майбутньої діяльності.

Визнання залікових одиниць — визнання вищим навчальним закладом залікових одиниць або кваліфікацій, одержаних студентом у іншому навчальному закладі, для продовження навчання без втрати залікових одиниць.

Визнання — формальне підтвердження компетентним органом рівня іноземної освітньої кваліфікації з метою доступу до освітньої та/або професійної діяльності. Оцінка індивідуальних кваліфікацій, отриманих за кордоном.

Вимірювання — різні способи отримання інформації про результати навчального процесу: експертна оцінка, проведення стандартизованого тестування, самоаналіз діяльності, статистичний аналіз.

Вища освіта — рівень освіти, який базується на середній загальній або професійній освіті, має на меті задоволення потреби особи у фундаментальній науковій, загальнокультурній і спеціальній освіті; підготовка фахівців відповідного рівня, завершується отриманням академічного ступеня, диплома фахівця і/або кваліфікації.

Вищий навчальний заклад — освітня, освітньо-наукова установа, яка у визначеному порядку відповідно до ліцензії та акредитації реалізує програми вищої освіти і здійснює наукову діяльність.

Г

Гіперпосилання — спеціально оформлена вказівка (перехід) на інше місце в тексті, веб-сторінці, сайті (локальне посилання) чи на інший ресурс мережі (глобальне посилання). Вживаються також терміни „гіперзв’язок”, „гіперлінк” чи просто „лінк”.

Гіпертекст — текст, влаштований за допомогою гіперпосилань таким чином, що він перетворюється на ієрархічну систему текстів, одночасно становлячи смислову єдність і множину текстів.

Гіпотеза — обґрунтоване припущення про можливі засоби

розв'язання визначеної проблеми.

Гіпермнезія (від гр. hyper – над, зверх, mnesis – пригадування) — розширення можливостей запам'ятовування за рахунок різноманітних сугестивних впливів.

Гіпнопедія — (від гр. rypnos – гіпноз і paideia – навчання, виховання) один із напрямів сугестопедагогіки, який розробляє методи навчання під час природного сну, орієнтуючись на функціональні можливості так званих „сторожових пунктів” під час сну в корі півкуль головного мозку.

Глобалізація — особливий вид узагальнення навчального матеріалу на базі закономірностей певного навчального предмета. Передбачає об'єднання в одному занятті кількох тем. Глобалізація виділяє суттєве, як при складанні резюме. Поряд із цим даються і складові елементи загального, які знаходяться на другому плані.

Графік навчального процесу — календарні терміни навчального процесу та вивчення окремих дисциплін протягом академічного року.

Групова форма організації навчання — форма організації навчання у малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою, за якою викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи.

Д

Двоплановість — поєднання першого комунікативного (вербального) плану з так званим другим планом у сугестивній атмосфері, тобто супроводження мовлення змінами в міміці, інтонації, рухах рук, поставі, додатковому оформленні ситуації мовлення тощо. У результаті цього необхідна інформація сприймається не тільки на усвідомленому рівні, але й на неусвідомленому або не зовсім усвідомленому.

Дедукція — хід наукової думки від загального до конкретного.

Десугестія — звільнення особистості від негативних сугестивних комплексів.

Дидактика — наука про викладання і навчання, яка визначає методи, організаційні форми і засоби, що забезпечують здійснення запланованих змін в студентах.

Дидактична одиниця — логічно самостійна частина навчального матеріалу, обсяг і структура якої відповідає таким компонентам

змісту, як поняття, теорія, закон, явище, факт, об'єкт тощо. Складається з одного чи кількох фреймів.

Дизайн курсу, або проектування курсу, — діяльність, що забезпечує створення системи навчальних цілей, систематизацію і візуалізацію змісту, а також розроблення сценарію (технології) навчання.

Дизайнер курсу — фахівець, який розробляє навчальний курс і представляє його в тому вигляді, у якому він буде „розміщений” на освітньому порталі.

Динамічна пара — варіант колективної роботи в малій групі чотирьох студентів, в якій кожний працює з кожним, тричі змінюючи партнера.

Дипломна робота — індивідуальне завдання науково-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, яке виконує студент на завершальному етапі фахової підготовки.

Дисертація — наукова праця, представлена у вигляді рукопису, монографії, наукової доповіді або підручника, є кваліфікаційною роботою, яка вказує на високий науково-практичний рівень дослідника.

Дискусійна група — тут: група студентів, які обговорюють у мережі якусь одну проблему і беруть участь у дискусії (див. також – віртуальна аудиторія).

Дискусія — тут: форма навчальної роботи, під час якої студенти висловлюють свої думки з проблеми, визначеної викладачем. Дискусія може відбуватися в он-лайнному та оф-лайнному режимах.

Дистанційна лекція — частина теми, що подає студенту особливим чином (з використанням фреймів і гіпертексту) дібрану і структуровану інформацію, яка відображає зміст цієї теми.

Дистанційна освіта — 1. Освітня технологія, що забезпечує проведення навчального процесу, поєднуючи того, кого навчають, з віддаленими освітніми ресурсами. 2. Освіта, реалізована за допомогою дистанційного навчання.

Дистанційна технологія навчання (освітнього процесу) — сукупність методів і засобів навчання й адміністрування навчальних процедур, що забезпечують проведення навчального процесу на відстані на основі використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Дистанційне навчання (ДН) — 1. Навчання, при якому всі чи переважна частина навчальних процедур здійснюються з викорис-

танням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій при територіальній роз'єднаності викладача і студентів. 2. Процес набуття знань і умінь шляхом опосередкованого процесу передачі інформації, що включає всі можливі форми інформаційного обміну на відстані.

Дистанційний курс — докладна покрокова інструкція з опанування курсу, що відображає структуру й основні дидактичні одиниці змісту, що вивчається, й містить опис необхідних для успішного його освоєння видів навчальної діяльності студентів.

Домінанта — (від лат. *dominans* – пануючий) — тимчасово пануюча рефлекторна система, яка обслуговує роботу нервових центрів у даний момент і цим самим надає поведінці індивіда певної цілеспрямованості.

Дослідницький метод — система підготовки студентів до виконання навчальних завдань на найвищому рівні пізнавальної активності і самостійності з використанням засобів дослідницької діяльності.

Е

Еквівалентність — встановлені між країнами, інституціями чи вищими навчальними закладами відношення паритету (рівнозначності) щодо рівня і значення освітніх кваліфікацій. В ідеальному випадку еквівалентність кваліфікацій надає однакові права їх власникам в обох (чи кількох) країнах.

Екопсихологічна система — це своєрідний внутрішній психологічний дім, усі компоненти якого взаємопов'язані, функціонують у єдності, забезпечуючи особистості стабільність її внутрішнього духовного світу. Е.с. є результатом застосування з метою виховання людини певної детально розробленої психотехніки.

Елективний курс — навчальна дисципліна за вибором.

Електронна пошта — спосіб пересилання повідомлень на комп'ютери, об'єднані в локальні чи глобальні мережі.

Електронна бібліотека — програмний комплекс (база знань), що забезпечує можливість накопичення і надання користувачам різних інформаційних ресурсів.

Електронний підручник — в особливий спосіб структурована і представлена на непаперовому носії (дискеті, CD, DVD тощо) повна інформація з навчального курсу. Основа електронного підручника —

гіпертекст.

Есе — невелика письмова робота, у якій студент у довільній формі викладає свої думки і міркування на визначену тему.

Естетизація — застосування художніх засобів у оформленні і розробці зглобалізованих навчальних тем.

З

Засіб навчання — 1. Матеріальний чи ідеальний об'єкт, що використовується викладачем і студентами для засвоєння знань. 2. Той предмет, явище, спосіб дії, що сприяє розв'язанню освітніх і виховних завдань.

Засоби сугестивації — діляться на дві групи: складні та елементарні. До першої групи належить авторитет та інфантилізація. До другої – двоплановість, інтонація, ритм, концертна псевдопасивність.

Заліковий кредит — одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів.

Заліковий курс — курс, після закінчення якого студент отримує академічні залікові одиниці з певної програми навчання.

Змістовий модуль — система навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові.

Зміст освіти — сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також визначений рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки.

Знання — перевірений практикою і засвідчений логікою результат пізнання дійсності, її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій.

І

Ігрова форма навчання — спосіб взаємодії викладача та студентів, зумовлений грою, що веде до визначення та реалізації дидактичних цілей та завдань навчання.

Ідеальні засоби навчання. Об'єднує усне й письмове мовлення, математичний апарат, музику, живопис, навчальні комп'ютерні програми, організуючу діяльність викладача, методи навчання і форми організації навчальної діяльності студентів.

Ідея — визначальне положення в системі поглядів, теорій.

Імітація — процедура з виконанням певних дій, які відтворюю-

ють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності.

Інвігілятор — фахівець з методів контролю за результатами навчання.

Індивідуальна робота — форма організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність.

Індивідуальна форма навчання — передбачає взаємодію викладача з одним конкретним студентом (репетиторство, тьюторство, консультація тощо).

Індивідуальна форма організації навчання — форма організації навчальної діяльності, яка передбачає, що кожен студент працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів.

Індивідуальний навчальний план студента — формується на основі переліку змістових модулів, що сформовані на основі освітньо-професійної програми підготовки і структурно-логічної схеми підготовки фахівців.

Індукція — хід наукової думки від конкретного знання до загальних положень.

Інтерактивна модель навчання — спеціальна форма організації навчального процесу, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Інтерактивна технологія навчання — форма організації навчальної діяльності за якої кожен студент має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись перед академічною групою.

Інтернет — глобальне об'єднання комп'ютерних мереж (мережа мереж), що здійснює обмін інформацією за допомогою сімейства мережених протоколів і використовує єдиний адресний простір.

Інформаційна технологія — система наукових та інженерних знань, а також методів і засобів, що використовуються для створення, збирання і передачі, збереження й обробки інформації у предметній галузі.

Інформаційний пакет — документ, який містить загальну інформацію про університет, назву напрямів, спеціальностей, анотації

змістових модулів із зазначених обов'язкових та вибіркових курсів, методики і технології навчання, залікові кредити, опис системи оцінювання якості освіти тощо.

Інформаційні методи навчання — репродуктивний шлях передачі готових знань за допомогою усного (вербального) викладу навчальної інформації.

Інформаційно-ілюстративні методи навчання — репродуктивний шлях передачі готових знань за допомогою усного викладу навчальної інформації з використанням демонстрування ілюстрацій, діапозитивів, кінофрагментів, відеофільмів тощо.

К

Категорія — форма логічного мислення, в якій розкриваються внутрішні, суттєві сторони та відношення між предметами, що досліджуються.

Кваліфікація — сертифікація досягнень або компетенцій студента із зазначенням виду і назви підготовки, яка надає право доступу до подальшої освіти та професійної діяльності.

Кейс — опис реальної чи вигаданої ситуації професійної діяльності проблемного характеру, адаптований для навчальних цілей. Зміст кейса „прив'язаний” до теми і передбачає визначення суті проблеми і шляхів її розв'язання. У системах квазідистанційного навчання цей термін часто використовують для позначення набору традиційних навчальних матеріалів, що надається чи надсилається студенту.

Кейс-метод — це будь-яка конкретна ситуація, що може виникати у будь-якій сфері людської діяльності на макро- та мікрорівнях, яка відображає стан проблеми чи об'єкта за конкретний проміжок часу і є предметом розгляду під час навчальних занять.

Кейс-технологія — вид дистанційної технології навчання, заснований на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних і мультимедійних навчально-методичних матеріалів, що надсилаються для самостійного вивчення студентам при організації регулярних консультацій у викладачів-тьюторів традиційним чи дистанційним способом.

Колективна форма навчання — передбачає, що студенти академічної групи розглядаються викладачем як цілісний колектив зі своїми лідерами та особливостями взаємодії.

Компетентність — знання, уміння, навички та досвід, які формують професійні властивості фахівця на достатньому рівні для якісного виконання ним професійних функцій.

Компетенція — сукупність доступних для вимірювання чи оцінювання умінь, знань і навичок, набутих упродовж навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності.

Компетентнісний підхід — оцінка підготовленості фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності в них визначених стандартами компетенцій.

Комунікативний метод навчання — процес навчання, який формується як модель процесу спілкування з використанням засобів говоріння.

Консультація — надання викладачем педагогічної допомоги студентам в їх самостійній роботі з кожної дисципліни навчального плану, а також при розв'язанні різних завдань теоретичного або практичного характеру.

Концепція — система поглядів, основна думка при визначенні мети й завдань дослідження, що вказує на можливий шлях його опанування.

Кредит — одиниця обсягу та вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний момент виконання програми навчання, — система змістових модулів, які з урахуванням засвоєння студентами окремих навчальних елементів можуть бути засвоєні за 36 годин навчального часу.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу — модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (заликових кредитів). Структурно-діяльнісними елементами системи є модуль, змістовний модуль, кредит, заликовий кредит.

Курс — частина програми навчання (в більшості країн тотожний поняттям „дисципліна”, „предмет”), що вирізняється змістом освіти та методами навчання і оцінюється окремо. Повні програми навчання складаються з декількох курсів.

Курсова робота — різновид письмової домашньої роботи. Охоплює зміст усього курсу й орієнтує студента на застосування знань у практичних ситуаціях.

Курсовий опис — короткий огляд методики роботи з дистанційним курсом. Включає анотацію, мету навчання, опис технологі-

чних і методичних особливостей курсу, список необхідних освітніх ресурсів.

Л

Лабораторна робота — вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуття практичних навичок роботи.

Лекція — основний вид аудиторних навчальних занять, призначений для засвоєння теоретичного матеріалу.

Лінеарність — сухість, логізованість навчального процесу, відіраного від емоційної присутності.

Ліцензія — документ, який надає фізичній чи юридичній особі право на діяльність у визначеній сфері (наприклад, в освіті) на певний період часу.

Логічний контакт — це контакт думок викладача і студентів в процесі навчальної діяльності.

М

Магістерська дисертація — індивідуальне завдання творчого науково-дослідницького, проектно-конструкторського характеру, яке виконує студент на завершальному етапі фахової підготовки і є однією з форм виявлення теоретичних і практичних знань, вміння їх застосовувати при розв'язуванні конкретних наукових, технічних, економічних, соціальних і виробничих завдань та містить елементи наукової новизни в даній галузі знань.

Магістр — академічний ступінь (кваліфікація), що отримують бакалаври в результаті засвоєння основної освітньої програми вищої освіти з тривалістю навчання один-два роки; дає право на зайняття основних посад на ринку праці, продовження навчання в аспірантурі.

Магістрат — ступінь вищої освіти на базі бакалаврату.

Маркетинг в освіті — вид діяльності освітньої установи, спрямований на задоволення потреб соціального замовлення суспільства (ринку) щодо підготовки фахівця із конкретно визначеними особистісними і професійними якостями у встановлений термін, на ефективне функціонування самої освітньої установи.

Матеріальні засоби навчання — об'єднує підручники, навчальні та інші посібники, інтерактивні комплекси, дидактичні матеріали, монографії, тести, засоби наочності, ТЗН, лабораторне обладнання.

Ментор — наставник, радник студента, який вносить у зміст предмета, що вивчається, індивідуальні ознаки, чого неможливо досягти при традиційній вузівській системі навчання.

Мережева технологія — вид дистанційної технології навчання, що базується на використанні мереж телекомунікацій для забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами й інтерактивної взаємодії між викладачем, адміністратором і тим, кого навчають.

Мета — 1. Один з елементів поведінки, безпосередній мотив свідомої діяльності, що характеризується передбаченням у свідомості, мисленні результату діяльності шляхів, способів її досягнення. 2. Усвідомлений образ, що передбачає свідомий результат.

Метод — підхід, прийом, засіб теоретичного дослідження або практичного втілення явища (процесу).

Метод дослідження — спосіб отримання нового знання.

Метод навчання — способи навчальної роботи викладача та організації навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо вирішення різноманітних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння навчальним матеріалом.

Методи активного навчання — сукупність способів організації і управління навчально-педагогічної діяльності, які мають у порівнянні з іншими методами, такі особливості: примусова активізація мислення і поведінки студентів; самостійне відпрацювання рішень студентами; постійна взаємодія викладача і студентів.

Методологія наукового пізнання — учення про принципи, форми та способи науково-дослідницької діяльності.

Модель навчання — схема чи план дій педагога при здійсненні навчального процесу, в основі яких лежить організація діяльності учнів (студентів).

Модуль — задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу.

Моніторинг — процедура систематичного збирання даних про стан освіти на загальнодержавному, регіональному чи інституцій-

ному рівнях з метою оцінювання її якості та ефективності, управління і контролю, динаміки та прогнозування розвитку.

Монографія — наукове книжкове видання повного дослідження однієї проблеми або теми, що належить одному чи декільком авторам.

Н

Навички — дії, які виконуються під час здійснення певної діяльності, а завдяки багаторазовим повторенням стають автоматичними і виконуються без усвідомленого контролю.

Навчальна дисципліна — педагогічно адаптована система понять про явища, закономірності, закони, теорію, методи т.ін. з визначенням необхідного рівня сформованості у тих, хто навчається, певної сукупності умінь і навичок, передбачених для засвоєння студентом.

Навчальний елемент — автономний навчальний матеріал, призначений для засвоєння елементарної одиниці знання або уміння, який використовується для самонавчання або навчання під керівництвом викладача.

Навчальний об'єкт — обсяг навчальної інформації, яка має самостійну логічну структуру і зміст та дає можливість оперувати цією інформацією в процесі розумової діяльності.

Навчання — цілеспрямований процес пізнання явищ навколишнього світу, їхніх закономірностей та історії розвитку, освоєння способів діяльності у результаті взаємодії учня (студента) з учителем (викладачем) чи іншими учнями (студентами).

Наука — сфера людської діяльності, система знань об'єктивних законів природи, суспільства, мислення, що виражається у точних категоріях.

Наукова тема — завдання наукового характеру, що підлягає науковому дослідженню та є основним показником науково-дослідної роботи.

Наукова теорія — система абстрагованих понять та тверджень, що являє собою ідеальне відображення дійсності.

Наукове дослідження — методи отримання та перевірки нових знань.

Науковий факт — явище, що становить базу для формування думки та є основою наукового знання.

Науково-методичне забезпечення навчального процесу — за-

безпечення навчальною і науковою літературою, методологічними, дидактичними і методичними розробками відповідно до стандартів вищої освіти, яке здійснюється педагогічними колективами і/або органами виконавчої влади у галузі освіти.

Неадитивність — поява нових якостей певної системи, які вже не зводяться до якостей її складових.

Неспецифічні подразники — хода, міміка, жести, вираз очей, інтонаційно-ідеомоторні рухи, обстановка, джерело слова з його авторитетом – тобто все, що пов'язано з моментом вимови слова.

Неспецифічна психічна реактивність — засіб гармонійного переборення протидії антисугестивних бар'єрів і створення сугестивної установки. Фізіологічною базою н.п.р. є фазове оточення. Н.п.р. викликається неспецифічними подразниками.

Неусвідомлена психічна активність — за Г.Лозановим та В.Матвеевим нараховує 10 видів: постгіпнотичне навіювання, гіпнопедія, сновидіння, природний сомнабулізм, неусвідомлене відображення підпорогових силою подразників (наприклад, зміна атмосферного тиску, що викликає зміни в серцево-судинних реакціях), неусвідомлене відображення підпорогових за своєю тривалістю подразників (наприклад, зорові подразники тривалістю експозиції менше 1/25 сек.), ідеомоторні рухи і значна кількість навичок, звичок тощо.

Нова освітня технологія — комплексна система розроблення, впровадження й аналізу процесу викладання, що спрямована на підвищення його ефективності, і для досягнення цієї мети використовує технічні (електронні) засоби і форми – комп'ютерні, аудіо-, відео-, мультимедіа, телекомунікаційні, дистанційне навчання.

Нове педагогічне мислення — мислення, що припускає можливість багатоваріативного досягнення цілей навчання і виховання; мислення з позицій учня як суб'єкта навчально-виховного процесу, орієнтоване на його інтереси, потреби і розвиток. Важливою особливістю н.п.м. є його творча спрямованість на розроблення ефективних методик і технологій навчання виховання, що мають альтернативний щодо традиційних характер.

Нормативні змістові модулі — змістові модулі, необхідні для виконання вимог нормативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики. Сукупність нормативних змістових модулів визначає нормативну (обов'язкову) складову індивідуального навчального плану студента.

О

Обробка інформації — збирання, збереження та відтворення даних засобами комп'ютерної техніки.

Он-лайнний режим — процес навчальної взаємодії, здійснюваної в реальному часі (бесіда викладача зі студентом, розмова по телефону, відеоконференція, чат). Синоніми – синхронний режим, режим реального часу.

Опорний сигнал — це знак (або сукупність знаків), який є кодом навчальної інформації, її звернутою формою, семантичний зміст якого повинен однозначно розкриватися не тільки при його сприйнятті, але і при відповідній діяльності з ним.

Організаційні форми навчання — це зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача і студентів, що здійснюється в установленому порядку і певному режимі.

Освіта — 1. Традиційно – процес і результат панування людиною системи знань, умінь і навичок, а також способів мислення, необхідних для її повноцінного входження в соціальне і культурне життя суспільства та виконання професійних функцій. 2. Процес (чи результат) освоєння культурної спадщини суспільства і пов'язаний з ним рівень індивідуального розвитку; процес культурної ідентифікації й особистісної самодетермінації. 3. Процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок; необхідна умова підготовки людини до життя і праці. 4. Навчання. 5. Сукупність знань, отриманих шляхом спеціального навчання.

Освіта особистісно-орієнтована — процес, що створює умови для вияву особистісних функцій учня: мотивації, вибору, смисловорчості, самореалізації, рефлексії тощо.

Освіта світова — система установ і заходів, що забезпечують організацію процесу пізнання з урахуванням властивих конкретній епосі провідних тенденцій передачі досвіду і розвитку особистості.

Освіта багаторівнева — процес, що передбачає завершену професійну підготовку на кожному рівні, яка підтверджується відповідним посвідченням (диплом про неповну вищу освіту, дипломом бакалавра, дипломом фахівця з вищою професійною освітою, дипломом магістра).

Освіта неперервна — процес розвитку, самовдосконалення, са-

морезалізації особистості впродовж усього життя, забезпечення кожній людині можливості одержання, поглиблення і поповнення знань; післядипломна освіта в різних формах.

Освітні ресурси — сукупність джерел інформації, що забезпечує ефективне освоєння освітніх програм. У дистанційному навчанні ці ресурси характеризуються розподілом у просторі, тобто джерела інформації розташовані на віддалі один від одного. Доступ того, кого навчають, до розподілених освітніх ресурсів забезпечується за допомогою телекомунікаційних засобів (насамперед Інтернету).

Освітній простір — середовище, у якому здійснюється навчальний процес.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика — відповідно до визначених сферою праці типових задач діяльності та виробничих функцій, які повинні виконуватися на первинній посаді фахівцем певного освітньо-кваліфікаційного рівня, регламентує здатності академічної та уміння професійної освіти.

Освітньо-професійна програма — забезпечує здатності та уміння відповідних компетенцій, визначає зміст і обсяги освіти: гуманітарну, соціально-економічну, природничо-наукову і професійну підготовку.

Освітня технологія — система засобів, форм і способів організації освітньої взаємодії, що забезпечують ефективне керування і реалізацію освітнього процесу на основі комплексу цілей і певним чином сконструйованих інформаційних моделей освоєваної реальності — змісту освіти. Важливий компонент технології — ноу-хау. Це особливі знання й уміння, засоби чи процеси, якими володіють ті, хто реалізує технологію і завдяки яким вони мають конкурентні переваги на освітньому ринку.

Освітня установа — установа, що здійснює освітній процес.

II

Парне навчання — передбачає, що основна взаємодія відбувається між двома студентами, які можуть обговорювати завдання, здійснювати взаємонавчання або взаємоконтроль.

Пасивна модель навчання — тип навчання, в якому студент виступає в ролі об'єкта і повинен засвоїти й відтворити матеріал переданий викладачем, лекцією, текстом підручника чи навчально-

го посібника — джерела правильних знань.

Педагогічна технологія — це набір процедур, які поновлюють професійну діяльність викладача і гарантують кінцевий запланований результат.

Педагогічний процес — спеціально організована взаємодія (ланцюжок взаємодій) викладача і того, кого навчають, з метою передачі й освоєння соціального досвіду, необхідного для життя і праці в суспільстві.

Підсумковий контроль — перевірка ступеня засвоєння всього курсу, що здійснюється після його завершення.

Поняття — думка, що узагальнює та виокремлює предмети, явища за певними ознаками, відображає суттєві його якості.

Постулати — твердження, що приймаються як істинні, хоча вірність їх не доведена.

Поточний контроль — перевірка ступеня засвоєння однієї теми, здійснюється після закінчення її вивчення.

Практичне заняття — це своєрідна форма зв'язку теорії з практикою, яка використовується для закріплення теоретичних знань шляхом залучення студентів до вирішення різних навчально-практичних та пізнавальних завдань конкретної дисципліни.

Приєм навчання — це елемент методу, його складова частина, разова дія, окремий крок у реалізації методу або технології навчання або їх модифікацій у тому випадку, коли метод (технологія) невеликий за обсягом або нескладний за структурою.

Проблемне навчання — створення такої ситуації, яка змушує студента, спираючись на отримані знання, самостійно шукати рішення. Головна особливість – пошукова, дослідна діяльність студентів. При цьому знання не даються в готовому вигляді, а ставиться проблема для самостійного вирішення.

Програма навчання — перелік навчальних дисциплін (курсів), необхідних для надання студенту кваліфікації вищої освіти.

Програмоване навчання — характерним є розподіл навчального матеріалу на невеликі частини (кроки), вивчення їх, перевірка засвоєння кожної частини, інформування студентів про ступінь правильності відповіді. Іншими словами, між викладачем і студентами розміщується навчаюча програма, якій передається функція

управління засвоєння знань.

Проктор — викладач, який живе поза територією ВНЗ і не входить до його штату, але має право консультиувати студентів, а також приймати в них заліки й іспити від імені певного ВНЗ.

Психологічний контакт. Полягає у зосередженні уваги студентів в сприйнятті і розумінні ними навчального матеріалу, а також внутрішній і емоційній активності у відповідях на дії викладача та інформації, що надходить до нього.

Р

Результати навчання — специфічні інтелектуальні і практичні навички (компетенції), одержані та підтверджені проходженням програми навчання.

Релаксація — стан спокою, розслаблення. Розрізняють фізичне розслаблення і психічне розслаблення (психорелаксація).

Релаксопедія — напрям сугестопедагогіки, який орієнтується на розширення мнестичних можливостей учня, студента, курсанта за рахунок використання прогресивної м'язової релаксації та автогенного тренування.

Репетиторство — система занять з інтенсивного засвоєння студентами знань та вмінь, які необхідні їм для виконання певних вимог.

Ресурс мережі — будь-який веб-сайт із корисною інформацією.

Реферат — письмова робота, що найчастіше передбачає огляд джерел із певної теми або короткий виклад суті і змісту (із власними коментарями і поясненнями) одного джерела.

Референтна група (від лат. referens – повідомлення) — реальна або умовна соціальна спільність, з якою індивід співвідносить себе як з еталоном і на норми, судження, цінності та оцінки якої орієнтується у своїх поведінці й самооцінці.

Рефлекс свободи — рефлекс, відкритий І.П. Павловим у тварин. Пов'язаний із субординацією її потреб. Порушення субординації викликає незадоволення у тварин. Р.с. притаманний також людям. Подібне порушення також викликає у них незадоволення.

Рефлексія — усвідомлення студентами отриманих результатів під час навчального заняття, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів.

Розроблювач змісту — фахівець-предметник, який розробляє

програму курсу, добирає і структурує навчальний матеріал, пише (добирає) тексти лекцій, розробляє завдання для письмових і контрольних робіт.

Розширене опитування — прийом оцінювання знань студента, коли викладач пропонує студентам усно або письмово дати повну відповідь на поставлене запитання з поясненнями окремих положень та наведенням аргументів та прикладів.

Рубіжний контроль — перевірка ступеня засвоєння частини курсу – одного чи кількох модулів, розділів, тем. Проводиться після завершення їхнього вивчення.

С

Самооцінка — оцінювання самим студентом своєї роботи (або своїх колег) в процесі навчальної діяльності.

Самостійна робота — вид діяльності школярів чи студентів, при якому в умовах систематичного зменшення прямої допомоги учителя виконуються навчальні завдання, що сприяють свідомому і міцному засвоєнню знань, умінь і навичок, формуванню пізнавальної самостійності як риси особистості учня.

Семинар-бесіда — тип семінарського заняття з чітким формулюванням запитань, на які студенти мають дати усні відповіді в результаті сумлінного і самостійного вивчення відповідного програмного матеріалу і який не передбачає написання рефератів, виступів або доповідей.

Семинар-диспут — тип семінарського заняття з формулюванням запитань, на які студенти мають давати відповідь під час дискусії, до якої студенти готуються самостійно і який не передбачає написання рефератів, виступів або доповідей.

Семинарське заняття — дієва форма продуктивного мислення студентів під час обговорення проблем, що надає можливість оволодіти умінням влучно і доказово викладати свої думки на мові конкретної науки, вести дискусію, політичні діалоги, опонувати.

Симуляції — створені викладачем ситуації, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті.

Система освіти — сукупність взаємодіючих освітніх програм і

освітніх установ, що реалізують їх незалежно від організаційно-правових форм, типів і видів; система управління освітою і підвідомчих їм установ і організацій.

Системний підхід — метод, застосовуваний до аналізу об'єктів, що мають множинну взаємозалежних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю керування і функціонування.

Спеціальність — сукупність знань, умінь, навичок із певної галузі знань та практичної діяльності, надбаних у процесі цілеспрямованої підготовки, досвіду практичної роботи і підтверджених відповідним документом про освіту.

Статична пара — варіант колективної, спільної роботи студентів, які сидять за одним столом під час проведення аудиторних навчальних занять.

Сугестія (від лат. *suggestion* – навіювання) — процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний із зниженням усвідомлюваності та критичності під час впливу і реалізації навіюваного змісту, з відсутністю цілеспрямованого активного його розуміння, розгорнутого логічного аналізу. Такий вплив може відбуватися в нормальному стані свідомості або гіпнотичному. Індивід може здійснювати подібний вплив на самого себе (самонавіювання).

Сугестивні засоби — авторитет, інфантилізація, двоплановість, інтонація, ритм, концертна псевдопасивність.

Сугестивний фон — додаткова інформація, яка, часто обминаючи свідомість, надходить рецепторними шляхами і акумулюється в центральній нервовій системі.

Сугестопедагогіка — психотерапевтичний напрям у педагогіці, який спрямовано з навчально-виховною метою використовує засоби навіювання і, в свою чергу, поділяється на такі напрями, як: гіпнопедія, ритмопедія, релаксопедія, сугестопедія.

Сугестопедія — один із напрямів сугестопедагогіки, який з метою розширення мнестичних можливостей вихованців орієнтується на сугестивні впливи у звичайному стані свідомості.

Сугестологія — (від лат. *suggestio* – навіювання і гр. *logos* – вчення) – галузь науки, що вивчає психологічні явища навіювання і самонавіювання.

Сугестор — джерело навіювання.

Сугеренд — об'єкт навіювання, якщо воно здійснюється сторонньою особою.

Т

ТВ-технологія — вид дистанційної технології навчання, що базується на використанні систем телебачення для доставки навчально-методичних матеріалів і організації регулярних консультацій у викладачів-тьюторів.

Телеконференція — будь-яке спілкування віддалених співрозмовників. Частіше, щоб не плутати з чатом, цей термін використовують для позначення оф-лайнного спілкування. Цим же словом позначають місце в мережі, призначене для проведення оф-лайнних дискусій.

Тема — основна організаційно-змістова одиниця навчального процесу, що включає визначений фрагмент змісту курсу й опис відповідних видів діяльності щодо його засвоєння.

Тест — різновид контрольного інструментарію, що передбачає формалізовані відповіді на поставлені питання.

Технологія навчання — це системний метод організації навчального процесу, спрямований на оптимальну побудову і реалізацію навчально-виховної діяльності, який забезпечує інтенсифікацію навчання.

Технології колективно-групового навчання. Це інтерактивні технології, що передбачають одночасну фронтальну роботу всієї академічної групи і мають такі варіанти:

- **„Коло”** — технологія, яка передбачає прояснення певних положень, привертання уваги студентів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивацію пізнавальної діяльності у малій групі, яка розташована по колу.
- **„Мікрофон”** — різновид колективно-групової технології, яка надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію через предмет, який виконує роль уявного мікрофона.
- **„Незакінчене речення”** — технологія, яка дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних

ідей, порівнювати їх з іншими, відпрацьовувати вміння говорити коротко і по суті шляхом закінчення речень, які формулює викладач.

- **„Мозковий штурм”** — технологія колективного обговорення, що використовується для прийняття рішень щодо розв’язання конкретної проблеми чи ситуації і реалізується шляхом генерування та озвучення можливих ідей протягом обмеженого часу.

Трансфер кредитів — визнання академічних кредитів у ВНЗ країни А, чи у ВНЗ іншої країни Б, де були задокументовані ці кредити.

Тренінг — форма спеціально організованого спілкування, під час якого вирішуються питання розвитку особистості, формування комунікативних, практичних та професійних навичок, надання психологічної допомоги та підтримки.

Тьютор — викладач, методист, консультант, що здійснює поточну методичну підтримку навчання студента.

Тьюторство — це форма навчання, яка здатна забезпечити продуктивну навчальну діяльність студента одночасно з його індивідуальною освітньою траєкторією.

У

Уміння — освоєні способи виконання дій. Стаючи особистим досвідом, уміння перетворюються на осмислені навички творчості.

Умовивід — процес мислення, що об’єднує послідовність двох і більше суджень, у результаті чого з’являється нове судження.

Установка — готовність індивіда до певної реакції, відношення потреби до ситуації, яка визначає в даний момент усі функціональні стани індивіда.

Ф

Факультативний курс — це навчальний предмет, що вивчається студентами за бажанням з метою поглиблення і розширення наукових і прикладних знань на основі обов’язкових навчальних дисциплін.

Фасилітейтер — викладач-розроблювач навчально-методичних матеріалів; консультант з методів навчання.

Форма навчання — дидактична категорія, яка позначає зовніш-

ній бік організації процесу навчання і пов'язана з кількістю тих, кого навчають, часом і простором, а також з порядком реалізації цього процесу.

Фрейми (від лат. frame – рамка, скелет) — мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, який володіє здатністю втрати властивостей упізнавання їх за умови видалення з цього опису будь-якої його складової. Розрізняють ф. візуального сприйняття, семантичні ф., ф. – сценарії, ф – оповіді.

Фронтальне навчання — передбачає роботу викладача одразу з усіма студентами академічної групи в одному темпі та із загальним навчальним завданням.

Я

Якість знань — сукупність відповідності знань студентів встановленим та передбачуваним вимогам.

Якість вищої освіти — відповідність вищої освіти як соціальної системи соціально-економічним потребам, інтересам особи, суспільства і держави, що відображає компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

Якість освітньої діяльності — сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адлер Ю.Б. А вуз и ныне там// Стандарты и качество. – 2002, №4. – С.32-46.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти: Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 558с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти: Курс лекцій. Модульне навчання. – К.: Либідь, 1993. – 218с.
4. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі// Проблеми вищої школи. – 1994. – вип.79. – С.3-9.
5. Амбросов А.Е., Сердюк А.Д. Системный взгляд на оценку качества высшего образования// Материалы международной научно-методической конференции. – Полтава, 2002.
6. Андрощук А.О. Рейтингова технологія оцінки знань в навчально-виховному закладі// Педагогіка і психологія. – 1996, №3. – С.86-93.
7. Андрощук А.Г. Освіта у країнах європейської спільноти: структура управління// Проблеми науки. – 2000, №8. – С.12-18.
8. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987. – 80с.
9. Бабин І., Жирська Г. Особливості організації навчання на основі системного дидактичного модуля// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – №3-4. – ч.1. – С.105-109.
10. Багиев Г.Л., Наумов В.Н. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода. М.: Финансы и статистика, 2001. – 196с.
11. Баканов К.А. Що таке технологія навчання?// Шлях освіти. – 1999. – №3. – 24с.
12. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 302с.
13. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание// Избранные труды по психологии личности в 2-х томах. – СПб, 1999. – 281с.
14. Бобрусь І.С., Бакум М.В. Поточний контроль як інструмент управління процесом пізнання у вузі// Нові технології навчання. – 1995. – Вип.14. – С.140-144.
15. Болгарина В.С., Гуменюк Л.Й. Вивчення мотивації учіння засобами педагогічної соціології// Педагогіка і психологія. 1997. – С.7-14.
16. Болонський процес у фактах і документах/ Упор. М.Ф.Степко

та ін. Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В.Гнатюка, – 2003. – 52с.

17. Боллобаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навчальний посібник. – К.: ВВП „Компас”, 1997. – 63с.

18. Бондар В.І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалах дидактики)// Освіта і управління. – №1. – Т.3. – 1999. – С.19-40.

19. Булах І.Є., Шило І.М. Мотивація навчання і валідизація оцінювання рівня знань// Педагогіка і психологія. – 1996. №3 С.125-130.

20. Бургин М.С. Інновації и новизна в педагогике// Сов. педагогика. – 1989. – №1. – с.36-41.

21. Бутз М. Робота в групах і демократичний процес// Робота в групах. Вибрані статті/ Пер. з польск. – Варшава, 1994. – С.1-6.

22. Верхола А.П. Критерії і норми якісної оцінки знань, умінь, навичок студентів// Проблеми освіти. – 1995. Вип.1. – С.108-115.

23. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник/ За ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – Тернопіль. Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384с.

24. Віткін А.М. Місце України у світовій та європейській якості// Стандартизація, сертифікація, якість. – 2002. – №3.

25. Вітковська О.І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості// Педагогіки і психологія. – 1998. – Вип.3. – С.171-179.

26. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 314с.

27. Володько В.М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз// Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С.9-17.

28. Володько В.М. Індивідуалізувати навчальний процес// В кн. Психолого-педагогічні проблеми професійної школи. – К., 1994. – С.313-314.

29. Воронцов В.В. Технология обучения// Педагогика/ Под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 1996. – 168с.

30. Востриков А.А. Методическая разработка по курсу «Суггестивная педагогика». Проблемы теории суггестивного обучения в свете критики концепции Г.К.Лозанова. – Пермь, 1978. – 96с.

31. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на

протяженні XXI століття. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 115с.

32. Гаврилов Е.В., Гудзинский М.М., Горбунова А.М. Модель взаємодії компонентів системи „викладач-студент” у замкненому стані// Проблеми вищої школи. – 1994. – Вип.80. – С.16-25.

33. Галузяк В.М. Класифікація стилів педагогічного спілкування// Проблеми освіти. – 2001. – Вип.26. – С.23-33.

34. Гапоненко Л.О. Освітня програма підготовки студентів для педагогічного спілкування у ВНЗ// Проблеми освіти. – 1998. – Вип.12. – С.91-97.

35. Головка М.В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання// Нові технології навчання. – 2001. – Вип.30. – С.89-98.

36. Гончаров С.М. Основи педагогічної праці: Навч. посібник. Рівне: РДТУ, 2001. – 256с.

37. Гончаров С.М. Кредитно-модульна система організації навчального процесу у світлі Болонської декларації: документи, матеріали, факти. Рівне: НУВГП, 2004. – 34с.

38. Гончаров С.М. Кваліметрія студента як можлива основа корегування навчального процесу у кредитно-модульній системі// Технології навчання. Науково-методичний збірник, вип.9, Рівне: НУВГП, 2004. – С.19-23.

39. Гончаров С.М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія. – Рівне: НУВГП, 2005. – 267с.

40. Гончаров С.М., Мошинський В.С. Вища освіта України і Болонський процес. – Рівне: НУВГП, 2005. – 142с.

41. Гончаров С.М. Технологія навчання студентів економічних спеціальностей з використанням конспектів опорних сигналів та психологічної корекції. – Рівне: УДУВГП, 1997. – 34с.

42. Гончаров С.М. Кейс-метод в кредитно-модульній системі організації навчального процесу. – Рівне: НУВГП, 2006. – 35с.

43. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: Навчально-методичний посібник. – Рівне: НУВГП, 2006. – 172с.

44. Гончаров С.М., Білецький А.А., Губницька О.М., Костоюкова Т.А. Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно-модульній системі. Навч.-метод. посібник/ За ред. проф. С.М.Гончарова. – Рівне: НУВГП, 2007. – 184с.

45. Гончаров С.М., Костюкова Т.А., Губницька О.М. та ін. Креативні методи навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу. Навч.-метод. посібник/ За ред. проф. С.М.Гончарова. – Рівне: НУВГП, 2007. – 116с.

46. Гончаров С.М. Студентські наукові дослідження в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: Навчально-методичний посібник. – Рівне: НУВГП, 2006. – 127с.

47. Гончаров С.М. Забезпечення європейської якості вищої освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Матер. VIII всеукраїнської науково-методичної конференції „Кредитно-модульна система підготовки фахівців для ринкової економіки: стан, проблеми та перспективи”. – Рівне: НУВГП, 2007, С.36-47.

48. Гончаров С.М. Методи, форми та інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу. Матер. VIII всеукраїнської науково-методичної конференції „Кредитно-модульна система підготовки фахівців для ринкової економіки: стан, проблеми та перспективи”. – Рівне: НУВГП, 2007, С.48-59.

49. Гончаров С.М. Сугестивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: Навчально-методичний посібник. – Рівне: НУВГП, 2008. – 118с.

50. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.

51. Гороль П.К., Гуревич Р.С. Сучасні інформаційні засоби навчання. Підручник. – К.: Освіта України, 2007. – 364с.

52. Гриненко Л.М., Продеус А.М., Шукевич Ю.В., Якубов С.В. Прогнозування успішності навчання за результатами психологічного тестування// Педагогіка і психологія. – 1996. – №2 – С.116-122.

53. Грищенко О.А. Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутнього вчителя// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Зб. наук. пр. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – 333с.

54. Гуляєва Н.Н. Український ВНЗ може крокувати вперед// Синергія 2003. – №2 (6).

55. Гурін В.А. Болонський процес: досвід та проблеми впровадження кредитно-модульної системи організації навчального про-

цесу. Матер. VIII всеукраїнської науково-методичної конференції „Кредитно-модульна система підготовки фахівців для ринкової економіки: стан, проблеми та перспективи”. – Рівне: НУВГП, 2007. – С.3-8.

56. Гусак Т. Формування у студентів зацікавленості до учіння// Рідна школа. – 2000. – №4. – С.50-51.

57. Дейнеко В.І. Мотивування освіти — важливий фактор її продуктивності// Нові технології навчання. – 1995. – Вип.14. – С.45-47.

58. Дембський Л.К. Интенсивные технологии в системе образования и повышения квалификации// Образование. – 1999. – №1. – С.84-90.

59. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес. Навч. посібник. – К.: Освіта України, 2007. – 440с.

60. Дубасенюк О.А., Ковальчук Н.І. Позиція педагога у процесі його взаємодії з учнями// Проблеми освіти. – 1996. – Вип.6. – С.151-156.

61. Дунець Л., Дунець О. Формування професійних інтересів у майбутніх фахівців// Рідна школа. – 2001. – №1. – С.48-50.

62. Дьяченко Т.М., Драч І.І., Подушко Л.О. Використання нових технологій навчання як елемент стратегії освіти// Нові технології навчання. – 2000. – Вип.25. – С.162-166.

63. Євдокимов О.В. Ефективність нових технологій організації навчання студентів// Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С.161-171.

64. Жирова В. Игра и обучение в американской школе// Педагогический вестник. – 1992. – №18. – С.4-8.

65. Жуков В.А. Управление качеством в системе непрерывного педагогического образования// Стандарты и качество. – 2002. – №9.

66. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: Видавництво «Політехніка», 2003. – 200с.

67. Заболотний В., Ушакова Н. Якість роботи вузу можна оцінити// Синергія. – 2003. – №1(5).

68. Закон України „Про вищу освіту”. – К.: 2002. – 36с.

69. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. Навч. посібник. – К.: Освіта України, 2006. – 544с.

70. Змеев С.И. Технология обучения взрослых// Педагогика №7. – 1998. – С.42-45.

71. Калошин В.Ф. Педагогіка співробітництва — основа гумані-

зації навчально-виховного процесу// Проблеми освіти. – 1995. – Вип.2. – С.98-104.

72. Карнеги Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей: Сочинения. – М.: Изд-во ЭКМСО-Пресс, 2001. – 720с.

73. Кияшко Л.О. Вплив стереотипів на характер педагогічної взаємодії// Педагогіка і психологія. – 1999. – Вип.4. – С.89-92.

74. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180с.

75. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80с.

76. Ковальов Ю.Г. Визначення інтересу студентів до навчальної дисципліни// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Зб.наук.пр. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С.368-371.

77. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті. Навчальний посібник. – К.: КНЕУ, 2003. – 296с.

78. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Вышш.шк., 1990. – 246с.

79. Козаков В.А., Лісун Н.Р., Ковальчук Г.О. та ін. Сучасні тренінгові методи. Проект за програмою ТАСИС. – К., 1996. – 215с.

80. Козловська І.М., Кміт Я.М. Дидактичне дослідження на експериментальному майданчику. Методологічні рекомендації. – Львів, 2001. – 68с.

81. Колісник М. Методичне забезпечення працює на успіх: зарубіжна практика викладення бізнесдисциплін// Синергія. – 2003. – №2 (6).

82. Колчакон В. Акредитація СЕЕМАН: користь, помножена на престиж// Синергія. – 2003. – №1 (5).

83. Колпаков В.М. Самоменеджмент. Учебн. пособие. – К.: Освіта України, 2007. – 810с.

84. Копняк Н.І., Красильник Т.В. Застосування інноваційних технологій в навчальному процесі// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Зб.наук.пр. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С.376-380.

85. Корсак К., Юрчук Л. Наука і освіта на теренах об'єднаної Єв-

ропи// Науковий світ, 2003. – №11.

86. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів./ За ред. проф. Г.В.Щокіна: Монографія. К.: МАУП-МКА, 1997. – 208с.

87. Косенко О., Ольховська Ж., Корсак К. Деякі помилки вищої школи України/ Науковий світ, 2003. – №11.

88. Костельна Л.І. Діяльність педагога в процесі організації модульного навчання// Вісник ЖПУ. – Житомир. – 2000. – Вип.6. – С.255-256.

89. Краевский В.В., Хуторский А.В. Основы обучения. Дидактика и методика. Учебн. пособие. – К.: Освіта України, 2007. – 352с.

90. Кубицький С.О. Деякі аспекти оцінки якості підготовки конкурентоспроможного фахівця в Україні та за її межами// Проблеми освіти: Наук. – Метод.зб. – кол.авт. – К.: Наук.-метод. Центр вищої освіти, 2002. – Вип.27. – 314с.

91. Кушнір В.А. Системне моделювання процесу вимірювання в педагогічних дослідженнях// Педагогіка і психологія. – 1999. – №1. – С.33-43.

92. Лернер Н.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186с.

93. Литвин О.Г., Мележик В.П., Іванова Т.В. Елементи нових технологій при вивченні фундаментальних дисциплін у вищих навчальних закладах// Нові технології навчання. – 2000. – Вип.25. – С.115-122.

94. Лігоцький А.О. Концептуальні підходи до формування новітніх освітніх систем// Педагогіка і психологія. – 1997. – Вип.3. – С.12-18.

95. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К.: Техніка, 1997. – 210с.

96. Лісова С.В. Вплив самооцінки учнів на успішність навчального процесу// Рідна школа. – 2000. – №12. – С.36-39.

97. Лузан П.Г. Активізація навчання студентів/ К.: Ред.-вид. відділ Наукметодцентру агроосвіти, 1999. – 216с.

98. Лузан П.Г., Дьомін А.І., Рябець В.І. Формування активності студентів у навчанні. – К.: Вища школа, 1998. – 192с.

99. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К., 1996. – 255с.

100. Лушников И.Д. Традиционное и новаторское в современном

образовани// Педагогика. – 2000. – №10. – С.21-25.

101. Максимов О.С. Педагогічна технологія: історико-методологічний аналіз// Біологія і хімія в школі.

102. Методичні рекомендації щодо формування освітньо-професійної підготовки фахівців у кредитно-модульній системі організації навчального процесу/ За ред. Ю.Рудавського. – Львів: Вид-во НУ „Львівська політехніка”, 2004. – 86с.

103. Мельникова Е.И., Яворская Л.Н. Игровые формы учебных занятий. – Харьков: ХГУ, 1993. – 50с.

104. Моррис Р. Маркетинг: ситуации и примеры: Пер. с англ. М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1996. – 192с.

105. Митина П.М. Личностно-профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях// Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С.28-39.

106. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес/ Упоряд. М.Ф.Степко, Я.Я.Болобаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков. – К.: МОНУ, 2004. – 24с.

107. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии// Педагогика. – №8. – С.26-31.

108. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія. – К.: Т-во „Освіта України”, КОО. – 2005. – 196с.

109. Мошинський В.С., Гончаров С.М. Нові обрії вищої освіти у контексті Болонського процесу// Технології навчання. Науково-методичний збірник, вип. 9, Рівне НУВГП, 2004. –13-18с.

110. Мустафа Л.В. Дискусійний діалог як форма співпраці викладачів і студентів педагогічного коледжу// Нові технології навчання. – 2001. – Вип.31. – С.179-188.

111. Мухін О., Іщенко О. Нові технології навчання// Освіта: технікуми, коледжі. – 2001. – Вип.1. – С.26-28.

112. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции?// Педагогика. – 1997. – №3. – С.20-27.

113. Найн А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент// Педагогика. – 1996. – №5. – С.10-15.

114. Національна доповідь щодо вступу України в Болонський процес. – К.: МОН України, 2005. – 31с.

115. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Знання,

2005. – 319с.

116. Нісімчук А.С., Падалко О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Просвіта, – 2000. – 368с.

117. Новітні технології навчання. Науково-методичний збірник. Спецвипуск. – К, 2003. – 248с.

118. Олійник П.М. Форми та методи активного навчання при підготовці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і критерії їх вибору// Науковий вісник Національного аграрного університету. – 2000. – Вип. 30. – С.61-67.

119. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К., 2001. – 470с.

120. Освітні технології. Навч.-метод. посіб./ О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, ОМ. Любарська та ін. За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: АСК, 2001. – 256с.

121. Основні засади розвитку вищої освіти України. – Частина 4/ За ред. І.О. Вакарчука. Упорядники: В.Д. Шинкарук, Я.Я. Болюбаш, І.І. Бабин. – К.: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2008. – 173с.

122. Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка: новітні освітні технології: Навч. посібник. – К.: Кондор, 2005. – 351с.

123. Палюх З.А. Методи заохочення і покарання в історії шкільної педагогічної думки// Педагогіка і психологія. – 1998. – Вип. 3. – С.197-203.

124. Панкрухин А.П. Маркетинг – практикум: ситуационные задачи, кейсы, тесты. – М.: ИМПЭ, 1998. – 159с.

125. Пащенко М.І. Вплив новітніх технологій на розвиток творчої особистості студентів// Сучасні інформаційні технології на інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Зб. наук. пр. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С.404-406.

126. Пащенко М.І., Мішкурова М.Ф. Застосування методів активного навчання як засіб розвитку творчого мислення студентів// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Зб. наук. пр. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С.406-407.

127. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті/ За ред. професора С.Сисоєвої. – К., 2001. – 501с.

128. Педагогічна майстерність/ За ред. І.А. Зязюна. К.: Вища школа. – 1997. – 349с.

129. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи. Навч. посібник. К.: Освіта України, 2006. – 286с.
130. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 135с.
131. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія. – Харків, 1995. – 216с.
132. Ромен А.С. Самовнушение и его влияние на организм человека. – Алма-Ата, 1970. – 236с.
133. Саранцев Г.И. Теория, методика и технология обучения// Педагогика. – 1999. – №1. – С.19-24.
134. Свистунов С.В. Деякі питання становлення інноваційної освіти в Україні// Нові технології навчання. – 1997. – Вип.21. – С.20-24.
135. Світлична М.Л. Ігрове заняття з громадського огляду знань з предмета „Організація виробництва та обслуговування на підприємствах громадського харчування”// Проблеми освіти. – 1995. – Вип.3. – С.135-142.
136. Сердюк О.П. Закономірності і принципи навчання студентів майбутній професійній діяльності// Проблеми освіти. – 2005. – Вип. 23. – С.3-8.
137. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Харків-Київ: Книжкове видавництво „Каравела”, 1998. – 150с.
138. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання/ Львів. – Видавництво „Сполом”. – 2000. – 420с.
139. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: Учебное пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. – М., 1995.
140. Скаткин М.М. Совершенствование процесса обучения. – М.: Просвещение. 1971. – 170с.
141. Слободяник А.П. Психотерапия. Внушение. Гипноз. – К.: Здоровье, 1977. – 365с.
142. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навчальний посібник. – К.: Вид-во Європейського університету, 2004. – 127с.
143. Соловьев В., Кочетов А., Шестаков А. и др. Стимул и инструмент повышения качества деятельности вузов// Стандарты и качество. – 2002. – №4.
144. Степко М.Ф., Клименко Б.В., Товажнянський А.А. Болонський процес і навчання впродовж життя: Монографія. – Харків: НТУ, „ХІП” 2004. – 112с.
145. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін. Основні

засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу/ За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 148с.

146. Стефанік М., Стефанік Б. Прориви. Історії та стратегії радикальних новацій/ Пер. з англ. Д.Конарева, Л.Савицька. – К.: Видавництво Олексія Капусти (підрозділ агенції „Стандарт”), 2005. – 322с.

147. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України/ За ред. В.Зубка. – К.: Вид. дім „КМ Academia”, 1997. – 290с.

148. Сытин Г.Н. Животворящая сила. Помоги себе сам. М.: Животворящая сила, 1995. – 350с.

149. Талалуева Н.О. Развитие проблемы межпредметных зв'язків на сучасному етапі// Нові технології навчання. – 1993. Вип. 15. – С.32-37.

150. Товажнянський Л.Л., Сокол С.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикл, ступені, кредити. – Харків: НТУ „ХП”, 2004. – 144с.

151. Токар Н.Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки// Педагогіка і психологія. – 1997. – Вип.4 – С.151-155.

152. Уткин Э.А., Кочеткова А.К., Юликов А.И. Сборник ситуационных задач, деловых и психологических игр, тестов, контрольных заданий для самопроверки по курсу «Маркетинг». – М.: Финансы и статистика, 2000. – 192с.

153. Філіпчук Є.О., Ліщук М.С. Оновлення технології навчання та контроль знань// Проблеми вищої школи. – 1994. – Вип. 81. – С.69-77.

154. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 2-е видання. Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2003. – 136с.

155. Цокур О.Я. Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний посібник. Випуск 1. Основи наукового педагогічного дослідження./ За ред.Панькова А.І. – Одеса, 2002. – 424с.

156. Шандріков В., Геворкян В., Карабін З. та ін. Про процедуру комплексної оцінки вузу/ Вища освіта в Росії. – 2001. – №1.

157. Шпак О.М. Деякі аспекти диференційованого навчання// Проблеми освіти. – 1997. – Вип. 8. – С.72-80.

158. Шумакова Л.П. Мотиваційний тренінг як засіб активного соціально-психологічного навчання// Нові технології навчання. – 2000. – Вип. 25. – С.114-120.

159. Щербань П.А. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 207с.

160. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань: Тат-

издат. 1991. – 189с.

161. Яблонский В. Вища освіта України на рубежі тисячоліть. Проблеми глобалізації та інтерналізації. – К., 1998. – 227с.

162. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования/ Пер. с польск. О.В.Долженко. – М.: Высш.шк., 1986. – 253с.

163. Harris Christopher. In the Shadow of Bologna/ EAIE Forum, 2000. – Special Edition. – P.22-24.

164. Prodi R. Idea dell' Europa. – Rome: Mulino, 1999.

165. Kolkovski L. Nauczanie problemowe w szkole zawodowej. Warszawa, 1974.

166. Maddison A. Dynamic forces in capitalist development. London. Oxford University Press, 1991.

167. Thematic debate: Preparing for a sustainable future/ Higher education and sustainable human development. – P.: UNESCO, 3-9 October 1998.

168. European Credit Transfer System. – Poznan: Publishing House of Poznan University of Technology, 2003. – 476 p.

169. Haug G., Tauch C. Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague, 2001. – 5p.

Додаткові електронні ресурси

<http://www.accreditation-decouncil>

<http://www.egna.net>

<http://www.ed.gov.ru>

<http://www.europa.eu.int/comm/education/recognition>

<http://www.his.de/doku/abereich/proj/Eurostudent>

<http://www.ntu-kpi.kiev.ua>

<http://www.kpi.kharkov.ua>

База даних Ради Європи

<http://conventios.coe.int>

Бюлетень Європейського Союзу

<http://europa.eu.int/abc/doc.off/bull/en/welcome.htm>

Сайт Міністерства Освіти і науки України

<http://www.mon.gov.ua>

Сервер Верховної Ради України

<http://alpha.rada.kiev.ua>

ЗМІСТ

Вступ.....	3
1. Європейська освітня інтеграція.....	5
1.1. Концептуальні напрями розвитку вищої освіти в Україні в контексті євроінтеграції	5
1.2. Особливості вищої освіти у Європі, Азії та Америці... ..	7
1.3. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації вищої освіти в Європі.....	10
1.4. Адаптація вищої освіти України до вимог Болонського процесу.....	15
1.5. Болонський процес – 2020: Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі.....	18
2. Методи навчання та активізації пізнавальної діяльності студентів в європейській кредитно-трансферній системі..	21
2.1. Поняття методу, технології та прийому навчання....	21
2.2. Класифікація методів навчання.....	24
2.3. Суть та зміст традиційних методів навчання.....	32
2.3.1. Інформаційні методи навчання.....	32
2.3.2. Інформаційно-ілюстративні методи навчання	35
2.3.3. Програмовані методи навчання.....	36
2.3.4. Методи проблемного навчання.....	40
2.3.5. Методи активного навчання.....	44
2.3.6. Дослідницький метод.....	55
2.4. Суть та зміст нетрадиційних методів навчання.....	56
2.4.1. Метод опорних сигналів.....	56
2.4.2. Комунікативний метод навчання.....	66
2.4.3. Адаптивний метод навчання.....	73
2.4.4. Евристичний метод навчання.....	79
2.4.5. Методи продуктивного навчання.....	84
2.5. Вибір методів навчання для кредитно-трансферної системи.....	96
2.5.1. Проблеми вибору методів навчання.....	96
2.5.2. Активізація методів навчання в умовах європейської кредитно-трансферної системи.....	99
3. Кредитно-трансферна технологія навчання.....	102
3.1. Особливості модульного навчання в ЄКТС.....	102
3.2. Принципи модульного навчання в ЄКТС.....	104
3.3. Методика розробки модульних програм в ЄКТС.....	106

3.4.	Формування змісту модулів в ЄКТС.....	112
3.5.	Умови для запровадження модульного навчання в ЄКТС.....	118
3.6.	Кредитно-трансферна технологія навчання.....	121
4.	Інтерактивні технології навчання для кредитно-трансферної системи.....	136
4.1.	Що таке інтерактивні технології навчання.....	136
4.2.	Чому інтерактивні заняття.....	141
4.3.	Структура і методика інтерактивного заняття.....	142
4.3.1.	Мотивація.....	142
4.3.2.	Оголошення теми та очікуваних навчальних результатів.....	144
4.3.3.	Надання необхідної інформації.....	147
4.3.4.	Інтерактивна вправа – центральна частина заняття.....	148
4.3.5.	Підведення підсумків заняття.....	152
4.4.	Інтерактивні технології кооперативного навчання..	155
4.4.1.	Робота в парах.....	155
4.4.2.	Робота в малих групах.....	159
4.5.	Технології колективно-групового навчання.....	164
4.6.	Технології ситуативного моделювання.....	169
4.7.	Технологія опрацювання дискусійних питань.....	177
4.8.	Кейсова технологія навчання.....	191
4.8.1.	Сутність кейсового методу.....	191
4.8.2.	Вимоги до змісту кейсу.....	194
4.8.3.	Модернізація роботи з кейсом.....	195
4.8.4.	Цілі навчання кейсовим методом.....	201
4.8.5.	Сценарій організації заняття.....	204
4.8.6.	Зразки кейсів на прикладі курсу „Маркетинг”	209
4.9.	Оцінка діяльності студентів на інтерактивному занятті.....	214
4.9.1.	Нові підходи до оцінювання.....	214
4.9.2.	Основні етапи розробки процедури оцінювання	218
4.9.3.	Приклади прийомів оцінювання студентів на інтерактивних заняттях.....	220
5.	Креативні технології навчання для кредитно-трансферної системи.....	229
5.1.	Потреба креативних технологій навчання в Україні....	229

5.2.	Особливості методики проведення практичних і семінарських занять.....	240
5.3.	Креативні технології навчання.....	242
	5.3.1. Мозковий штурм.....	242
	5.3.2. „Снігова куля”.....	249
	5.3.3. „Килимок ідей”.....	253
	5.3.4. „Капелюхи”.....	259
	5.3.5. Анкета „5 з 25”.....	263
	5.3.6. „Оксфордські дебати”.....	269
	5.3.7. Інтеграційні ігри.....	277
6.	Сугестивні технології навчання для ЄКТС.....	279
6.1.	Історія виникнення сугестопедагогіки.....	279
6.2.	Сугестивна технологія навчання.....	283
	6.2.1. Мета і завдання.....	283
	6.2.2. Понятійний апарат.....	286
	6.2.3 Джерела сугестопедагогіки.....	288
6.3.	Технологія навчання з використанням гіпнопедії.....	291
	6.3.1. Загальні положення технології.....	291
	6.3.2. Форми гіпнопедичного навчання.....	297
	6.3.3. Контроль та оцінка навчальної діяльності.....	298
6.4.	Технологія навчання з використанням релаксопедії	300
	6.4.1. Загальні положення технології.....	300
	6.4.2. Засоби, методи та прийоми релаксопедії.....	302
	6.4.3. Технологія навчання з використанням релаксопедії.....	306
6.5.	Технологія навчання з використанням сугестопедії	311
	6.5.1. Загальні положення технології.....	311
	6.5.2. Засоби, методи та прийоми сугестопедії.....	314
	6.5.3. Форми та технології навчання з використанням сугестопедії.....	318
	6.5.4. Контроль та оцінювання сугестопедичної діяльності.....	322
6.6.	Технології навчання з використанням прийомів корекції особистості студентів.....	324
	6.6.1. Загальна характеристика технології.....	324
	6.6.2. Технологія навчання з використанням прийомів психокорекції студентів.....	330
	6.6.3. Формули психокорекції.....	337

7.	Комп'ютерні технології навчання в кредитно-трансферній системі.....	346
7.1.	Методи використання комп'ютерних технологій.....	346
7.2.	Технічні засоби та обладнання.....	349
7.3.	Web-сайт навчальної дисципліни.....	351
7.4.	Мультимедійні лекції.....	353
7.5.	Інтерактивні дискусії.....	355
7.6.	Електронні версії курсових робіт.....	357
7.7.	Поради викладачу для роботи з інноваційними технологіями навчання.....	359
8.	Технологія дистанційного навчання в кредитно-трансферній системі.....	362
8.1.	Характерні риси дистанційної освіти.....	362
8.2.	Основи дидактики дистанційного навчання.....	364
8.3.	Форми дистанційного навчання.....	376
8.4.	Технологічні аспекти розроблення дистанційних курсів.....	380
9.	Оцінювання викладання в кредитно-трансферній системі	385
9.1.	Оцінка ефективності роботи викладача в ЄКТС.....	385
9.2.	Проблеми самовиховання викладачів для роботи у кредитно-трансферній системі.....	392
9.3.	Кодекс професійної етики педагога в ЄКТС.....	396
9.4.	Рейтингова оцінка діяльності викладача.....	400
9.5.	Вивчення досвіду інших викладачів.....	408
	Словник термінології кредитно-трансферної системи організації навчального процесу.....	411
	Список використаної літератури.....	434

**Читайте в серії
„Бібліотечка викладача”
для роботи в Європейській
кредитно-трансферній системі**

1. Основи педагогічної праці (2001р.)
2. Вища освіта України і Болонський процес (2005р.)
3. Науково-методичне забезпечення КМСОНП (2005р.)
4. Дидактичні основи КМСОНП (2006р.)
5. Інтерактивні технології навчання в КМСОНП (2006р.)
6. Студентські наукові дослідження в КМСОНП (2006р.)
7. Форми, методи і організація навчального процесу в КМСОНП (2007р.)
8. Креативні методи навчання в КМСОНП (2007р.)
9. Сугестивні технології навчання в КМСОНП (2008р.)
10. Кредитно-модульна система організації навчального процесу (2008р.)

Навчально-методичне видання

Гончаров Станіслав Михайлович

Гурин Василь Арсенійович

МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНІЙ СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку Формат 60×84 ¹/₁₆.
Папір друкарський №1. Гарнітура Times. Друк трафаретний.

Ум.-друк. арк. 1,4.

Тираж прим. Зам. №

*Редакційно-видавничий центр
Національний університет водного господарства
та природокористування
33028, м. Рівне, вул. Соборна, 11*

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої
продукції РВ №31 від 26.04.2005 р.*