

засвоєння матеріалу, а також отримують розвиток міжособистісні комунікаційні та презентаційні навички.

*А. С. Бебело*, канд. екон. наук, доц.,  
кафедра політичної економії  
ф-тів управління та маркетингу

## **ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ: ДИДАКТИЧНО-ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТ**

Результативність самостійної роботи студентів (СРС) з вивчення університетських дисциплін, як відомо, залежить від надзвичайно широкого спектру складових. Серед останніх, в якості вихідних, правомірно виділити: планування і організацію навчального процесу; науково обґрунтоване визначення змісту та обсягу знань, які студенти мають отримати; кількості часу, передбаченого (затраченого) на засвоєння цих знань; характер узагальнення і класифікації їх при викладі та системності контролю за рівнем усвідомлення навчального матеріалу тощо.

Обговорення в науково-педагогічних колах цих та інших проблем суттєво актуалізувалося з початком безапеляційного «великого походу» українських ВНЗ у формат Болонського процесу. Безальтернативність стратегічного розвитку наших ВНЗ Болонському вектору асоціюється з сучасними досягненнями генної інженерії, коли вже клонують не тільки рослини, а й живі істоти. Аналогічні дії часто відбуваються з навчальним процесом нашої вищої школи, а відповідно — і його центральними суб'єктами: викладач та студент. Тому «механічна асиміляція» наших ВНЗ у європейський освітянський простір буде помилковим процесом: логічно, методично та методологічно.

Безсумнівно, що нагальна необхідність трансформації української вищої освіти потребує: по-перше, подальшого глибокого аналізу відповідних тут власних реальних процесів та узагальнень світового досвіду (а не лише європейського); по-друге, збереження та розвитку кращих національних дидактичних традицій і надбань. Адже наші викладачі, у своїй масі, ніколи не були просто «ремісниками». Вони завжди несли в дидактиці творчість, як джерело педагогічного натхнення, чим і «підігрівали» жадобу до знань у студентів. Саме через новаторство у навчанні та науково-методичній роботі, а відповідно і вихованні молоді, наша вища освіта займала в недалекому минулому провідні позиції.

Водночас нинішні тенденції розвитку цивілізації об'єктивно потребують від фахівця самостійного перманентного поновлення відповідних знань — базового джерела його інтелектуального продукту. Отже, таке «пожиттєве» навчання нині є імперативом, базові принципи і навички якого рельєфно формує і розвиває вища школа. Ці положення органічно корелюють і з важливим моментом Bologna Process щодо індивідуалізації навчання студентів за кредитно-модульної системи. Відтак, у даному контексті особливого значення набуває системний підхід до конструктивного розв'язання комплексу завдань щодо підвищення результативності СРС — домінантної умови практичної змістовної індивідуально-консультативної форми роботи з університетською молоддю.

Щодо системи планування та організації СРС правомірно виділяти два рівні, а відповідно й реалізовувати два блоки дидактичних проблем. Вказані блоки (групи) проблем постають з методології й логіки розвитку самої економічної науки та з методики й логіки її викладання і вивчення.

Отже, перший з цих рівнів — дидактично-методологічний, тобто систематизація, узагальнення змісту подачі студентам як фундаментальних теорій, концепцій, так і позицій, підходів та трактувань щодо спеціальних професійно-функціональних знань. Мова йде про формування комплексної і несуперечливої системи знань, на якій базується основа конструкції сучасної економічної науки, а відповідно й даної освіти. Спектр поглядів щодо позначеної проблеми досить широкий. Тому спроби її розв'язання мають базуватись на інноваційних підходах з позиції змісту економічних знань, які потрібно засвоїти.

Другий рівень проблеми ми називаємо дидактично — методичним, під яким розуміємо блок навчально-організаційних способів (методів) та інструментів, що використовуються при вивченні всього спектру навчальних дисциплін (предметів, спецкурсів). Саме ці методичні атрибути дозволяють розв'язувати за допомогою відповідних дидактичних засобів питання організації та забезпечення змісту індивідуально — консультативної форми навчання.

Виділена дворівнева класифікація дидактичних проблем має безпосередньо практичне значення, оскільки дозволяє забезпечити всьому процесу СРС досить чітку змістовну спрямованість, з одного боку, та відповідну керованість методами, способами засвоєння матеріалу — з іншого. Дану класифікацію ми здійснили з метою позначення дидактичних позицій подальшого обговорення проблем СРС, в якій сфокусовано «генетично-дидактичний код» організаційного механізму індивідуального-консультативного

навчання. А це — принциповий елемент виходу на вектор руху, який визначений Болонським процесом.

Нині можна часто зустріти твердження, що сутнісною складовою «дійсного» науково-навчального пізнання є та чи інша економічна теорія, концепція, а коли останні у кожному з усталених блоків економічних професійних дисциплін вони різні — класична теорія, маржиналізм, монетаризм, інституціоналізм тощо, — то про яку об'єктивність та науковість такої системи університетських економічних знань може йти мова? (Наприклад, ряд підручників КНЕУ побудовано на методологічній основі маржиналізму, де вихідне поняття — «корисність», яке чіткого визначення як економічної категорії немає. Це признають і західні відомі фахівці. Зокрема, лауреат Нобелівської премії Р. Коуз відмічає, що «корисність» — це «видумана сутність», яка, на його погляд, відіграє в економіці роль, що колись ефір у фізиці [Див.: Фирма, рынок и право / Пер. с англ. — М.: ЛТД «Дело», 1993. — С. 5] Інший відомий американський фахівець з історії економічної думки Б. Селігмен назвав теорію граничної корисності «туманною за своїм змістом» [див.: Селигмен Б. Основные течения современной экономической мысли. — М., 1968. — С. 19].)

Тому в дидактично-методологічному аспекті логічно погодитись з фахівцями Московського держуніверситету, що поєднати в одну універсальну теорію різні в методологічному відношенні економічні концепції неможливо як по суті, так і формально<sup>1</sup>. Рациональна постановка багатьох проблем у навчальній літературі не повинна орієнтуватись на принцип «взаємодоповнення» (як і абсолютизації). Тут більш дієвий принцип паралельного висвітлення різних методологічних підходів і основаних на них концепцій, але як альтернативних. Це зокрема, має місце в навчальному посібнику «Політична економія» під редакцією проф. К. Кривенка. В ньому акцент зроблено не на пошук «органічного синтезу» різних концепцій, оскільки його не може бути в принципі і не на абсолютизацію однієї з них, а використано принцип паралельного альтернативного викладу положень різновекторної методології, тобто методологічний плюралізм, для комплексного пізнання економічних реалій.

---

<sup>1</sup> Див.: «Капитал» и Экономикс. Вопросы методологии, теории, преподавания / Под ред. В. Н. Черковца. — М.: Эконом. ф-т, ТЕИС, 1998. — С. 30—31.

Альтернативність висвітлення програмного матеріалу як і показ на одній моделі різних підходів<sup>1</sup> надають можливість, реалізації в навчальному процесі (з базово-професійних економічних дисциплін) своєрідних дидактичних інновацій (innovations), тобто змістовних нововведень. Адже при цьому відповідні існуючі теорії (концепції) доводяться до своєрідного «практичного використання», а саме — надається більш комплексний приріст знань студентам. У відповідному сенсі цінність багатовекторного методологічного висвітлення проблеми ще і в тому, що при цьому відбувається формування специфічного навчального інноваційного продукту — product innovation. І в міру його поширення серед «споживачів» (студентів) дана інновація та процес її дифузії разом означають й індивідуальну зміну такого продукту. Отже з позиції дидактично-методологічного аспекту такий підхід (через новаторство у навчанні та науково-методичній роботі, а відповідно і вихованні) дозволяє: по-перше, досить конструктивно визначитись зі змістовно-логічним характером програмного матеріалу, який забезпечив би формування в університеті нової генерації фахівців — економістів; по-друге, більш обґрунтовано розв'язувати проблеми «інтеграції — диференціації» навчальних дисциплін щодо змістовної узгодженості програм останніх та логічної «субординованості» нормативних і вибіркових курсів. В період не передбачуваної в країні трансформації «всього і вся» — це стало гострими проблемами для вузів.

Навіть поверховий аналіз показує, що в рамках реалізації Галузевого стандарту підготовки бакалаврів і магістрів зі спеціальностей економічного профілю, перенасичення навчальних планів, малими за обсягом курсів, які фактично є «осколками» — розділами, главами, темами — традиційних нормативних дисциплін. Хоч згідно дидактичної логіки спецкурс змістовно має бути з різною мірою їхньої «продвинутості», яка детермінується спеціалізацією майбутнього фахівця. На практиці ще часто зустрічається спецкурс, які не мають власного предмету.

Окреслені вище аспекти могли б бути елементами не тільки методологічного, а й методичного підґрунття при реалізації «Положення про організацію самостійної та індивідуально-консультативної роботи КНЕУ», ухваленого Вченою радою від 01.12.2005 р. Так, концептуальна методологічна паралельна подача альтернативного матеріалу, змістовно-логічна узгодженість

---

<sup>1</sup> Наприклад, суміщення неокласичної і кейнсіанської теорій на одній моделі сукупної пропозиції — сукупного попиту.

навчальних предметів і відповідна «продвинутість» спецкурсів як з теоретичних дисциплін, так і циклу професійної підготовки, дозволять більш змістовно і адресно, а головне — дієво організувати і розробити Карту СРС, відповідно до вимог вказаного Положення в КНЕУ. Студентам і викладачам пропонується для можливої орієнтації, що, по-перше, може бути обов'язковим програмним завданням (а не абстрактна «в квадраті» вказівка: «До обов'язкових належать завдання, які всі студенти повинні виконати обов'язково...») [Див.: Положення... 1.4. Організація СРС. п. 6.1]. По-друге, зроблена спроба окреслити коло (хоч і загально) можливих програмних «продвинутих» завдань, із яких студент робить свій вибір для поглибленого вивчення. Адже зрозуміло, що лише приступаючи до вивчення того чи іншого курсу, він нічого «на власний розсуд» (там же п. 6.2) вибрати не може, оскільки в нього з даного предмету ще ніякого «розсуду» немає. Виконання студентом вибірових завдань має поглиблювати його розуміння логіки економічного розвитку, «виводити» його межі програми, давати приріст професійних знань, а відтак і сприяти формуванню навичок прогресивного економічного мислення.

Системний пошук способів адаптації в європейській освітній простір суттєво актуалізує для викладацького корпусу аксіому: вчитися і змістовно, і організаційно як вчити інших. Перманентно вчитися — це наш позитивний тяжкий «хрест» і його потрібно «перти всім і кожному». Адже реалізація індивідуально-консультативної форми навчання в контексті Болонського процесу потребує і кардинальної зміни традиційної («безприв'язної») філософії організації праці викладача, а відповідно і обліку його навчального навантаження. Поки що цей зріз викладацьких проблем майже «не звучить» серед диспутантів, в т. ч. як з боку заповзятих прихильників, так і поміркованих представників щодо реформування вищої освіти в країні за болонським сценарієм.

Але тут, за моїм переконанням, перш за все слід з кожного фаху визначитись: чому змістовно студентів потрібно вчити; яка їх відповідно має бути чисельність; як вчити. Ми ж робимо акцент на третьому, не відповівши чітко на два перших питання. І це — черговий, але головний нонсенс.

*Н. І. Березанська, асист.,  
кафедра інформатики та КТ*