

Список використаних джерел

1. *Правдина М. А.* Зачем университетам внутренние исследования? Обзор зарубежного опыта institutional research / М. А. Правдина // Университетское управление: практика и анализ. — 2009. — № 4. — С. 56—65.
2. Knowledge management : building a competitive advantage in higher education / Andreea M. Serban, Jing Luan, editors // New directions for institutional research, no. 113. — San Francisco, Calif. : Jossey-Bass, c2002.
3. *Kidwell, J. J., Vander Linde, M. K., Johnson, L. S.*, Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education // EDUCAUSE QUARTERY, 2000, no. 4, pp. 28—33
4. *Тузовский А. Ф.* Системы управления знаниями (методы и технологии) / А. Ф. Тузовский, С. В. Чириков, В. З. Ямпольский — Томск: Изд-во НТЛ, 2005. — 260 с.
5. *Young Dr. R.* Knowledge Management Tools and Techniques Manual. — Asian Productivity Organization, 2010 — 98 с. — режим доступа: http://www.apo-tokyo.org/00e-books/IS-43_KM-Tools_and_Techniques_2010.pdf
6. *Нонака И., Takeuchi X.* Компания — создатель знания: Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / И. Нонака, X. Takeuchi; Пер. с англ. А. Трактинский. — М.: Олимп-Бизнес, 2003. — 361 с.
7. *Aoki M.* 2000. What are Institutions and How Should We Approach Them? Paper, 1999 режим доступа — time.dufe.edu.cn/wencong/stanford-swp00015.pdf
8. *Минцберг Г.* Структурирование организаций // Г. Минцберг, Дж. Б. Куинн, С. Гошал. Стратегический процесс; Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2001. — 688 с. — С. 254—279.

Бебело А. С., доцент
кафедри політичної економії
факультетів управління і управління персоналом
та маркетингу

КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА СКЛАДОВА ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Традиційно системним завданням університетської освіти було: глибока теоретична підготовка, виховання і формування нової генерації фахівців, як профільних спеціалістів з широким кругом

зором, творчим мисленням та компетентістними навиками на базі якісної професійної підготовки.

Відповідна наявність усього цього створює досить високий імідж нашої університетській автономії на просторі вітчизняної вищої економічної освіти. А відтак, — і логічно витікає перспективне завдання будь-якого університету завдання досягти рівня кращих навчально-наукових закладів Європейського та світового зразку. Центральна магістраль виходу на такий рівень — це конструктивне та якісне впровадження інноваційних технологій у всі складові навчального процесу.

У навчально-методичній літературі сутність і зміст інноваційного феномену трактується неоднозначно. З моєї точки зору, категорію нововведень правомірно відносити не просто до часових параметрів відповідних змін, а саме — до якісних рис таких змін. У даному контексті інноваційні підходи в дидактично-методичному аспекті — це ті, які дозволяють модернізувати різні компоненти навчального процесу, тобто приводити у відповідність сучасним вимогам: спосіб навчання відносно його сутнісних та сукупності інструментально значущих властивостей; цільову орієнтацію та характер взаємодії викладача і студента та їхньої позиції в навчальному процесі, в т.ч. — і при оцінюванні знань.

Таким чином, інноваційно-модернізаційний підхід (на відміну від лінійного інноваційно-трансформаційного) — це, коли перетворюючі складові традиційний навчальний процес спрямовують на змістовне надання йому аналітично-пошукового характеру. Тобто, він орієнтований, а саме на системне методично-дидактичне забезпечення активізації індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності студента, котра, в свою чергу, має бути спрямована перш за все у його майбутнє як конкурентоспроможного фахівця.

Отже, при такому підході до розуміння розв'язання проблем щодо впровадження інноваційних навчальних технологій відпадає необхідність: по-перше, «пошуку» різних «екзотично-ефемерних» форм саме аудиторних занять (наприклад, міждисциплінарних «ток-шоу» на старших курсах тощо); по-друге, перманентно і «зворушливо доводити», у різних засобах, що на «інноваційно-методичному терені» відповідний колектив кафедри аж «упрів» (навіть і зимою) у безперестанній роботі за реалізацією власних інноваційних доробків.

Суттєве місце і роль у реалізації моделі інноваційної модернізації навчання належить системі якості контролю та оцінювання знань студентів. Адже сама контрольно-оцінювальна

складова є завершальним кількісним показником якості навчального процесу. Тут інтегруються та «зфокусовуються» результативність і ефективність інших його компонентів, а також рельєфно виявляється рівень якості кінцевої мети відповідного навчання.

Проблемами контролю та оцінювання знань, їх ролі в забезпеченні якості підготовки фахівців в університеті традиційно приділяється суттєва увага. Так, ще 15 років на університетський науково-методичній конференції: «Контроль навчання в забезпеченні якості освіти» (1-го лютого 1996 р.) у Рекомендаціях відмічалось, що «Вибір форм і методів контролю знань — творчий процес», де визначальним є надання контролю знань системного характеру» [1, с. 4]. При цьому акцентувалась увага, що підсумкова оцінка має «зароблятися» студентами протягом усього семестру та інтегрувати в собі різні види та форми виконаних ними навчальних завдань. Нині в університеті порядок оцінювання їхніх знань реалізується за відповідно унормованою бальною системою.

Водночас, правомірно підкреслити, що система контролю та оцінювання знань, — це не свосередний пазл різних балів, аби збирати їх механічно. Адже, такий підхід до виконання будь-якої складової навчального процесу, без її змістовної проекції на реалізацію головної мети, а у вищій освіті — це якісний фахівець «на виході», не можливо зробити ні модернізації, ні інновації, ні іншого чогось корисного. І, зокрема, отримані часто досить високі бали не стають «підпорами» у віддзеркаленні реальних знань студента, в т.ч. і як знаннявий фундамент для майбутньої якісної професійної діяльності.

Досить дієвим «каталізатором» щодо актуалізації не лише уваги, а й відповідних реальних заходів для більш якісного вирішення проблеми оцінювання знань, як і — всього спектру складових навчального процесу в КНЕУ, стало підписання представниками МОН України Болонської декларації (травень 2005 р.).

Хоч відомо, що на освітянському просторі України односторонньої оцінки, серед викладацького загалу, щодо розвитку наших вишів за Болонським вектором немає. Зокрема, окремі члени спеціальної комісії МОН України, яка розробляла міністерський варіант законопроекту «Про вищу освіту», навіть досить категорично заявляють: «більшість (українських — А. Б.) професорів і доцентів не скривають, що Болонська декларація

негативно відобразилась на освітньому процесі. Особливо відчутно стандартизація навчання та упровадження залікових балів ударили по гуманітарним напрямам» [4, с.14].

Взагалі, не будучи «болонським неофітом», я не поділяю першу тезу процитованого автора щодо загального негативно-го віддзеркалення реалізації положень даної декларації на розвиток нашої вищої освіти. Проте, відмічу відоме аксіоматичне положення: генерувати та пропагувати в різноманітних формах (статтях, матеріалах конференцій тощо) загальні ідеї і навіть конкретні наміри, часто видаючи при цьому бажане за дійсне, щодо впровадження інноваційних технологій навчання і реалізовувати відповідні новації на практиці — це далеко неоднозначні речі. Реальне впровадження різних «запозичених» методично-дидактичних новацій може здійснюватись, як правило, на двох організаційних рівнях — простому і більш системному. На першому (простому) цей процес здійснюється, образно говорячи, шляхом «лінійної імплантації» ідей, досвіду тих позитивних зрушень, що були реалізовані та отримані іншими в національний освітянський простір. Але останній не завжди лінійно сприймає запропоновані організаційно-дидактичні форми новацій. На більш системному рівні адаптація інноваційних доробок здійснюється шляхом утвердження дійсно нових якісних та адекватних українським реаліям систем організації, управління та способів навчання студентів.

У даному контексті відмічу, що я поділяю ту концептуальну позицію згідно якої навчальний процес у стратегічному аспекті завжди має бути і направляємим, і управляємим. Але при цьому відповідний «люфт» творчої самостійності надається кафедрам, викладачам для аналітичного-конструктивної реалізації їхніх специфічних завдань у контексті більш якісного досягнення загальної мети університетської освіти.

Все це означає, що, з одного боку, загальноуніверситетські постанови, ухвали Вченої ради та Ректорату мають сприйматися як даність, котрі необхідні для визначення загального вектору розвитку навчального процесу. А, з іншого — ці нормативні акти мають забезпечувати умови для творчо-пошукового функціонування кафедр та окремих їх членів щодо якісного виконання ними своїх специфічних завдань. Не має сумніву, що в цьому ланцюзі «управлінці — виконавці» недоцільні як надмірна централізація, з боку перших, так гіпертрофована «автономізація» — з боку других. У цілому виокремленні ці

два аспекти функціонування навчального процесу є очевидними й органічними.

Проектуючи, вище викладені положення як можливі підходи до аналізу окремих пунктів змісту нової редакції «Порядку оцінювання знань студентів» (Ухвалено Вченою радою університету, від 28.05.2009 р., протокол №9), маю намір висказати кілька дискусійних узагальнень. При цьому не бачу нічого недоречного чи амбітного в наявності авторської позиції та оцінок, оскільки (як викладач) не можу бути таким собі: «індивідом без властивостей».

Разом з тим, я не маю наміру стверджувати, «що так є насправді», а використаю західний дипломатичний стилістичний прийом ув дискусії, що саме «виглядає так» ніби запропонований порядок оцінювання знань не базується на чітко виписаній процедурі та має елементи заформалізованості, які, в свою чергу, неконструктивно впливають на якісну реалізацію кінцевої мети університетської освіти.

Введений у практику з першого семестру 2010—2011 навчального року порядок оцінювання знань студентів, з одного боку, тактично містить досить позитивні наміри, організаційні форми і конкретні заходи реалізації. Але, з іншого — стратегічно, в сенсі кінцевої мети навчання — якісного вдосконалення професійної підготовки студентів, набуття ними компетентно-фахових навичок, він у значній мірі має наявні ознаки, які фактично призводять до формальної імітації зусиль щодо активізації та поліпшення змісту роботи і студентів, і викладачів. При цьому погоня за балами, а не знаннями може стати самоціллю для перших і формалізованим «охопленням» балами — оперативним обов'язком других. Тобто проявитися в наявності двохстороння формалізація, а саме — і в діях студентів, і в діях викладачів.

Про яку конкретно організаційно-змістовну заформалізованість ведеться мова? Адже, на перший погляд, якщо виходити із змісту загальних положень розділу III, ухваленого «Порядку оцінювання...» кафедрам надано відповідні можливості власними рішеннями, тобто самостійно в робочих навчальних програмах (РНП) з відповідних нормативних дисциплін, розподіляти 2/5 (20 балів) загальної кількості балів за поточну успішність. Кафедри самі визначають, у межах 20 балів, і «ціни» в балах за виконання студентами завдань з самостійної роботи (СРС), модульних контрольних завдань та інших видів робіт [2, п. 2.5.; п. п. 3.2. а, б, в, г, с. 4—5]. Але за умови, на-

приклад з політекономії, виконання 2-х модульних робіт [п. 3.1.3., с. 5] за семестр оцінка, згідно формальної логіки, це детермінується «ціною» семінарського заняття (30 балів: 15 семінарів = 2 бали), тобто кожний модуль максимально може бути оцінено до 5 балів, а за семестр — 10 балів. Відповідно на СРС за семестр залишається також біля 10 балів. Звідси і витікають мікроскопічні частини балів за СРС при 10—15 у семестрі з відповідної навчальної дисципліни.

Безсумнівно ця арифметика скучна і не завжди корелює із загальними тенденціями логіки розвитку навчального процесу. Так, детерміновані іншими видами занять в нашому випадку, 10 балів за СРС не відповідають її ролі, обсягу в навчальному процесі, згідно Болонської системи, а також специфіці того чи іншого предмету, року навчання студента тощо. Взагалі жорстка регламентація цифрової комбінації поточної успішності за семестр (до 50 балів) і (до 30 балів) на семінарських заняттях не сприяє створенню дієвих умов на кафедрах для маневру в формуванні конструктивних мотивів і стимулів до навчання.

Не сприяє «розвитку творчого мислення» та розкриттю здібностей» [2, п. 1.2., с. 2] необхідність (для викладача) та «зовнішня» потреба для студента щотижневого фронтального оцінювання знань, за традиційної чисельності в академгрупі — 25-ти і більше осіб. З метою широкого і щотижневого оцінювання нерідко, а фактично на кожному семінарі (лат. *seminarium* — розсадних знань), викладачі практикують контрольні роботи із (двох-трьох) загальних питань теми, які далеко не охоплюють її всього змісту.

З одного боку, отримані за ці роботи бали не характеризують адекватну знаннєву ситуацію теми в групі і не є результатом аналітично-пошукової діяльності викладачів. З іншого — така трансформація форми заняття — це перехід в основному на епістолярний жанр спілкування студента з викладачем. Вона (форма) не лише є нейтральною щодо активізації пізнавальної діяльності, а і не сприяє «вивітренню» мотиву та процесу «шпаргалочного мислення» у студентів.

Визиває запитання і чисто формальна ситуація з організацією чинного порядку оцінювання знань — блокування вільного доступу викладача до його попередніх щотижневих результатів в електронному журналі.

Слід звернути увагу і на те, що «Дамоклів меч» щотижневого досить жорстко лімітованого оцінювання може сприяти форму-

ванню депресивної свідомості у студента щодо процесу пізнання конкретного навчального предмету, а часом і створювати стресові ситуації. А відповідно викладачам — ставати заручниками адміністративно-методичного сервілізму.

Виокремленні вище проблеми дають підстави пропонувати необхідність модернізації чинного «Порядку оцінювання знань студентів» перш за все, в організаційно-технологічному аспекті:

- більш рельєфно виписати процедуру самостійного визначення кафедрами кількості балів за різні види виконаних навчальних робіт студентами з врахуванням: специфіки дисципліни, терміну її вивчення, року і форми навчання студентів;

- привести у відповідність до західної практики ВНЗ кількість навчальних дисциплін, які вивчаються в КНЕУ протягом семестру. А для цього здійснити своєрідну «інвентаризацію» нинішніх навчальних курсів з метою оцінки реальної конструктивності їхнього змісту в формуванні професійно-компетентістських знань і навичок відповідного фахівця;

- унормувати на університетському рівні правомірність поділу чисельності традиційних академгруп на семінарських заняттях з гуманітарних дисциплін, а також — практику систематичного доступу викладача до попередніх результатів в його електронному журналі;

- створити експертно-методичну групу в КНЕУ для аналітичного відслідкування якості функціонування системи контролю і оцінювання знань студентів.

Використані джерела

1. Контроль навчання в забезпеченні якості освіти: Матеріали наук.-метод. конф. (1-го лютого 1996 р.) — К.: КНЕУ, 1997.

2. «Порядок оцінювання знань студентів»: Ухвалено Вченою радою університету (від 28.05.2009 р., протокол №9). — К.: КНЕУ, 2009.

3. Робоча навчальна програма з дисципліни «Політична економія» для спеціальності «Економічна теорія» // Укладачі: докт. ек. наук, професори Савчук В. С., Кривенко К. Т., Беляєв О. О. /Ухвалено на спільному засіданні кафедр протокол №12, від 19.04.2010 р.

4. Яцунь А. Реформа высшего образования и экономики должны проходить одновременно // Газ. Комсомольская правда в Украине. www/kp.ua, 16 марта 2011 г.