

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад
«КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВАДИМА ГЕТЬМАНА»

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

**Навчально-практичне
видання**

*За редакцією
М. В. Артюшиної, Г. М. Романової*

УДК 37.091.212:330.341.1:378.4-029:33

ББК 65р30я73

О 64

Авторський колектив

Л. О. Савенкова (1.1), М. В. Артюшина (передмова, 1.2), Г. М. Романова (1.3, заключення), М. А. Богорад (3.8), Л. Л. Борисенко (2.4), Є. О. Варбан (4.6), Л. М. Грущенко (3.4), Л. М. Журавська (2.3), В. В. Завірюха (4.1), Г. О. Ковальчук (3.2), О. С. Козлова (5.2), Л. А. Колесніченко (4.2), Л. В. Корват (2.1), Д. Г. Лавриненко (4.7), О. В. Ловка (3.3), Ю. О. Матвієнко (5.3), Л. А. Медвідь (3.5), Л. В. Музичко (3.7), В. М. Приходько (4.4), М. І. Радченко (3.1), О. Ю. Саркісова (4.3), В. В. Сгадова (2.2), Н. І. Федоренко (4.5), І. О. Хорєв (4.8), В. В. Чужикова (5.1), Л. В. Янчарська (3.6)

Рецензенти

М. Б. Євтух, дійсний член НАПН України, д.пед.н., проф.
(Національна академія педагогічних наук України)

О. Г. Карпенко, д.пед.н., проф.
(Інститут соціальної роботи Національного педагогічного університету
ім. М. П. Драгоманова)

В. А. Семиченко, д.психол.н., проф. (Університет сучасних знань)

Редакційна колегія юридичного факультету

Голова редакційної колегії — Опришко В.Ф., професор, д.ю.н.

Відповідальний секретар редакційної колегії — Нечипоренко О.Ю., доцент, к.е.н.

Члени редакційної колегії: Кикоть П.Ю., к.ю.н., Крупчан О.Д., доцент, к.ю.н., Нам'ясенко О.К., к.ю.н., Омельченко А.В., доцент, д.ю.н., Ратушний С.М., доцент, к.ю.н., Савенкова Л.О., професор, д.пед.н., Рижук Ю.М., к.ю.н., Шереметьєва О.Ю., к.ю.н., Шульженко Ф.П., професор, д.політ.н.

Рекомендовано до друку Вченою радою КНЕУ

Протокол № 7 від 29.03.2012

Організація навчального процесу в умовах інноваційного розвитку економічного університету : навч.-практ. вид. / [Л. О. Савенкова, М. В. Артюшина, Г. М. Романова та ін.] ; за ред. М. В. Артюшиної, Г. М. Романової. — К. : КНЕУ, 2014. — 321, [7] с.

ISBN 978-966-483-864-8

Навчально-практичне видання присвячене актуальним питанням підвищення якості процесу навчання в економічному університеті в умовах реалізації концепції інноваційного розвитку. У посібнику представлено результати наукової діяльності колективу авторів кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Київський національний університет імені Вадима Гетьмана». Розкриваються як загальні теоретичні засади організації процесу навчання в умовах запровадження концепції інноваційного розвитку економічного університету, так і конкретні шляхи запровадження інноваційно-зорієнтованого підходу у навчання студентів економічного ВНЗ.

Викладений у роботі матеріал може бути корисний для широкого кола науково-педагогічних працівників, що працюють в сфері вищої економічної освіти, студентів та аспірантів, що цікавляться питаннями оновлення сучасної професійної підготовки.

УДК 37.091.212:330.341.1:378.4-029:33

ББК 65р30я73

*Розповсюджувати та тиражувати
без офіційного дозволу КНЕУ заборонено*

© Л. О. Савенкова, М. В. Артюшина,
Г. М. Романова та ін., 2014
© КНЕУ, 2014

ISBN 978-966-483-864-8

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
-----------------	---

РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади організації процесу навчання в умовах запровадження концепції інноваційного розвитку економічного університету	7
---	----------

1.1. Психолого-педагогічні аспекти модернізації професійної підготовки у ВНЗ економічного профілю	7
1.2. Інноваційно-зорієнтований підхід до організації навчального процесу в економічному університеті	19
1.3. Проектування викладачами навчальних технологій як перспективний напрям інноваційного розвитку вищої економічної освіти	31

РОЗДІЛ 2. Інноваційно-зорієнтовані моделі управління навчальною діяльністю студентів	48
---	-----------

2.1. Компетентнісний підхід до проектування результатів навчальної діяльності студентів економічного ВНЗ	48
2.2. Готовність викладача до управління навчальною діяльністю студентів в інноваційному університеті	60
2.3. Формування здатності студентів до самоуправління навчанням	73
2.4. Ергономічний підхід до управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів	86

РОЗДІЛ 3. Психолого-педагогічні аспекти використання інноваційних технологій організації навчального процесу	99
---	-----------

3.1. Активізація пізнавальної діяльності студентів на лекціях засобами мультимедійних технологій	99
3.2. Інтернет-навчання студентів на заняттях з економічних дисциплін	111
3.3. Організація групової проектної діяльності студентів	123
3.4. Методичні аспекти підготовки і проведення навчальних екскурсій в економічній освіті	134

3.5. Діяльність викладача з індивідуалізації навчання у вищому економічному навчальному закладі	146
3.6. Диференціація самостійної роботи студента як перспективний напрям удосконалення навчального процесу в умовах інноваційного розвитку економічного університету	157
3.7. Організація аудиторної та самостійної роботи студентів з використанням переваг їхнього індивідуального стилю учіння	169
3.8. Використання тренінгових технологій у підготовці студентів (на прикладі проведення практичних занять з МВЕ) . .	181

РОЗДІЛ 4. Забезпечення особистісного розвитку студентів засобами інноваційного навчання

4.1. Формування здатності студентів до професійного самозростання в умовах інноваційного навчання	192
4.2. Розвиток особистісної саморегуляції студентів як передумова успішності їхньої навчальної діяльності	203
4.3. Формування групової взаємодії студентів як чинник ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців	215
4.4. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх економістів за допомогою ігрових технологій навчання	227
4.5. Формування адаптаційних умінь і навичок у майбутніх фахівців у процесі впровадження сучасних технологій навчання	241
4.6. Організаційні форми забезпечення рефлексії професійного становлення в студентські роки	254
4.7. Соціально-психологічні чинники формування професійної спрямованості студентів економічного університету	265
4.8. Реалізація принципу педагогічного оптимізму в навчальному процесі вищого економічного закладу освіти	276

РОЗДІЛ 5. Інноваційні підходи в контрольно-оцінній складовій економічної освіти

5.1. Компаративна модель оцінювання технологічності викладання економіки	288
5.2. Застосування інформаційних технологій в оцінюванні навчальних досягнень студентів	297
5.3. Шляхи розвитку самоконтролю студентів у навчанні . . .	307

ВИСНОВКИ

ПЕРЕДМОВА

Вітчизняна вища економічна освіта сьогодні як ніколи потребує інноваційного підходу. Кваліфікований фахівець економічного профілю має бути не тільки всебічно підготовленим у сенсі професійних знань та вмінь, але й вирізнятися комплексом таких професійно необхідних особистісних властивостей, як самостійність, креативність, підприємливість, здатність до запобігання й вирішення міжособистісних конфліктів, прагнення до успіху тощо. Для забезпечення такої підготовки необхідна перебудова наявного процесу навчання для його спрямування на забезпечення цілісного особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, запровадження ефективних освітніх технологій, сучасних інформаційних засобів. У зв'язку з цим стає актуальним науковий супровід необхідних змін у навчальному процесі, надання науково обґрунтованих рекомендацій і порад з організації інноваційного навчання.

Саме цьому присвячене пропоноване науково-практичне видання. У праці узагальнено досвід наукової та викладацької діяльності колективу авторів кафедри педагогіки та психології КНЕУ. Здійснено теоретико-методологічне обґрунтування інноваційно-зорієнтованого підходу до організації навчання. Визначено шляхи запровадження інноваційно-зорієнтованого підходу до процесу навчання студентів в економічному університеті. Окремі розділи видання присвячені проблемам, що виникають за умов запровадження такого підходу та потребують проведення спеціальних наукових досліджень, а саме: модернізації цільового компонента професійної підготовки, визначення інноваційно-зорієнтованих моделей управління навчальною діяльністю студентів, психолого-педагогічних аспектів запровадження інноваційних технологій організації навчального процесу, забезпечення особистісного розвитку студентів засобами інноваційного навчання, створення інноваційного навчального середовища і т. п. Автори здійснюють наукове обґрунтування шляхів вирішення за-

значених проблем, надають конкретні рекомендації з удосконалення навчального процесу, наводять дані власних наукових досліджень. Хоча поставлені проблеми й не окреслюють усіх можливих організаційних аспектів реалізації курсу на інноваційний розвиток економічного університету, розглянуті способи їх вирішення можуть бути суттєвою допомогою для подальшого самостійного вивчення та вдосконалення окремих аспектів професійної підготовки в економічному ВНЗ.

Викладений у праці матеріал може бути корисний для широкого кола науково-педагогічних працівників, котрі працюють у сфері вищої економічної освіти, студентів та аспірантів, які цікавляться питаннями оновлення сучасної професійної підготовки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

1.1. Психолого-педагогічні аспекти модернізації професійної підготовки у ВНЗ економічного профілю

Савенкова Людмила Олексіївна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Розкрито суттєві особливості інноваційної діяльності викладача вищої школи; проаналізовано вплив успішної інноваційної діяльності викладачів на реалізацію навчального процесу у вищому економічному навчальному закладі; описано шляхи управління викладачами пізнавальною діяльністю студентів в умовах модернізації вищої економічної освіти.*

Як відомо, результатом навчання у ВНЗ визначено формування професійної компетентності майбутніх фахівців. На нашу думку, системоутворювальним чинником цієї компетентності для майбутніх фахівців економічного профілю є економічні знання. Результати аналізу наукових досліджень Л. М. Новікової [9], А. А. Шуканової [11], В. О. Зайчука [4] дають підстави визначати згадані знання як перевірений практикою результат пізнання економічної дійсності, адекватне відбиття її в мисленні студентів через сукупність уявлень, понять, суджень, теорій, ідей.

Володіння економічними знаннями безпосередньо пов'язане з реалізацією майбутніми фахівцями етапів навчальної діяльності, а саме: мотиваційного (усвідомлення, розуміння для чого, навіщо і чому здійснюється вивчення даної теми, яке її значення в науці), операційно-пізнавального (оволодіння знаннями, уміннями й навичками), контрольно-оцінного (узагальнення вивченого навчального матеріалу теми та включення його в загальну систему своїх знань і вмінь).

З огляду на викладене, без сумніву, постає питання про те, яким чином досягти засвоєння майбутніми фахівцями економічних знань на достатньому та високому рівнях.

У зв'язку з цим доречно нагадати, що в наукових дослідженнях (А. Алексюк, В. Андрущенко, Г. Балл, О. Глузман, С. Гончаренко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, З. Курлянд, В. Лозова, В. Луговий, І. Малафійк, А. Маркова, І. Мельникова, Л. Пироженко, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Самигін, А. Семенова, М. Скиба, В. Сластьонін, Р. Хмелюк) знайшли відображення різні аспекти удосконалення професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Водночас зроблено лише перші кроки (М. Артюшина, І. Зарубінська, Л. Колесніченко, І. Міщенко, Л. Поясок, Г. Романова, О. Шепеленко) у вивченні психолого-педагогічного напрямку вдосконалення зазначеної підготовки в економічних ВНЗ.

Результати аналізу наукових робіт переконують у тому, що системоутворювальним чинником модернізації професійної підготовки в економічному вищому навчальному закладі є успішна інноваційна професійна діяльність викладачів.

Відповідно до мети нашого дослідження розкриємо суттєві особливості цієї діяльності. Так, В. О. Сластьонін та Л. С. Подимова в інноваційній педагогічній діяльності вирізняють такі структурні компоненти: мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний [10].

Вивчаючи мотиваційний компонент інноваційної діяльності викладача, доцільно нагадати, що в наукових дослідженнях виокремлюють такі види його професійних мотивів: матеріальні стимули, мотиви самоутвердження, професійні мотиви та мотиви особистісної самореалізації. Учені описують особливості інноваційної діяльності педагога під час явного домінування одного із зазначених мотивів. Так, особливість роботи викладача із зовнішньою мотивацією (матеріальні стимули) полягає в тому, що він виконує необхідний і достатній з формального погляду обсяг роботи та орієнтований на зовнішні показники своєї праці. Такий викладач фактично не прагне до підвищення своєї кваліфікації. Педагог з домінуванням зовнішньої мотивації більше, ніж інші, не цікавиться змінами у своїй праці. Якщо ж він і вносить певну новизну в навчальний процес, то часто у зв'язку зі службовою

необхідністю. Така непрофесійна мотивація призводить до зниження ефективності професійної діяльності в цілому, а також негативно впливає на особистісний розвиток студентів, хоча це аж ніяк не завжди чітко проявляється.

Близько 300 опитаних викладачів займаються введенням у навчальний процес інновацій заради позитивної оцінки колегами їхньої праці. Тобто для цих викладачів характерними є мотиви самоутвердження. Учені підкреслюють, що ці мотиви можуть бути як усвідомленими, так і неусвідомленими, але мають високу збуджувальну силу.

Професійно мотивовані педагоги найбільш послідовні та настирливі. Для них характерним є пошук інноваційних форм і методів роботи.

Досить високе місце в системі мотивів інноваційної діяльності викладача посідають мотиви самореалізації. Якщо вони пов'язані з професійними педагогічними мотивами, то майже виключена поява мотивів самоутвердження, які не сприяють розвиткові педагогічної діяльності.

Аналіз особливостей мотиваційної сфери викладача, без сумніву, повинен здійснюватись у взаємозв'язку з уявленнями про інші компоненти інноваційної діяльності.

Розкриємо суттєві особливості креативного компонента зазначеної діяльності. Нагадаємо, що в психології креативність розглядається як творчість, як деяка особлива властивість (стійка особливість) людського індивідуума, яка обумовлює здатність проявляти соціально значущу творчу активність [3]. Водночас для того, щоб розмежувати поняття творчість і креативність, користуються двома характеристиками: процесуально-результативною (для позначення творчості) і суб'єктивно обумовлювальною (для позначення креативності).

Багато дослідників поєднують поняття креативності та інноваційності, розуміючи їх як відкритість новому, як усвідомлювання потреби в змінах і сприйнятті новизни.

Учені для вивчення механізму креативності пропонують розділити її на два види: потенційну й актуальну. Потенційна креативність розглядається як додіяльнісна, що виражається у формі базової готовності до набуття актуальної креативності за певних зовнішніх умов. Актуальна креативність породжується взаємодією індивідуальних характеристик потенційного креативного ін-

дивідуума з характеристиками того чи іншого виду діяльності, що обумовлюють актуальну, безпосередню готовність її носія до прояву творчої активності у відповідному виді діяльності [10].

Уточнюючи особливості механізму розвитку креативності викладача, учені відмічають наявність певних етапів її реалізації. На першому етапі відбувається ознайомлення педагога з різними варіантами (альтернативами) здійснення інноваційної діяльності, їх диференціація і відбір (співвіднесення) з власними індивідуально-психологічними і професійними утвореннями: мотивами, схильностями, запитами, властивостями особистості, педагогічними вміннями тощо; на наступному етапі викладач проробляє відібрані інновації та пропускає їх через себе, перевіряє їх відповідність у дії за рахунок привнесення у свою професійну діяльність елементів новизни й оригінальності.

Таким чином, креативність розвивається в процесі засвоєння того, що вже було накопичено, а потім здійснюється зміна, перетворення існуючого досвіду викладача. Це, як наголошують учені, шлях від пристосування до педагогічної інновації до її перетворення, що складає сутність і динаміку інноваційної діяльності викладача.

Перейдемо тепер до вирізнення основних складників операційного компонента інноваційної діяльності викладача. До них слід віднести такі: особистісно-мотивоване перероблення тих навчальних проєктів, які є, їх самостійна інтерпретація; вирізнення і класифікація проблемних педагогічних ситуацій; активний пошук інноваційної інформації, ознайомлення з новизною; професійно-мотивований аналіз власних можливостей щодо створення або освоєння нового, прийняття рішення про використання нового; формулювання цілей загальних концептуальних підходів до використання нового; прогнозування засобів досягнення цілей інноваційної діяльності; обговорення з колегами, адміністрацією, консультантами шляхів упровадження нового; створення «масиву» ідей на етапі експериментальної роботи; реалізація інноваційних дій (уведення новизни в педагогічний процес і відслідковування його розвитку та впровадження); здійснення контролю і корекції введень новизни і всієї інноваційної діяльності; оцінка результатів упровадження, рефлексія самореалізації викладача.

Важливим і необхідним компонентом структури інноваційної діяльності є рефлексія. Нагадаємо, що у великому психологічному

словнику рефлексія визначається як мисленнєвий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе, власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, ставлень до інших, своїх завдань, призначення тощо [2].

Необхідно зауважити, що процес рефлексії індивідуальний. Активізація рефлексивної позиції викладача в інноваційній діяльності, без сумніву, пов'язана з його особистістю, з його орієнтацією на саморозвиток. Як наголошують учені, джерелом зазначеного процесу є система усвідомлюваних викладачем суперечностей у педагогічній діяльності. Тому необхідно в цій діяльності створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію викладача, формували позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоутвердження.

У результаті осмислення суттєвих особливостей рівнів сформованості інноваційної діяльності вчителя, які обґрунтовані вченими [1], пропонуємо відповідні рівні (адаптивний, репродуктивний, евристичний, креативний) цієї діяльності викладача вищого навчального закладу. Так, адаптивний рівень характеризується нестійким ставленням викладача до інновацій. Його ж ставлення до нового індіферентне, системи знань і готовності до їх використання в необхідних педагогічних ситуаціях немає. Професійно-педагогічна діяльність викладача цього рівня будується за раніше відпрацьованою схемою, алгоритмом, а творча активність майже не проявляється. Нове у професійній діяльності такий викладач освоює тільки під натиском соціального середовища.

Репродуктивний рівень інноваційної діяльності викладача характеризується стійкішим, на відміну від адаптивного рівня, ставленням до педагогічних нововведень. Простежується також дещо вищий індекс задоволеності педагогічною діяльністю. Творча активність викладача цього рівня інноваційної діяльності пов'язана з пошуком нових рішень у стандартних умовах. У нього помітна позитивна спрямованість потреб, інтересів у вивченні альтернативних підходів до навчання. Мислення викладача зазначеного рівня характеризується копіюванням готових методичних розробок з невеликими змінами у використанні прийомів роботи. Водночас, слід зауважити, що він усвідомлює необхідність самовдосконалення.

Евристичний рівень прояву інноваційної діяльності характеризується у загальному вигляді більшою цілеспрямованістю,

стійкістю, усвідомленням шляхів і способів введення нового. Викладач цього рівня інноваційної діяльності, з одного боку, здатен реалізовувати навчальні технології, з другого — продовжує вести пошук і відкриває нові способи педагогічних рішень. У структурі педагогічного мислення викладача важливе місце посідає рефлексія, емпатія, які забезпечують успішність упровадження інновацій, зменшення ризику відторгнення нового іншими викладачами.

Креативний рівень інноваційної діяльності викладача ВНЗ забезпечує високий рівень її результативності. Позитивна емоційна спрямованість такої діяльності стимулює перехід викладача до стійкої перетворювальної, активно-творчої роботи. Цей рівень характеризується також імпровізацією, педагогічною інтуїцією, творчою уявою, що забезпечують створення оригінальних авторських підходів до навчального процесу. У структурі особистості викладача гармонійно поєднуються наукові та педагогічні інтереси.

З огляду на викладене зауважимо, що репродуктивний, евристичний, креативний рівні інноваційної діяльності викладача ВНЗ забезпечують її успішність.

Тому доцільно буде прослідковувати вплив успішної інноваційної діяльності викладачів на реалізацію дидактичного процесу у вищому навчальному закладі. У зв'язку з цим нагадаємо, що згаданий процес включає три взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, власне пізнавальну діяльність студента та управління цією діяльністю з боку викладача. Розкриємо суттєві особливості тих компонентів, які безпосередньо реалізовує викладач.

Так, доречно зауважити, що існують різні наукові підходи до розуміння сутності поняття «мотивація». О. Бодальов відмічає, що мотивація — це багатовимірне утворення, яке включає різнобічні, різноманітні компоненти, а саме: ідеали, ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, окремі мотиви, цілі й наміри, емоції та афекти [8]. В. Беспалько у своєму дослідженні нагадує, що цим поняттям у психолого-педагогічній науці позначається процес, у результаті якого певна діяльність отримує для індивіда відомий особистісний смисл, створює стійкість його інтересу до неї і перетворює зовнішні задані цілі його діяльності у внутрішні потреби особистості [1].

Викладач економічного вищого навчального закладу, який володіє успішною інноваційною діяльністю, здатний реалізовувати сучасні методи і прийоми мотивації навчання, а саме: доведення,

переконавання, навіювання, комунікативну «атаку», долання перешкод, делегування повноважень, закріплення позитивного враження. У загальних рисах охарактеризуємо кожний із цих методів та прийомів.

Так, доведення та переконування полягає в активізації вольових зусиль студентів шляхом пояснення їм необхідності вивчення певного навчального матеріалу для використання його в житті. Метод навіювання передбачає опосередковане формулювання думки про навчання через апеляцію до підсвідомості студентів. Дія методу комунікативної «атаки» ґрунтується на активізації емоційної сфери студентів та передбачає швидку мобілізацію аудиторії в процесі навчання. Реалізація методу долання перешкод, який передбачає активізацію розумової діяльності студентів, пов'язана із застосуванням таких прийомів: постановка перед студентами завдань з вирішення певних навчальних завдань та ситуацій; робота з тестами, на які неможливо відповісти без вивчення матеріалів теми; стимулювання часом (обмеженість у часі або нагорода за швидкість); удавана недовіра до студентів (наголошується на складності завдання та низькій імовірності його виконання). Метод делегування повноважень, що використовується з метою мотивації навчання, передбачає залучення студентів до управління за допомогою таких прийомів: особистісно-довірливе звертання до аудиторії; звертання за порадою; формування почуття «ми»; спільне планування навчання; взаємоперевірка, взаєморецензування, взаємовикладання; індивідуальний вибір завдань, мікровикладання, організаційно-мотиваційна гра. Метод закріплення позитивного враження полягає в мотивації й стимулюванні самостійної роботи студентів; підтримці їх позитивних вражень від заняття, теми, дисципліни, викладача, що досягається шляхом застосування таких прийомів: узагальнення основних думок, підбиття підсумків, резюме, заклик до дії; у встановленні зв'язку з попередніми та наступними темами; створення «навчального кола» (повторення початку заняття, але на глибшому рівні).

Перейдемо до опису шляхів управління викладачем вищого навчального закладу пізнавальною діяльністю студентів. На нашу думку, ефективність цього процесу значною мірою забезпечується вміннями викладача у створенні в навчальному процесі рефлексивного середовища та у використанні методів активізації пізнавальної діяльності студентів.

Доцільно зауважити, що дослідження рефлексії психологією багатомасштабне. Відповідно до завдань нашого дослідження важливим є розуміння рефлексії як такої синтетичної, психічної реальності, яка може виступати (і реально виступає) і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан одночасно, але не зводиться ні до одного з них. Рефлексія — це одночасно і унікальна властивість, притаманна лише людині, і стан усвідомлення чогось, і процес репрезентації психіці свого власного змісту [6].

Результати аналізу наукових праць дають підстави стверджувати, що рефлексія є тим процесом, який забезпечує успішне оволодіння навчальними предметами, освоєння будь-якої діяльності. Завдяки рефлексії відбувається пізнання самого себе та своєї діяльності [6].

Професійна підготовка майбутніх економістів, на нашу думку, відбуватиметься успішніше тоді, коли навчальний процес вищих економічних навчальних закладів характеризуватиметься створенням рефлексивного середовища. Це середовище вирізняється таким: у мисленні — проблемно-конфліктні ситуації, у діяльності — установки на кооперування (а не на конкуренцію), у спілкуванні — відносини, що передбачають доступність власного досвіду людини для іншої та відкритість досвіду іншого для себе [6]. Результати аналізу наукової літератури переконують, що з метою створення рефлексивного середовища доцільно застосувати модифікований варіант методики проблемно-рефлексивного діалогу.

У наукових дослідженнях охарактеризовані принципи побудови такої методики, а саме: діалогічність, проблемність, рефлексивність.

Як відомо, діалогічність взаємодії викладача й студентів передбачає відносини рівності й взаєморозуміння між ними, що слугують реальною цінністю і формою організації психолого-педагогічного процесу. Принцип проблемності фіксує джерела й рушійні сили розвитку діалогу, а саме: ті суперечності, які спеціально вводяться викладачем під час міркувань студентів. Рефлексивність взаємодії викладача та студентів, як наголошується в наукових працях, служить конкретним і основним способом її організації через постійне осмислення й переосмислення студентами суперечностей, що розкриваються в процесі пізнавальної активності [6].

Методика проблемно-рефлексивного діалогу передбачає формування особливих відносин між викладачем та студентами (рівність і взаєморозуміння під час обговорення всіх питань, які пов'язані з активізацією творчих можливостей студентів; активна пізнавальна діяльність студентів з вирішення творчих завдань шляхом рефлексії змісту проблемно-конфліктних ситуацій) [6]. Нагадуємо також, що центральним організуючим моментом педагогічного процесу є активізація, тобто діяльність, що полягає в розробленні та використанні змісту, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, творчої активності, самостійності студентів; формуванню вмінь та навичок, використанню їх на практиці, а також здібностей прогнозувати виробничу ситуацію та приймати самостійні рішення.

З метою активізації пізнавальної діяльності майбутніх економістів викладачі, які володіють успішною інноваційною професійною діяльністю, здатні реалізовувати так звані нетрадиційні лекції (мотиваційна, підготовча, інтегровальна, установча, проблемна, лекція-провокація, лекція-візуалізація, лекція-вдвох, лекція-прес-конференція, лекція із застосуванням дидактичних методів).

Оволодіння цією діяльністю дає змогу викладачам вищого економічного навчального закладу використовувати з метою формування економічних знань майбутніх фахівців методи активного навчання («мозкова атака», презентації, проекти, дискусії, навчальні ігри, кейс-метод).

Як відомо, сутність «мозкової атаки» полягає у вільному висловлюванні найрізноманітніших ідей, які можуть допомогти розв'язанню певної проблеми. Реалізація цього методу передбачає пояснення групі основних правил «мозкової атаки», формулювання проблеми і постановку завдання, обговорення та оцінювання ідей [5].

Метод презентацій використовується для представлення досягнень або викладання матеріалу, що вимагає унаочнення в максимальному обсязі. Процедура цього методу включає: вступ (вітання з аудиторією; представлення особи, яка проводить презентацію, та знайомство її з безпосередніми учасниками заняття); викладення матеріалу (виклад проблемної ситуації, обговорення можливих шляхів її вирішення, представлення об'єкта презентації, пропозиція умов співробітництва); обговорення проблемних питань (заслуховування проблемних питань та пропозицій щодо об'єкта презентації, аналіз та відповіді на проблемні питання).

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок та вмінь студентів. Цей метод передбачає, що студенти індивідуально або в групах за певний час виконують пізнавальну, дослідницьку, конструкторську або іншу роботу на задану тему. Їхнє завдання — отримати новий продукт, розв'язати наукову, технічну або іншу проблему.

Однією з особливостей навчальної дискусії, як відмічають спеціалісти, є її керованість. У зв'язку із цим найефективнішим засобом впливу керівника дискусії на її хід є постановка запитань. Вони дають можливість з'ясувати певні моменти теми; стимулюють до пошуку, розвитку творчого мислення, формулювання власних висновків та переконань.

Готуючись до проведення дискусії, викладач повинен реалізовувати такі етапи роботи: визначити її предмет (виявити відмінності в розумінні питання і в процесі обговорення дійти спільної точки зору); сформулювати завдання (поглибити знання та виявити заплутані неоднозначні моменти в запропонованій інформації; розвинути культуру обговорення та вміння аргументувати, толерантно сприймати пропозиції опонентів); провести підготовку до дискусії (вибір теми та технології дискусії, здійснення орієнтації учасників стосовно дискусійної проблеми шляхом підготовки виступів, розроблення завдань); визначити її хід (організація дискусійного обговорення реалізується через виступи, запитання, загальне обговорення); продумати підсумки (здійснюється аналіз роботи учасників обговорення і наводиться аргументація на користь найбільш виваженого, сучасного або оригінального варіанта вирішення проблемної ситуації чи питання).

Важливе місце серед методів активізації пізнавальної діяльності студентів економічних вищих навчальних закладів, які впроваджують у навчальний процес викладачі, що оволоділи успішною інноваційною професійною діяльністю, посідають економічні ігри. Зазначений вид ігор є одним із видів дидактичних, які визначаються як метод імітації (наслідування, відображення), прийняття управлінських рішень у різноманітних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за правилами, що надані або виробляються самими учасниками.

До вузлових понять, навколо яких будується сюжетна лінія економічної гри, науковці зараховують такі: об'єкт, що моделюється — установа, підприємство, цех, дільниця, відділ тощо; про-

цес, що моделюється — проектування управління, підготовка виробництва, тощо; перспект гри, у якому розкривається її концепція, загальний зміст і умови застосування; зазначається, для чого необхідне її проведення та діяльність яких посадових осіб моделюється; сценарій, у якому характеризується об'єкт діяльності, визначаються дії, описуються правила гри; ігрова обстановка — форми взаємодії гравців у процесі гри; регламент — порядок розігрування частин гри, характеристика часу проведення; ігрові команди — групи гравців з конкретними ролями; група експертів — створюється для розв'язання можливих конфліктних ситуацій та непорозумінь; ігрова діяльність — пов'язана з функціонуванням гравців як представників тих чи інших ігрових організацій або їхніх підрозділів; ігрова роль — відображення певної реальної ролі або сукупності ролей у грі [6]. З метою формування економічних знань майбутніх фахівців викладачі вищих економічних навчальних закладів сьогодні широко використовують метод конкретних ситуацій, або так званий кейс-метод. В основу навчання з використанням цього методу, як зауважують дослідники, покладено такі принципи: процес обговорення певної ситуації передбачає партнерські відносини (викладач і студенти повною мірою поділяють відповідальність за процес навчання, а також вчатьс я один в одного); викладач повинен бути компетентним як у здатності керувати процесом роботи та обговорення, так і в самому змісті проблем, що обговорюються.

Таким чином, ми дійшли таких **висновків**:

— головним чинником модернізації професійної підготовки у ВНЗ економічного профілю є успішна інноваційна діяльність викладачів;

— мотивація навчальної діяльності студентів, створення рефлексивного середовища в навчальному процесі ВНЗ, епровадження методів активізації пізнавальної діяльності студентів, що забезпечується освоєнням викладачами успішної інноваційної діяльності, відіграють вирішальну роль у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю, яка, на нашу думку, включає такі складники: спеціальну, управлінську, інформаційну, науково-дослідницьку, рефлексивну, комунікативну, загальнокультурну компетентності.

Подальший науковий пошук з окресленої проблеми, на нашу думку, повинен передбачати пошук та розроблення спеціальних

методик, що забезпечать діагностику психолого-педагогічних аспектів модернізації навчального процесу у вищому економічному навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 190 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. — С. 176—177.
3. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания / Н. М. Гнатко. — М., 1994. — 225 с.
4. Зайчук В. О. Розвиток мислення у процесі засвоєння економічних знань / В. О. Зайчук. — К. : Навч. книга, 2003. — 87 с.
5. Ковальчук Г. О. Організація навчання з економіки / Г. О. Ковальчук. — К. : Укр. ДПУ ім. Драгоманова, 2002. — 234 с.
6. Ладенко И. С. Рефлексивное развитие познавательного-творческой активности / И. С. Ладенко, С. Ю. Степанов. — Новосибирск : АН СССР, 1990. — 52 с.
7. Леонтьев Д. А. От инстинкта к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра / Д. А. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : СМЫСЛ, 2002. — 541 с.
8. Мотивация личности / под ред. А. А. Бодалева. — М., 1982. — 342 с.
9. Новікова Л. М. Навчально-методичний посібник для самостійного вивчення курсу «Основи дидактики та методика викладання економіки» / Л. М. Новікова. — Павлоград : ЗПІЕУ, 2003. — 122 с.
10. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. — М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. — 224 с.
11. Шуканова А. А. Методика формування економічних знань в учнів 9—10 класів у процесі навчання географії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» (географія) / А. А. Шуканова. — К., 2009. — 27 с.
12. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы / Г. П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. — М. : Изд-во института психологи РАН, рік. — С. 131—143.

1.2. Інноваційно-зорієнтований підхід до організації навчального процесу в економічному університеті

Артюшина Марина Віталіївна

доктор педагогічних наук, професор

кафедри педагогіки та психології КНЕУ

Анотація теми. Розглянуто проблему теоретико-методологічного обґрунтування вітчизняної вищої економічної освіти; доведено важливість запровадження інноваційно-зорієнтованого підходу до вищої професійної підготовки; розкрито сутність та особливості інноваційного навчання; наведено результати опитування студентів економічного університету щодо інноваційності навчального процесу, виразності інноваційно-зорієнтованого підходу в навчанні; визначено принципи інноваційного навчання і вимоги до його реалізації.

Економічна підготовка на сьогодні є важливим компонентом розвитку життєвої компетентності кожної людини. Основи економічної компетентності закладаються в процесі вивчення економіки. Стан економічної освіти безпосередньо залежить від стану і тенденцій розвитку економіки як науки. У світовій економічній науці сьогодні простежується поява та активний розвиток нових типів економіки: економіки знань, у якій знання відіграють вирішальну роль, а виробництво знань є джерелом зростання [12], та інноваційної економіки, заснованої на знаннях, інноваціях, на позитивному сприйнятті нових ідей, нових машин, систем і технологій, на готовності до їх практичної реалізації в різних сферах людської діяльності [5]. Перехід до нових моделей економічного розвитку потребує перебудови наявної системи професійної економічної підготовки, передусім за рахунок запровадження сучасних підходів до організації навчальної діяльності студентів.

Дослідники В. Я. Бобров та Л. О. Каніщенко [2] зауважують, що останнім часом у вітчизняній вищій економічній освіті відбулися вагомі кількісні і якісні зміни. Зросла кількість ВНЗ економічного профілю III—IV рівнів акредитації, у тому числі недержавних форм власності, розширилися можливості здобуття вищої освіти за спеціальностями гуманітарного профілю з урахуванням потреб ринкової економіки (економіка і підприємництво, менеджмент, маркетинг, банківська справа, бухгалтерський облік і аудит), у структурі професійної підготовки за галузями знань частка економічних спеці-

альностей вийшла на перше місце. Це, на думку авторів, є проявом здійснення політики економічного зростання України. Водночас автори вказують і на існування певного кола проблем у вітчизняній економічній освіті, до яких відносять: відставання економічних досліджень і розробок вітчизняних учених від життя, слабе вивчення економіки України як самостійної господарської системи нового типу з її особливостями та характерними рисами перехідного періоду, недостатню якість підготовки фахівців з економіки, низький науково-методичний рівень навчального процесу, недостатню кваліфікацію викладачів тощо. Однак найвагомішою проблемою, на думку дослідників, є слабка теоретико-методологічна обґрунтованість вітчизняної вищої економічної освіти. Саме цій проблемі було присвячене наше дослідження.

Сучасні вітчизняні дослідники пропонують різні концептуальні ідеї стосовно економічної підготовки у ВНЗ. В. В. Захар'єв вважає, що для забезпечення конкурентоспроможності робочої сили необхідне застосування моделі безперервної економічної освіти [4]. М. В. Вачевський пропонує покласти в основу безперервної економічної освіти компетентнісний підхід та розробляє модель формування професійної компетенції майбутніх маркетологів [3]. Є. А. Іванченко пропонує систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів як альтернативу традиційній економічній освіті, під якою розуміє динамічну, цілеспрямовану, нерівноважну, відкриту, нелінійну систему, яка може бути як керованою, так і самоорганізовувальною; відповідну до попиту сучасного ринку праці, здатну мобільно реагувати на зміни в політичній, економічній та соціальній ситуації, на зміни в освіті, передбачати перспективний розвиток спеціальності [6]. О. С. Падалка обґрунтовує необхідність інтенсифікації професійно-економічної підготовки особистості за рахунок використання інтенсивних технологій професійної підготовки [11].

Уважаємо, що для забезпечення відповідності вітчизняної економічної освіти вимогам сьогодення актуальним є обґрунтування теоретичних моделей запровадження інноваційно-зорієнтованого підходу у професійну підготовку фахівців економічного профілю. В основі цих моделей має бути закладена мета підготовки особистості до інноваційної діяльності за рахунок створення розвивального освітнього середовища, використання сучасних навчальних технологій та інтенсифікації особистісного розвитку майбутніх фахівців.

Концепція інноваційного розвитку економічної освіти на сьогодні прийнята в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана, який належить до провідних українських ВНЗ економічного спрямування. На науково-методичній конференції «Теоретичні та практичні підходи до впровадження нового покоління освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки фахівців: шляхи розвитку», що відбулася 6–7 лютого 2005 року, було наголошено на необхідності прийняття нової парадигми економічної освіти. У доповіді А. М. Колота «Інновації як фактор модернізації та підвищення якості економічної освіти» [8] до основних сучасних засад економічної освіти було віднесено: інноваційний розвиток освіти, фундаменталізацію освіти, випереджальний характер освіти як соціального інституту, індивідуалізацію освітньої діяльності, перехід від «суб'єктно-об'єктної» до «суб'єктно-суб'єктної» парадигми навчальної діяльності. Під інноваційною розуміється така освіта, «яка здатна навчити людину шукати, відкривати, створювати нові знання та використовувати їх у своїй діяльності, а також освіта, яка передбачає оновлення змісту, методів, технологій на основі досягнень соціокультурного, соціально-економічного та науково-технічного прогресу згідно з інтересами особистості, суспільства та держави при забезпеченні пріоритетності інтересів особистості» [8, с. 3]. До конкретних ознак інноваційної освіти зараховано навчальні плани і програми, що продукують фундаментальні знання, використання таких форм навчальної діяльності, як проекти, тренінги, а також індивідуалізацію навчального процесу. На нашу думку, ця концепція добре передає сутність інноваційно-зорієнтованої освіти. Водночас характеристика інноваційно-зорієнтованого підходу є обмеженою внаслідок його розгляду поза контекстом необхідності вдосконалення всіх компонентів системи вищої економічної підготовки, не врахування фактора готовності суб'єктів навчання (викладачів та студентів) до реалізації принципів інноваційно-зорієнтованої освіти.

Метою нашого дослідження є обґрунтування сутності та особливостей інноваційно-зорієнтованого підходу в професійній підготовці, дослідження наявного рівня реалізації такого підходу в економічному університеті, надання конкретних рекомендацій науково-педагогічному складу щодо запровадження такого підходу в процес навчання.

Передусім конкретизуємо визначення поняття «методологічний підхід». У Словнику С. І. Ожегова термін «підхід» тлумачиться як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на когось, щось, ставлення до когось, чогось [10, с. 471]. З. К. Меретукова ототожнює поняття «підхід» із поняттями «новий напрям» чи «позиція»: «Поняття “підхід” у поєднанні з поняттям “методологічний” може бути розтлумачене як методологічний напрям, як методологічна позиція (від лат. *positio* — положення, ствердження, точка зору), що є теоретичним новоутворенням щодо традиційних методологічних основ» [9, с. 25]. І. В. Блауберг та Е. Г. Юдін, характеризуючи системний підхід, зазначають, що це певний напрям методології спеціально-наукового пізнання і соціальної практики, який сприяє адекватній постановці проблем у конкретних науках і виробленню ефективних стратегій їх вивчення, принципова методологічна орієнтація дослідження, точка зору, з якої розглядається об’єкт вивчення (спосіб визначення об’єкта), поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження [1].

Узагальнюючи різні погляди, поняття *«методологічний підхід»* можна визначити як специфічну точку зору, позицію, погляд на певний об’єкт, що вивчається, який орієнтує дослідника на певний спосіб пізнання цього об’єкта та впливу на нього. У педагогічних дослідженнях об’єктом аналізу є освіта загалом та різні аспекти її реалізації, наприклад, професійна підготовка як рівень освітньої діяльності.

В основі запропонованої нами концепції інноваційно-зорієнтованого підходу до вищої освіти покладена ідея інноваційного навчання як певної протилежності традиційному (нормативному). М. В. Кларін зазначає: «Значущою особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання — традиційної та інноваційної» [7, с. 8, 9].

Традиційне навчання зорієнтоване на збереження і відтворення культури, забезпечує стабільність у соціумі за рахунок переважно репродуктивної діяльності учня, формування виконавських здібностей, розвиток уваги і пам’яті.

Інноваційне навчання стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі; орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми.

У сучасних умовах суспільного розвитку особливого значення набуває зорієнтованість економічної освіти на формування інноваційних властивостей особистості. За аналогією з особистісно-зорієнтованим підходом *такий підхід в освіті, що надає провідне значення підготовці особистості до життя в змінних умовах, реалізації інноваційної діяльності, розвитку інноваційних властивостей особистості*, ми називатимемо **інноваційно-зорієтованим**.

Інноваційно-зорієнтований підхід, на наш погляд, належить до конкретно-наукових підходів. Відповідно він підпорядковується методологічним підходам вищих рівнів. Уважаємо, що для розкриття інноваційно-зорієтованого підходу до вищої освіти можуть бути використані кілька підходів вищого рівня — системний та функціональний, що допомагають визначити структурні компоненти інноваційної освіти, показати їх взаємозв'язок та функціональне призначення.

Інтегруючи думки різних авторів, ми виокремлюємо в структурі професійної підготовки чотири компоненти: цілемотиваційний, змістовий, організаційно-технологічний та контрольо-оцінний. Відповідно було здійснено характеристику кожного компонента системи професійної освіти за умов запровадження інноваційно-зорієтованого підходу (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНО-ЗОРІЄТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Компоненти	Характеристики
1. Ціле-мотиваційний	• Забезпечення цілісного розвитку особистості, сприяння самореалізації і самоствердженню особистості; • включення цілей розвитку інноваційних властивостей особистості до навчальних планів і програм підготовки; • пріоритет ціннісно-мотиваційних цілей навчальної діяльності; • обговорення навчальних цілей і завдань зі студентами з акцентом на важливість розвитку інноваційних властивостей; • обов'язкове мотивування і стимулювання студентів до навчання та інноваційної діяльності в навчанні з наданням пріоритету мотивуванню; • заохочення прояву і розвитку інноваційності студентів, їх активності, ініціативності, творчості, самоуправління.

Закінчення табл. 1.1

Компоненти	Характеристики
2. Змістовий	• Забезпечення засвоєння цілісного досвіду особистості в процесі навчання, формування професійно-особистісних компетенцій; • дотримання сучасних вимог, критеріїв і принципів відбору та подавання навчального матеріалу; • індивідуалізація та диференціація навчання, врахування інтересів і схильностей студентів; • перехід від відокремлених навчальних дисциплін до інтегрованих курсів, модулів; • розроблення дисциплін, модулів, тем, присвячених інноваційній діяльності; • залучення студентів до проектування змісту навчання.
3. Організаційно-технологічний	• Технологічна побудова навчального процесу, що забезпечує досягання поставлених навчальних цілей; • використання сучасних форм, методів і засобів навчання, у тому числі інформаційних технологій; • перевага самостійної навчальної діяльності, творчих, пошукових, дослідницьких технологій, методів, завдань; • демократичний, заохочувальний стиль взаємодії, співробітництво; • широке використання різноманітних форм спільної діяльності, забезпечення інтенсивної, динамічної взаємодії між учасниками навчального процесу; • формування сприятливого соціально-психологічного клімату, створення позитивного інноваційного середовища навчання.
4. Контрольно-оцінний	• Забезпечення зворотного зв'язку про результати навчальної діяльності, обговорення зі студентами результатів навчання; • використання різноманітних видів, форм і методів контролю; • забезпечення об'єктивності контролю через запровадження дидактичного тестування; • включення до обов'язкових критеріїв оцінювання критеріїв творчості, оригінальності; • системна і систематична контрольно-оцінна діяльність, використання рейтингової системи; • використання і поступове збільшення частки само- і взаємоконтролю студентів.

Для перевірки запровадження інноваційно-зорієнтованого підходу в КНЕУ нами здійснено відповідне дослідження. Усього було опитано 327 студентів КНЕУ чотирьох факультетів: управління персоналом і маркетингу, економіки та управління, обліково-економічного та кредитно-економічного I та III курсів. Студентам пропонувалися запитання стосовно реалізації інновацій у навчанні, сприятливості умов прояву інноваційності, використання викладачами інноваційних методів навчання. На запитання щодо частоти запровадження інновацій у ВНЗ тільки 20,5 % студентів вказали, що це відбувається постійно, переважна більшість із них (71,7 %) вважають, що це відбувається лише час від часу. При оцінюванні наявних умов для прояву і розвитку інноваційності думки розподілилися майже протилежним чином: трохи більше половини студентів (52,8 %) зазначили, що наявні умови сприяють прояву інноваційності, дещо менше половини учасників опитування (40,7 %) — не впливають і дуже мало учасників (6,5 %) — гальмують. Це може свідчити про те, що між опитаними студентами різних курсів і факультетів існують певні розбіжності. Справді, студенти третього курсу дещо вище оцінюють інноваційність наявних умов навчання, що можна пояснити їхнім більшим досвідом реалізації навчальної діяльності, коли вони вже можуть порівняти й оцінити різні методики викладання дисциплін, стилі і підходи різних викладачів. Виявилися й певні розбіжності між факультетами, які ми не наводимо, оскільки це не входило до завдань нашого дослідження. Більшість студентів (66,2 %) зазначили, що викладачі використовують інноваційні методи навчання час від часу. Загалом можна сказати, що учасники дослідження оцінили інноваційність наявних умов навчання на середньому рівні.

Для ґрунтовнішої оцінки виразності інноваційного підходу до навчання була використана розроблена нами методика «Оцінка бажаних та реальних особливостей професійної підготовки». Досліджуванам пропонувалося оцінити бажані та реальні особливості своєї професійної підготовки, визначивши, до якого з двох протилежних варіантів тверджень вони схильніші. Кожна пара тверджень виражала виразність традиційного чи інноваційного підходів до навчання. Оцінка здійснювалася за 7-бальною шкалою: чим ближче до 1, тим більше визнається виразність традиційного підходу, до 7 — інноваційного.

У результаті для кожного студента визначався середній бал і відповідний рівень виразності певних підходів — реально і бажано. Розподіл студентів за рівнями виразності певних підходів відображено в табл. 1.2. Також було визначено розбіжність між даними показниками через розрахунок різниці між бажаним рівнем та реальним.

Таблиця 1.2

**РЕАЛЬНА Й БАЖАНА ВИРАЗНІСТЬ ТРАДИЦІЙНОГО
ТА ІННОВАЦІЙНОГО ПІДХОДІВ
У НАВЧАННІ В ОЦІНКАХ СТУДЕНТІВ**

Ступінь виразності підходів	Розподіл студентів за виразністю певних підходів, %		Розбіжність
	Реально	Бажано	
Максимально традиційний	0,0	0,0	0,0
Посередньо традиційний	2,3	0,0	-2,3
Слабко традиційний	28,7	0,6	-28,1
Невиразність	50,9	15,8	-35,1
Слабко інноваційний	17,5	49,1	+31,6
Посередньо інноваційний	0,6	26,7	+26,1
Максимально інноваційний	0,0	7,9	+7,9

З таблиці видно, що реальний підхід до навчання в оцінках студентів тяжіє до традиційного. Водночас студенти бажають більшого прояву інноваційного підходу в навчанні.

Для збільшення виразності в навчальному процесі КНЕУ інноваційно-зорієнтовного підходу слід забезпечити його реалізацію стосовно кожного компонента професійної підготовки як педагогічної системи. Передусім викладачі мають зрозуміти принципову розбіжність інноваційного й традиційного підходів. Ураховуючи визначені ключові позиції, окреслимо перелік принципів, що мають бути покладені в основу організації процесу навчання в економічному університеті, оскільки дозволяють забезпечити підготовку майбутніх економістів до інноваційної діяль-

ності, а також перелік необхідних вимог до реалізації кожного принципу:

1) **принцип інтегративності**, що забезпечує цілісність і гармонійність розвитку інноваційності в усіх сферах життя людини (соціальної, особистісної і діяльнісної) та проявляється в таких вимогах:

- системність у забезпеченні реалізації інноваційної діяльності в усіх її можливих формах;
- взаємозалежність та взаємодоповнюваність соціальних, професійних і особистісних завдань при реалізації інноваційної діяльності;
- наскрізна концептуалізація, змістова та організаційна єдність теорії, практики і методики роботи, повнота методичного забезпечення навчального процесу;
- згуртованість суб'єктів начального процесу у вираженні цінностей інноваційної діяльності;

2) **неперервності і поступовості розвитку**, що сприяє постійному оновленню процесу професійної підготовки, відповідності актуальним запитам сьогодення та зумовлює такі вимоги:

- організація неперервного інноваційного пошуку й удосконалення всіх аспектів професійної підготовки;
- неперервне та поступове нарощування частки складних, творчих завдань, інноваційної діяльності в цілому;
- вихід за межі одного педагогічного колективу, залучення інших педагогів до проблем інноваційного пошуку, технологічного оновлення навчального процесу;

3) **гуманізму**, що полягає в пріоритеті в процесі інноваційної діяльності загальнолюдських принципів і забезпечує ціннісну основу інноваційної діяльності та проявляється в таких вимогах:

- цінність індивідуальності, зорієнтованість на розвиток творчого потенціалу кожного суб'єкта навчання;
- урахування індивідуальних можливостей, життєвого та професійного досвіду суб'єктів навчання;
- пріоритет ціннісної складової діяльності над технологічною, методичною;

4) **варіативності**, що забезпечує динамізм освітнього середовища, сприяє долаанню стереотипів, розширює можливості та може проявлятися в таких вимогах:

- змінність у виконанні інноваційних завдань та ролей, реалізації індивідуальної та групової інноваційної діяльності;
- поєднання загальних (інваріантних) та варіативних (авторських) інновацій;
- гнучкість у зміні навчальних стратегій, виборі форм і методів, навчальних завдань;

5) *соціального партнерства* між усіма учасниками навчального процесу, що забезпечує формування колективних суб'єктів інноваційної діяльності та диктує такі вимоги:

- організація конструктивних і рівноправних відносин між студентами і викладачами, співробітництва щодо реалізації інноваційної діяльності;
- створення позитивної соціально-психологічної атмосфери — підтримка цінності спільної діяльності, позитивне сприйняття одне одного, свобода в можливості творчих виявів;
- органічне поєднання індивідуальної та колективної форм інноваційної діяльності, налагодження ефективної групової взаємодії між учасниками навчального процесу;
- колегіальне прийняття вагомих рішень, обговорення суперечливих питань;
- регулярний аналіз та самоаналіз результатів інноваційної діяльності, поєднання індивідуальної і колективної рефлексії.

Запровадження визначених принципів і вимог інноваційно-зорієнтованого підходу в процесі психолого-педагогічної підготовки в КНЕУ на різних її етапах довело ефективність такого навчання. На початковому етапі психолого-педагогічного навчання як обов'язкового компонента професійної підготовки майбутніх економістів здійснювалися: актуалізація потреби студентів в інноваційній діяльності, пізнання ними своїх творчих здібностей, формування початкових умінь реалізації інноваційної діяльності, спільної пошукової й дослідницької роботи. На етапі поглибленої психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки — розширення теоретичних уявлень про зміст, технології інноваційної діяльності, наповнення її професійним контекстом, формування вмінь управління інноваційною діяльністю, реалізації спільних інноваційних проєктів. На етапі розвитку інноваційності викладачів економічного університету як найважливішої передумови створення інноваційного освітнього середовища — посилення інновацій-

ної спрямованості викладачів, ознайомлення з інноваційними технологіями навчання, удосконалення вмінь реалізації інноваційних проектів, відпрацювання окремих навичок інноваційної поведінки. Нами було експериментально підтверджено, що за таких умов стають інноваційними як процес навчання, так і його результати — забезпечується формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, що є особливо вагомим для вищої економічної освіти і служить реалізації обраного в КНЕУ курсу на інноваційний розвиток.

Аналіз поглядів різних дослідників дав підстави визначити сутність та особливості інноваційно-зорієнтованого підходу в освіті. Його сутність полягає в наданні провідного значення підготовці особистості до інноваційної діяльності. Основною відмінністю інноваційного навчання як певної протилежності традиційному (нормативному) є те, що інноваційне навчання більшою мірою спрямоване на формування здатності особистості до перетворення й удосконалення суспільного досвіду. Запровадження інноваційно-зорієнтованого підходу у вищій економічній освіті потребує розроблення принципово іншої моделі організації навчального процесу, ключовою відмінністю якої має бути цільова зорієнтованість на підготовку майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності. Реалізації такого підходу слугує розроблена нами комплексна стратегія інноваційного розвитку, яка забезпечує розвиток особистості як суб'єкта інноваційної діяльності на рівні діяльнісного, особистісного та соціального компонентів. В її основу покладені принципи інтегративності, неперервності і поступовості розвитку, гуманізму, варіативності та соціального партнерства. Дотримання зазначеної стратегії має стосуватися всіх компонентів педагогічної системи: ціле-мотиваційного, змістового, організаційно-технологічного та контрольно-оціночного, для чого пропонуються відповідні рекомендації.

У подальших дослідженнях пропонується поглиблювати й конкретизувати опис цієї моделі, здійснювати її експериментальну перевірку стосовно певних галузей освітньої підготовки, запроваджувати інноваційно-зорієнтований підхід у вітчизняні заклади освіти різного рівня.

Список використаних джерел

1. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 270 с.
2. Бобров В. Вища економічна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства / В. Бобров, Л. Каніщенко // Вища освіта України. — 2002. — № 2. — С. 16–23.
3. Вачевський М. В. Теоретико-методологічні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції : монографія / М. В. Вачевський. — К. : ВД «Професіонал», 2005. — 364 с.
4. Захарьев В. В. Инновационные вызовы для системы образования в условиях экономики знаний / В. В. Захарьев // Инновации. — 2007. — № 4 (102). — С. 81–85.
5. Исмаилов Т. А. Инновационная экономика — стратегическое направление развития России в XXI веке [Електронний ресурс] / Т. А. Исмаилов, Г. С. Гамидов // Инновации. — 2003. — № 1.— Режим доступу: <http://stra.teg.ru/lenta/innovation/515>.
6. Іванченко Є. А. Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів як альтернатива традиційній економічній освіті [Електронний ресурс] / Є. А. Іванченко // VI Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Соціально-економічні реформи в контексті інтеграційного вибору України», 25—26 травня 2009 р. — Режим доступу: http://confcontact.com/2009reform/7_ivanchenko.htm.
7. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Наука, 1997. — 223 с.
8. Колот А. М. Інновації як фактор модернізації та підвищення якості економічної освіти / А. М. Колот // Економіст. — 2005. — № 5—8. — С. 2—5.
9. Меретукова З. К. Методология научного исследования и образования : учеб. пособ. для студентов, занимающихся НИР и аспирантов / З. К. Меретукова. — Майкоп: Изд-во АГУ, 2003. — 244 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Советская энциклопедия, 1973. — 847 с.
11. Падалка О. Інтенсивні освітні технології / О. Падалка // Вища освіта України. — 2002. — № 2. — С. 91–95.
12. Савельєв Є. Економіка знань в аспекті включення України в європейський освітній простір і досвід ТДЕУ [Електронний ресурс] / Є. Савельєв // Журнал європейської економіки. — 2006. — Т. 5, № 3.— Режим доступу: http://www.library.tane.edu.ua/files/EVD/pub_univ/do_2006/Savelyev_econ_znan.htm.

1.3. Проектування викладачами навчальних технологій як перспективний напрям інноваційного розвитку вищої економічної освіти

Романова Ганна Миколаївна

доктор педагогічних наук,

професор кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Розкрито сутність поняття «проектування навчальних технологій»; проаналізовано складові цієї діяльності; запропоновано її алгоритм; визначено структуру та рівні готовності викладачів до проектування навчальних технологій; охарактеризовано прояв індивідуальних стилів викладачів у проектуванні навчальних технологій.*

Важливим напрямом інноваційної діяльності викладачів вищої школи є дидактичне проектування, оскільки проектувальна діяльність — творча складова педагогічної діяльності. Інтерес до проектувальної діяльності, як свідчить історія педагогіки, виникає на інноваційній стадії розвитку освіти, коли необхідно вирішувати найважливіші проблеми на методологічному, теоретичному та практично-прикладному рівнях.

Дидактичне проектування є актуальним питанням професійної самореалізації викладача, оскільки втілює авторський підхід до викладання. Авторство розуміється у двох значеннях: як створення принципово нового в педагогіці та власної системи викладання, котра використовує відомі підходи, але є авторською в плані професійного розвитку. Саме в другому значенні кожен викладач може бути новатором і вибудовувати власну технологію навчання.

Творчість викладача має виявлятися в умінні проектувати й реалізовувати різноманітні навчальні технології, визначати їх оптимальність, знаходити співвідношення між ними. За функціональної цілісності процесу навчання технологічні прийоми доповнюють один одного, компенсують недостатню ефективність кожного з них і створюють оптимальні умови для розвитку навчального процесу. Викладач у педагогічному процесі має забезпечувати єдність логічних та евристичних методів навчального пізнання, ефективно поєднання словесних та наочних методів, алгоритмічних способів орга-

нізації навчання з інтуїтивними розв'язками ситуативних завдань, емпіричних і теоретичних прийомів пізнання.

У сфері освіти досліджуються, зокрема, такі аспекти проектування: становлення методу проєктів (Д. Дьюї, У. Килпатрик, Е. Паркхерст, С. Френе, В. П. Вахтеров, Н. Ф. Федоров, С. Т. Шацький та ін.); соціально-філософські проблеми освіти у контексті феномену проєктної культури (О. В. Громико, І. А. Зимня, А. М. Новиков, В. М. Розін, А. В. Розенберг, В. І. Слободчиков, Г. П. Щедровицький та ін.); основи проєктної парадигми в освіті (Н. А. Алексєєв, Р. У. Богданова, В. І. Генецинський, В. В. Гузєєв, Г. Л. Ільїн, Є. І. Ісаєв, П. І. Третьяков, А. В. Хуторской, Т. І. Шамова та ін.); проектування управління освітніми системами (Г. А. Антонюк, П. І. Балабанов, В. І. Безруков, В. Л. Глазичев, В. Г. Горохов, Н. К. Зотова, Н. О. Яковлева); проектування освітньо-виховних систем і процесів (І. В. Бестужев-Лада, Б. С. Гершунський, Н. В. Кларін, Н. В. Кузьміна, М. Є. Бершадський, В. П. Беспалько, В. М. Монахов, Г. К. Селевко та ін.). Водночас дидактичне проектування у вищій школі потребує спеціальних досліджень.

Різні підходи щодо проектування педагогічних технологій загалом та навчальних технологій зокрема представлені в дослідженнях Н. А. Алексєєва [1], В. П. Беспалька [3], М. М. Левіної [4], Д. Г. Левітеса [5], Н. О. Яковлевої [9] та ін. Зокрема, В. П. Беспалько розкриває проєктувальну діяльність зі створення технології через її етапи. Представлення процесу проектування технології через його етапи спостерігаємо і в дисертаційному дослідженні Н. О. Яковлевої, де навчальні технології розглядаються в контексті інноваційних систем. Ідеї щодо врахування в процесі проектування особливостей типу технології, що проєктується, знаходимо в працях Н. А. Алексєєва та Д. Г. Левітеса. Привертає увагу, що обидва автори акцентують увагу на проектуванні особистісно-зорієнтованих навчальних технологій. Проектування навчальних технологій через визначення сукупності дій педагога розглядає М. М. Левіна. Водночас актуальним питанням залишається побудова такої моделі проектування навчальних технологій, яка враховувала б варіативність цього процесу залежно від індивідуального стилю викладача.

Науково-практична мета дослідження — розкрити сутність проектування навчальних технологій, визначити принципи та

схарактеризувати складові цієї діяльності, надати викладачам рекомендації з проектування власних навчальних технологій.

Передусім розкриємо поняття «проектування». Проектування — це здатність намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати та здійснювати задум, намір. Це створення прототипу, прообразу передбачуваного об'єкта. Узагальнено логіку проектування можна представити таким чином: змістовий простір — вибір теми — задум — ідея — ціль — план (програма організаційних дій) — завдання — вибір методів, форм — ресурси — результат (наявний і бажаний). Проектування в педагогіці пройшло еволюційний шлях розвитку від методу проектів до функції управління освітніми системами. У контексті нашого дослідження доцільно розглядати підготовку викладачів до дидактичного проектування, під яким ми розуміємо проектувальну діяльність щодо створення дидактичних проектів на рівні окремих навчальних дисциплін та її складових.

У процесі навчання застосовуються генеральні технології — освітні, які мають концептуальний характер, та часткові — педагогічні, за допомогою яких здійснюється навчання як цілісний процес. Перші визначають вибір других. Ієрархія технологій вибудовується на тривалий час навчання, а реалізується в повсякденній педагогічній діяльності у вигляді конкретних навчальних технологій, створення й реалізація яких пов'язані з творчістю викладача. Викладач, який працює творчо, передусім опановує принципи здійснення педагогічної діяльності та методи розв'язання професійних завдань. У практичній діяльності він застосовує технологічну систему навчання.

Отже, предметом нашого дослідження є проектування навчання викладачем як активним суб'єктом навчального процесу, а конкретним результатом такого проектування навчання є навчальна технологія, тобто алгоритм того, що викладач і студенти мають робити для досягнення навчальних цілей. Під **проектуванням навчальних технологій** (далі — ПНТ) ми розуміємо творчу діяльність викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання, що включає створення і реалізацію алгоритмів спільної навчальної діяльності її суб'єктів, відповідну організацію навчального змісту і вибір адекватних йому форм і методів навчання.

Процес ПНТ має розпочинатися з постановки навчальних цілей, які слугують її своєрідним ядром. Ціль є найважливішим по-

казником при оцінюванні результату діяльності, у ній закладена модель майбутнього. Ми приєднуємося до позиції Д. Г. Левітеса, за якої на основі об'єктивного існування двох джерел педагогічного цілепокладання — навколишньої дійсності та особистості того, хто навчається, можна визначити два основні типи цілей: цілі-вектори (самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності) та цілі — заплановані результати (навченість). Проблема полягає у визначенні пріоритетів при виборі цілей, а також у тому, що цілі — заплановані результати можна об'єктивізувати в перебігу поетапного контролю, тоді як цілі-вектори за визначенням не можуть бути кінцевими результатами процесу навчання. Можливе вирішення цієї проблеми доцільно шукати у виявленні об'єктивної закономірності, що пов'язує основні компоненти соціокультурного досвіду і структури особистості, та побудові на цій основі єдиної системи цілей педагогічної діяльності. Взаємозв'язок компонентів цих двох систем: соціокультурного досвіду та структури особистості Д. Г. Левітес визначає як принцип дидактичного кола [5].

Цілі, відображені в навчальному процесі, формують мотивацію навчання за умов усвідомлення та перетворення їх тими, хто навчається, до особистісного смислу. Як зазначає В. П. Беспалько, мистецтво мотивації навчання — невід'ємна якість творчо працюючих учителів, а вивчення їхнього досвіду — це створення відповідних технологій, розв'язання одного із завдань педагогічної науки, яка має відповідати принципу природовідповідності навчання [3, с. 98]. Проектування викладачем мотиваційного впливу на студентів є важливим аспектом створення навчальної технології.

Відомо, що забезпечити мотивацію учнів (студентів) може лише мотивований до викладання вчитель (викладач). У практиці навчання в середній та вищій школі існує чимало прикладів, коли блискуче викладання навчального предмета ставало чинником формування професійних інтересів школярів та студентів, вибору ними професії чи спеціалізації.

Цілі навчальної технології втілюються викладачем за допомогою змісту навчання, який має бути відповідно спроектованим. Так, якщо ціль є діагностичною, то викладач розробляє систему запитань та завдань для студентів для визначення їхньої інформаційної та операційної готовності до застосування знань і вмінь. Якщо ціль

полягає в організації евристичних способів розв'язання задач студентами, то викладач вибудовує систему навчальних задач з елементами евристичної діяльності. Якщо ціль пов'язана з опануванням засобів проблемного навчання, то педагог відпрацьовує всі блоки пізнавального акту: усвідомлення проблеми та її визначення; розуміння зв'язків та співвідношень інформації, що включена до задачі; побудову та формулювання гіпотези, розумову перевірку розв'язання відповідно до висунутої гіпотези, побудову логічного розмірковування для перевірки евристичного розв'язання; виконання розв'язку, а також його коригування за потреби.

Слушними щодо проектування навчального змісту є такі міркування Т. І. Біленко: «Використання емоційного потенціалу та наукова глибина матеріалу можуть бути успішними у викладі лише тоді, коли аудиторія готова до такої роботи. При цьому особливо важливо брати до уваги той резонанс, який може зродити в душах студентів розбіжність їхніх знань із тим, що вони чують від викладача. Методична майстерність останнього дасть йому можливість зорієнтуватись у виборі засобів подання матеріалу; їхній спектр вельми широкий — від спокійної послідовної оповіді до контроверсійного інформаційного вибуху» [2, с. 135]. Отже, викладач у процесі проектування навчального змісту має враховувати особливості сприйняття студентами навчального матеріалу та прогнозувати свій вплив на аудиторію.

Передавання навчальної інформації здійснюється за допомогою методів та форм навчання. У педагогічній теорії й практиці методи та форми навчання нерідко ототожнюють. Услід за В. О. Якуніним під методами навчання ми розуміємо способи управління учінням, а під формою навчання — спосіб взаємодії педагога і тих, хто навчається [10, с. 230]. Якщо метод більше пов'язаний із засобами діяльності, то форма — з умовами: кількістю учасників діяльності, часом і місцем її здійснення тощо.

Складовою проектування власних навчальних технологій є розроблення викладачами системи контролю та коригування в межах викладання окремої теми, модуля чи курсу загалом. Контроль як складова навчальних технологій забезпечує зворотний зв'язок, повідомляє про відповідність отриманих результатів навчання поставленим цілям. За результатами контролю має здійс-

нюватися їхнє коригування, яке розуміють не лише як виправлення помилок, але й як творчий пошук оптимальних шляхів розв'язання поставлених завдань та підготовку до подальшої діяльності. Оскільки контроль та коригування тісно пов'язані між собою, їх нерідко розглядають разом, поєднують чи включають одну функцію до складу іншої.

Як зазначає О. В. Сидоренко, продукт реалізації технологічного підходу до проектування навчання може мати зорову, текстову чи графічну форму. Це технології у формі схем та алгоритмів дії: спілкування, впливу, управління, спостереження, мислення, аналізу, творчості, саморегуляції тощо. Послідовність у технологічному підході, на її думку, має бути такою: 1) створення технологічної концепції; 2) створення технологій, які передаватимуться тим, хто навчається; 3) створення технологій, якими користуватиметься викладач [7, с. 117]. Результати проектування навчальної технології письмово можуть утілюватися у вигляді план-конспектів, структурно-логічних схем, сценаріїв тощо. Як правило, викладач із часом напрацьовує власну форму опису проекту, найзручнішу для себе. Водночас універсальною формою узагальненого подання проекту навчальної технології є технологічна карта. Єдиної відповіді, якою саме вона має бути, не існує. Автори навчального посібника «Управління освітніми системами» наголошують, що сутнісною характеристикою технологічної карти є подання процесу навчання на рівні технології, тобто на рівні проектування й конструювання, включно з описом дій викладача і тих, хто навчається (дій цілепокладання, організації, контролю і регулювання) [8, с. 166]. Як програму дій розглядає технологічну карту М. М. Левіна [4, с. 25].

Здійснений аналіз підходів до ПНТ та характеристика цього процесу дають підстави сформулювати принципи здійснення означеної діяльності й побудувати її модель. Серед принципів визначимо такі:

- системність та цілісність навчальної технології;
- адаптивність навчальної технології до психологічних особливостей студентів та рівня їхньої навчальної підготовки;
- відповідність навчальної технології вимогам щодо надійності та відтворюваності;
- спрямованість навчальної технології на інтенсифікацію процесу навчання;

- інноваційність навчальної технології як продукту творчої діяльності викладача щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання;
- варіативність процесу проектування навчальної технології, який залежить від індивідуального стилю викладача.

Варіативність також є провідною ознакою запропонованої моделі ПНТ. Як зазначає М. М. Левіна, оскільки за реальних обставин психолого-педагогічні умови можуть значно відрізнятись, то й кінцева інформаційно-логічна структура управління навчальною діяльністю не має бути однозначною. Різноманітність умов сприяє створенню варіативних технологій і способів їх упровадження до навчального процесу: цілі та умови справляють суттєвий вплив на вибір технології навчання [4, с. 29]. До того ж треба враховувати, що за одноманітного способу навчання чи розгортання системи знань ті, хто навчаються, матимуть різні результати їх засвоєння внаслідок індивідуальних відмінностей у здібностях, інтелекті, мотивації, структурі особистості.

Серед умов, що спричиняють варіативність технологій, назвемо також індивідуальні стилі дидактичного проектування. Якщо мета є вихідним моментом проектування навчальної технології, то послідовність подальших кроків, які являють собою детальні відповіді на запитання щодо мотивації, змісту, методів та форм навчання, контролю, може змінюватися залежно від стилю педагогічної діяльності.

Зважаючи на вищезазначене, ми подаємо процес проектування навчальних технологій так, як це зображено на рис. 1.1. З рисунка видно, що модель тяжіє до форми кулі, що символізує гнучкість при виборі послідовності проектування. Прагнення втілити в моделі системність, цілісність, варіативність проектування навчальних технологій підштовхує до виходу за межі площини.

Отже, творчість викладача має виявлятися в умінні проектувати й реалізовувати різноманітні навчальні технології, визначати їх оптимальність, знаходити співвідношення між ними. Проектування навчальних технологій є творчою діяльністю викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання, що включає створення і реалізацію алгоритмів спільної навчальної діяльності її суб'єктів, відповідну організацію навчального змісту та вибір адекватних йому форм і

методів навчання. Під час проектування навчальної технології викладачі можуть використовувати різні підходи й акцентувати увагу на різних аспектах залежно від індивідуально-типологічних особливостей, що впливають на стилі викладання. Але в ефективній технології всі елементи мають бути представлені. Якщо мета є вихідним моментом проектування навчальної технології, то послідовність подальших кроків, які являють собою детальні відповіді на запитання щодо мотивації, змісту, методів та форм навчання, контролю, може змінюватися залежно від стилю педагогічної діяльності.

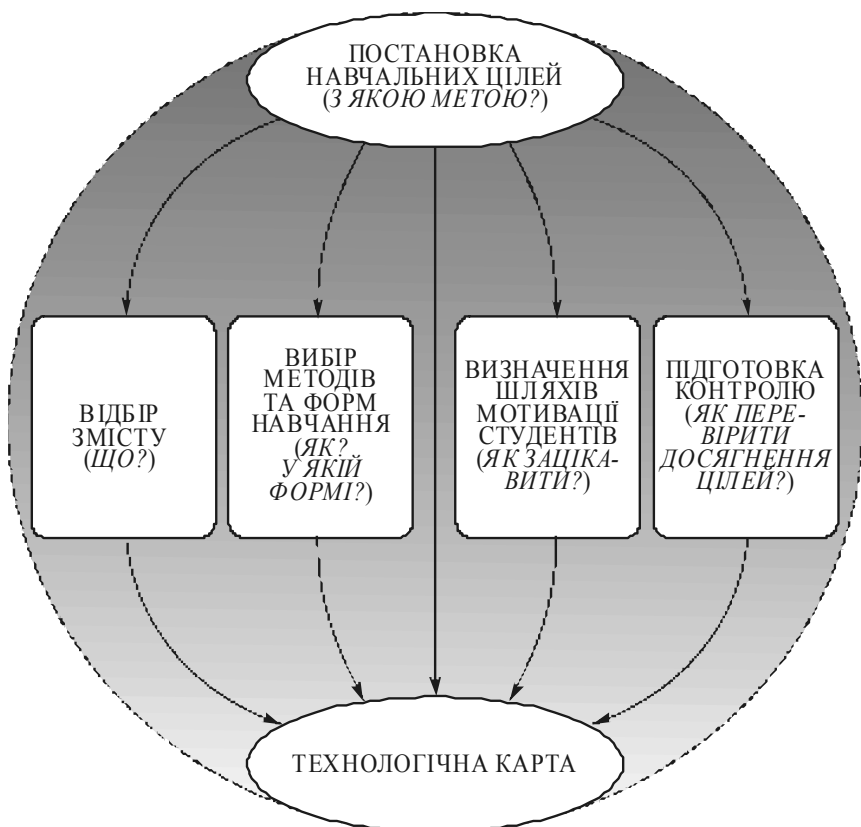


Рис. 1.1. Модель проектування навчальних технологій

Якість проектування викладачами навчальних технологій залежить від їхньої готовності до цієї діяльності. Готовність викладачів до проектування навчальних технологій у контексті нашого дослідження є показником якості відповідної підготовки, її системним результатом. Ми розглядаємо готовність викладачів до проектування навчальних технологій як інтегративне ядро творчої професійної самореалізації викладача, що являє собою особистісне утворення й охоплює такі компоненти: мотиваційний (мотиви, адекватні цілям та завданням дидактичного проектування), особистісний (значущі для проектування навчальних технологій здібності та якості особистості), змістовий (сукупність знань, необхідних для дидактичного проектування), процесуальний (сукупність умінь, що дають змогу проектувати навчальні технології). Схарактеризуємо рівні готовності до ПНТ.

Творчий рівень (високий). У викладачів на високому рівні сформовані різні мотиви до ПНТ, при цьому внутрішні мотиви домінують над зовнішніми. Високим є загальний рівень професійної спрямованості. Максимально увиразнений вид професійної спрямованості. Високою є задоволеність означеною діяльністю загалом та окремими її аспектами. Викладачам притаманні високі рівні сформованості здібностей до рефлексії, емпатії, самоуправління та креативності. На найвищому рівні сформованості перебувають знання у сфері проектування навчальних технологій. Досягнуто майстерності в оволодінні системою стратегічно-технологічних умінь, що забезпечує вільне створення ефективних навчальних технологій.

Варіативний рівень (достатній). Більшість мотивів до ПНТ сформовано на високому рівні, внутрішні мотиви переважають над зовнішніми. Загальний рівень професійної спрямованості є високим. Доволі чітко виражений вид професійної спрямованості. Задоволеність різними аспектами ПНТ здебільшого є високою, а назагал — високою чи достатньою. Переважають високі рівні сформованості здібностей до рефлексії, емпатії, самоуправління та креативності. Знання у сфері проектування навчальних технологій перебувають на високих рівнях сформованості. Уміння, які входять до відповідної системи, перебувають переважно на високому рівні сформованості, що дає змогу викладачам проектувати власні навчальні технології.

Реконструктивний рівень (середній). Загальний рівень сформованості мотивів до ПНТ є середнім, деякі мотиви мають значний прояв, а деякі є невиразними, при цьому викладачам однаковою мірою притаманні як внутрішні, так і зовнішні мотиви. Задоволеність різними аспектами ПНТ і в цілому є достатньою чи середньою. Достатнім є загальний рівень професійної спрямованості. Вид професійної спрямованості можна визначити, але його вияв є незначним. Характерні достатні та середні рівні сформованості здібностей до рефлексії, емпатії, самоуправління та креативності. Викладачі мають переважно достатній, а за деякими аспектами середній рівні знань та вмінь із ПНТ, що дає їм змогу переносити засвоєні алгоритми ПНТ в умови реального навчального процесу.

Репродуктивний рівень (низький). У викладачів сформовані деякі мотиви ПНТ, серед яких переважають зовнішні. Загальний рівень професійної спрямованості здебільшого середній, у деяких випадках низький. Задоволеність від ПНТ є переважно низькою. Вид спрямованості недиференційований (індиферентний). Причому середній та низький рівні сформованості здібностей до рефлексії, емпатії, самоуправління та креативності. У викладачів спостерігаються середні рівні знань у сфері проектування навчальних технологій, але переважно низькі у сформованості системи стратегічно-технологічних умінь. Викладачі, які мають цей рівень готовності до ПНТ, запозичують із досвіду колег готові зразки навчальних технологій.

Для визначення готовності викладачів до ПНТ проведено відповідне дослідження. Було опитано 404 викладачі п'яти ВНЗ, у результаті чого отримано такий їх розподіл за рівнями готовності до ПНТ (рис. 1.2).

З рисунка можна побачити, що для більшості викладачів характерним є середній рівень готовності до ПНТ, понад третину досліджуваних мають достатній рівень готовності, а високий та низький рівні виражені дуже незначно (кожен із них має значення близько 2 %). Отже, високий рівень готовності до ПНТ, який є творчим за своєю сутністю, сформований у дуже обмеженого кола викладачів, і потребує для більшості цілеспрямованого формування. Водночас позитивною ознакою є слабкий прояв низького рівня готовності до ПНТ.

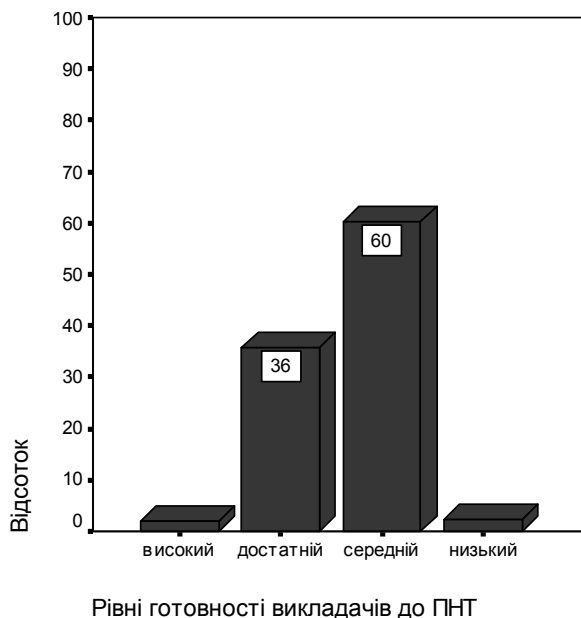


Рис. 1.2. Рівні готовності викладачів до ПНТ

З метою формування готовності викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій нами було розроблено відповідну технологію підготовки, у процесі реалізації якої здійснюється: організація мотиваційного забезпечення підготовки викладачів до ПНТ; розвиток проектувальних здібностей, зокрема рефлексії, емпатії, здібностей до самоуправління, креативності; усвідомлення викладачами власного стилю ПНТ; формування у викладачів системи знань з педагогічного проектування; досягнення високих рівнів сформованості у викладачів стратегічних і технологічних умінь; визначення результативності підготовки викладачів до ПНТ. Основною формою такої підготовки є тренінг, який дає змогу будувати навчальну діяльність слухачів на підставі власного досвіду відповідно до потреб аудиторії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей викладачів та соціально-психологічних властивостей тренінгових груп, що є втіленням особистісно-зорієнтованого підходу до освіти і відповідає загальним принципам андрагогіки як науки про навчання дорослих. Ефективність запропо-

нованої технології підготовки була підтверджена в ході експерименту в Київському національному економічному університеті імені Василя Гетьмана на основі тренінг-курсу «Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів».

Неабияке значення для підготовки до ПНТ має також самоосвіта викладачів, що може реалізовуватися через вивчення відповідної педагогічної літератури. Маючи цілісне загальне уявлення про процес ПНТ, творчий викладач має безмежні можливості щодо створення нових технологій та збагачення їх елементів.

Окреслимо деякі загальні рекомендації для викладачів із застосування розглянутої моделі ПНТ. Як уже зазначалося, процес ПНТ є варіативним, але викладачі обов'язково повинні мати уявлення про загальний алгоритм його реалізації. З цієї метою нами розроблено процедуру проектування навчальної технології з певної теми, який включає такі кроки:

1. Сформулювати загальну мету теми (відповідь на запитання «Навчитися чому?»).
2. Побудувати модель запланованих результатів (наприклад, «студенти мають знати..., уміти..., бажати...» чи за таксономією «запам'ятати», «осмислити», «застосувати», «створити»).
3. Обрати форму організації навчання (наприклад, семінар, практичне заняття, лекція-конференція, навчальна гра, диспут, тренінг тощо).
4. Визначити елементи навчального змісту (повідомлення, пояснення, приклади, запитання, ситуації, задачі, вправи) і представити їх як завдання (відповідь на запитання «Що саме треба зробити?»).
5. Встановити етапи вивчення теми, включаючи мотивацію, контроль, рефлексію (відповідь на запитання «У якій послідовності?»).
6. Обрати методи навчання і представити їх як конкретні прийоми, елементи реалізації кожного етапу (відповідь на запитання «Яким чином?», «Як це виглядатиме?»).
7. Розробити технологічну карту, у якій зафіксувати модель запланованих результатів та алгоритми діяльності тих, хто навчається (послідовність їхніх дій) і викладачів (відповідь на запитання «Що треба робити тим, хто навчає?»).

Також оптимізувати процес ПНТ допомагає створення викладачем власного конструктора навчальної технології [6, с. 157—159]. Конструктор дозволяє систематизувати елементи навчальної технології відповідно до основних етапів її реалізації у вигляді таблиці. Він може мати таку форму (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

КОНСТРУКТОР НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ (ТЕМИ)

Етапи	Основні функціональні блоки									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А. Вступ до теми	Комунікативна атака	Інтелектуальна розминка	Мозковий штурм	Апелювання до досвіду	Асоціації до понять	Продовження цитати	Театралізація	Гра у випадковість	Відстрочена відгадка	Обговорення самотійної роботи
Б. Пояснення нового матеріалу	Приваблива мейла	Принципово нова інформація	Комунікативна атака	Практичність теорії	Презентація	Пресконференція	Складання опорного конспекту	Запитання до тесту	Пошук помилок	Апелювання до досвіду
В. Закріплення, тренування, відпрацювання вмінь	Пошук помилок	Мозковий штурм	Дискусія	Пресконференція	Гратренінг	Гра у випадковість	Ділова гра	Аналіз ситуації	Взаємоопитування	Свої приклади
Г. Повторення	Складання опорного конспекту	Свої приклади	Перетинання тем	Ділова гра	Залучення студентів до викладання	Дискусія	Гра «Так чи ні»	Програмоване опитування	Зразкова відповідь	Аналіз ситуації
Е. Самостійна робота	Застосування карти самостійної роботи	Завдання масивом	Особливе завдання	Залучення студентів до викладання	Проект	Портфоліо				

Закінчення табл. 11.3

Етапи	Основні функціональні блоки									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Д. Контроль	Опитування ланцюжок	Показова відповідь	Тихе опитування	Взаємопитування	Тест	Термінологічний диктант	Контрольна робота	Портфоліо		
Ж. Завершення	Відстро-чена від-гадка	Опиту-вання- підсумок	Підбиття підсум-ків ек-спертами	Обгово-рення за-питань студентів	Групова рефлексія	Резюме	Моніто-ринг емоцій-ного ста-ну	Комплі-мент, по-дяка		

Важливим моментом у ПНТ є усвідомлення викладачем власного стилю дидактичного проектування. У ході проведеного дослідження було визначено такі стилі проектування навчальних технологій, як «Конструктивіст», «Діяч», «Концептуаліст», «Гуманіст».

За результатами дослідження можна визначити чотири підходи до ПНТ, обумовлені стилістичними особливостями викладачів. Так, стильові особливості конструктивістів реалізуються у проектувальній діяльності за вектором «навчальні цілі як заплановані результати — зміст навчання», який символізує домінанту, спрямованість викладачів у ПНТ. Детальніше їхній шлях ПНТ можна окреслити так: постановка навчальних цілей — проектування навчального змісту — вибір методів і форм та навчання у комплексі з розробленням системи контролю — підготовка засобів мотивування студентів — розроблення алгоритмів діяльності — оформлення результатів проектування. Відповідно до назви стилю цей підхід буде названо нами конструктивним.

Підхід представників стилю «Діяч», який можна назвати процесуальним, реалізується за вектором «сутність навчальної діяльності — конкретизовані навчальні цілі — алгоритм діяльності». Послідовність його кроків є такою: конкретизація навчальних цілей та алгоритмізація діяльності — проектування змісту — вибір засобів мотивування студентів — вибір методів і форм діяльності — розроблення системи контролю — оформлення результатів проектування.

Підхід концептуалістів (назвемо його концептуальним) реалізується за вектором «загальні цілі (як заплановані результати навчання, так і розвиток особистості студентів) — визначення результатів діяльності та контролю за їх досягненням». Цей шлях є таким: «постановка цілей — розроблення системи контролю — вибір методів і форм навчання — розроблення алгоритмів діяльності в комплексі з підготовкою засобів мотивування студентів — проектування навчального змісту — оформлення результатів проектування».

Стильові особливості ПНТ гуманістів реалізуються в гуманістичному підході за вектором «цілі щодо розвитку особистості студентів — мотивування студентів до навчання», а особливості проектування втілюються в такій послідовності кроків: ціле покладання — підготовка засобів мотивування студентів — вибір

методів і форм навчання — проектування навчального змісту — розроблення системи контролю — розроблення алгоритмів діяльності — оформлення результатів проектування. Ще раз зауважимо, що викладач може йти власним шляхом проектування, але має спроектувати всі аспекти навчальної технології відповідно до моделі ПНТ.

Висновки. Отже, проектування навчальних технологій викладачами економічного університету є за своєю сутністю інноваційною діяльністю, яка потребує від викладачів умінь ставити навчальні цілі, визначати навчальний зміст, обирати відповідні методи та форми організації навчання, розробляти шляхи мотивації студентів, готувати систему контролю і корекції, оформлювати алгоритми навчальної діяльності її суб'єктів у формі технологічної карти. Дослідження готовності викладачів до ПНТ свідчить про те, що високий рівень готовності до ПНТ, який є творчим за своєю сутністю, сформований у дуже обмеженого кола викладачів і потребує для більшості цілеспрямованого формування в ході спеціальної підготовки. З цієї метою розроблено технологію підготовки викладачів економічних ВНЗ до ПНТ, ефективність якої перевірено в ході експерименту в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана на основі тренінг-курсу «Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів». Серед загальних рекомендацій для викладачів визначено застосування розробленого на основі дослідження алгоритму ПНТ, створення власного конструктора навчальних занять (тем), урахування в процесі ПНТ власного стилю цієї діяльності.

У подальших дослідженнях планується створення тренінг-курсу для викладачів з проектування навчальних технологій та вивчення психолого-педагогічних умов підготовки тренерів до навчання викладачів дидактичному проектуванню.

Список використаних джерел

1. Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Алексеев Николай Алексеевич. — Тюмень, 1997. — 310 с.

-
2. Біленко Т. Феномен слова в українських реаліях : (Філософ. аспект) : [монографія] / Тетяна Біленко. — К. : Знання України, 2003. — 432 с.
 3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
 4. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / М. М. Левина. — М. : Издат. центр «Академия», 2001. — 272 с.
 5. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. — 320 с.
 6. Романова Г. М. Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : монографія / Г. М. Романова. — К. : КНЕУ, 2009. — 252 с.
 7. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь ; ООО «Сидоренко и Ко», 2007. — 336 с.
 8. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие / Шамова Т. И., Давиденко Т. М., Шибанова Г. Н. ; под ред. Т. И. Шамовой. — М. : Издат. центр «Академия», 2002. — 384 с.
 9. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Яковлева Надежда Олеговна. — Челябинск, 2003. — 355 с.
 10. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. — 2-е изд. — СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. — 349 с.

РОЗДІЛ 2

ІННОВАЦІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

2.1. Компетентнісний підхід до проектування результатів навчальної діяльності студентів економічного ВНЗ

Корват Лариса Володимирівна,
доцент
кафедри педагогіки та психології КНЕУ

Анотація теми. Розкрито актуальне питання проектування результатів навчальної діяльності на прикладі побудови моделі професійно-психологічних компетенцій фахівців економічного профілю; проаналізовано становлення компетентнісного підходу в освіті та з'ясовано доцільність його застосування; розглянуто питання про значущість та особливості моделювання компетенцій для професійної підготовки майбутніх фахівців; висвітлено вимоги до моделі компетенцій та обґрунтовано технологію емпіричного дослідження складових моделі професійно-психологічних компетенцій фахівців економічного профілю.

Дослідження тих чи інших аспектів професійної компетентності/компетенцій висвітлено в наукових працях вітчизняних, російських та зарубіжних учених, зокрема: загальні теоретичні засади про компетенції та компетентність у працях Л. Ф. Бурлачука, І. А. Зімньої, І. А. Зязюна, Л. А. Лепіхової, А. С. Соколової, А. В. Хуторського та інших; питання про компетенції та компетентність у професійній діяльності фахівців різних напрямів у працях Ю. В. Варданян, О. В. Кісельової, О. А. Козирєва, Л. Л. Одинець, О. С. Пейчевої, О. В. Садон, В. А. Семіченко, О. П. Сергєєнкової, В. Ф. Тенішевої, Ю. А. Тукачова, А. М. Федосєєвої, О. О. Черепанової, Н. В. Яковлевої та інших; питання про розвиток, формування, структурні моделі компетенцій та компетентності фахівців економічного профілю у працях С. А. Горобця, А. Грушевої, М. Д. Ільязової, Н. Г. Кошелевої, Л. В. Наумець, М. М. Тхуго, А. О. Фітьмової, І. В. Шерстньової

та інших. Аналіз наукових досліджень демонструє розмаїтість підходів щодо визначення понять «компетентність» та «компетенція», вирізнення компонентів у структурі компетентності, класифікації компетенцій тощо.

Мета дослідження — показати особливості розроблення моделі професійно-психологічних компетенцій як підготовчого етапу проектування результатів психологічної підготовки майбутніх економістів.

Концепція компетентнісної освіти сьогодні є однією з провідних психолого-педагогічних теорій, а компетентнісний підхід посилює практичну зорієнтованість освіти, її предметно-професійний аспект, підкреслює роль досвіду та вмінь практично розв'язувати завдання. Експерти програми «Визначення та вибір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади» зазначають, що кожна компетентність/компетенція має вибудовуватися на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь, усього того, що можна мобілізувати для активізації дій [5, с. 21—22].

Уведення поняття «компетентність/компетенція» у процес проектування результатів навчальної діяльності зумовлено декількома обставинами:

1) широтою змісту та інтегративністю поняття, що дає змогу об'єднувати такі поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» та ін.;

2) узагальнювальним потенціалом поняття «компетентність», порівняно із ширше застосовуваними в освітніх стандартах термінами «знання», «уміння», «навички», «володіння», що дає можливість забезпечувати формування узагальненої моделі професійної освіти, абстрагованої від конкретних дисциплін та об'єктів освітньої діяльності;

3) компактністю компетентнісної моделі випускника, порівняно з кількістю складових в описовій моделі через ЗУНи (знання, уміння, навички), що дає змогу чіткіше й обґрунтованіше на міждисциплінарній основі визначати великі модулі (блоки) в освітніх програмах підготовки фахівців та зіставляти за ними освітні програми, що є важливим для мобільності в освітньому просторі;

4) компаративними можливостями компетентнісного підходу, що допомагає проводити порівняння рівнів професійної підгото-

вки (дипломів) навчальних закладів як України, так і європейських держав.

Проектування компетенцій — це досить складний процес, який дає можливість оптимізувати як навчальну діяльність, так і її результати. Важливо усвідомлювати, що саме є об'єктом проектування, оскільки компетентність/ компетенції є складними багатоплановими за своєю структурою та зв'язками об'єкти.

Сукупність компетенцій, які відображають вимоги до фахівця, цілі діяльності чи професійної підготовки, утворюють модель професійних компетенцій. Модель компетенцій розробляється під конкретну посаду, професію, навчальну програму, бізнес-план.

Проектування моделі професійних компетенцій майбутніх економістів у процесі професійної підготовки у вищій школі можуть опиратися на освітньо-кваліфікаційні характеристики, які визначені в «Національному класифікаторі видів економічної діяльності ДК 009:2005», що затверджені наказом Держстандарту України від 01.04.2006 [2]. Відповідно до цього документа майбутній економіст має бути підготовлений до реалізації таких професійно важливих функцій: організаційної, планувальної, контрольної, обліково-аналітичної, нормопроектної, експлуатаційно-технологічної, інформаційної.

Сьогодні найоптимальнішою вважається кількість компетенцій у моделі в межах 7—12. Чим більше компетенцій має модель, тим складніше її застосовувати. Експертами було визначено ряд вимог до моделей компетенцій, дотримання яких робить її застосування практичним та ефективним [1, с. 26]:

- ясність та легкість для розуміння, тобто модель повинна мати просту структуру й бути логічною;
- релевантність чи корисність моделі означає, що вона описує компетенції, які є суттєвими для ефективної діяльності за всіма позиціями;
- спрямованість на майбутнє — модель має передбачати та включати можливі зміни (у зовнішньому середовищі, на ринку, розвиток та впровадження нових технологій), які можуть впливати на діяльність;
- дискретність компетенцій (індикатори різних компетенцій не можуть перетинатися одні з одними) передбачає, що одна компетенція моделі не залежить від іншої; одна компетенція не може включатися в інші кластери; індикатори поведінки не по-

винні належати одночасно до кількох компетенцій чи рівнів їх розвитку;

- справедливість стосовно всіх передбачає включення стандартів успішної діяльності щодо всіх, хто є охопленим моделлю;
- чутливість контексту передбачає, що компетенції описують те, що справді є важливим для успішної діяльності в конкретному контексті.

Сьогодні науковими дослідженнями в рамках компетентнісного підходу охоплена значна кількість компетенцій, зокрема професійних, соціальних, комунікативних, психологічних тощо.

У практичній діяльності для проектування та розроблення моделей професійних компетенцій зазвичай використовують методи прогностичного інтерв'ю, критичних інцидентів, репертуарні матриці, метод прямих атрибутів (сортування карток), структуровані опитувальники, аналіз документації (посадових інструкцій, положень про організацію та її підрозділи, бізнес-планів, навчальних програм). Кожен із них має як свої переваги, так і обмеження у використанні. Розглянемо деякі з них та поділимося досвідом застосування.

Метод критичних інцидентів був уперше описаний Дж. Фланаганом ще в 1954 році і пов'язаний зі збором епізодів ефективних та неефективних трудових дій, які реально переживали у власній трудовій діяльності досвідчені фахівці, керівники та інші спеціалісти. Ці епізоди, названі критичними інцидентами, мають відображати специфічні дії, які ілюструють успіх чи невдачу в конкретній діяльності, що аналізується. Наприклад, критично неефективним епізодом для економіста може бути випадок, коли при введенні даних до комп'ютера зроблено помилку, в результаті чого виникає помилка і в розрахунках. Досліджуваного, який описує критичний випадок, як правило, просять описати: а) що стало причиною цього випадку та ситуацію, в якій він відбувся; б) у чому саме полягала ефективність чи неефективність дій; в) які були очевидні та приховані наслідки таких дій; г) чи в змозі був працівник контролювати ці наслідки.

Після того як набирається достатня кількість критичних випадків, вони підлягають обробці за допомогою контент-аналізу і класифікуються одним або кількома експертами за категоріями чи вимірами критичної поведінки працівників. Ці виміри потім слугують основою для розроблення моделі компетенцій, програм

професійного навчання тощо. Важлива перевага методу критичних інцидентів полягає в тому, що він фокусується на вимірах, які можна спостерігати та визначати в поведінці працівників. До недоліків методу можна віднести те, що його реалізація потребує багато часу та зусиль, а також його нехтування середнім рівнем трудової ефективності.

Метод прямих атрибутів (сортування карток) є одним з найпростіших і сприяє швидкому отриманню інформації, необхідної для побудови моделі. Його суть полягає в тому, що на початковому етапі створення моделі зі сформульованих у словниках та наукових роботах компетенцій відбираються ті, які можуть бути корисними для створення моделі. Їх формулювання виносяться на окремі картки, й експерти, у ролі яких виступають фахівці-професіонали, мають проранжувати виписані професійні компетенції за ступенем їх важливості для професійної діяльності, відкинути неважливі компетенції та додати невраховані.

У нашому дослідженні здійснено порівняльний аналіз результатів, отриманих за допомогою методу критичних інцидентів та прямих атрибутів (сортування карток) одних і тих самих досліджуваних. Вибірка становить 87 фахівців економістів з різним досвідом роботи, з них 33 — студенти 4 курсу економічного факультету, які мають невеликий досвід роботи, та 54 — фахівці з вищою економічною освітою, зокрема 28 — фахівці з досвідом роботи від 3-х до 10-ти років та 26 осіб з досвідом роботи понад 10 років. Також із цих самих досліджуваних було створено вибірку з 27 осіб, яких можна зарахувати до таких, що мають значні кар'єрні досягнення, тобто обіймають посади головних спеціалістів, керівників підрозділів та організацій. Окрім цього, було проведено експертну оцінку професійно-психологічних компетенцій фахівцями в галузі менеджменту персоналу (5 осіб), які мають досвід роботи з персоналом засобами методу Assessment Center (компетенцій).

Предметом дослідження стали професійно-психологічні компетенції економістів як складові загальної та професійної компетентності, що проявляються в психологічних знаннях, уміннях, навичках та індивідуально-психологічних особливостях і відображають психологічну готовність особистості ефективно діяти в умовах професійної діяльності, а також пов'язані з її психологічним змістом та способами реалізації.

Дослідження та конкретизація професійно-психологічних компетенцій економістів є важливими для побудови моделі професійно-психологічних компетенцій та проектування результатів психологічної підготовки майбутніх економістів.

Спочатку було проведено первинне обстеження у формі роботи зі словником компетенцій [4], що дало можливість виявити необхідні компетенції та доповнити їх тими формулюваннями, яких не було в початковому варіанті. Статистична обробка експертних оцінок передбачала визначення інтегральних експертних рангів, розрахунок коефіцієнтів кореляції Ч. Спірмена (r_s), оцінок експертів [3], які дають змогу виносити судження про ступінь узгодженості оцінок експертів щодо професійно-психологічних компетенцій фахівців економічного профілю, та частоту їх згадування. На основі останніх показників було побудовано гістограму (рис. 2.1).

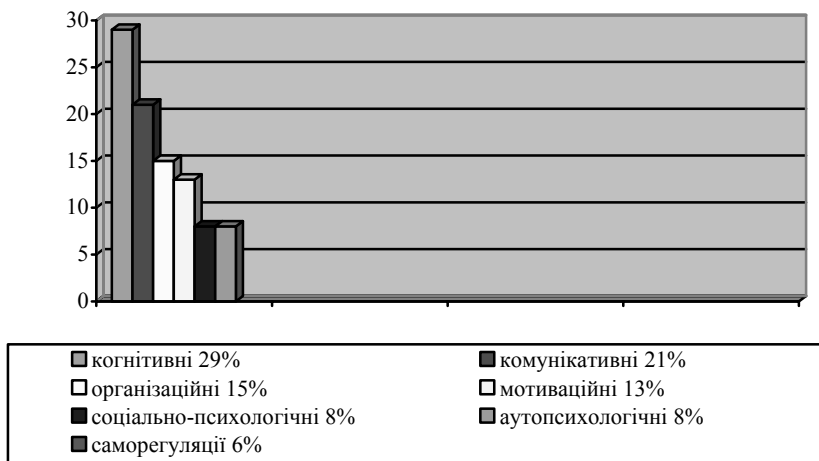


Рис. 2.1. Значущість окремих професійно-психологічних компетенцій для діяльності економістів за методом атрибутів

За результатами статистичної обробки отриманих даних було зроблено висновок, що професійно-психологічна компетентність фахівців економічного профілю має свій певний компонентний склад, який утворюється із сукупності компетенцій, що було узагальнено та відображено в моделі професійно-психологічних компетенцій економістів (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Модель професійно-психологічних компетенцій фахівців-економістів

Домінуючими в цій моделі є когнітивні компетенції, які проявляються в обсязі необхідних професійних знань, умінні аналізувати та обробляти інформацію, планувати роботу, прогнозувати результати, концентрувати та переключати увагу, запам'ятовувати та пам'ятати необхідну інформацію, мати особливе відчуття часу тощо.

Мотиваційні компетенції проявляються в діловій спрямованості особистості, прагненні до реалізації поставлених цілей, розвиненій мотивації успіху, прагненні до професійного зростання та вдосконалення, професійному обов'язку, ціннісних орієнтаціях. Саме ці компетенції є важливою умовою становлення професіонала.

Комунікативні компетенції проявляються в знанні та вмінні ділової комунікації, емпатії та рефлексії, умінні інтерпретувати засоби невербальної комунікації та належать до таких, що є універсальними незалежно від професійної діяльності.

Соціально-психологічні компетенції виражаються в уміннях налагоджувати ділові відносини з колегами по роботі, з підрозділами та іншими організаціями, у спільній професійній діяльності та взаємодії, соціальному інтелекті і є важливими не тільки для професій соціального типу, особливістю яких є постійна взаємодія і спілкування, але й належать до таких властивостей особистості, які впливають на професійний успіх незалежно від професії.

Організаторські компетенції проявляються в умінні ефективно організовувати власну діяльність та роботу інших людей.

Компетенції саморегуляції полягають у цілеспрямованому вмінні підтримувати тривалий час стан працездатності, умінні регулювати емоційні стани, що є важливим для напруженої повсякденної діяльності економістів.

Аутопсихологічні компетенції є не менш важливими і проявляються в знанні і розумінні своїх індивідуально-психологічних властивостей, умінні використовувати власні переваги та компенсувати «слабкі» сторони, адекватній самооцінці, дисциплінованості, відповідальності тощо.

За допомогою методу критичних інцидентів була отримана інформація щодо ефективного та неефективного епізодів трудової діяльності економістів, а контент-аналіз отриманої інформації дозволив винести судження щодо значущості тих чи інших професійно-психологічних компетенцій у професійній діяльності економістів.

Насамперед слід зауважити, що всі професійно-психологічні компетенції, які були введені до розробленої за методом прямих атрибутів моделі професійно-психологічних компетенцій економістів, були в тих чи інших аспектах відмічені учасниками дослідження. Обробка отриманих матеріалів здійснювалася за такими напрямками: 1) співвіднесення отриманої інформації зі змодельованими професійно-психологічними компетенціями за допомогою методу прямих атрибутів (сортування карток); 2) визначення частоти реалізації професійно-психологічних компетенцій в ефективних та неефективних епізодах професійної діяльності економістів; 3) рівень усвідомлення (рефлексії) учасником експерименту суб'єктивних причин ефективності чи неефективності епізодів професійної діяльності.

Більшість досліджуваних відчували суттєві труднощі у виокремленні ефективних/неефективних випадків професійної діяльності саме через опис професійно-психологічних компетенцій. У більшості епізодів успіх чи невдача пояснювалися через професіоналізм як сукупність знань та досвід, але не через індивідуально-психологічні особливості особистості та її професійно-психологічні компетенції.

Частоту згадування професійно-психологічних компетенцій в успішних епізодах професійної діяльності загальної вибірки демонструє пропонована гістограма (рис. 2.3):

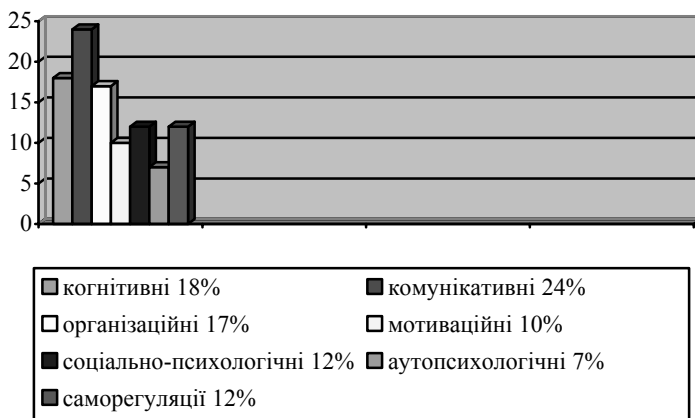


Рис. 2.3. Значущість окремих професійно-психологічних компетенцій в успішних епізодах діяльності за методом критичних інцидентів

Частоту згадування професійно-психологічних компетенцій у неефективних епізодах професійної діяльності загальної вибірки з 87 осіб демонструє гістограма (рис. 2.4):

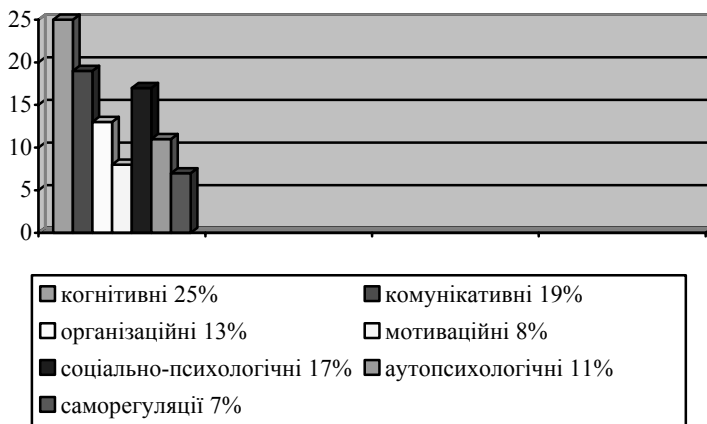


Рис. 2.4. Значущість окремих професійно-психологічних компетенцій у неуспішних епізодах діяльності за методом критичних інцидентів

У звітах про ефективні та неефективні епізоди професійної діяльності були згадані всі професійно-психологічні компетенції економістів, які були включені в розроблену модель професійно-психологічних компетенцій економістів за методом прямих атрибутів (сортування карток).

Найважливішими за кількісними показниками у дослідженні професійної діяльності економістів за методом критичних інцидентів виявилися комунікативні, когнітивні, організаційні та соціально-психологічні компетенції. Ці самі компетенції займають перші позиції як в ефективних, так і неефективних епізодах трудової діяльності.

Трудова діяльність економістів є складною за своєю структурою і характером, тому найчастіше її окремі епізоди, як ефективні, так і неефективні, описуються не через одну, а через кілька професійно-психологічних компетенцій, хоча наголос учасниками дослідження ставився у більшості випадків на такому досить абстрактному понятті, як «професіоналізм».

Хоча за методом критичних інцидентів аутопсихологічні, мотиваційні та компетенції саморегуляції отримали нижчі рейтинги, ніж за методом прямих атрибутів, вони є не менш важливими в професійній діяльності економістів, ніж інші згадувані компетенції. Як правило, у більшості описаних епізодів вони реалізовувались одночасно з іншими компетенціями, однак досліджувані не усвідомлювали ці процеси або не надавали їм значущості.

Аналіз процесу реалізації професійно-психологічних компетенцій у неефективних епізодах трудової діяльності демонструє, що не відсутність деяких професійно-психологічних компетенцій у суб'єкта діяльності призводить до неуспіху, а лише недостатній рівень сформованості компетенції. Найчастіше згадуваними компетенціями в ситуаціях невдач були такі: 1) когнітивні — компетенції, пов'язані з концентрацією уваги, прогнозуваннями, сприйманням часу; 2) соціально-психологічні — асертивність, взаємовідносини, рефлексія; 3) комунікативні — уміння переконувати, протистояти маніпуляціям; 4) організаційні — тайм-менеджмент, самоуправління; 5) саморегуляції — самодіагностика власного стану, відновлення психофізичного стану, регуляція негативних емоційних станів; 6) мотиваційні — недостатня мотивація успіху та мотивованість у цілому; 7) аутопсихологічні — сором'язливість, довірливість, відповідальність. При цьому можна помітити, що неефективні епізоди діяльності були пов'язані, з одного боку, з недостатнім рівнем розвитку певної компетенції, з другого — з наявністю антикомпетенцій (наприклад, довірливість, імпульсивність, мотивація уникнення невдач тощо). Ці дані дають підстави для думки, що під час проектування навчальної діяльності необхідно приділяти увагу можливим перешкодам для ефективності майбутньої діяльності.

При проектуванні технології розвитку професійно-психологічних компетенцій майбутніх економістів ця інформація має послужити напрямками, на які слід звернути особливу увагу.

Розрахунки коефіцієнтів кореляції r_s Ч. Спірмена між середніми процентними показниками згадування професійно-психологічних компетенцій за методом прямих атрибутів та критичних інцидентів (r_1 — ефективні епізоди діяльності та r_2 — неефективні епізоди діяльності) були такими: $r_1 = 0,78$ — виявлений зв'язок достовірний на рівні 0,01 та $r_2 = 0,54$ — виявлений зв'язок достовірний на рівні 0,05. Ці результати дозволяють зробити

припущення, що розроблена модель професійно-психологічних компетенцій відображає особливості психологічного змісту професійної діяльності економістів і може бути використана, наприклад, для проектування такої навчальної технології, яка сприяла б процесу вдосконалення професійної підготовки студентів.

Обґрунтування моделі компетенцій за допомогою різних методів є важливим процесом, оскільки дає підстави з різних точок зору, під різними кутами бачити предмет проектування та приймати рішення щодо вибору найоптимальніших методів і форм як складових технології розвитку і формування.

Виявлення та обґрунтування професійно-психологічних компетенцій фахівців економічного профілю має сенс для вдосконалення процесу психологічної підготовки майбутніх економістів, дає можливість уточнити її зміст та підібрати методи, найоптимальніші для досягнення необхідного результату.

Професійно-психологічні компетенції — це складні психологічні утворення, що впливають на результативність розв'язку проблемних професійних ситуацій, визначають рівень успішності психічної саморегуляції суб'єкта діяльності, організацію ситуацій професійної діяльності. Професійно-психологічні компетенції проявляються в тому, що людина не тільки знає, як треба успішно діяти в тій чи іншій ситуації, але й діє в ситуаціях, що виникають у професійній діяльності. Компетенції виявляються в діяльності, але не зводяться до неї. Ефективність діяльності, рівень успішності вирішення професійних завдань є критерієм професійно-психологічної компетентності професіонала.

Список використаних джерел

1. *Красностанова М. В.* Assessment Centrer для руководителей. Опыт реализации в российской компании : упражнения, кейсы / М. В. Красностанова, Н. В. Осетрова, Н. В. Самара. — М. : Вершина, 2007. — 204 с.
2. Національний класифікатор України. Класифікація видів економічної діяльності [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.nau.ua/nau.10/ukr/getcnt.php?uid=1041.14852.0&nobreak>
3. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : ООО «Речь», 2002. — 350 с.

-
4. Словарь-перечень компетенций [електронний ресурс]. — Режим доступа: <http://www.navigator.lg.ua/arts.php?mode=r&art=r0041>
5. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з реформування освітньої політики. — К. : К. І. С. , 2003. — 296 с.

2.2. Готовність викладача до управління навчальною діяльністю студентів в інноваційному університеті

Сгадова Валентина Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** На основі аналізу наукових джерел висвітлено різні підходи вчених до поняття «готовність особистості до діяльності»; обґрунтовано компоненти та критерії готовності викладача до управлінської діяльності; проаналізовано стан готовності викладачів до управління навчальною діяльністю студентів; запропоновано рекомендації щодо вдосконалення цього процесу*

Активізація інноваційних процесів у практиці сучасної освіти викликає закономірний науковий інтерес щодо підвищення інноваційності процесу навчання в економічному університеті. Це насамперед важливо для подальшого виявлення та обґрунтування новизни в сучасному педагогічному процесі, для зіставлення традиційних цінностей освіти із сучасними нововведеннями. Водночас це важливо для обґрунтування науково-методичних та організаційних основ упровадження сучасних інновацій у професійно-педагогічну діяльність викладачів.

Навчальний процес у сучасній вищій школі України став складнішим за своїми завданнями, інтенсивнішим за його змістом. Він потребує глибокого педагогічного осмислення закономірностей навчально-професійної діяльності, принципів і методів навчання та виховання, формування особистості майбутнього фахівця.

Педагогічною наукою здійснюється пошук засобів, які забезпечили б ефективність навчання, допомогли б кожному студентові глибоко засвоїти зміст програми і водночас створили б умови для самовираження, самовдосконалення в різних видах

діяльності. У розв'язанні цих важливих завдань вагоме місце належить удосконаленню управління навчанням студентів.

У психолого-педагогічній науці та практиці завжди приділялася належна увага проблемі підготовки педагога, зокрема, управлінському аспекту його професійної діяльності (Ю. К. Бабанський, В. І. Бондар, Ю. В. Васильєв, П. М. Керженцев, І. П. Підласий, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, Н. Ф. Тализіна, Є. М. Хриков, М. В. Черпінський, В. В. Ягупов).

Результати досліджень В. П. Безпалька, В. І. Бондаря, Ю. В. Васильєва, Ю. А. Конаржевського, Ю. М. Кулюткіна, В. С. Пікельної, Т. І. Шамової дають змогу нам трактувати педагогічне управління як діяльність педагога, орієнтовану на створення умов, що забезпечують досягнення поставлених цілей навчання, причому предметом управління є професійна діяльність учителя (викладача) — викладання та діяльність учня (студента) — учіння.

Більшість дослідників ефективність будь-якої діяльності пов'язують із психологічною та практичною готовністю до неї (О. Г. Асмолов, М. І. Дьяченко, Л. О. Кандилович, М. Д. Левітов, Д. М. Узнадзе).

Феномен готовності є предметом вивчення як педагогіки, так і психології. Педагогіка приділяє увагу умовам, що сприяють професійному зростанню педагога, а психологи встановлюють взаємозв'язок між станом готовності та діяльністю.

У психолого-педагогічній літературі проблему готовності вивчали на різних рівнях, зокрема, з погляду розкриття змісту поняття (О. Ф. Мазурський, А. Ф. Ліненко, О. Г. Мороз, Д. М. Узнадзе), виявлення прояву готовності в різних видах діяльності (Р. А. Белл, В. М. Мясищев, І. Олпорт).

Проблема готовності педагога до управлінської діяльності також була предметом спеціального вивчення та знайшла своє відображення в дисертаційних дослідженнях, в яких, зокрема, висвітлено такі її аспекти: проектування організаційних форм виховної діяльності (О. В. Безпалько); організація управління навчальним процесом (В. Г. Виноградський); педагогічної взаємодії з учнями (М. Г. Вієвська); управління пізнавальною діяльністю учнів (О. В. Корягіна); управління педагогічним процесом (Н. М. Рябуха); організаторська діяльність у навчальному процесі педагогічного вузу (Л. О. Савченко); педагогічний аналіз (В. М. Чайка).

Значна кількість досліджень з проблеми готовності викладача до управлінської діяльності свідчить про її актуальність, водночас аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що теоретичні й методичні аспекти готовності викладача до управління навчальною діяльністю студентів є недостатньо розробленими.

Окрім того, можна констатувати: наявність інтересу в педагогічних працівників до досліджень, пов'язаних з управлінням навчальною діяльністю студентів; значний ступінь розвитку теорії педагогічного управління; недостатню увагу викладачів до цієї проблеми. Зазначене вище зумовлює доцільність адаптації напрацьованої теорії педагогічного управління до навчально-виховного процесу вищої школи економічного профілю.

Отже, нині відчутною є суперечність між суб'єктивною необхідністю підвищення рівня готовності викладача до управління навчальною діяльністю студентів та недостатнім забезпеченням умов (психолого-педагогічних, організаційно-педагогічних) розв'язання цього завдання.

Мета нашої праці — систематизувати наявні підходи вчених до визначення сутності поняття «готовність викладача до управління навчанням», дослідити рівні готовності викладачів до управлінської діяльності та запропонувати викладачам рекомендації щодо підвищення ефективності управління навчальною діяльністю студентів.

Загалом поняття готовності трактується як стан чи властивість людини, яка може і бажає будь-що виконати [6]. Найпоширеніший підхід у розгляді психологічної готовності пов'язаний з феноменом настанови. Настанова — це готовність до активності в певному напрямі, яка виникає на основі взаємодії потреби й середовища, вплив якого людина зазнає в даний момент [7]. На думку М. Д. Узнадзе, найвищі рівні розвитку настанови, якою визначається готовність індивіда включитися в діяльність, його активність тісно пов'язані з розвитком когнітивних та поведінкових процесів. Важливим є те, що в усіх випадках настанова сприймається як готовність, певний стан готовності до діяльності, який розглядається у зв'язку з активністю індивіда в даній діяльності [7].

Важливе значення для розуміння суті готовності як певного самостійного психологічного явища має дослідження М. І. Дьяченка та Л. О. Кандибовича [3]. Ці автори розглядають готовність як вибірккову прогностну активність особистості на стадії її підготовки до діяльності. Цей стан виникає після визначення мети на

основі усвідомлених потреб і мотивів. Надалі готовність розвивається у зв'язку з виробленням особистісного плану установок загальних моделей наступних дій. Завершальною стадією є втілення готовності, що з'явилася, у предметних діях, які відповідають суворо визначеним засобам і способам діяльності.

Як зазначають М. І. Дьяченко і Л. О. Кандилович, найважливіші показники тривалої готовності пов'язані з мотиваційно-спонукальною сферою особистості. Вони виявляються в потребі успішно виконати поставлене завдання, в інтересі як до об'єкта діяльності, так і до засобів її здійснення, прагнення до успіху [3].

Ще один аспект готовності відображається в змістовно-операційному компоненті діяльності. Цей аспект пов'язаний з розумінням обов'язків стосовно розв'язування завдання, його суті, оцінкою його соціального значення, знанням можливих і найраціональніших способів досягнення мети, уявленням про ймовірні зміни в процесі розв'язування завдання.

Таким чином, психологічна готовність характеризує внутрішню готовність здійснювати діяльність. Практична готовність передбачає оволодіння людиною низкою професійних умінь на основі засвоєння теоретичних знань.

Вивчення питання структури і змісту готовності свідчить про неоднозначність його розв'язання. Зазвичай дослідники цієї проблеми визначають готовність як певну цілісність, що включає такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви); орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо); вольовий (самоконтроль, уміння управляти своїми діями); оцінювальний (самооцінка власної професійної підготовки і відповідності процесу розв'язання професійних завдань сучасним вимогам до педагогічної діяльності).

Проте в цій системі компонентів готовності, на нашу думку, не враховано ще один важливий компонент — стійку, виражену потребу в здійсненні діяльності.

На основі узагальнення досліджень визначаємо такі компоненти готовності викладача до управління навчанням студентів: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний.

Мотиваційний компонент готовності викладача до управління навчанням включає активне позитивне ставлення до обраної професійної діяльності, усвідомлення того, що управління навчанням студентів — це ефективний вид педагогічної діяльності, що забезпечує необхідний рівень якості освіти; потреба в пошуку нових засобів і прийомів управління навчальною діяльністю студентів з метою підвищення рівня педагогічної майстерності, формування внутрішньої готовності до її здійснення, настанови на значущість та важливість управління навчанням; прагнення творчо здійснювати управлінську діяльність; активний інтерес до процесу планування, організації, регулювання, контролю та корекції навчальної діяльності.

Когнітивний компонент готовності розглядаємо як інтеграцію психологічних, педагогічних, технологічних знань та знань теорії управління. До операційно-діяльнісного компонента готовності зараховуємо вміння як інтегровані якості, які набуті в процесі професійної діяльності, зокрема уміння: визначати освітні, виховні та розвивальні цілі управління; застосовувати засоби управління; здійснювати діагностику навчальної діяльності студентів та враховувати їхні індивідуально-психологічні особливості; планувати і прогнозувати навчальну діяльність; організовувати й координувати її; контролювати навчання; здійснювати педагогічний аналіз навчальної діяльності студентів і власної; коригувати навчання відповідно до результатів діагностики і контролю.

Професійно-особистісний компонент готовності викладача до управління навчанням включає комплекс особистісних рис людини, що істотно впливають на мотиви його управління навчальною діяльністю. Проаналізувавши дослідження В. В. Рибалки, В. М. Володька, Р. Й. Мітельмана, В. В. Синівського, до них ми зараховуємо такі:

- спрямованість особистості (принциповість, правдивість, працелюбність, чуйність);
- інтелектуальні якості (ерудиція, спостережливість, допитливість, практичне спрямування розуму);
- вольові якості (упевненість у собі, дисциплінованість, особиста організованість, самовладання, наполегливість у досягненні мети, особиста активність);
- емоційні якості (життєрадісність, педагогічний оптимізм, бадьорість);

- активне позитивне ставлення до управління навчальною діяльністю студентів;
- стійка потреба в здійсненні педагогічного управління на всіх етапах навчально-виховного процесу;
- задоволення від своєї діяльності, інтерес до неї;
- усвідомлення необхідності педагогічного управління, розвиток управлінських якостей, здібностей;
- особистісно-значущі мотиви управлінської діяльності;
- спрямованість емоційно-вольового апарату на добровільне, систематичне здійснення управління навчальною діяльністю студентів.

Спеціальна освіченість — це якість особистості, яку вона набуває в процесі навчання і яка виражає певну міру оволодіння (засвоєння) нею (спеціально організованої) частини соціального досвіду [4, с. 159]. Вона дозволяє реалізувати потребу в управлінні навчальною діяльністю і має чотирикомпонентний склад. На основі досліджень ми встановили, що останній виявляється в набутті студентами — майбутніми викладачами системи теоретичних професійних знань, а саме:

- знання й уявлення про особливості та умови управління навчальною діяльністю студентів;
- знання особливостей, закономірностей навчально-виховного процесу у вищій школі, теорії навчання і виховання;
- знання основних положень теорії педагогічного управління;
- знання фізіологічних і психолого-педагогічних закономірностей розвитку особистості такої освітньо-вікової категорії, як старші підлітки;
- знання методів вивчення особистості;
- знання різних аспектів індивідуалізації та диференціації, нових технологій і моделей навчання.

Перелічені компоненти готовності, теоретичні знання та їх усвідомленість характеризують освіченість особистості в аспекті засвоєння тих знань, які їй необхідні для здійснення управління навчальною діяльністю. За змістом вони відповідають мотиваційному та змістовому компонентам готовності.

Зазначимо, що всі компоненти готовності викладача до управління навчанням взаємопов'язані.

Для визначення рівня готовності викладача до управління навчанням студентів визначимо критерії, за якими можна оцінити сформованість кожного з компонентів готовності. Критерій роз-

глядається як ознака, на основі якої здійснюється класифікація змін, що відбуваються в об'єкті, та оцінка цих змін. Показник, у свою чергу, визначається як характеристика будь-якого аспекту критерію оцінки якості [2]. За такого підходу критерії і показники співвідносяться як загальне й часткове.

У дослідженнях з теорії управління звертають увагу на дві підстави для визначення критеріїв: зміни в об'єкті (учні, студенти) та суб'єкті (педагог) управління. Оскільки ми досліджуємо проблему готовності викладачів до управління навчанням студентів, то нас насамперед цікавлять критерії, що визначають зміни в суб'єкті управління. Ці критерії виражаються показниками оцінки якості кожного виду управлінської діяльності викладача (прогностичної, мотиваційно-цільової, організаційної, контрольно-діагностичної, корекційно-регулятивної). На нашу думку, основними критеріями та їх показниками у визначенні рівнів готовності викладача до управління навчальною діяльністю студентів є:

- емоційно-мотиваційний — позитивне ставлення до управління навчанням, усвідомлення його значущості, прагнення використовувати свої можливості для творчого здійснення управлінської діяльності;
- когнітивний — знання основних положень теорії педагогічного управління; змісту та етапів прогнозування і планування навчальної діяльності студентів; змісту та методів і прийомів організаційної діяльності викладача; змісту, принципів, видів та форм контролю, критеріїв діагностування й аналізу навчання студентів, методів і прийомів його регулювання і корекції;
- операційно-практичний — уміння планувати варіативні моделі навчальної діяльності, структуруючи навчальний матеріал і добираючи варіанти ефективних методів, прийомів та засобів взаємодії вчителя і студентів; мобільно перебудовувати управлінську діяльність за умов невідповідності ходу навчального процесу його плану-проекту; враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів; проводити вивчення процесу і продуктів діяльності студентів та робити практичні висновки для використання їх у процесі подальшого планування;
- професійно-особистісний — якості особистості: інтелектуальні (спостережливість, допитливість, критичність); вольові (організованість, наполегливість у досягненні мети, самовладання, упевненість у власних силах); емоційні (педагогічний оптимізм).

Ми виокремлюємо *чотири* рівні готовності викладачів до управління навчанням студентів.

1. *Низький рівень* готовності характеризується байдужістю викладача до управлінської діяльності. Він знає елементи теорії управління, вміє визначати мету і завдання заняття, але не має навичок варіювати методи та способи навчально-пізнавальної діяльності студентів. До прогнозування, корекції та регулювання діяльності студентів підходить формально, ґрунтуючись лише на власному досвіді.

2. *Середній рівень* відображає наявність у викладача певних теоретичних знань про сутність і основні закономірності функціонування об'єкта його управлінської діяльності. Переважають у такого викладача традиційні методи і прийоми навчальної діяльності студентів та контролю їх знань і вмінь. Інформація про процес управління аналізується рідко, простежується байдуже ставлення до розвитку окремих управлінських умінь.

3. *Достатній рівень* характеризується тим, що викладач на основі наявних у нього теоретичних знань про педагогічне управління здатний скласти програму управлінського впливу на навчальну діяльність студентів, чітко усвідомлює мету і завдання навчання, може їх чітко сформулювати. Властиве прагнення до самостійності в доборі методів і форм організації, контролю і корекції навчальної діяльності. Викладач аналізує власну діяльність та процес навчання. Враховує його результати для корекції управлінського впливу на студентів. Основні труднощі для такого викладача полягають у плануванні системи контролю за змінами в діяльності студентів.

4. *Високий рівень* передбачає ініціативність і творчий підхід до управлінської діяльності. Викладач уміє прогнозувати результати можливих змін у навчанні студентів, коригувати управлінський вплив, гнучко змінювати свою поведінку та навчальну діяльність студентів за результатами контролю та внаслідок ефективного аналізу. Прагне до самовдосконалення, виявляє стійкий інтерес до поглиблення знань та вдосконалення управлінських умінь.

Нас цікавила думка викладачів про сутність управління навчальною діяльністю студентів. Більшість респондентів (81 %) ототожнюють управління навчанням студентів з контролем та корекцією цього процесу, що свідчить про відсутність чіткого уявлення про суть, функціональний склад процесу управління,

адже контроль і корекція є функціями чи етапами управлінської діяльності.

Решта опитаних сутність управлінської діяльності розуміють як організацію навчальної діяльності студентів, таким чином, зводячи її знову до виконання лише однієї важливої функції — управління. Результати відповідей викладачів свідчать про відсутність у них чіткого розуміння сутності управління навчанням студентів.

На запитання про те, які знання, уміння та якості особистості необхідні викладачеві для управлінської діяльності, переважна більшість опитаних відповіли, що для цього необхідно знати методику викладання навчальної дисципліни, вміння застосовувати ці знання на практиці (47 %), а також мати організаторські (28 %) та комунікативні вміння (74 %). На нашу думку, є певна закономірність між відповідями викладачів на ці запитання, адже відсутність чіткого уявлення про сутність управління навчальною діяльністю студентів зумовлює нерозуміння того, що повинен знати і вмінти викладач для ефективного управління навчальним процесом, а також які якості його особистості сприятимуть у цій діяльності.

Аналіз відповідей викладачів на запитання про сутність поняття «управління навчанням студентів» свідчить про неоднозначність трактування ними цього поняття. Більшість із них звужують сутність поняття управління до виконання однієї або декількох функцій управління. Інші взагалі ототожнюють його з викладацькою діяльністю. Зокрема, під управлінням розуміють «керування процесом навчання, оволодіння знаннями, уміннями і навичками», «вплив на студентів з метою досягнення цілей навчання», «добір ефективних методів навчання», «контроль за процесом оволодіння знаннями, уміннями і навичками», «стимулювання інтересу навчання».

Водночас на запитання, чи вважають викладачі себе готовими до управління навчанням студентів, 77 % опитаних дали позитивну відповідь, 9 % вважають себе недостатньо готовими і 11 % — не готовими до нього (3 % — важко відповісти на це запитання). Що стосується оцінки ними рівня своєї готовності, то 14 % вказали на високий, 52 % — достатній, а 10 % — середній.

Відповіді на запитання «Що у Вашій управлінській діяльності викликає чи викликало труднощі?» були такими: планування на-

навчальної діяльності відповідно до результатів її аналізу; коригування навчального процесу за результатами діагностики і контролю; контрольно-діагностична функція управління; аналіз своєї та навчальної діяльності студентів.

Щодо шляхів удосконалення управлінської підготовки викладачів, то їх переважна більшість вказала на самоосвітню діяльність, ознайомлення з досвідом колег, а також проведення семінару, тренінгу з цієї проблеми.

Ефективність планування, мотивування, організації навчання студентів та контролю його успішності значною мірою залежить від урахування викладачем індивідуальних особливостей кожного студента. До них належать своєрідність відчуттів, сприймання, мислення, пам'яті, уяви, особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру особистості. Особливо інтенсивно формуються індивідуальні особливості в студентські роки. Студентський вік (17—23 роки) охоплює юнацький період і частину дорослого етапу в розвитку і становленні людини та характеризується найсприятливішими умовами для біологічного, психічного та соціального розвитку [1].

У цьому віці вдосконалюється спостережливість, розвивається репродуктивна і творча уява, критичність у ставленні до витворів уяви, посилюється самоконтроль, реалістичність у співвіднесенні образів уяви, особливо мрій, з дійсністю, власними можливостями.

Довільне запам'ятовування стає набагато ефективнішим від мимовільного, зростає продуктивність пам'яті на думки, на абстрактний матеріал. Основою запам'ятовування матеріалу стають виявлені логічні зв'язки.

Таким чином, студенти відрізняються за інтелектуальними здібностями, типом мислення, темпом просування в навчанні. Це необхідно враховувати під час організації навчання, здійснювати диференціацію навчально-виховного процесу. Тут стане в пригоді спеціальна діагностика рівня готовності студентів до вивчення основних навчальних дисциплін, своєчасний контроль за їхньою успішністю. Для підвищення рівня навчальної діяльності необхідно продовжувати формувати в студентів загальні розумові дії та прийоми розумової діяльності, підсилювати мотивацію навчання, використовуючи традиційні й нові технології, сучасні інформаційні технології, які активізують та інтенсифікують навчально-пізнавальну діяльність.

Знання викладачем індивідуальних особливостей студентів дає йому можливість пристосувати до них своє викладання, тобто грамотно здійснювати управління навчальною діяльністю студентів. За таких умов викладач зможе розкрити та використати в навчальних цілях психологічні резерви студентів, перетворити їх з пасивних об'єктів педагогічного впливу на активних учасників навчального процесу.

Значущість готовності викладача до управління навчанням студентів визначається не тільки знанням ним індивідуальних особливостей студентів, але й посилюється специфікою їхньої навчальної діяльності: знайомство студента з різними видами діяльності, які є компонентами його майбутньої професії; адаптація його до особливостей навчання у вищій школі; активне формування індивідуального стилю учіння; зростання ролі самостійної творчої роботи в навчальному процесі; запровадження викладачем інноваційних підходів у навчанні студентів.

Одним із типів інноваційних підходів до навчання є модель навчання як творчого пошуку: від бачення і постановки проблеми до висунення гіпотез, їх перевірки, пізнавальної рефлексії над результатами і процесом пізнання [5]. Основна риса цієї моделі — зміна позиції студента, проживання ним навчального процесу в ролі активного його учасника — учасника дослідження, гри, дискусії.

Цей підхід вимагає такої постановки навчальних завдань для студентів, щоб їх виконання сприяло творчому використанню набутих знань для розв'язання нових завдань у нестандартних ситуаціях. Виконуючи навчальні завдання, студенти самостійно відкривають та створюють нові знання, набувають нових навичок і вмінь, що надзвичайно важливо для ефективної майбутньої професійної діяльності.

За умов реалізації цього типу інноваційного підходу до навчання дидактичні пошуки викладачів повинні спрямовуватися на акцентування розвивального потенціалу навчання; виходити із самостійної цінності пошукової діяльності; передбачати особистісну включеність усіх учасників навчання, високу особистісно-професійну готовність викладача до гнучкої тактовної взаємодії зі студентами.

Досвід переконує, що особливості навчальної діяльності студентів визначають значною мірою і специфіку управління нею: чіткість постановки мети і завдань, проміжкових результатів, плану навчання; багатоваріантність, гнучкість організаційних

форм навчання, залучення студентів до організації навчальної діяльності; створення ситуації вільного вибору, емоційне «підживлення» розумових зусиль студентів; домінування навчального значення контролю оцінного судження; відповідність засобів корекційної роботи індивідуально-психологічним особливостям студентів.

Висновки. Запровадження гуманістичної парадигми поставило перед педагогічною наукою проблему пошуку шляхів підвищення ефективності навчання, які допомогли б кожному студентові засвоїти зміст навчальної програми і водночас створили б умови для самовираження, самовдосконалення в різних видах діяльності. У розв'язанні цього важливого завдання вагоме місце належить удосконаленню управління навчальною діяльністю студентів.

На сучасному етапі розвитку освіти вищі навчальні заклади стикаються з проблемами, пов'язаними з пошуком шляхів якісного та ефективного навчання студентів. Більшість дослідників вважають, що одним зі шляхів оновлення освіти є розроблення і системне застосування принципів організації навчального процесу на основі сучасних досягнень науки. Отже, однією з важливих складових дидактичного процесу в сучасній вищій школі є управління навчальною діяльністю студентів.

Актуальність і значущість управлінського аспекту професійної діяльності викладача зумовлена ускладненням змістової сутності процесу навчання, який стимулюється сучасними досягненнями науки і культури, а також змінами, що відбуваються в соціально-економічній сфері суспільного життя. Саме ефективне управління викладачем навчальною діяльністю студентів є гарантом формування в них потреби та вмінь накопичувати знання.

Аналіз результатів наукового дослідження свідчить, що педагогічний колектив, кожен викладач зможе виконувати свої основні функції за рахунок запровадження нових підходів до педагогічного управління навчанням студентів.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми розглядаємо управління навчанням студентів як специфічний вид діяльності, що реалізується через уміння викладача цілеспрямовано впливати на студентів шляхом науково обґрунтованого прогнозування, планування, організації контролю й аналізу їхньої діяльності та досягати на цій основі освітньо-виховних цілей.

Готовність до управління навчанням — це якісна характеристика викладача, яка виражається в його вмінні на основі набутих знань управляти навчанням студентів та є ознакою його професійної кваліфікації.

Теоретичний аналіз проблеми готовності педагога до управління навчанням дав змогу обґрунтувати зміст такої готовності викладачів. Він, зокрема, включає: позитивне ставлення викладача до управлінської діяльності, установку на значущість та важливість ефективного управління навчанням студентів; знання і уявлення про особливості та умови управління навчальною діяльністю студентів, основних положень теорії педагогічного управління, розуміння суті управління навчанням, ролі і місця його в професійній педагогічній діяльності; уміння здійснювати діагностику, прогнозування і планування навчальної діяльності студентів, організовувати, контролювати, коригувати її та здійснювати педагогічний аналіз процесу навчання.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання розроблення методологічних основ реалізації викладачем управлінських функцій у навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. *Ананьев Б. Г.* К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. — Л., 1974. — Вып. 2. — 328 с.
2. *Давиденко Т. М.* Інтегральні критерії оцінки якості внутрішкільного управління / Т. М. Давиденко // Завуч. — 2002. — № 7. — С. 73—77.
3. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : БГУ, 1976. — 176 с.
4. *Ильина Е. В.* Рефлексивное управление обучением учащихся общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Ильина. — Барнаул, 1998. — 202 с.
5. *Кларин М. В.* Инновации в обучении : метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Наука, 1997. — 223 с.
6. *Ліненко А. Ф.* Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Ліненко. — О. : ОКФА, 1995. — 80 с.
7. *Узнадзе Д. Н.* Установка у человека. Проблема объективизации / Д. Н. Узнадзе // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб. : Питер, 2000. — С. 87—91.

2.3. Формування здатності студентів до самоуправління навчанням

Журавська Лариса Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Розкрито проблему самоуправління навчанням; визначено функції самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю та шляхи формування здатності до їх реалізації у студентів вищих навчальних закладів.*

Сьогодні особливої уваги набувають питання, пов'язані з розробленням концепцій безперервності освіти фахівців, органічною складовою якої є університетська освіта. Серед принципів, на основі яких відбувається реформування системи вищої освіти, і зокрема університетської, важливе місце посідає принцип гуманізації, згідно з яким фокус освітніх процесів зосереджено на людині. Особливого значення набуває створення умов для повного розвитку її здібностей протягом усього життя, здійснення самоорганізації суб'єкта в процесі навчально-пізнавальної діяльності, визнання його права на самоосвіту та самовизначення. Тому за умови тісного взаємозв'язку з усіма іншими складовими освітньої сфери університетська освіта покликана не лише забезпечувати надання професійних знань, умінь за спеціальністю, але й формувати самостійну особистість, здатну в майбутній життєдіяльності, у процесі післядипломної освіти та самоосвіти підвищувати свій професійний і культурний рівні. Розв'язання цих завдань неможливе без уміння управляти власною навчально-пізнавальною діяльністю, наявність якого залежить від процесу управління засвоєнням знань під час навчання. У зв'язку з цим є актуальним дослідження проблеми формування здатності студентів до самоуправління навчанням у вищому навчальному закладі.

Аналіз наявних досліджень і публікацій щодо поставленої проблеми засвідчує, що більшою або меншою мірою вона знаходить відображення у працях, пов'язаних з проблемами самоосвіти, організації самостійної пізнавальної діяльності, самостійної роботи студентів. Соціальні проблеми самоосвіти як організаційної структури, «підсистеми» інституту освіти всебічно проаналізовані в працях вітчизняних авторів: В. І. Астахової, М. П. Лука-

шевича, О. О. Якуби, М. Ф. Головатого, І. М. Гавриленка, В. І. Лугового та ін. Численні праці пов'язані з організацією самостійної пізнавальної діяльності та самостійної роботи (А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, В. І. Бондар, В. А. Козаков, І. Я. Лернер, О. Г. Мороз, П. І. Підкасистий, Л. Ф. Спирін, Л. П. Сущенко, М. І. Шкіль, В. К. Буряк, Л. Г. Вяткін, В. Граф, Б. П. Єсіпов, Л. В. Жарова, І. І. Ільясов, Г. Д. Кирилова, Г. Є. Ковальова, В. С. Листенгартен, М. І. Махмутов, М. М. Скаткін, Т. І. Шамова та ін.). Значну увагу приділено управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів у працях В. І. Бондаря, Т. В. Габай, Є. І. Машбиця, В. Ф. Паламарчук, М. М. Солдатенка, Н. Г. Протасової та ін. Навчання як процес управління та самоуправління психічним розвитком людини вивчають Б. Г. Ананьєв, А. І. Донцов, Ю. Н. Кулюткін, Г. С. Сухобська, Н. Ф. Тализіна та ін. Проблеми самоорганізації, самоосвіти і самовиховання особистості як двосторонньому процесу, коли одночасно здійснюється педагогічний вплив та діяльність самих учнів, присвячені дослідження Л. І. Божович, Л. С. Виготського, С. Б. Єлканова, Л. І. Рувінського, О. П. Рудницької та В. О. Якуніна. Зокрема, Б. Т. Лихачов, І. П. Підласий та П. І. Підкасистий висловлюють інше бачення: особистість не може існувати без певної самоорганізації, але її наявність можлива лише тоді, коли на неї чиниться цілеспрямований, правильний педагогічний вплив.

Отже, проблема управління та самоуправління навчанням студентів широко розкривається в наукових джерелах, учені пропонують різні шляхи її вирішення. Але незважаючи на це вона залишається актуальною, й особливо це стосується самоуправління студента навчально-пізнавальною діяльністю. Очевидно, це пов'язано з: відсутністю цілісної методики підготовки до перманентної освіти (навчання), недостатністю наукових досліджень та розробок щодо безпосередньо самоуправління навчанням, невизначеністю функцій викладача в розвитку здатності студента до самоуправління навчанням. Така ситуація призводить до поглиблення таких суперечностей: 1) на рівні студента: між підвищенням вимог до рівня самостійності, що вимагається при виконанні самостійних робіт у процесі навчання ВНЗ, та труднощами, що виникають унаслідок недостатньої готовності студентів до своєчасного і якісного виконання завдань; 2) на рівні викладача: між необхідністю допомоги студентам з метою формування в них

умінь і навичок самоуправління навчанням та недооцінкою, а часом і запереченням низкою викладачів і керівників цієї необхідності; 3) на рівні спеціаліста-професіонала: між високими вимогами щодо постійного підвищення власного особистісного професійного рівня та недостатністю (відсутністю) умінь щодо виконання функцій самоуправління навчанням.

Щоб розв'язати ці суперечності, необхідно побудувати процес навчання таким чином, щоб студент дедалі більше набував якостей системи, що самоорганізується, яка здатна управляти власними пізнавальними процесами, що можливо при реалізації відповідних умов. У зв'язку з цим було обрано за мету дослідити деякі аспекти зазначеної проблеми, що стосуються функцій самоуправління навчанням, систематизувати та узагальнити шляхи її практичного вирішення у ВНЗ.

Самоуправління навчанням ми розглядаємо як систематичний, цілеспрямований вплив студента на власну навчально-пізнавальну діяльність. Його метою є максимальне використання учнем (студентом) своїх можливостей, переборення зовнішніх обставин з метою самоорганізації, самовиховання, самовдосконалення в період навчання в освітньому закладі та в подальшій діяльності як фахівця [3].

Самоуправління навчанням викликає в тих, хто навчається, низку проблем, оскільки, з одного боку, власне процес навчання — один з найскладніших видів діяльності, яку засвоюють на власному досвіді, але якій, як правило, спеціально не навчають; з другого боку, щоб здійснювати цю діяльність ефективно, необхідно багато знати про себе та вміти застосовувати ці знання.

Тому формування здатності до самоуправління має передбачати реалізацію кількох шляхів:

1. Надання можливості в процесі навчання пізнати власні якості особистості, мотиви, обмеження, власні проблеми та пріоритети, що можуть сприяти або заважати її здійсненню.

2. Формування самостійності як риси особистості, що забезпечує її спрямованість організовувати й реалізовувати власну діяльність без стороннього керівництва та допомоги. Це має здійснюватися шляхом набуття студентом: по-перше, умінь обходитися у своїх діях без інших, критично ставитися до чужих впливів, оцінюючи їх відповідно до своїх поглядів і переконань; по-друге, здатності за власною ініціативою ставити нові цілі, шукати власні оригінальні шляхи вирішення проблем, а не задовольнятися шаблонами. Щоб бути самостійним, студент має оволо-

діти: сукупністю відповідних засобів (знань, умінь і навичок) та ставлень до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, зв'язками з іншими людьми, які формуються в процесі діяльності.

3. Формування вміння студентів реалізувати функції самоуправління навчальною діяльністю (самопланування, самоорганізації, самомотивації, самоконтролю) як у процесі навчання, так і в майбутній діяльності, кожна з яких вимагає наявності в особистості певних властивостей, певного досвіду, здатності виконувати певні дії.

Розкриємо детальніше реалізацію цих функцій.

Цілепокладання (цілеутворення) у навчанні — процес постановки цілей навчання, який є передумовою планування та прийняття рішень щодо стратегії і тактики навчання. Завданням педагогів для формування вміння реалізувати цю функцію самоуправління є допомога студентові конкретизувати бажані для нього результати навчання, на досягнення яких спрямована його діяльність. Це означає володіння вміннями: давати точні формулювання бажаних результатів; урахувати очевидні та приховані потреби; орієнтувати себе на виконання ефективних дій; зосереджуватися на тому, для чого це робиться, а не що робиться; концентрувати зусилля на дійсно ключових напрямках роботи; точно знати, чого, коли і в яких масштабах досягти; підпорядкувати часткові цілі основній меті. Важливо привчити студента фіксувати цілі різними способами (у формі щоденника, карт візуалізації тощо), перевіряти ступінь їх виконання та здійснювати відповідні корективи.

Таким чином, при формуванні здатності до цілепокладання необхідно створити умови для визначення та фіксації студентами власних довгострокових і короткострокових цілей, що сприяє підвищенню самомотивації до досягнення успіхів, змінює цінності та установки щодо організації свого життя.

Самомотивація навчання є одним з яскравих показників самоуправління тих, хто навчається [2], і однією зі сторін мотивації. Вона передбачає здійснення «самосуб'єктного впливу» в процесі усвідомленого пошуку та вибору мотивів в умовах «боротьби» між ними з метою своєчасного та якісного виконання завдання викладача без позитивного підкріплення (стимулювання). Результат «боротьби мотивів і мотиваційних установок» у процесі самомотивації навчальної діяльності залежить від багатьох факторів і якостей особистості, але головним з них є воля та наявність таких вольових якостей, як наполегливість, старанність, сумлінність, уміння при-

кладати зусилля, долати напруження, на формування яких необхідно звернути особливу увагу в процесі виховання.

Крім того, на результат мотивації загалом і самомотивації зокрема впливає бажання і спрямованість особистості студента на навчання, упевненість у собі, віра та готовність прийняти очікуваний результат. За відсутності або недостатньої спрямованості на навчання для подолання мотивів, які не сприяють прийняттю рішення на користь навчання, необхідно навчити студента здійснювати: 1) самопостереження та самооцінку структури мотивів; визначення набору та походження власних, індивідуальних для кожного студента, особистих пріоритетів, які спонукають до навчання; діагностування наявності боротьби мотивів; відбір внутрішніх збудників активності (мотивів) для виконання навчальної діяльності та проти неї; визначення ієрархії найдієвіших мотивів; 2) саморегуляцію мотиваційного процесу на користь навчальної діяльності; 3) виконання навчальної діяльності, включивши довільну увагу та підсиливши її концентрацію, створювати умови для трансформації довільної уваги в післядовільну.

Забезпечити порядок, послідовність та визначення термінів виконання навчальних завдань має **самопланування**. Це також одна з функцій самоуправління навчальною пізнавальною діяльністю студента. Вона реалізується завдяки здатності створити певну структуру діяльності, яка має забезпечити досягнення її мети. Інакше кажучи, самопланування — це розроблення студентом власної програми дій для реалізації навчальних цілей. Воно передбачає, з огляду на вже визначені цілі, складання планів на різні періоди, пошук альтернативних варіантів навчальної діяльності та прийняття рішень щодо послідовності їх реалізації.

Завдання викладача — сформувати в студента вміння виконувати основні правила планування для ефективного використання часу в процесі досягнення мети.

Ефективність реалізації планів залежить від самоорганізації особистості. **Самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності студента** — це самостійна організація різних видів навчальної діяльності, розпорядку дня, робочого місця, самостійної роботи з метою виконання прийнятих рішень щодо досягнення мети навчання. Вона передбачає дотримання режиму дня, графіка продуктивного навчання відповідно до денного робочого плану, організацію робочого місця і самостійної роботи з урахуванням біоритмів та вимог ергономіки. Організованість допомагає засто-

совувати ефективні методи управління навчанням, концентрацію на важливих завданнях, використання піка працездатності, встановлення індивідуального стилю навчання.

Важливим для забезпечення здатності до самоорганізації є формування в студента комплексу вмінь та навичок навчальної діяльності, пов'язаних з: 1) регуляцією перебігу психічних процесів: мислительних, мнемічних, перцептивних, уваги, уяви, творчості); 2) технікою учіння: організація робочого місця, вибір ефективних методів і засобів розв'язання завдань, уміння працювати з джерелами інформації, володіння комп'ютером, формування конкретних завдань, підпорядкованих цілям навчання; 3) саморегуляцією станів (психологічною грамотністю); 4) поведінкою (досвідом соціальної діяльності).

У процесі самоорганізації студенти мають можливість використовувати всі наявні ресурси, як інтелектуальні, так і технічні. Наприклад, для отримання інформації та виконання самостійних робіт, крім друкованих, дедалі частіше застосовують комп'ютерні засоби. Згідно з проведеними нами тестовими опитуваннями 147 студентів I курсу фінансово-економічного факультету КНЕУ використовують такі носії інформації: компакт-диски (завжди і часто — 44 %, інколи 33 %, ніколи — 22 %), флеш-карти та Інтернет (завжди і часто — 64 %, інколи — 25 %, ніколи — 11 %). Для економії часу для виконання навчальних завдань застосовують сканування текстів (завжди і часто — 37 %, інколи — 22 %, ніколи — 42 %) та графічних матеріалів (завжди і часто — 39 %, інколи — 22 %, ніколи — 36 %).

З одного боку, це є позитивним явищем, оскільки використання отриманої за допомогою комп'ютерних технологій інформації для подальшого її осмислення, переробки, застосування для висловлення власних думок і вироблення висновків сприяє розвитку самостійного мислення та інтелекту в цілому. З другого, якщо ця інформація використовується лише для технічної обробки (сканування, форматування) без її осмислення, вона не може сприяти результативності пізнавальної діяльності, а застосування технічних засобів стає шкідливим для досягнення цілей навчального процесу: самостійні роботи можуть здаватися вчасно і бути виконані на достатньому змістовному рівні, але для самого студента вони нічого не дають, оскільки виключається етап осмислення, опрацювання, запам'ятовування, а отже й подальшого застосування. Втрачається досвід інтелектуальної переробки інформації.

Дослідження показало, що майбутні фінансисти, студенти першого курсу, 56 % матеріалу, отриманого за допомогою комп'ютерних технологій, використовують як джерело для отримання інформації, щоб висловлювати власні думки й робити власні висновки; 36 % — беруть цю інформацію за основу, вносячи лише деякі зміни й мало висловлюючи власну думку; 8 % — інформацію не змінюють і обмежуються хіба що форматкуванням (далеко не завжди).

Таким чином, майже половина студентів різною мірою не отримує очікуваних викладачами результатів пізнавальної діяльності.

За допомогою трирівневої процедури тестування, запропонованої Джулією Моргенстерн, виявлено низку причин такої ситуації. У результаті дослідження в групах 2 курсу було виявлено *три рівні* проблем, пов'язаних з використанням часу студентами. *I рівень* — технічні помилки, зокрема методичні помилки в підходах до планування складають 34 % від загальної кількості проблем. Серед них найвагомішим є нереалістичне оцінювання обсягу роботи, яку можна виконати за день, — 88 %.

Має місце також вплив на можливості планування та самоорганізації зовнішніх факторів, які перебувають за межами контролю студента (28 % від загальної кількості проблем) — це проблеми *II рівня*: непомірно великий обсяг робіт (91 %); в умовах невизначеності власних цілей, структури життя, «контрольних точок», від яких можна відштовхуватися в процесі самоорганізації, студентам важко пристосуватися до змін у житті та нових вимог (44 %); студенти перебувають в обставинах з високим рівнем перешкод (34 %).

У результаті дослідження також виявлено значну кількість психологічних перепон, прихованих внутрішніх сил та переконань, які заважають досягати цілей і жити, як хоче студент — проблеми *III рівня* (38 %): найчастіше (у 24 % респондентів) це виявляється в тому, що студент усе залишає на останній момент, створює проблеми, а потім їх вирішує; трохи менше заважає прагнення до досконалості, довершеності та бездоганності в процесі виконання, невміння гнучко змінювати стандарти та вимоги залежно від важливості завдання (15 %); страх перед можливою невдачею (14 %); невизначеність власних життєвих цілей і пріоритетів (11 %).

З огляду на отримані результати виникає необхідність у процесі навчання під час вивчення дисциплін створювати умови для розв'язування зазначених проблем самоорганізації, при

цьому здійснювати індивідуальний підхід до кожного студента. Наприклад, створити відповідний тренінг, у ході якого на основі індивідуального підходу реалізувати такі завдання, що дають можливість з'ясувати, наскільки організованою людиною є студент, чи вміє він вести здоровий спосіб життя, продуктивно працювати, проводити свій вільний час раціонально; з'ясувати власні проблеми, пов'язані з організацією планування часу; проаналізувати особливості планування та управління часом; визначити стратегічні цілі студента; визначити конкретні способи досягнення довгострокових цілей; навчитися приймати рішення щодо вибору цілей (справ), концентруватися на найважливішій із них; спланувати роботу на тиждень; скласти денний план використання часу; проаналізувати вміння організувати свій день; ознайомитися з основними принципами організації дня. Такий тренінг на тему «Самоорганізація особистості» вже створено. Він розрахований на чотири академічні години і проводиться впродовж п'яти років для студентів I курсу ФЕФ у курсі «Психологія та педагогіка».

Складовою будь-якого виду діяльності людини є самоконтроль. Загальний підхід до розуміння поняття: *самоконтроль* — свідоме регулювання людиною власних станів, спонукань і дій на основі зіставлення їх із деякими суб'єктивними нормами й уявленнями. Як одна з найважливіших функцій самоуправління самоконтроль може розглядатися як засіб професійного та особистісного розвитку. Він є механізмом визначення відхилень у навчальній діяльності та поведінці, що є основою для перебудови діяльності та поведінки, а також особистісних змін, тобто спрямований на попередження можливих або виявлення вже зроблених помилок.

У науковій та методичній літературі існує значна кількість методик використання самоконтролю в освітньому процесі. Самоконтроль як важливий рефлексивний механізм, що визначає діяльність, поведінку та саморозвиток людини, досліджували Є. П. Бочарова, А. К. Громцева, З. Д. Жуковська, І. А. Зимня, А. С. Линда, Г. С. Нікіфоров, А. А. Реан, Л. І. Рувинський, С. І. Руновський та інші, але реалізація цієї функції самоуправління у вищій школі ще недостатньо досліджена і реалізована.

Здатність студента до самоконтролю є одним із показників розвиненості його волі, що забезпечує подолання труднощів під час досягнення поставленої цілі. Форми, види, а також конкретний зміст само-

контролю визначається предметом, умовами та видами його дій, а також ступенем їхньої усвідомленості. За допомогою самоконтролю виявляються відхилення в думках, почуттях, учинках від вимог або очікувань суспільства в цілому та безпосереднього оточення.

Розвиток самоконтролю залежить від виховання й самовиховання людини, від рівня її моральності, почуття власної гідності, порядності, відповідальності, обов'язку, честі тощо, її звичок, волі, совісті, особливо коли вчинок відбувається наодинці. Важливим елементом самоконтролю, якому потрібно навчати і навчатися, є вміння звіряти свою роботу зі зразком, аналізувати і робити висновки (знайти помилку або переконалися в правильності виконання завдання).

Формування здатності особистості студента до самоконтролю має здійснюватися в процесі вивчення різних дисциплін з використанням різноманітних форм та методів, відповідних специфіці кожної з них.

Концепцію інтегративної системи навчання самоконтролю знань запропонувала Є. П. Бочарова. Ця система складається з кількох взаємопов'язаних модулів навчальних технологій (програм) навчання студентів самоконтролю через програмування змісту навчального предмета, особливу організацію аудиторної та позааудиторної форми самостійної роботи, застосування екранно-звукової техніки, використання персональних комп'ютерів. При цьому важливе значення має створення умов для перетворення зовнішнього педагогічного контролю та оцінки на самооцінку та самоконтроль, що пов'язано з поетапним переданням контрольних-оцінних функцій педагога тим, хто навчається (самоконтроль зовнішній груповий → індивідуально-груповий (взаємоконтроль) → індивідуальний самоконтроль).

Отже, формування здатності до самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю вимагає формування здатності до окремих його функцій під час управління самостійною роботою студентів.

Очевидно, що вміння навчатися як ступінь володіння засобами навчально-пізнавальної діяльності в процесі засвоєння знань, умінь, навичок має формуватися задовго до вступу людини у вищий навчальний заклад. Але умови навчання в професійній школі більшою мірою, ніж у загальноосвітній, вимагають від студентів умінь самостійно організовувати навчальну діяльність, умінь вчитися, тому важливо сформувати в студентів цілісну структуру діяльності навчання та самоуправління нею у взаємозв'язку всіх компонентів.

Сьогодні вже запропоновано деякі шляхи практичного вирішення цієї проблеми у ВНЗ: В. А. Козаков запропонував давати студентам завдання, спрямовані на формування вміння вчитися; вчені Т. П. Баркова, М. Г. Бобкова, Н. О. Дідусь, А. А. Остапенко та О. В. Рогова проблему відсутності вміння навчатися пояснюють відсутністю в студентів інструментарію для успішного подолання труднощів у самостійному засвоєнні наукових знань, що вимагає постійної мобілізації волі й уваги, максимальної віддачі інтелектуальних сил, і наголошують на необхідності організації і технізації самостійної роботи у ВНЗ. У дослідженнях М. Я. Айзенберга, І. С. Геллера, Н. І. Гендіної, М. І. Жалдака, Н. В. Морзе, Л. Л. Макаренка, Є. С. Полат та інших запропоновано формувати у студентів самостійність через підвищення рівня їхньої інформаційної культури, а саме: набуття вміння самостійно здобувати, опрацьовувати та використовувати інформацію в процесі освітньої й наукової діяльності. І. Г. Широкова встановила взаємозв'язок між управлінням та самоуправлінням самостійною роботою студентів у процесі навчання і на цій основі запропонувала залучати студентів до процесів розвивального навчання, формування системних узагальнених знань та способів діяльності, особливого конструювання лекційного курсу тощо. Група вчених Донецького державного університету (Ю. М. Комар, О. С. Поважний, С. Ю. Комар, В. В. Дороф'єнко) створили навчально-методичні посібники для студентів із самоуправління та самоменеджменту навчанням.

Вирішальне значення для здійснення самоуправління студента навчанням має наявність у нього такої якості особистості, як самостійність. Вона розвивається на всіх етапах, формах навчання і у процесі виконання різних завдань, а особливо під час здійснення самостійної роботи, що передбачає індивідуальну роботу студента над засвоєнням навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових занять.

Важливою умовою забезпечення формування пізнавальної самостійності є інформаційно-стимулювальний підхід до управління СРС, що полягає у створенні сукупності умов, за яких наявність повної інформації про цілі навчання, шляхи їх досягнення та вимоги до них спонукає студентів до активної навчальної діяльності. Такий підхід передбачає: а) інформування про вимоги до СРС у ВНЗ на початку занять на кожному курсі; б) видачу студентам на початку вивчення дисципліни комплекту інформаційних матеріалів, що відображає зміст певної дисципліни, мету та за-

вдання системи знань для майбутньої професійної діяльності, методи оволодіння системою знань, хід навчання та учіння; вимоги до результатів СРС; систему контролю виконання завдань тощо; в) створення системи контролю та плану-графіка (карти) СРС з дисципліни, інформування про неї на початку вивчення дисципліни та використання її для наочного спрямування на проходження етапів навчання; г) надання зразків для аналізу правильності та ефективності виконання завдань; д) постійне інформування про рівень досягнення мети на всіх етапах навчання та планування наступних навчальних дій; ж) інформування про порівняльну ефективність роботи різних студентів з метою цілеспрямованого створення педагогічних умов для стимулювання внутрішньої конкуренції в академічній групі.

Нами з'ясовано, що повна і конкретна інформація про завдання, вимоги їх виконання, зміст, час та обсяг на весь період навчання стимулює до самостійної навчальної діяльності 77 % студентів.

Інформаційно-стимулювальний підхід особливо ефективно здійснюється на основі використання існуючих інформаційних технологій і, зокрема, можливостей Інтернету, які на сьогодні вже працюють для досягнення освітніх цілей у дистанційній формі навчання. Досвід засвідчує, що для денної форми навчання поєднання засобів очної та дистанційної форм підвищує інформативність завдань, вимог до них, аналізу результатів навчально-пізнавальної діяльності, контролю, прогресу в навчанні; сприяє підвищенню якості зворотного зв'язку та оперативного корегування дій викладача і студентів; стимулює виконання самостійних робіт, фіксує увагу студента на найважливіших деталях роботи; підвищує інтерес до дисципліни та результатів її вивчення; допомагає зробити ефективнішою, дієвішою індивідуально-консультативну роботу та зменшити навантаження на аудиторний фонд, оскільки дуже часто неабиякою проблемою для зустрічі зі студентами в позааудиторний час стає відсутність аудиторій; підвищує ефективність самостійної роботи студентів та її управління тощо.

Завдяки засобам дистанційного навчання студентам надається можливість отримати інформацію про зміст, обсяг та терміни здачі завдань для СРС (карта СРС), зміст творчих (додаткових) завдань, які обирають їхні одногрупники (інформація постійно оновлювалася), результатів контролю через доступ до електронного журналу успішності, в якому відображається загальна кількість балів, набра-

них студентами на певний момент. На сьогодні в КНЕУ прийнято дещо інший підхід, відповідно до якого в електронному журналі інформація про результати навчання інших студентів є закритою. Він, звичайно, має право на існування хоча б з тієї причини, що деякі студенти (правда, з індивідуальних бесід таких виявлено дуже мало) не хочуть, щоб їхні оцінки бачили всі одногрупники. Можливо, не зайвим було б здійснити дослідження з цього приводу.

Але в історії педагогіки існує досвід, підтверджений досить високими результатами навчання, коли журнали з оцінками учнів були відкритими не лише для окремого класу (групи), але й школи, крім того, в них передбачалася можливість виправити оцінки, якщо учень доопрацював і перездав матеріал. Особливо яскравим є досвід В. Ф. Шаталова, який упродовж десятиріч як один із методичних прийомів, застосовував «аркуш відкритого обліку знань» [7, с. 127—190] і довів значну виховну роль такого підходу, його дієвість та ефективність, можливість запобігти регресії в навчанні, підвищення взаємодовіри між учителем та учнем, взаємодопомоги, стимулювання до виправлення та покращення результатів.

Важливе значення має також надання студентам можливості самоконтролю знань у дистанційному режимі за допомогою спеціально розроблених тестових завдань, коли кількість спроб виконання цих завдань корегується викладачем. Застосування форумів та електронної пошти також сприяють реалізації інформаційно-стимулювального підходу з метою формування самостійності та здатності до самоуправління.

Таким чином, застосування елементів дистанційного навчання дає можливість, підвищивши ефективність СРС, формувати пізнавальну самостійність студентів денної форми навчання через реалізацію інформаційно-стимулювального підходу до її управління.

У цілому вирішення проблеми формування здатності студентів до самоуправління навчанням вимагає відповідних підходів до організації та змісту навчального процесу, зокрема:

- 1) переведення студента з позиції об'єкта педагогічної дії в позицію суб'єкта управління та самоуправління, у результаті чого він стає носієм усіх основних функцій управління;

- 2) орієнтація діяльності викладача на досягнення мети — забезпечення управління, що сприяє розвитку самоуправління студентами своєї навчально-пізнавальної діяльності. При цьому управління і самоуправління самостійною роботою студентів у

процесі навчання тісно пов'язані, що створює умови для переходу навчання в самонавчання, управління — у самоуправління;

3) створення внутрішніх умов для реалізації пізнавальної діяльності: здійснення мотивації практичної спрямованості теоретичного знання, результатом чого стане усвідомлення його значимості в процесі рефлексії; підвищення мотивації до навчально-пізнавальної діяльності загалом; зацікавлення через видачу незвичайних завдань, захоплююче викладання, використання активних форм навчання в аудиторії; психологічну підтримку, заохочення маленьких перемог, розуміння внутрішнього стану та зовнішніх умов навчання студента, створення сприятливої атмосфери в ході навчання, роботу над вивченням та подоланням психологічних проблем, зокрема невпевненості у власних силах і можливостях, слабовілля, лінощів тощо;

4) удосконалення форм і методів викладання, зокрема конструювання змісту лекційних курсів (виокремлення системних «вузлових» теоретичних знань, використання прийомів моделювання, схематизація, узагальнення, алгоритмізація); доступність та глибина викладання базових понять, зв'язків і залежностей між компонентами тощо; включення студентів у процес розвивального навчання;

5) надання частково-пошукових, пошукових та творчих завдань, що потребують використання, а не репродукції певних знань. Виконуючи їх, студент повинен розкрити власні погляди, підходи, зробити висновки. Ці завдання унеможливають поверхневий підхід до їх виконання. Необхідно також мінімізувати кількість, максимізувати зміст та ефективність завдань за рахунок комплексності, зв'язку з життям, професійної спрямованості;

6) навчання вмінням здійснювати всі функції самоуправління навчанням, зокрема цілепокладання, самопланування, самомотивації, самоорганізації, самоконтролю та аналізу результатів навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення дисциплін і через проведення спеціальних тренінгів для студентів.

Висновки. Таким чином, оскільки самоосвітня діяльність майбутнього фахівця має бути безперервною, цілеспрямованою, систематизованою, супроводжуватися усвідомленим вибором цілей та засобів їх досягнення, проблема самоуправління навчанням у ВНЗ є актуальною. Тому вона вимагає не лише практичного розв'язання, але й додаткових досліджень щодо навчання та реалізації функцій самоуправління студентами в навчальному

процесі та ролі й дії викладача для досягнення мети формування здатності студентів до самоуправління навчанням.

Список використаних джерел

1. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее методическое обеспечение / В. А. Козаков. — К. : Высшая школа, 1990. — 247 с.
2. Іванова С. В. Самомотивація і її розвиток. Самоменеджмент / С. В. Іванова // Справочник по управлению персоналом. — 2005. — № 3. — С. 151.
3. Комар Ю. М., Поважний О. С., Комар С. Ю. Основи навчання студента. В 4-х кн. — Кн. 1. Самоуправління навчанням: Навчально-методичний посіб.: у 2 ч. Ч. 1. Анотований конспект лекцій / За заг. ред. В. В. Дороф'єнко. — 2-ге вид., допов. — Донецьк : Дон ДУУ, 2006. — 313 с.
4. Широкова И. Г. Взаимосвязь управления и самоуправления самостоятельной работой студентов в процессе обучения : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Широкова Ирина Геннадиевна. — СПб., 2003. — 240 с.
5. Бочарова Е. П. Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бочарова Елена Петровна. — Владивосток, 1996. — 567 с.
6. Шаталов В. Ф. Навчати всіх, навчати кожного / В. Ф. Шаталов. — К. : Рад. шк. — С. 127—190.
7. Педагогічний пошук / [упоряд., пер. з рос. І. Н. Баженова]. — К. : Рад. шк., 1988. — 496 с.
8. Моргенстерн Д. Таймменеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью / Д. Моргенстерн. — М. : ООО «Добрая книга», 2002. — 264 с.

2.4. Ергономічний підхід до управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів

Борисенко Лариса Леонідівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

Анотація теми. Розглянуто основні напрями реалізації ергономічного підходу до управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у процесі психолого-педагогічної підготовки в Київському національному економічному університеті; обґрунтовано доцільність застосування такого підходу в умовах навчальних інновацій; окреслено ергономічні вимоги до деяких компонентів навчаль-

ного середовища, які впливають на працездатність, продуктивність навчально-пізнавальної діяльності студентів; визначено компоненти функціональних станів студентів під час взаємодії в освітньому середовищі в ергатичній системі «викладач, студент — засоби навчання — навчальне середовище»; запропоновано рекомендації щодо виконання ергономічних вимог до організації навчання та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Вступ української системи вищої освіти до європейського освітнього простору передбачає впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ інноваційних технологій навчання, зростання технізації та комп'ютеризації процесу навчання, що призводить до значного збільшення частки самостійної роботи та обсягів навчального матеріалу для засвоєння. Це вимагає інтенсифікації та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Водночас, як засвідчує практика, досягнення високих показників навчальної успішності супроводжується значними психофізичними перевантаженнями студентів, погіршенням їхніх функціональних станів, що призводить до зниження продуктивності й ефективності пізнавальної діяльності та негативно впливає на якість професійної освіти. Тому одним з актуальних напрямів оптимізації навчального процесу у вищій школі є застосування ергономічного підходу до управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що передбачає виконання ергономічних вимог до тих компонентів навчального середовища, які впливають на продуктивність та результативність учіння. Ергономізація навчального процесу у вищій школі передбачає створення оптимальних умов навчальної праці, відпочинку, забезпечує відповідність навчальної діяльності студентів фізичним та психологічним можливостям людини на тлі втоми, стресу, негативного емоційного стану, забезпечує оптимальні затрати фізичної енергії та часу, а також високу якість навчання.

Інтерес учених до дослідження проблеми організації навчання з використанням ергономічного підходу пояснюється сучасним етапом розвитку освітнього середовища, зумовленим переходом людства до інформаційного суспільства. Якщо для індустріального суспільства основним продуктом були товари, машини, то в інформаційному суспільстві основним продуктом стає інформація, інформаційні технології. Суб'єкт діяльності перевтілюється з отримувача інформації у творчу особистість, яка повинна постійно взаємодіяти

з інформаційним простором. Усі ці зміни стосуються і навчального процесу у ВНЗ, який постійно збагачується інноваційними технологіями навчання. Відповідно суб'єктам навчальної діяльності, як викладачам, так і студентам, необхідно постійно пристосовуватися до нових вимог, нових реалій освітнього середовища. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що в педагогічній теорії і практиці вже є певні напрацювання в галузі педагогічної ергономіки (В. К. Буряк, В. П. Вовкотруб, С. О. Гримблат, О. О. Криуліна, А. Г. Молибог, В. П. Нестеренко, Р. С. Сафін, Л. А. Сидорчук, І. К. Сосін, В. Ю. Стрельников, С. О. Скидан). У наукових працях В. К. Буряка і С. О. Скидана узагальнено підходи до наукової організації навчального процесу вищої школи з позицій ергономіки [11, с. 1—8]; дослідження В. П. Вовкотруба присвячено проблемі ергономізації навчання в середній загальноосвітній школі [1, с. 136—139].

Ергономічний підхід у дослідженні проблем вищої педагогічної школи застосувала О. О. Криуліна [6], яка вивчала психолого-педагогічні проблеми поліпшення умов роботи викладача в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін. Інтерес для нашого дослідження становить праця Р. С. Сафіна, який розробляв ергономічні вимоги до проектування технологій навчання для студентів інженерно-будівельних спеціальностей [10, с. 93—116]. У науковій праці В. Ю. Стрельникова також використано ергономічний підхід до проектування дидактичних систем у процесі підготовки бакалаврів економіки, де об'єктом дослідження була система: «викладач, студент — засоби навчання — навчальне середовище». Оптимізацію зазначеної системи він розглядає як знаходження, створення найкращих (комфортних) умов для спільної діяльності в навчальному процесі [12].

Дослідники С. О. Гримблат та І. К. Сосін визначають основні напрями реалізації ергономічного підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі, а саме: поліпшення психологічного клімату в колективі, застосування принципів ендекології, валеопсихології [2, с. 57—75].

Враховуючи численні дослідження в галузі педагогічної ергономіки, необхідно, однак, наголосити, що поза увагою дослідників залишилися питання, пов'язані із застосуванням ергономічного підходу до управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що поглиблює суперечність між об'єктивними вимогами ви-

щого навчального закладу до навчальної праці студентів і їхнім суб'єктивним досвідом відображати ці вимоги; між зростанням інтенсивності навчальної діяльності студентів та умовами зазначеної діяльності. Застосування ергономічного підходу до оптимізації учіння студентів ВНЗ дасть можливість підвищення ефективності їх діяльності; збереження високого рівня працездатності і створення передумов для саморозвитку кожної особистості; використання власних переваг та включення компенсаційних механізмів для подолання негативних функціональних станів студентів.

Науково-практична мета дослідження:

- розглянути напрями реалізації ергономічного підходу до оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі психолого-педагогічної підготовки в Київському національному економічному університеті;
- дослідити вплив організаційних, матеріально-технічних та соціально-психологічних умов навчальної діяльності на функціональні стани студентів;
- визначити складові компоненти функціональних станів студентів, їх вплив на навчальну успішність;
- окреслити ергономічні вимоги до деяких компонентів навчального середовища студентів, які впливають на працездатність, продуктивність навчально-пізнавальної діяльності.

Щоб визначити сутність ергономічного підходу до управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, перш за все розглянемо сутність поняття «ергономіка». Цей термін має грецьке походження (*ergon* — робота і *nomos* — закон) і був прийнятий в Англії у 1949 році, коли група англійських учених започаткувала організацію ергономічної дослідницької спілки [11, с. 12]. Предметом дослідження ергономіки є людина як суб'єкт праці, пізнання, спілкування. Необхідність виникнення та розвитку ергономіки як галузі науки пов'язана передусім з упровадженням нової техніки та технологій, які впливають на зовнішні умови діяльності. Як зазначає Є. О. Климов, суб'єкт діяльності повинен постійно пристосовуватися до змінних умов праці, узгоджувати свої індивідуально-психологічні особливості та відображати об'єктивні вимоги діяльності [4, с. 68]. Тому головним завданням ергономіки є створення оптимальних умов для продуктивної праці кожного суб'єкта діяльності, у тому числі й для навчально-пізнавальної.

За визначенням В. А. Козакова, умови діяльності — це середовище та засоби, у яких і за допомогою яких виконуються ті чи інші дії та реалізується діяльність [5, с. 19]. Стосовно суб'єктів навчання умови можна поділити на зовнішні і внутрішні. *Зовнішні умови навчання* включають різноманітні особливості навколишнього навчального середовища: матеріально-технічне, організаційне та інформаційно-методичне забезпечення навчання, соціальне оточення, вплив викладача та навчальної інформації, технічні засоби навчання, лабораторне обладнання, діючі моделі, комп'ютерне забезпечення та інше обладнання для контролю знань; навчальні аудиторії, лабораторії. *Внутрішні умови навчання* складають індивідуально-психологічні особливості того, хто навчається: фізичні, психофізичні та психічні передумови діяльності суб'єкта (стійкі особливості психічного складу, стан соматопсихічного здоров'я, обізнаність, рівень знань, уміння, навички, досвід, наявність навичок саморегуляції); сукупність психічних проявів людини, що виникають під впливом зовнішніх факторів.

Особливе місце серед умов навчальної діяльності посідають *соціально-психологічні умови*, які тісно пов'язані з комунікативним забезпеченням навчального процесу і визначаються комунікативними вміннями викладача управляти спілкуванням та забезпечувати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі.

Важливим завданням педагогічної ергономіки є забезпечення взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов навчальної діяльності, створення сприятливих та комфортних умов навчання. Доцільно зазначити, що в контексті педагогічної ергономіки навчально-виховний процес можна розглядати як виробничий; учасників навчально-виховного процесу (вчителів, студентів, учнів) розглядати як операторів в ергатичній системі «викладач, студент — засоби навчання — навчальне середовище» [11, с. 95].

З метою визначення напрямів реалізації ергономічного підходу до управління навчальною діяльністю студентів було проведено дослідження умов навчання в Київському національному економічному університеті в процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів економіки.

Студентам запропонували оцінити (за 10-бальною шкалою) задоволеність організаційно-методичним та матеріально-технічним забезпеченням навчального процесу. Було опитано 319 студентів I—III курсів. За результатами опитування виявилось, що

дві третини респондентів (67,7 % осіб) надали низькі оцінки (1—4 бали) задоволеності комп'ютерною технікою; технічною оснащенням аудиторій, просторовими параметрами аудиторій, чисельністю студентів в академічних групах, розкладом занять, інформаційним навантаженням студентів. У ході спостереження за роботою студентів та бесід під час індивідуально-консультативної роботи були також помічені негативні тенденції, а саме: зниження продуктивності праці студентів протягом семестру та погіршення їхніх функціональних станів. У зв'язку зі збільшенням кількості обробки та засвоєння навчальної й наукової інформації з усіх дисциплін з переходом із курсу на курс відбувається перевантаження зорового аналізатора; зростають енергетичні витрати організму, помітно виявляються психофізіологічні збої. В умовах високих навантажень функціональні системи повільніше повертаються до норми, а подолання незначних ускладнень набуває вищої фізіологічної «ваги», негативно впливає на загальний стан організму і психічне життя студентів. Ці явища призводять до виникнення стресогенних ситуацій, тривоги, занепокоєння в студентів, які, у свою чергу, негативно впливають на їхні функціональні стани в процесі навчання. При цьому необхідно враховувати, що формування фахівця в умовах освітніх інновацій має спиратися на функціональні та психофізіологічні можливості студентів, реалізацію та розвиток їхніх здібностей.

Згідно з результатами ергономічних досліджень Є. О. Климова, Т. Б. Поясок, А. О. Прохорова та Г. А. Суворової негативні функціональні стани суб'єкта впливають на працездатність, продуктивність, результативність будь-якої діяльності, зменшують її якість та показники [4; 7; 13]. У психолого-педагогічній літературі функціональні стани визначаються як інтегральний комплекс характеристик тих функцій і якостей людини, які прямо або опосередковано зумовлюють якість виконання роботи [13, с. 73]. У психології праці поняття «функціональні стани» вводиться для характеристики ефективності діяльності і поведінки людини та спрямоване перш за все на вирішення питання про можливості людини: у якому стані вона перебуває, чи зможе виконувати конкретну роботу. Отже, проблема функціональних станів пов'язана з вирішенням ергономічних завдань: розроблення оптимальних режимів праці та відпочинку; нормування праці; профілактики та лікування профзахворювань; оптимізації процесу й умов праці [13, с. 36].

У зв'язку з вищезазначеним, вважаємо за необхідне визначити: фактори, які впливають на формування негативних функціональних станів студентів; складові компоненти функціональних станів, їх вплив на навчальну успішність.

Для визначення компонентного складу функціональних станів студентів було використано комплекс психодіагностичних методик, за результатами яких отримано емпіричні дані.

За методикою Ч. Д. Спілбергера — Ю. Л. Ханіна виявлялися рівні прояву реактивної (ситуативної) й особистісної тривоги студентів у навчанні [8, с. 344]. Опитування проводилося щомісячно, починаючи з вересня по січень 2009/10 навчального року. Аналіз виявлених рівнів прояву тривоги в студентів вказує на те, що з початку навчального року — в період адаптації до нових умов — вони були досить високі (63,7 % опитаних осіб із 319); потім до середини семестру помітно знизилися (період «впрацювання» та використання власних механізмів компенсації), а в період екзаменаційної сесії знову підвищилися. Про це свідчить розподіл студентів за рівнями прояву особистісної тривоги (високий, оптимальний, низький) протягом семестру, значення яких відображено графічно (рис. 2.5).

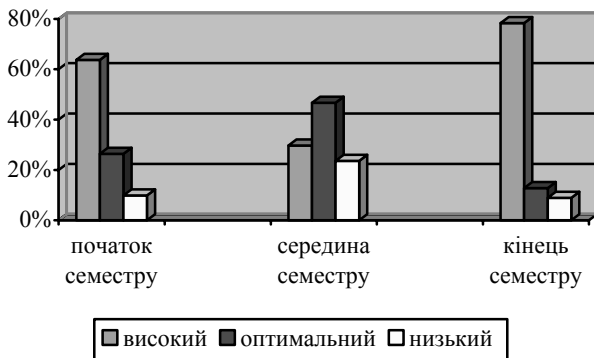


Рис. 2.5. Прояв рівнів особистісної тривоги у студентів протягом семестру

За методиками А. О. Прохорова [7, с. 120] досліджувалися показники гострої фізичної та розумової втомленості студентів у кінці семестру. Із 319 респондентів виявили високий ступінь про-

яву: гострої фізичної втомленості — 64,8 % осіб; гострої розумової втомленості — 69,8 %. Як відомо, гостра фізична втомленість — це негативний психічний стан, який виникає не тільки в умовах тяжкої фізичної праці, але й під час виконання робіт, що супроводжуються інтенсивним динамічним і статичним навантаженням та необхідністю тривалого підтримання фіксованої робочої пози (наприклад, робота на комп'ютері, 5—6 годин інтенсивної роботи на лекціях, практичних заняттях, у бібліотеці). Гостра розумова втомленість у студентів зумовлена значними перевантаженнями та інтенсивністю навчальної праці. Як зазначає А. О. Прохоров, гостра фізична та розумова втомленість є показником динаміки працездатності суб'єктів діяльності [7, с. 119].

Щоб виявити динаміку працездатності і втомленості студентів у процесі навчання, ми запропонували їм заповнити «Хронокарту» К. Х. Кекчеєва [3, с. 40]. Аналіз відповідей указує на те, що фізична та розумова втомленість студентів зумовлена значним перевантаженням різними видами навчальної діяльності. Це призводить до зниження уваги, погіршення пам'яті та контролю за виконанням завдань. Наслідком втоми було виникнення в студентів негативних емоційних станів та негативного ставлення до навчання. Перевантаження інформацією також призводить до зниження рівня засвоєння знань студентами, що проявлялося в нехтуванні інформацією, помилковій обробці, затримці відповідей, зниженні продуктивності навчальної праці. Компенсація досягалася переключенням уваги на інший вид діяльності або зміною способу виконання тих чи інших дій.

За допомогою опитувальника «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка було виявлено домінуючі психічні стани студентів у кінці семестру [9, с. 78]. Із 319 респондентів високі показники «тривоги» (понад 15 балів) виявилися в 57,5 % осіб; високі показники «фрустрації» — у 52,7 %. Значно менше респондентів виявили високі показники «агресивності» — 27,6 % опитаних. Отже, для значної кількості студентів-першокурсників домінуючими психічними станами є тривога і фрустрація.

Фрустрація — це негативний психічний стан, що характеризується переживаннями з приводу розладу планів, задумів, краху надій, марних очікувань, невдачі. Фрустрації, які виникають у процесі навчання, негативно впливають на навчальну успішність: блокують цілі навчання, змінюють позитивне ставлення до обра-

ного фаху, змінюють позитивну думку про себе, знижують самооцінку та рівень досягнень [9, с. 18—23].

Високий рівень схильності до стресу, що досліджувався за допомогою опитувальника Дженкінсона [9, с. 136], було виявлено у 54,5 % із 319 респондентів. Як відомо, під час стресу змінюється спосіб функціонування багатьох органів і систем (ритм серця, частота пульсу тощо), і це негативно впливає на загальний функціональний стан особистості в процесі її діяльності.

Отже, під час дослідження було виявлено такі негативні функціональні стани студентів: високі рівні прояву ситуативної та особистісної тривоги, фрустрації, розумової та фізичної втомленості, схильності до стресів. Для виявлення впливу негативних функціональних станів студентів на продуктивність та успішність учіння ми дослідили взаємозв'язок між результатами, отриманими за допомогою психодіагностичних методик, і показниками навчальної успішності студентів (у балах), — за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена (r_s). Кількісні значення отриманих коефіцієнтів кореляції подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**ЗНАЧЕННЯ КОЕФІЦІЄНТІВ РАНГОВОЇ КОРЕЛЯЦІЇ МІЖ
ПОКАЗНИКАМИ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ ТА РІВНЯМИ
ПРОЯВУ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ (ЗА СПІРМЕНОМ)**

№ з/п	Рівні прояву психічних станів студентів (кількість респондентів: $n = 319$)	Показники навчальної успішності	$r_{s \text{ емп. }} (p \leq 0,05)$
1	Особистісна тривога	×	–0,768
2	Ситуативна тривога	×	–0,653
3	Гостра фізична втомленість	×	–0,472
4	Гостра розумова втомленість	×	–0,627
5	Схильність до стресу	×	–0,524
	Актуальні психічні стани:	×	
6	а) тривога	×	–0,712
7	б) фрустрація	×	–0,632
8	в) агресивність	×	0,245
9	г) ригідність	×	0,137

Виявилося, що між виразністю певних негативних психічних станів та успішністю навчання студентів існує статистично значущий зворотний зв'язок. Тобто чим вищий рівень прояву негативних функціональних станів, тим нижчою є успішність навчання студентів. Отже, негативні функціональні стани студентів негативно впливають на продуктивність та успішність навчальної діяльності.

Аналіз результатів проведеного дослідження дав можливість визначити напрями застосування ергономічного підходу до управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Реалізація цих напрямів передбачає виконання ергономічних вимог до таких компонентів навчального середовища:

1) до організаційних умов навчання:

- організаційна структура навчального процесу, його просторова організація: оптимальне розміщення студентів у навчальних аудиторіях, бібліотечних залах, комп'ютерних класах;

- сприятливі мікрокліматичні параметри навчального середовища: температура повітря, відносна вологість, швидкість руху повітря, які безпосередньо впливають на теплообмін організму з навколишнім середовищем;

- організація раціональних режимів праці та відпочинку, що впливають на формування оптимального функціонального стану студента (оптимальним для студента є такий його функціональний стан, який найкращим чином забезпечує обробку інформації протягом заданого проміжку часу за обов'язкового виконання таких умов: здійснення роботи не спричинює прихованих форм втоми, здатних до акумуляції; усі небажані функціональні зрушення стану, які виникають унаслідок здійснюваної діяльності, повністю усуваються під час регламентованих перерв; навчальна діяльність не викликає в її суб'єкта негативного ставлення до неї);

- дослідження алгоритмів навчальної діяльності студентів, що передбачає облік усіх видів академічного навчання у ВНЗ та їх оптимальне поєднання;

- облік і раціоналізація обсягу навчального матеріалу, який повинні засвоїти студенти протягом тижня (за кредитно-модульною системою організації навчання);

2) до матеріально-технічних умов навчання:

- забезпечення засобами навчання: якісна технічна оснащеність навчального процесу, наявність наочних засобів та комп'ютерних технологій навчання;

• дотримання вимог «Державних санітарних правил і норм роботи з візуальними дисплейними терміналами електронно-обчислювальних машин та Правил охорони праці під час експлуатації електронно-обчислювальних машин»; ці правила призначені для запобігання несприятливої дії шкідливих факторів, що негативно впливають на здоров'я людини під час роботи на комп'ютері, яка супроводжується зоровим та нервово-емоційним напруженням і виконується у вимушеній позі на тлі обмеженої загальної м'язової активності (гіподинамії) під впливом комплексу фізичних факторів — електростатичного поля, неіонізуючих та іонізуючих електромагнітних випромінювань тощо;

3) до інформаційно-методичного забезпечення навчального процесу:

• підготовка інформаційно-методичних матеріалів викладача, підручників, навчальних та навчально-методичних посібників для організації лекційних і практичних занять, самостійної роботи студентів;

• оптимальне поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання в навчальному процесі.

Упровадження ергономічних вимог до всіх складових навчального середовища неможливе без урахування соціально-психологічних аспектів навчальної діяльності — соціально-психологічного клімату, спілкування, міжособистісних відносин, які виникають у процесі спільної діяльності між студентами, студентами та викладачами. Дотримання ергономічних вимог до соціально-психологічних умов навчання передбачає такі заходи:

• створення комфортних умов спілкування — зручне розміщення студентів у навчальній аудиторії, застосування відповідних засобів педагогічного спілкування;

• доброзичливе, виважене, емпатійне ставлення викладачів до студентів як до суб'єктів спільної навчальної діяльності;

• здійснення психолого-педагогічного супроводу в організації та проведенні навчально-виховного процесу;

• формування почуття «ми» викладачів та студентів, демонстрація спільності поглядів, що усуває соціальні бар'єри, протиставлення та об'єднує для досягнення спільної мети;

• створення ситуації успіху та сприятливого психологічного тла взаємодії; таке тло створюється радістю від успіху; у такій ситуації педагогу необхідно акцентувати увагу на позитивних індивідуальних та групових досягненнях студентів;

• підкреслення індивідуальної значущості кожного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, що усуває тривогу і страх перед можливою помилкою, надання порад та допомоги студентам у навчанні.

Висновки. Отже, проведене дослідження виявило ряд негативних тенденцій у функціональних станах студентів, підтвердило вплив цих станів на успішність навчання. Застосування ергономічного підходу до управління навчальною діяльністю студентів сприятиме оптимізації учіння, підвищенню працездатності студентів, збереженню їхнього здоров'я та гарного самопочуття; творчому розвитку та самоактуалізації особистості; формуванню мотивації студентів та позитивного ставлення їх до навчання.

Перспективою подальших досліджень цієї проблеми передбачається підвищення ефективності навчального процесу на основі комплексного дослідження різноманітних аспектів навчальної діяльності викладачів та студентів; розроблення цільових програм, пов'язаних із загальним особистісним розвитком і збереженням психосоматичного здоров'я студентів; адресна допомога в подоланні певних проблем; створення сприятливих і комфортних умов, безпечного освітнього середовища для розкриття потенційних можливостей студентів.

Список використаних джерел

1. *Вовкотруб В. П.* Ергономічні чинники розвитку навчального фізичного експерименту / В. П. Вовкотруб // Науково-методичний збірник. Кам'янець-Подільського державного ун-ту. — Кам'янець-Подільський, 2003. — Вип. 9. — С. 136—139.
2. *Гримблат С. О.* Проблемы оптимизации высшего образования (на модели менеджмента и психологии: монография / С. О. Гримблат, К. Сосин. — Х. : Факт, 2004. — 720 с.
3. Дослідження індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності // Методичні вказівки до виконання самостійної роботи з дисципліни «Основи психології та педагогіки» для студентів всіх спеціальностей денної форми навчання / уклад. В. А. Козаков, В. С. Лозниця, М. В. Артюшина та ін. — К. : КНЕУ, 1998. — 48 с.
4. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда : учеб. для вузов / Е. А. Климов. — М. : Культура и спорт ; ЮНИТИ, 1998. — 350 с.
5. *Козаков В. А.* Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение : [учеб. пособ.] / Виталий Андреевич Козаков. — К. : Высшая шк., 1990. — 248 с.

-
6. Криулина А. А. Эргодизайн образовательного процесса (Размышления психолога) / А. А. Криулина. — М. : ПЕР СЭ, 2003. — 192 с.
 7. Практикум по психологии состояний : учебное пособие / под ред. А. О. Прохорова. — СПб.: Речь, 2004. — 480 с.
 8. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / [В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.]; за заг. ред. В. А. Козакова. — К. : КНЕУ, 2003. — 829 с.
 9. Семиченко В. А. Психічні стани / В. А. Семиченко. — К. : Магістр-С, 1998. — 208 с.
 10. Сафин Р. С. Проектирование эргономических технологий обучения студентов инженерно-строительных специальностей : монография / Р. С. Сафин. — Казань : КГУ; КГАСА, 2001. — 310 с.
 11. Скидан С. А. Понятие и сущность эргономики как науки / С. О. Скидан // Придніпровський науковий вісник. — 1998. — № 70. — Серія «Педагогіка середньої та вищої школи».
 12. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Віктор Юрійович Стрельников. — К. , 2007. — 461 с.
 13. Суворова Г. А. Психология деятельности: учеб. пособие [для студ. психолог. и пед. вузов] / Г. А. Суворова. — М. : ПЕРСЭ, 2003. — 176 с.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

3.1. Активізація пізнавальної діяльності студентів на лекціях засобами мультимедійних технологій

Радченко Марина Ігорівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Проаналізовано роль мультимедійних технологій у практиці вищої освіти, на основі аналізу різних підходів до трактування поняття уточнено зміст поняття «мультимедійні технології». У результаті огляду відповідної літератури встановлено співвідношення між мультимедійними курсами та формами й етапами навчального процесу, висвітлено психологічні особливості сприймання навчальної інформації, які необхідно враховувати при створенні мультимедійних презентацій; запропоновано практичні рекомендації для ефективнішого їх використання.*

Як відомо, одним з основних принципів навчання є принцип наочності. Сутність його ще в XVII ст. резюмував відомий чеський педагог Я. А. Коменський у XX главі «Великої дидактики». Згодом це положення отримало назву «золоте правило дидактики». Звучить воно так: «Нехай буде для учнів золотим правилом: усе, що тільки можна, пропонувати для сприймання відчуттями, а саме: видиме для сприймання зором, чутне слухом, запахи нюхом, що підлягає смаком смаком, доступне дотику дотиком. Як-що які-небудь предмети відразу можна сприймати декількома відчуттями, нехай вони відразу охоплюються декількома відчуттями» [4, с. 303]. Саме це правило в сучасних умовах може бути успішно реалізоване за допомогою використання мультимедійних технологій, які забезпечують комбінування різних форм представлення інформації на одному носіїві, наприклад, текстової, графічної, звукової, цифрової, анімації, відео, а також рухомих та нерухомих образів.

Отже, у контексті як фундаменталізації, так і вдосконалення системи освіти важливого значення набуває проблема впровадження в

навчальний процес новітніх інформаційно-телекомунікаційних технологій, серед яких особливе місце посідають мультимедійні технології. Активне їх упровадження в навчальний процес вищої школи піднімає навчання на якісно новий рівень за рахунок забезпечення можливості одночасно задіяти зір, слух і тактильні відчуття, підключити різні аналізатори, тобто на практиці реалізувати «золоте правило дидактики», а також відкриває нові, ще недостатньо досліджені можливості вдосконалення навчальної діяльності.

Проблемам упровадження й ефективного застосування інформаційно-телекомунікаційних (ІТКТ) і мультимедійних технологій в освіті присвячено немало теоретичних і експериментальних праць вітчизняних і зарубіжних педагогів. Окремі питання цієї проблеми вже розкрито в працях А. Ф. Верлання, Б. С. Гершунського, С. У. Гончаренка, Р. С. Гуревича, Ю. О. Дорошенка, М. І. Жалдака, Г. Кедровича, В. М. Кухаренка, Ю. Д. Маргуліса, І. П. Підласого, Є. М. Полат, І. В. Роберт, Р. Нортон, С. О. Сисоєвої, П. В. Стефаненка, С. Н. Трапезникова, Дж. Хартлі, В. Л. Шевченко та інших дослідників. Проблеми впливу мультимедійних технологій на психологічний розвиток особистості присвячені праці В. Ю. Бикова, Ю. Д. Бабаєва, О. В. Вітюк, Н. П. Дементієвської, Б. О. Ломова, Ю. І. Машбиця, Н. В. Морзе, О. К. Тихомирова, В. М. Харченко; питання застосування мультимедійних технологій при навчанні перебувають у фокусі науково-практичного розгляду таких дослідників, як Ю. О. Жук, К. М. Обрізан, Т. Л. Салівон, С. М. Яцюк та ін. [1; 5; 7; 10].

Узагальнення результатів вивчення психолого-педагогічної, методичної літератури, практичного досвіду з проблеми застосування ІТКТ у навчальному процесі засвідчує: педагогічні засади формування професійних знань майбутніх фахівців засобами мультимедіа ще не вповні досліджені в теоретичному і практичному аспектах; недостатньо вивченими залишаються: система науково-обґрунтованого впровадження мультимедійних програм у зміст дидактичних матеріалів; добір адекватних форм і методів навчання; урахування специфіки сприймання інформації в процесі застосування в навчальному процесі сучасних ІТКТ. Ключовим, на думку сучасних українських і зарубіжних дослідників, є розуміння того, яким чином повинно відбуватися введення мультимедіа в процес навчання, щоб забезпечити найефективніше залучення студента до процесу пізнання [1; 3; 8; 9].

Отже, суттєва практична й теоретична значущість використання мультимедіа в процесі підготовки кваліфікованих спеціалістів, недостатнє висвітлення проблем теорії і практики ефективного застосування мультимедійних засобів у навчальному процесі вищої школи й зумовили вибір теми дослідження.

Метою теми є визначення специфіки сприймання інформації під час використання мультимедійних технологій (ММТ) та надання рекомендацій щодо врахування її при підготовці мультимедійної презентації.

Перш ніж визначити специфіку використання ММТ, спробуємо уточнити зміст поняття «мультимедіа», яке є багатогранним і посідає важливе місце в процесі інформатизації освіти. «Мультимедіа» (від англ. *multi* — багато і від лат. *media* — носій, засіб, середовище, посередник) часто вживається як аналог терміна «засоби масової комунікації» (друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет) [5]. У загальноприйнятому визначенні «мультимедіа» — це спеціальна інтерактивна технологія, яка за допомогою технічних і програмних засобів забезпечує роботу з комп'ютерною графікою, текстом, мовленнєвим супроводом, високоякісним звуком, статичними та динамічними зображеннями й відео [8].

В електронних тлумачниках «мультимедіа» визначається в різний спосіб: як взаємодія візуальних і аудіоефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення [3; 5]; дані, які включають різні форми природної для людини інформації (звук і відео) [6]; одночасне використання різних форм представлення інформації та її обробка в єдиному об'єкті-контейнері [3]. Останнє визначення, на нашу думку, є найбільш точним і компактним, тому використовуватимемо його як робочий і розумітимемо під мультимедіа комбінування різних форм представлення інформації на одному носіїві.

Як відомо, існують спеціальні методи і засоби, які сприяють активізації пізнавальної діяльності в процесі навчання. Вони реалізуються та розкриваються в різних формах навчального процесу, в основних видах навчальної діяльності. Як свідчать числені дослідження, застосування мультимедійних засобів у більшості випадків активізує пізнавальну діяльність студентів. Так, згідно з дослідженням наших колег, викладачів кафедри педагогіки та психології КНЕУ доц. Л. М. Грущенко та ст. викл. Н. І. Федоренко, проведеним у лютому 2008 року, 89 % опитаних

студентів КНЕУ вважають, що використання в навчальному процесі засобів мультимедіа зацікавлює студентів, привертає їхню увагу до навчального матеріалу, допомагає краще запам'ятовувати інформаційний матеріал на занятті та сприяє ефективному зворотному зв'язку викладача зі студентами. Однак 5,7 % респондентів стверджують, що використання на занятті таких засобів розсіює їхню увагу, заважає концентрації; 2,8 % опитаних навіть вважають, що використання засобів мультимедіа не дає жодного ефекту [2, с. 134—135]. На нашу думку, незнання викладачем правил та умов використання наочності, а також специфіки сприймання інформації при використанні мультимедійних засобів, невідповідність форм організації та етапів навчального процесу видам мультимедійної продукції призводять до негативного оцінювання студентами результатів упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес.

Отже, перш за все з'ясуємо, як співвідносяться види мультимедійних курсів та ІТКТ (інформаційно-телекомунікаційних технологій) з формами організації та етапами навчального процесу. Для цього за результатами огляду відповідної літератури [6; 7; 8; 9] нами було створено спеціальну таблицю (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**СПІВВІДНОШЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ КУРСІВ І ВИДІВ ІТКТ
З ФОРМАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЕТАПАМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Форми організації	Види мультимедійних курсів	Переваги
Презентація теоретичного матеріалу		
Лекція	Відеолекція	Можливість прослухати лекцію в будь-який час
	Дистанційні курси та інші електронні навчальні видання	Можливість обрати для себе оптимальну траєкторію вивчення матеріалу
	Мультимедіа-презентація (лекція), лекція-візуалізація	Високий рівень інформативності, можливість здійснювати віртуальну взаємодію користувача з об'єктами або процесами пізнання, які знаходять своє відображення на екрані

Закінчення табл. 3.1

Форми організації	Види мультимедійних курсів	Переваги
Засвоєння навчального матеріалу		
Практичні заняття	Електронний задачник, збірники кейсів, практичних ситуацій та ін.	Можливість сформувати навички виконання типових завдань, усвідомити зв'язок між отриманими теоретичними знаннями й конкретними проблемами
Семінарські заняття	Збірники документів і матеріалів, опорні конспекти лекцій, електронний підручник, навчальний посібник і т.д.	Можливість отримати зручну консультативну допомогу в текстовому електронному вигляді
Самостійна робота	Мультимедійні видання: енциклопедії, словники, хрестоматії, довідники тощо	Можливість отримати зручну консультативну допомогу у вигляді електронних навчально-методичних видань допоміжного (довідкового) характеру
Науково-дослідна робота	Електронні бази даних, каталоги і фонди бібліотек, архівів і т. п.	Можливість використовувати не тільки друкарську продукцію, але й засоби мультимедіа, ресурси мережі Інтернет
Контроль якості засвоєння навчального матеріалу		
Фактично всі можливі форми занять та всі види контролю	Комп'ютерні тестуючі програми; бази даних, дистанційні курси, що містять тестові завдання, тощо	Можливість зняти частину навантаження з викладача, підсилити ефективність та своєчасність контролю, створити зручні умови для самоконтролю студентів

Враховуючи ефективність застосування мультимедіа саме в процесі оволодіння студентами первинними знаннями, зупинимося на перевагах та особливостях *мультимедійної презентації*.

Застосування інформаційних технологій дозволяє змінити способи передання навчального матеріалу, які традиційно здійснюються під час лекцій, за допомогою спеціально розроблених мультимедіа-засобів. При цьому якість засвоєння теоретичного

матеріалу не поступається тій, яка досягається в процесі звичного читання лекцій і може бути досягнута за рахунок створення комп'ютерних навчальних програм і використання телекомунікацій у навчальному процесі. Під час проведення *лекції-візуалізації* викладач здійснює вільне розгорнуте коментування підготовлених матеріалів, які інтригують, провокують, активізують аудиторію, змушують вирішувати проблемну ситуацію, давати відповідь на проблемне запитання. Виступ викладача під час лекції-візуалізації повинен утримувати увагу аудиторії та бути їй цікавим. Така лекція повинна бути видовищем, оскільки люди, зокрема молоді, які звикли сидіти перед телевізійними екранами, непогано навчилися «перестрибувати» за допомогою дистанційного пульта з каналу на канал і за лічені секунди відрізнати цікаву передачу від нецікавої. Той самий пульт, хоча й уявний, зберігається і в аудиторії. Надзвичайно швидко продіагностувавши промовця, слухачі, якщо він нецікавий, «вимикають» його. Тому під час проведення мультимедійної лекції викладач має зробити так, щоб студенти були максимально залучені до навчального процесу. Один зі шляхів активізації пізнавальної діяльності студентів під час такої лекції — це врахування викладачем особливостей сприймання інформації та забезпечення умов і правил застосування наочності.

Цікавих висновків дійшли дослідники реклами. У світовій рекламній практиці для визначення послідовності психологічного впливу, що приводить до бажаного результату — покупки товару, застосовують формулу *AIDA*, де *A* — увага (attention), *I* — інтерес (interest), *D* — бажання (desire), *A* — дія, активність (activity). Іноді до неї додають *M* — мотив (*AIDMA*). Природно, рекламі необхідно мати такий рівень подразнення, нижче якого кожний компонент цієї формули «не працює». Можна сказати, що саме в цій формулі й містяться секрети, як привернути увагу учня, викликати в нього інтерес, спонукати до дії.

Спробуємо простежити цю послідовність психологічного впливу на тих, хто навчається, у процесі проведення мультимедійної презентації.

1. *A — увага (attention)*. Перша складова наведеної вище формули — необхідність привернути *мимовільну увагу* [9].

Як відомо, головне призначення ММТ — залучення та утримання уваги. Новизна, динамічність, незвичайність, контраст-

ність зображення — це якості інформації, які дозволяють викликати мимовільну увагу. Голос викладача, слова персонажів і музика впливають на тих, хто навчається, і сприяють мимовільному запам'ятовуванню матеріалу.

У цьому контексті необхідно враховувати дію основного психофізичного закону, або закону Фехнера (Вебера—Фехнера), який полягає в тому, що зі збільшенням рівня подразника в геометричній прогресії сила відчуттів зростає в арифметичній. Тобто відчуття змінюються набагато повільніше, ніж росте сила подразника. Тому для того, щоб домогтися деякого збільшення відчуття, треба набагато збільшити силу подразника. Однак слід враховувати, що почуття міри є обов'язковою умовою адекватного сприймання інформації, оскільки з досягненням певної сили подразника може виникнути неадекватність сприймання, причому в будь-яких формах, аж до появи болючих відчуттів, скажімо, при потужному світловому або звуковому впливі. Тому, згідно з нашими спостереженнями, у процесі підготовки мультимедійної презентації необхідно чергувати збуджувальні й заспокійливі впливи на тих, хто навчається. Крім того, під час 45-хвилинної лекції оптимально використати не більше 8—9 динамічних елементів.

2. *I — інтерес (Interest), D — бажання (desire), A — дія, активність (activity)*. Найбільша цінність ММТ — можливість забезпечувати *постдовільну увагу*, тобто таку увагу, яка виникає на основі довільної й полягає в зосередженості на об'єкті з огляду на його цінність. Такий вид уваги не потребує спеціальних вольових зусиль і обмежується за часом лише стомленням. Робота з ММТ дає такий заряд активності, що захоплює учнів, дає можливість забути про час. Специфіка ММТ дає змогу цікаво, захоплююче розкривати суперечності між знанням та незнанням, ставити питання, відповіді на які вимагають самостійних творчих і практичних дій, пошуку, подолання труднощів. Головна перевага ММТ у цьому контексті, на думку С. В. Смірнова, полягає в тому, що вони «можуть залучати тих, кого навчають, безпосередньо до процесу мислення, народження й становлення думки, а також закріплення знань» [8, с. 100]. ММТ дозволяє самостійно досягати навчальних цілей через візуалізацію процесу розв'язання проблеми.

3. *M — мотив*. Принциповим питанням у створенні й практичному вживанні мультимедіа-ресурсів для системи освіти є спря-

мованість методики навчання на формування *позитивної мотивації*, заснованої на інтересі і потребах студентів. Тільки в разі високої мотивації студентів до використання мультимедіа-ресурсів можливе результативне навчання завдяки цілеспрямованому використанню освітнього потенціалу таких ресурсів. Наші спостереження свідчать, що вживання мультимедіа-ресурсів у навчанні стимулює мотивацію студентів. Освітні засоби мультимедіа можуть збуджувати в студентів інтерес до навчання і цікавість, а також допомагають їм формувати умоглядні образи і моделі. Таким чином, у більшості випадків вживання мультимедіа позитивно позначається на мотивації студентів.

Психологи наголошують на прямій залежності активності розумової діяльності від емоційних переживань. Почуття перебувають у взаємозв'язку з пізнавальною діяльністю, вони самі беруть початок у ній, виникаючи на основі відбиття учнями реальної дійсності. Як стверджує Г. Китайгородська, «паросток знань швидше за все виростає на емоційно розпушеному ґрунті» [8, с. 51]. Саме мультимедійні засоби дають можливість розширити палітру емоційних переживань у процесі пізнавальної діяльності.

Отже, у процесі підготовки мультимедійної презентації необхідно враховувати послідовність психологічного впливу на тих, хто навчається. Грамотне проведення мультимедійної лекції забезпечує формування мимовільної та післядовільної уваги, дає можливість розвивати мислення, формувати позитивну мотивацію, активізувати розумову діяльність на тлі позитивних емоційних переживань, реалізовувати «золоте правило дидактики» та втілювати в життя принцип наочності. Однак треба пам'ятати про необхідність активної роботи з формування наочного образу з урахуванням правил застосування наочності: 1) усе, що можна, подавайте для сприйняття різними органами почуттів; 2) не захоплюйтеся надмірною кількістю наочних матеріалів; 3) активізуйте почуттєвий досвід студентів, виховуйте увагу, спостережливість, культуру мислення, конструктивну творчість, інтерес до навчання; 4) варіюйте наочним образом, щоб виявити істотні особливості досліджуваного об'єкта (явища) і відокремити від несуттєвих; 5) використовуйте наочність як самостійне джерело знань; 6) пам'ятайте, що з віком предметна наочність повинна поступатися місцем символічній у зв'язку з розвитком у процесі дорослішання людини вербально-логічного типу мислення; 7) враховуйте

особливості сприймання інформації тими, хто навчається; 8) чітко виділяйте головне, основне під час показу ілюстрацій, оскільки вони часом містять і відволікаючі моменти; 9) детально продумуйте пояснення, необхідні для з'ясування сутності демонстраційних явищ; 10) залучайте студентів до знаходження бажаної ілюстративної інформації, ставте перед ними проблемні завдання наочного характеру. Крім того, з метою ефективного застосування ММТ враховуйте *практичні рекомендації* з використання шрифтів, кольору, обсягу та розміщення навчального матеріалу, розміру літер та інших особливостей подання наочної інформації:

1. Заголовки повинні містити не більше семи слів, тоді вони добре запам'ятовуються, оскільки людина здатна утримувати в полі зору 7 ± 2 змістових одиниць за умови, що вони логічно взаємозалежні.

2. Рядок навчальної інформації для кращого сприйняття повинен бути завдовжки не більше восьми сантиметрів.

3. Інформація на кольоровому тлі (жовтогарячий, жовтий колір) ефективніше впливає на глядача.

4. Варто підібрати оптимальне колірне поєднання тла й шрифту. Найвдалішими співвідношеннями кольорів можна вважати такі: червоні літери на жовтому тлі; червоні, зелені, сині та чорні — на білому, білі — на темно-синьому.

5. Необхідно також враховувати той факт, що світлі зображення на темному тлі оптично збільшуються, темні на світлому зменшуються, але впливають масивніше, повніше й помітніше.

6. Необхідно усвідомлювати, що за силою привертання уваги кольори розміщуються так: жовтогарячий (найкраще привертає увагу), червоний, жовтий, зелений, синій, фіолетовий.

7. Якщо вам потрібно оптично збільшити предмет, то використовуйте світлі і яскраві кольори: жовтий (на першому місці), білий, червоний, зелений, синій.

8. Якщо ви готуєте презентацію для великої аудиторії, враховуйте, що легше прочитується жовтий та білий написи на чорному тлі, чорний — на жовтому та жовтогарячому, жовтогарячий — на чорному, синій, червоний та чорний — на білому, а також білий — на синьому.

9. Текст в еліпсі сприймається краще, ніж у квадраті або колі.

10. Виділення найважливішої інформації може здійснюватися не тільки шляхом використання спеціальних виразних засобів, а й через розміщення її в певному місці екрана. Виходячи з особливостей

сприйняття користувачем простору екрана, можна виокремити п'ять основних найкращих позицій для розміщення найбільш значущої інформації: верхній лівий кут, середина верхньої частини екрана, верхній правий кут, нижній правий кут, нижній лівий кут.

11. Однак найважливішу інформацію необхідно розміщувати в правій верхній частині слайда (сторінки), оскільки європейці читають зліва направо і погляд, як правило, зупиняється на правій стороні, а верхня частина сторінки читається з більшою увагою.

12. Найважливіша інформація має повторюватися в процесі лекції від чотирьох до семи разів, оскільки таке повторювання виконує роль навіювання і є засобом ефективного впливу на тих, хто навчається.

13. Необхідно також усвідомлювати, що вплив обраного вами кольору або гами кольорів не є нейтральним: колір може активізувати або гальмувати пізнавальні процеси, певним чином впливати на працездатність студентів та інтенсивність засвоєння ними навчального матеріалу. З метою вибору адекватного навчальній меті кольору викладачам пропонується користуватися такою таблицею (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**ВИКОРИСТАННЯ КОЛЬОРІВ ПРИ СТВОРЕННІ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ
ПРЕЗЕНТАЦІЇ (ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ)**

Переваги	Недоліки
Червоний колір	
привертає увагу; активізує та надає сили; сприяє спілкуванню та робить людину життєрадісною; створює атмосферу для серйозних міркувань та виникнення ідей	дратує та збуджує; викликає стурбованість та нервозність; заважає перетворенню ідей у життя
Жовтий колір	
піднімає предмети й поверхні, робить їх легшими; збуджує мозкову діяльність і сприяє засвоєнню нового матеріалу; підвищує готовність людини до спілкування; поліпшує сприйняття нової інформації	діє втомливо на очі; знижує здатність до зосередження (за тривалого впливу)

Закінчення табл. 3.2

Переваги	Недоліки
Синій колір	
покращує самопочуття людини: заспокоює, розслаблює нервову систему; не стомлює очей; створює гарну робочу атмосферу: сприяє зосередженості, глибоким міркуванням і реалізації ідей; сповільнює рухи, заспокоює й діє стримуючим чином; допомагає легше впоратися з турботами	є недостатньо виразним (при природному освітленні); не сприяє активізації пізнавальної діяльності людини
Зелений колір	
заспокоює і сприяє концентрації уваги, зосередженості й міркуванням; створює сприятливу обстановку при сидінні за роботою, не стомлює очей; викликає почуття комфортабельності, чистоти, свіжості й відновлення	може викликати стан монотонії; може викликати поганий настрій; у разі тривалого впливу стомлює

14. При наданні теоретичної інформації, яка пов'язана із традиційним уявленням про предмет, що досліджується, містить певні усталені позиції, визначення, закони тощо, бажано використовувати антиквені (давні, із зарубками) шрифти, такі як: Times, Times New Roman, Palatino тощо, оскільки вони є чіткими й досить простими, мають добре виражену форму й округлість, що натякає на неокласичну традицію та наступність, тому викликають почуття довіри.

15. Шрифти Sans Serif (без зарубок), такі, наприклад, як Arial, Modern, Univers та ін., мають малий емоційний заряд і асоціюються із практичністю й розсудливістю. Вони несуть у собі сучасний загальний початок, тому їх бажано використовувати у разі викладення нової інформації, що спрямована на формування певних практичних навичок [9].

Отже, як свідчить проведене дослідження та власний досвід використання мультимедійних засобів у процесі проведення лекцій-презентацій, грамотне впровадження мультимедійного курсу в навчальний процес сприяє: 1) підвищенню рівня ефективності

засвоєння лекційного матеріалу та рівня мотивації студентів; 2) активізації їх пізнавальної діяльності; 3) створенню додаткових можливостей для сугестивного впливу викладача на студентів; 4) зміцненню авторитету викладача як творчої особистості; 5) збільшенню привабливості викладацької діяльності.

Плідним у цьому напрямку, на нашу думку, є створення електронних мультимедійних підручників та дистанційних курсів для самостійної роботи студентів, оскільки технології навчання, що орієнтовані на застосування засобів мультимедіа, можуть значно полегшити і якісно поліпшити роботу викладача, підняти рівень знань та умінь студентів.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць. — К. : Атіка, 2005. — С. 5—15.
2. Грущенко Л. Н. Проблеми впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах / Л. Н. Грущенко, Н. І. Федоренко // Вісник Львівського ун-ту. — Л., 2009. — Вип. 25. — Ч. 2. — С. 133—141. — (Серія «Педагогічні науки»).
3. Дементієвська Н. П. Як можна комп'ютерні технології використати для розвитку учнів та вчителів / Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання. — К. : Міленіум, 2005. — Т. 8. — Вип. 1. — 238 с.
4. Дидактика : навч. посіб. / Малафійк І. В. — К. : Кондор, 2009. — 406 с.
5. Жук Ю. О. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі / Ю. О. Жук // Інформаційне забезпечення навчального процесу: інноваційні засоби і технології : колективна монографія. — К. : Атіка, 2005. — С. 195—204.
6. Олексієнко Л. А. Використання засобів мультимедіа у різних видах навчальної діяльності студентів / Л. А. Олексієнко // Науковий вісник КУЕІТУ. — Нові технології. — 2009. — № 4 (26). — С. 216—234.
7. Салівон Т. Л. Підготовка педагогів до розробки навчальних занять з мультимедійним супроводом у класі інформаційно-комунікаційних технологій / Т. Л. Салівон. — Біла Церква, 2005. — 217 с.
8. Смолянинова О. Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) / О. Г. Смолянинова. — Красноярск : КрГУ, 2003. — 140 с.
9. Сомова Н. Л. Основні психологічні закономірності сприйняття інформації, кольору й шрифтів [Електронний ресурс] / Н. Л. Сомова. — Режим доступу : edu.of.ru/attach/17/13047

10. Яцюк С. М. Вивчення наукових засад інформаційної підготовки фахівця / С. М. Яцюк // Вісник Київського міжнародного університету. — К. : КИМУ, 2005. — Вип. 7. — С. 253—265. — (Серія «Педагогічні науки»).

3.2. Інтернет-навчання студентів на заняттях з економічних дисциплін

Ковальчук Галина Олександрівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

Анотація теми. Розглянуто сучасні підходи щодо організації навчання з економічних дисциплін з використанням несистемних Internet-ресурсів; проаналізовано проблеми та можливості інформаційних технологій для розвитку особистісних конкурентних переваг майбутніх економістів; розкрито вплив Internet-фактора на підвищення ефективності навчального заняття в традиційній навчальній технології професійної підготовки.

Мета цієї теми — виявити та обґрунтувати необхідність використання несистемних Internet-ресурсів (*InRE*) з метою формування навичок аналітичної роботи з інформаційними та нормативними першоджерелами, показати можливості інформаційних об'єктів для повторного використання (*RIO*) в системі самостійного навчання та професійної адаптації майбутнього фахівця-економіста в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Професійна підготовка майбутніх економістів у ВНЗ протягом останнього десятиліття в Україні є предметом суспільних дискусій, пильної уваги ЗМІ та громадськості, об'єктом реформацій та інновацій. Як свідчать деякі першоджерела [7], Україна посідає перше місце у світі за кількістю випускників ВНЗ економічних спеціальностей. І це добре. При цьому потрібно дедалі більше уваги та зусиль приділяти якісному аспекту професійної підготовки майбутніх економістів саме в процесі їх навчання у ВНЗ, створювати всі можливості, використовувати всі доступні ресурси для поглиблення їх професійної адаптації на етапі допрактичної підготовки [1; 2; 5; 6]. Одним із таких потужних ресурсів є Internet-фактор навчання в економічній освіті.

Проблема інформатизації освіти розроблялася з різних точок зору багатьма авторами: В. Виковим, Б. Гершунським, В. Гриценко, В. Давидовим, А. Довгяло, М. Жалдаком, Г. Козлаковою, О. Кущенко, І. Логвіновим, В. Тягловим, В. Ляудісом, В. Монаховим, Ю. Овакимяном, Ю. Первіним, В. Разумовським, А. Савельєвим, О. Тіхоміровим, О. Торубарою, О. Шараповим; концептуальні положення про соціальний, професійний характер інтернет-комунікації висвітлені в працях С. Барнеса, А. Войкунського, Д. Енгельбарта, Р. Краута, Л. Халяпіної, М. Хайдеггера, К. Ясперса та ін.; теорії та методики використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки фахівців досліджували М. Бухаркіна, О. Дмитрієва, О. Крюкова, М. Мойсєєва, Л. Підопригорова, Є. Полат. Окремі аспекти цієї проблеми стосовно особливостей інформатизації на відміну від «комп'ютеризації» освіти досліджував С. А. Христочевський (1994). Суть поняття «*інформатизації*» дослідник визначає в тому, що учню стає доступним великий обсяг інформації в базах знань, в експертних системах, комп'ютеризованих архівах, довідниках, енциклопедіях, до яких іншим способом у даний час доступу немає [7].

У концепції інформатизації освіти розглядається також зміна змісту навчання. Цей процес іде в кількох напрямках, значущість яких змінюється з мірою розвитку інформатизації суспільства (Г. М. Клейман, 1987). *Перший* напрям пов'язаний зі становленням навчальних дисциплін, що забезпечують загальноосвітню та професійну підготовку учнів/студентів у галузі інформатики. *Другий* — зміна наочного змісту всіх навчальних дисциплін на всіх рівнях освіти. *Третій* напрям пов'язаний із глибинним впливом інформатизації на зміну цілей навчання. Необхідно виробити якісно нову модель підготовки члена майбутнього «інформаційного суспільства», для якого здібність до людських комунікацій, активне оволодіння науковою картиною світу, гнучка зміна своїх функцій у праці, творче мислення стануть очевидною життєвою необхідністю [4, с. 15].

Принциповими для розроблення технології використання інтернет-ресурсів при вивченні економічних дисциплін є основоположні вимоги щодо інформатизації освіти, сформульовані В. Гриценком та А. Довгяло (1989): 1) доступність знань і даних для кожного члена суспільства; 2) розвиток інтелектуальних і

творчих здібностей особи; 3) співпраця (обмін, солідарність); 4) безперервне підвищення кваліфікації або зміна галузі професійної діяльності протягом життя; 5) гуманізація освіти і виховання; 6) навчальний супровід інформаційних технологій, загальна комп'ютерна грамотність; 7) інтенсифікація навчання й освіти [4, с. 15].

Інформатизація предметного навчання забезпечує нормативну основу та створює передумови для впровадження в практику психолого-педагогічних розробок, що дозволяють інтенсифікувати навчальний процес, безпосередньо реалізувати ідеї розвиваючого навчання. Інформаційні технології (ІТ) як інструмент повсякденної діяльності і принципово новий засіб навчання спричиняють подальший розвиток методів і організаційних форм навчального процесу. Є. Полат (1987), аналізуючи проблеми використання комп'ютерів у системі освіти розвинених країн, **виокремлює ряд нових можливостей** цих технічних засобів навчання [4, с. 24]:

- ІТ відкривають доступ до практично необмеженого обсягу інформації та її аналітичної обробки;
- ІТ є універсальним засобом пізнавально-дослідницької діяльності;
- педагогічно доцільне використання ІТ дозволяє підсилювати інтелектуальні можливості учня, впливаючи на його пам'ять, емоції, мотиви, інтереси, створює умови для перебудови структури його пізнавальної діяльності;
- зміна ролі педагога — підтримка і напрям розвитку особистості учнів, їх творчого пошуку, організація спільної роботи;
- перегляд організаційних форм навчальної роботи, що склалися на сьогодні: збільшення самостійної, індивідуальної і групової роботи учнів, відхід від традиційного уроку з переважанням пояснювально-ілюстративного методу, збільшення практичних робіт дослідницького характеру, позааудиторних занять, які є обов'язковою складовою цілісного навчального процесу.

Інформатизація освіти є важливим явищем нашого часу, соціально-економічним завданням загальнодержавного значення, одним із найважливіших напрямів інформатизації українського суспільства. Інформатизація стає таким самим стратегічним ресурсом суспільства і держави, як традиційні матеріальні або технологічні ресурси [5]. Однак практика організації навчальної

діяльності студентів — майбутніх економістів виявляє, що викладачі часто не надають достатньої вагомості Internet-фактору в процесі вивчення дисциплін загальнотеоретичної або навіть професійної підготовки. Недостатньо використовують Internet-ресурси як ефективний професійноорієнтований засіб навчання та оперативний інструмент професійної адаптації майбутнього фахівця. Не розроблені технології включення елементів Internet-навчання в системі традиційного навчального процесу для студентів економічних спеціальностей.

Актуальним у контексті розвитку методів навчання в системі університетської освіти є завдання виявити та обґрунтувати необхідність використання несистемних Internet-ресурсів (*InRE*) з метою формування навичок аналітичної роботи з інформаційними та нормативними першоджерелами, показати можливості інформаційних об'єктів для повторного використання (*RIO*) в системі самостійного навчання та професійної адаптації майбутнього фахівця-економіста в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

У ХХІ ст. комп'ютерна грамотність стає наріжним каменем освіти, разом з умінням читати, писати або рахувати. Протягом найближчих п'ять років тільки 10 % робочих місць не потребуватиме комп'ютерних знань (Жан-Філіпп Куртуа (Jean-Philippe Courtois), президент Microsoft International, 2010).

У 2000 році в рамках ЮНЕСКО була створена Програма «Інформація для всіх», що має метою максимально сприяти вирішенню соціальних, правових, економічних та інших питань, пов'язаних із забезпеченням загального доступу до інформації. На початку 2000-х років розпочався і масштабний політичний проект «Електронна Європа» («**eEurope**»), у рамках якого може здійснюватися безліч програм. Проект «**eEurope**» спрямований на те, щоб громадяни ЄС отримали максимальну вигоду від інформаційної революції. Однією зі складових Проекту є Програма «**e-Content**», що слугує вирішенню завдання створення інформаційного суспільства для всіх. Для цього інформаційне наповнення Інтернету має бути багатим, різноманітним і багатомовним, повинно відображати культурну багатогранність європейських народів, задовольняти конкретні культурні, наукові чи освітні потреби користувача. Інформаційне наповнення (контент) включає мультимедійні ресурси з культурної та наукової спадщини,

онлайніві розваги, відеоігри, електронну комерцію, електронні ЗМІ, дистанційне навчання, спілкування з державними органами через Internet тощо. Серед цілей Програми є розвиток можливостей цифрових технологій для переходу до суспільства, що базується на знаннях. Поряд із цим інтенсивно розвивається Проєкт Європейських технологічних платформ (European Technology Platform, ETP). Технологічні платформи мають своїм завданням консолідувати лідерів промисловості та науки для прискорення науково-технічного прогресу, підвищити ефективність упровадження найновіших наукових досягнень у практику і визначити ключові напрями досліджень для сталого і неперервного розвитку (<http://niios.ru/>).

Кількість користувачів мережі Internet у світі постійно зростає, і на цей процес не вплинула навіть економічна криза 2008—2009 років. На початок 2010 року, наприклад, їх було у світі понад 360 млн осіб, у Росії — понад 25,8 млн (більше 38 % населення країни). У Європі 53 % населення є користувачами Інтернету, в Австралії — понад 80 %, у Північній Америці — понад 76 % [10]. У США близько 77 млн осіб безплатно користуються Інтернетом у громадських бібліотеках, найчастіше — для пошуку роботи, виконання домашніх завдань, спілкування з друзями; з них близько половини жителів США віком 14—18 років (11,8 млн осіб). За даними опитування Фонду Мелінди та Білла Гейтса, громадяни віком від 14 до 24 років з бідних сімей у 61 % випадків використовували Інтернет для освітніх цілей [9].

Водночас дослідники відзначають, що тільки 20 % українців мають доступ до інформаційних і комп'ютерних технологій. У квітні 2010 року *Microsoft International* виділила 100 000 доларів США для фінансування проєкту для України «Відкритий світ інформаційних технологій» (IDEA). Крім того, корпорація надає центрам IDEA програмне забезпечення на суму близько 150 000 доларів США. Проєкт *Microsoft International* для України — IDEA з 2008 року забезпечив відкриття 15 навчальних центрів. Близько 75 % випускників центрів змогли за допомогою нових знань підвищити власну продуктивність, покращити умови роботи, зберегти робоче місце, отримати підвищення, перейти на іншу роботу або відкрити власну справу [9].

З аналізу дидактичних можливостей ПК як засобу навчання і розвитку учнів/студентів зрозуміло, що він може суттєво сприяти

вдосконаленню навчального процесу, стати своєрідним «технічним суб'єктом» навчання. Дедалі збільшується його роль у методичній системі ефективного й раціонального навчання «вчитель — підручник — комп'ютер — учень», розроблений свого часу В. М. Монаховим [5, с. 19]. Навіть поверхневий огляд вітчизняного досвіду використання інформаційних систем у процесі навчання засвідчує, що насамперед викладач не готовий до такого збільшення навантаження та інтенсивності викладання, часто спрацьовує принцип «раз і назавжди». Здебільшого йдеться про спеціально розроблені інформаційно-освітні ресурси навчально-методичного забезпечення дисциплін професійного спрямування, які, безперечно, посилюють зв'язок навчання з життям, а результатам навчання надається практична значущість [3]. Зазначимо, однак, що такий підхід має завжди «вчорашній» характер, і знайдеться не так багато студентів, які на занятті прагнули б поглибити свої знання з предмета за допомогою цих препаративних засобів. Дослідники відзначають повільний прогрес в інформатизації університетської освіти та його недостатність у відповідь на глибокі зміни, що відбуваються в суспільстві. Найважливішим завданням, що постало перед університетською системою освіти, є формування високої інформаційної культури майбутнього фахівця (О. Мещанінов). При цьому на перше місце виходить необхідність навчання правилам навігації у величезному просторі інформації. За час навчання і студента, і аспіранта обсяг інформації у світі збільшується в рази, а методи викладання змінюються значно повільніше. Тому університетська освіта стоїть перед проблемою «вторинної, чи функціональної, неграмотності». Розв'язання цієї проблеми можливе на основі поєднання традиційних форм передавання знань з методами, що базуються на сучасних комп'ютерних технологіях, засобах мультимедіа та інформаційному обміні через електронну пошту і мережу Інтернет.

Найбільшого поширення *InRE* набули в процесі післядосвідного навчання та навчання на робочому місці. Окремим напрямом їх використання в системі професійного навчання є взаємонавчання через інтрамережу між віддаленими філіями в рамках однієї корпоративної структури.

Незважаючи на всю очевидність зростання інтерент-фактора в суспільному житті, у реальній навчальній практиці є значні суперечності між застосуванням традиційних засобів і методів на-

вчання та поширенню впливу Глобальної мережі на формування світосприйняття студентів — майбутніх фахівців.

Ми маємо враховувати і той немаловажний факт, що значно зменшилися авторитет і довіра з боку суспільства й учнів/студентів до викладача взагалі та в системі економічної освіти зокрема. Необхідно зважати на це в процесі організації навчальних занять у ВНЗ.

Гуманізація та особистісно-орієнтовані технології навчання в економічній освіті мають і такі непередбачені ефекти, що пояснення викладача не сприймається апріорі незаперечним, якщо викладач сам не використовує ці знання у своїй професійній або життєвій діяльності. Викладач має бути готовий до того, що в навчальній групі під час навчального заняття (лекції чи семінару) дедалі більше студентів користуватимуться персональним ноутбуком або іншими інструментами оперативного обміну інформацією в пошуках чогось нового й цікавого за тематикою предмета, чого «не знає» викладач. Такі тенденції найчастіше виявляються в навчальних групах більше і краще підготовлених студентів з «активного» економічного середовища, для яких економічні теорії мають значення лише в тому разі, якщо вони корисні на практиці.

Вивчення практики навчання виявило досить несподівану тенденцію: як пояснили студенти, викладачі не заохочують, а часто і прямо не дозволяють використовувати інтернет-ресурси (*InRE*) під час підготовки навчальних завдань. Але якщо це вкрай необхідно (наприклад, для залучення оперативної статистичної інформації), то студент зазначає в бібліографії друковані джерела з періодичних видань. Результати опитування студентів щодо їх використання *InRE* в навчальному процесі висвітлено в табл. 3.3.

В одному з ПТУ Львівської області відбувся нестандартний урок — дійство «Суд над Інтернетом». У результаті обговорень і дискусій учителька підвела учнів до розуміння того, що Інтернет — це зло. Саме Інтернет винен у поширенні таких суспільно і соціально небезпечних явищ, як пропаганда жорстокості, насильства, дитячої порнографії. Цю ідею підтримали також і батьки, і представники громадськості, які були присутні на цьому уроці. Парадоксальність ситуації в тому, що урок провела вчителька — викладач інформатики та координатор центру *IDEA*.

Таблиця 3.3

**ДОМІНУЮЧІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ
ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ —
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ (ЗА РЕЙТИНГОМ — ЗМЕНШЕННЯ)**

Можливості для викладачів	Можливості для студентів
Дистанційне навчання Комп'ютеризація навчання з окремих дисциплін Використання спеціалізованих програмних засобів Розширення можливостей асинхронного навчання Оперативні зворотні зв'язки учасників навчального процесу	Знайти найновішу, актуальну інформацію Спілкування, пошта Аналіз статистичних даних, прикладної інформації Реферати, курсові Особисті потреби, покупки Написання аналітичних, творчих робіт Широкий доступ до різноманітної інформації Швидкість доступу до першоджерел Значний масив інформації в упорядкованому вигляді Розваги Передання даних викладачу Користування електронними бібліотеками Отримання інформації з предметів на сайті ВНЗ Доступ до нормативних актів

Другий факт, який трапився в сусідній з нами країні, — це реальний суд. Суб'єктами процесу в ньому були студенти одного з університетів, яких відрахували через використання матеріалів з Інтернету для написання своїх курсових робіт. У ході процесу виявилось, що студенти навіть не знали, що неправомірне використання чужих творів, які розміщені на сайтах, є правопорушенням, яке має передбачене покарання, відповідно до Цивільного кодексу та Закону «Про захист авторського права і суміжних прав». Крім того, у ході процесу виявилось, що студенти оскаржували своє відрахування з університету у зв'язку з порушенням Статуту університету, а не у зв'язку з порушенням авторського права.

Ще один досить цікавий факт виявився в ході досліджень, проведених у Великій Британії. Там серед школярів проводили опитування і стало відомо, що учні не вміють доцільно користуватися Інтернетом. І крім того, більше 70 % учнів абсолютно вірять усьому, що написано у блогах і на форумах.

У контексті використання інтернет-ресурсів з метою навчання очевидно, що проблема проявляється у двох аспектах. По-перше,

школярі вірять усьому, що розміщено на сайтах в Інтернеті і сприймають це як істину. І разом з тим не вміють цілеспрямовано використовувати Інтернет для виконання завдань навчального або діяльнісного характеру. Другий аспект проблеми полягає в тому, що студенти ВНЗ також не вміють цілеспрямовано використовувати Інтернет для самонавчання, для самоорганізації своєї квазіпрофесійної діяльності та підготовки до дорослого життя. Очевидно, що викладачі не надають потрібних додаткових знань для того, щоб навчити учасників навчальних груп користуватися Інтернетом. І це стає причиною того, що матеріали Інтернету перетворюються на потужний інструмент маніпулювання їхнім сприйняттям навколишнього світу.

З метою розроблення технології використання інтернет-ресурсів при вивченні економічних дисциплін було проведено спеціальні дослідження і спостереження автора серед студентів ВНЗ III курсу економічних спеціальностей. Питання стосувалося того, як студенти використовують Інтернет для вивчення економічних дисциплін у процесі своєї професійної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Виявилось, що основні напрямки використання абсолютно не стосуються професійної підготовки і пов'язані в першу чергу зі «скачуванням» готових матеріалів до навчальних завдань (реферати, курсові, шпаргалки); по-друге, зі спілкуванням з друзями і знайомими; і по-третє, з розвагами та іграми через Інтернет. Дуже незначна частина студентів (лише близько 5 % від опитаних) показали розуміння можливостей Інтернету для вирішення вузькоспеціалізованих професійних завдань навчального характеру, як-то використання даних з офіційних сайтів державних установ (Мінфіну, НБУ, Держкомстату тощо). І жоден з опитаних студентів III курсу ВНЗ не використовував Інтернет як джерело аналітичної інформації. З цього можна дійти висновку, що у студентів не сформовані уміння III—IV рівня алгоритмічно-дійового та квазіпрофесійного характеру, немає розуміння і навичок виконання інформаційно-аналітичних завдань за допомогою ресурсів Інтернету. Дуже часто студенти не знають, які є офіційні сайти з нормативними ресурсами і як використовувати такі матеріали. Очевидно, що в умовах глобалізації економічних процесів, збільшення їх динаміки і відповідно вимог до швидкого реагування в процесі здійснення господарської діяльності невикористання аналітичних ресурсів Інтернету

призводить до того, що економіст, особливо працівник такої високоаналітичної галузі, як фінансова, відстає в прийнятті рішень або взагалі не має здатності до прийняття своєчасних рішень. Звичайно, це веде до того, що окремі працівники або соціальні групи стають об'єктом дуже сильних маніпулятивних впливів, які стають причиною різких коливань на фінансових ринках, на ринках споживчих товарів і послуг. У свою чергу, це призводить до таких масштабних кризових явищ на споживчих ринках, які спостерігалися в 1992—1993 роках, а також у період кредитного буму 2005—2008 років, який обернувся для більшості населення України фактично крахом для сімейних бюджетів, бюджетів домогосподарств. Також це був удар по бюджетах невеликих підприємств і суб'єктів підприємницької діяльності — фізичних осіб.

Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх економістів очевидно, що викладачеві доцільно розробити своєрідну технологічну карту використання інтернет-ресурсів у процесі навчання і в професійній діяльності. Основними віхами, основними компонентами в цій технологічній карті мають бути професійні компетентності майбутнього економіста, які достатньо розроблені та відображені в наукових публікаціях та нормативних документах (ГСВО, ОКХ, ОПП).

Окремим аспектом діяльності викладача в організації вивчення економічних дисциплін має бути спеціально розроблена технологія використання інтернет-ресурсів з навчальною метою. Головною проблемою тут є, найімовірніше, використання *InRE* на заняттях у тому аспекті, що існує суперечність між діяльністю правої та лівої півкуль головного мозку людини. Як засвідчили спеціальні дослідження, людині досить важко одночасно використовувати емоційно-візуальне навчання (робота з монітором) та аналітичне навчання (з текстом). Спостереження, спеціально проведені автором пропонуваної підтеми, показали, що це правда. Студенти не мають навичок одночасно працювати з інтернет-матеріалами і вербалізувати свої враження, висловлювати коментарі або хоча б озвучувати те, що вони бачать на екрані монітора. У більшості випадків у ході роботи студент не здатний навіть прокоментувати ту інформацію, яку він знайшов. Найбільші «здобутки», найбільші досягнення полягають у тому, що студент може відкрити потрібний сайт, знайти інформацію, яка відповідає поставленому завданню, і зберегти з дотри-

манням усіх нормативних вимог для того, щоб можна було через деякий час повернутися і проаналізувати цю інформацію. Як показав досвід організації навчання, використання Інтернет-ресурсів доречно організовувати в так званому двофазному або трифазному циклі: перша фаза — знаходження, збереження, каталогізація і генералізація інформації; друга фаза — генералізація, читання й аналіз; третя фаза — доповідь, узагальнення і висловлення рекомендацій щодо можливостей використання знайдених ресурсів у майбутній професійній діяльності.

Окреме питання полягає в тому, на якому етапі навчального заняття ставити завдання для роботи з інтернет-ресурсами. Практика засвідчила, що протягом двогодинного заняття (пари) найоптимальнішим є такий **технологічний режим**: робота з Інтернетом має бути розміщена в другій половині заняття, ближче до завершення, і за своїм часом не повинна перевищувати 20 хвилин. Цього часу достатньо для того, щоб студент знайшов одне джерело (максимум — два), озвучив і висловив свої коментарі. За умови роботи понад 20—25 хвилин увага студентів розосереджується, і вони втрачають здатність до концентрації та аналізу. Крім того, після завершення роботи з Інтернетом студенти найчастіше не можуть швидко переключатися на інші аналітичні види діяльності, і в цьому плані досить ефективним є завдання для того, щоб студент сам назвав свій висновок, наприклад, що він зрозумів, що він для себе відкрив, які він бачить можливості для використання здобутої інформації. Загальний висновок, загальна практика використання *InRE* в процесі навчальних занять полягає в тому, що завдання мають бути все-таки вузькоспеціалізованими і поєднувати в собі роботу як з електронними матеріалами, так і з текстовими. Тоді відбувається закріплення отриманої інформації і текстовий матеріал краще сприймається, краще запам'ятовується студентами з можливістю відкладеного відтворення.

Висновки. Розвиток і поширення Інтернет-комунікації в освітніх системах вимагає від викладача нових підходів до організації вивчення окремих навчальних дисциплін. Серед них і розроблення навчальної технології використання засобів Інтернету в процесі організації вивчення економічних предметів. Навчальні технології контекстного навчання в економічній освіті забезпечують включення студента в освоєння моделей майбутньої професійної діяльності та дозволяють реалізувати такі завдання:

- оперативне використання значної за обсягом інформації, актуальної за термінами та джерелами;
- розроблення власної професійно-орієнтованої бібліотеки;
- каталогізація ресурсів та інформації за напрямками професійного або навчального використання;
- значне збільшення швидкості доступу до необхідної інформації;
- зменшення кількості паперових носіїв і текстових посібників для щоденного використання;
- формування навичок користування електронними текстами;
- формування навичок правомірного використання об'єктів авторського права в цифровому середовищі;
- реалізація базового принципу використання *InRE*: постійно в професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : [навч. посібник] / Г. О. Ковальчук. — [вид. 2-ге доп.]. — К. : КНЕУ, 2003. — 360 с.
2. Козлакова Г. О. Інтернет-технології для майбутнього вчителя: метод. рекомендації для студентів фізико-математичних спеціальностей / Г. О. Козлакова. — К. : Політехніка, 2006. — 34 с.
3. Куценко О. С. Формування культури Інтернет-комунікації майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис... канд. пед.наук: 13.00.04 / Ольга Сергіївна Куценко : Дніпропетр. нац. ун-т. — Д. , 2008. — 249 с.
4. Образование и виртуальность-2006 : сб. науч. трудов 10-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / под общ. ред. В. А. Гребенюка, Д. Р. Киншука, В. В. Семенца. — Х.; Ялта : УАДО, 2006. — 464 с.
5. Торубара О. М. Інформаційні технології у професійній підготовці майбутніх вчителів трудового навчання : монографія / О. М. Торубара. — Чернівці: ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2009. — 304 с.
6. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : навч. посіб. / [Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін.]; за заг. ред. Г. О. Ковальчук. — К. : КНЕУ, 2006. — 384 с.
7. Шуневич Б. І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки: монографія / Б. І. Шуневич. — К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. — 365 с.
8. Електронна Європа: кращі практики [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.beep-eu.org/
9. Статистика мережі Інтернет [Електронний ресурс]. — Режим доступу. www.internetworldstats.com/stats.htm

3.3. Організація групової проектної діяльності студентів

Ловка Ольга Володимирівна

кандидат психологічних наук, ст. викладач
кафедри педагогіки та психології КНЕУ

Анотація. Розглянуто проблему організації у ВНЗ групової проектної діяльності як засобу формування творчих та соціально-професійних компетенцій майбутніх учасників командної взаємодії у професійній діяльності; обґрунтовано необхідність урахування викладачами низки соціально-психологічних чинників, які здійснюють вагомий вплив на ефективність проектної діяльності студентів у складі малих груп; наведено модель організації групової проектної діяльності у ВНЗ, що містить алгоритм діяльності її суб'єктів на основі створення психологічних умов підвищення її ефективності.

У процесі вдосконалення змісту і методів сучасної вищої освіти одним із перспективних напрямків підвищення рівня професійної підготовки є застосування методу проектів, що реалізується в індивідуальній та груповій проектній діяльності, поєднує в собі здобуття теоретичних знань із практичними навичками. На нашу думку, він може розглядатися як засіб, що ефективно формує творчі та соціальні професійні компетенції студентів як майбутніх учасників командної взаємодії у професійній діяльності.

Ідеї проектування і проектної діяльності тих, хто навчається, посідають наразі одне з провідних місць серед інноваційних розробок у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. На нашу думку, у більшості напрямів професійної підготовки у ВНЗ проектну діяльність студентів доцільно організовувати в груповій формі моделювання елементів професійної діяльності, враховуючи важливість підготовки майбутніх фахівців до професійної соціалізації, формування у них соціально-психологічних компетенцій: уміння взаємодіяти під час прийняття спільних рішень, розподіляти функціональні обов'язки під час взаємодії, нести відповідальність за спільну справу, узгоджувати різні точки зору, домовлятися про спільний результат. Проте на практиці у ВНЗ групові форми проектної діяльності застосовуються досить обмежено. Вірогідно, це пов'язано з тим, що на сьогодні практично відсутні психологічні дослідження груп-

вої проектної діяльності студентів та психологічного обґрунтування чинників і умов, що на неї впливають, зокрема, соціально-психологічних, які під час взаємодії набувають особливого значення. Вирішенню цієї проблеми сприяє включення соціально-психологічної підготовки майбутніх економістів до ГПД у процес психолого-педагогічного циклу дисциплін та надання викладачам економічних дисциплін основ соціально-психологічного супроводу групової форми методу проектів.

На сьогодні проблеми методології навчальної проектної діяльності та методу проектів в основному розроблені для середньої шкільної освіти, більшість підходів відповідно розраховані на молодший, середній та старший шкільний вік. Серед вагомих внесків у розроблення методологічних основ навчальної проектної діяльності школярів можна відмітити дослідження вітчизняних (І. Г. Єрмакова, О. М. Коберника, Г. С. Сазоненко) та зарубіжних педагогів (В. С. Безрукової, Г. М. Гаджієва, М. М. Абдуразакова, В. В. Гузеєва, Д. Дьюї, В. Кіпатрика, Н. В. Матяш, Є. С. Полат, М. А. Ступницької та ін.). Основні методологічні положення щодо методу проектів, визначення понять «проект», «проектування», «проектна діяльність», класифікації проектів, структури проектної діяльності можна знайти в літературі [5; 6; 7; 10].

У вищій освіті проблемам проектної діяльності та методу проектів приділяється недостатньо уваги, усі науково-методологічні орієнтири його використання більшою мірою перенесені із середньої школи. Досвід застосування методу проектів в університетській освіті представлено досить обмеженим колом публікацій [6; 7; 4; 1]. На сьогодні не вистачає обґрунтування психологічних особливостей організації проектної діяльності для студентського віку, зокрема групової її форми.

Метою нашого дослідження є обґрунтування сутності групової проектної діяльності у ВНЗ, експериментальна перевірка її психологічних умов та створення на основі цих умов моделі організації групової проектної діяльності у ВНЗ для підвищення її ефективності, надання викладачам рекомендацій щодо врахування соціально-психологічних особливостей на етапах виконання проектів.

Навчальна проектна діяльність походить від слова «проект» і поєднує в собі характерні особливості як навчальної, так і професійної проектної діяльності. Як навчальну діяльність її характеризує некомерційний характер, навчально-розвивальна спрямованість цілей та

результату. Як проектну діяльність її вирізняє створення творчого продукту, цілеспрямована система дій на створення цього продукту та наявність специфічного етапу — проектування, який дає можливість побачити образ майбутнього результату ще до виготовлення продукту — на прикладі його детального опису, моделі, макета тощо. У літературі поняття «проектна діяльність» і «проектування» часто використовуються як однозначні, підміняють одне одне. Ми вважаємо за необхідне виділити своєрідність кожного з них.

Деякі автори називають проектуванням весь процес створення проекту, тобто включають у це поняття процес створення як образу результату, так і весь комплекс дій з його втілення (виготовлення, контролю та випробовування виробу або надання послуги) [3], інші автори визначають проектування як послідовний поетапний опис об'єкта і розділяють поняття «проектування» і «проектна діяльність» [2; 5; 8]. Прихильники цього підходу підкреслюють, що для задоволення потреби особистості потрібно мати *проект та технологію його реалізації* (дві складові перетворювальної діяльності) [2, с. 53]. Ми підтримуємо цю точку зору і вважаємо, що проектування — це окремий вид інтелектуальної творчої діяльності, який є першим етапом і найважливішим компонентом проектної діяльності. Таким чином, проектна діяльність, як ширше поняття, і навчальна в тому числі, містить не тільки проектування як етап створення майбутнього образу результату і програми його здійснення, але й послідовний комплекс дій, що призводить до втілення спроектованих ідей, задуму в практичне життя. Отже, у проектній діяльності можна виокремити різні сторони цього складного поняття: творчий характер; його зміст — прийняття рішень під час взаємодії, створення нових об'єктів; його мислєдіяльнісню (створення уявного образу і прототипу) та практико-діяльнісню (комплекс дій з втілення образу в життя) форми.

Сутність поняття «групова проектна діяльність»

Групова проектна діяльність (ГПД) відрізняється від індивідуальної і парної тим, що вона здійснюється у складі малих груп (3—6 осіб) і тому має характер спільної діяльності.

Групова проектна діяльність у ВНЗ — *це спеціально організована спільна діяльність суб'єктів навчання у складі малих груп, яка спрямована на вирішення деякої проблеми, отримання професійних знань, умінь та навичок і яка завершується реалізацією реального суб'єктивно або об'єктивно нового спільного продукту.*

Таким чином, ГПД по суті є спільною діяльністю, характеризується єдиною метою та програмою всіх учасників групи, розподілом завдань і функціональних ролей, заздалегідь спроектованим, спільно здійсненим та продемонстрованим практичним результатом, за допомогою якого можна діагностувати факт здобуття студентами певних предметних (або міжпредметних) теоретичних знань і практичних умінь та соціальних компетенцій, а також проблемою, на розв'язання якої спрямований проект.

Відповідно на групову проектну діяльність впливають ті психологічні умови, в яких вона здійснюється, особливо динаміка соціально-психологічних процесів у малих групах під час взаємодії (лідерство, рольовий розподіл, інтеграція групи та її психологічна атмосфера).

Згідно з нашими дослідженнями, проведеними протягом 2006—2009 років у КНЕУ, були визначені соціально-психологічні чинники, що здійснюють значний вплив на групову проектну діяльність: соціально-психологічні процеси у командах (згуртованість і психологічна атмосфера малих груп, рольовий розподіл обов'язків у групах) та рівень розвитку соціальних умінь спільної взаємодії учасників (комунікативно-організаційних, уміння взаємодіяти, приймати спільні рішення). На основі цих результатів ми пропонуємо модель організації групової проектної діяльності у ВНЗ з урахуванням соціально-психологічних аспектів взаємодії учасників малих груп, у складі яких вона здійснюється (рис. 3.1).

В основу моделі організації групової проектної діяльності у ВНЗ нами покладені теоретичні положення, що характеризують її як продуктивну творчу діяльність студентів у складі малих груп. Запропонована модель організації групової проектної діяльності є змодельованим взаємозв'язком між її алгоритмом, структурними, організаційними компонентами та психологічними умовами, що на неї впливають. Модель містить основні етапи групової проектної діяльності з алгоритмом дій викладача і малих груп на кожному з них.

До основних структурних компонентів моделі були віднесені: суб'єкти (малі команди та викладач-координатор проєктів), предмет, процес, умови, продукт (результат) діяльності. Центральним елементом моделі є алгоритм проектної діяльності, який містить етапи її здійснення з описанням змісту дій на кожному етапі викладача і малих груп студентів. Це орієнтувальна основа дій, яка складається з мисленневих операцій та практичних (ви-

конавчих) дій. Ми виділяємо п'ять таких етапів: підготовчий, проектувальний, основний, моделювання (презентаційний), рефлексивний. Алгоритм ГПД складає *процес* ГПД з відтворенням основних змістовних дій на кожному етапі. При цьому основні структурні компоненти моделі включені у змістовні.

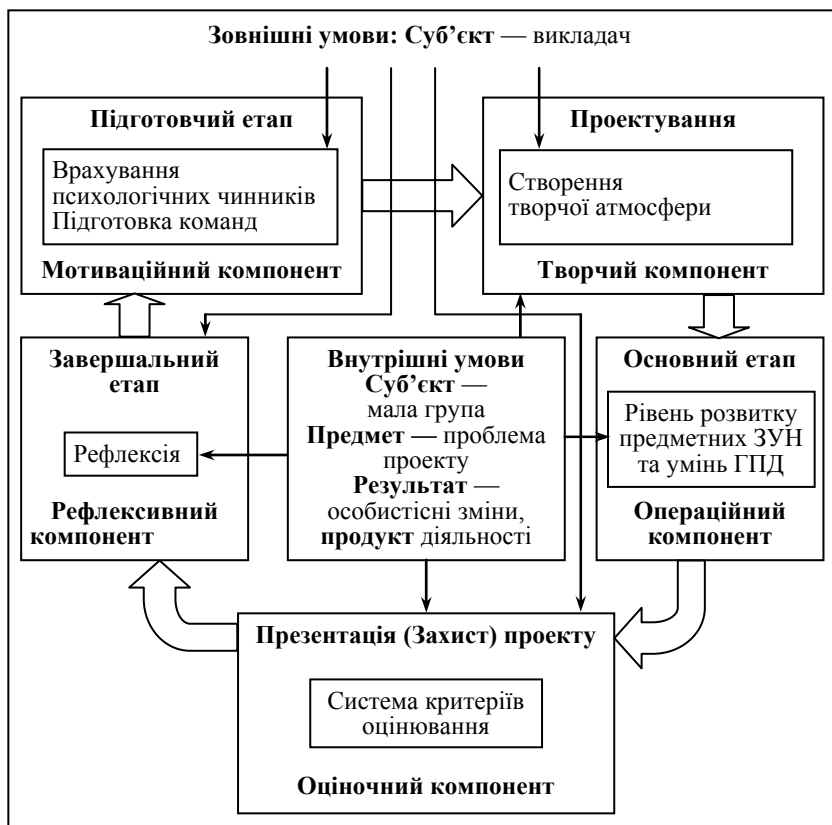


Рис. 3.1. Модель організації психологічних умов ГПД

У процесі дослідження навчальної ГПД нами були виділені такі її організаційні компоненти: мотиваційний, творчий, операційний, оціночний, рефлексивний, що умовно відповідають основним її етапам, які вони найбільше детермінують. Мотиваційний

компонент найбільшою мірою детермінує підготовчий етап, на якому важливою психологічною умовою є розвиток мотивації студентів до ГПД. Творчий компонент — відповідає проектувальному етапу, на якому необхідною умовою є створення творчої атмосфери спільної діяльності. Операційний компонент відповідає основному етапу здійснення ГПД, на якому важливою умовою є рівень розвитку в учасників комунікативних, організаційних та творчих умінь. Оціночний компонент детермінує презентаційний етап, на якому малі групи захищають проекти. На цьому етапі важливою умовою ефективності діяльності є розроблення чітких критеріїв та процедури оцінювання. Рефлексивний компонент детермінує завершальний етап ГПД, на якому відбувається інтеграція ЗУН, інтеріоризація досвіду.

Особливістю нашої організаційної моделі ГПД студентів є включення в навчальний процес соціально-психологічної детермінанти — тренінгових занять — соціально-психологічного тренінгу (СПТ) на підготовчому її етапі, які допомагають розвивати у студентів соціально-психологічні уміння, сприяють згуртованості малих груп, створенню в них необхідної творчої атмосфери для успішної проектної діяльності.

Спираючись на дослідження психологічних умов ГПД, пропонуємо викладачам—координаторам проектів рекомендації щодо її організації на кожному з основних етапів для досягнення більшої ефективності.

1. На майбутню ефективність ГПД найбільшою мірою впливають її підготовчий та проектувальний етапи. Саме на підготовчому етапі формується мотивація до групової проектної діяльності та закладається підґрунтя спільної успішної творчої співпраці. На цьому етапі є декілька важливих моментів: 1) визначення рівня підготовленості студентів до групової проектної діяльності і на цій основі — надання їм інформації щодо її особливостей та здійснення підготовчих заходів; 2) визначення рівня мотивації до ГПД та підвищення її в разі низького рівня;

3) допомога студентам при виборі тем проектів і розподілі на малі групи;

4) визначення чітких критеріїв оцінювання результатів проектної діяльності.

2. Згідно з нашими дослідженнями студентів, навіть багатьох із тих, хто раніше брав участь у проектній діяльності, необхідно

мотивувати до ГПД. При цьому доцільно використовувати такі методи мотивації: доказу і переконання, делегування повноважень [9, с. 609—610], організації конкурсу між командами на найкращі проекти. Наш досвід дає підстави стверджувати, що організація проектної діяльності як необхідної логічної складової навчального процесу з виділенням на даний вид роботи вагомої кількості балів (від 10 до 20) є хорошим стимулом для мотивації. На жаль, творчі мотиви посідають у рейтингу мотивів студентів останні місця, тому «за бажанням» цей, досить складний вид діяльності обирає обмежене коло студентів. Саме тому під час організації проектної діяльності в межах психолого-педагогічної підготовки ми приділяємо більше уваги розвитку творчих мотивів, використовуючи творчі вправи.

3. Малі групи краще формувати, враховуючи взаємні вибори студентів навколо не дуже складних та найцікавіших тем, обраних з тематичного плану. Для цього на практичному занятті доцільно провести бесіду, під час якої викладач зі студентами формулюють декілька проблем, що існують у житті, і студенти обирають проблему, яка кожного з них найбільше турбує. Потім студенти об'єднуються у малі групи навколо проблеми, яка їх зацікавила, та формулюють теми проєктів, спрямованих на вирішення цієї проблеми, відповідно до тематичного плану. Згідно з нашими дослідженнями, команди, що сформувалися шляхом взаємного вибору навколо теми, яка усіх зацікавила, показали вищу ефективність спільної діяльності, особливо ті, які пропонували свої теми. Іноді викладачеві доцільно відійти від тематичного плану, якщо студенти пропонують власну цікаву тему проєкту в межах даної предметної діяльності. Продуктами таких проєктів можуть бути, наприклад, презентації у програмі Power point, міні-фільми, літературні твори, квести тощо.

4. Ще одним важливим моментом на підготовчому етапі є обговорення та встановлення критеріїв оцінювання і майбутнього порядку презентації проєктів. Студенти мають заздалегідь знати, що буде оцінюватися і що є еталоном високого результату проектної діяльності. Кожний викладач встановлює свої вимоги і критерії оцінювання. Ми пропонуємо до уваги критерії оцінювання, що були визначені нами під час емпіричного дослідження як показники ефективності і показали досить високі кореляції з рівнем ефективності ГПД (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ
НАВЧАЛЬНОЇ ГРУПОВОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Критерії оцінювання ефективності проектів	Команди		
	1	2	3
1. Обґрунтування та досягнення цілі і завдань проекту, якість карти проекту			
2. Постановка і обґрунтування проблеми проекту			
3. Глибина розкриття теми і змістовність проекту			
4. Рівень творчості ідей та продукту проекту			
5. Якість спільного продукту			
6. Якість захисту (презентації) проекту			
7. Якість звітів кожного з учасників			
8. Демонстрація учасниками проекту практичних навичок, важливих з теми, предметної діяльності			
Загальна оцінка			

5. Ми пропонуємо застосовувати метод проектів протягом усього навчального циклу — з першого по останній роки навчання, включаючи його у структуру основного навчального змісту дисципліни. При цьому запроваджувати цей метод доречно послідовно, у системі: від простих проектів до більш складних, вибудовуючи логіку його застосування в предметі від окремих тем до узагальнених тематичних блоків, відповідно до рівня набуття студентами професійних компетенцій та соціально-психологічних умінь. Так, на першому курсі необхідно зважати на адаптаційний період навчання недавніх школярів у відносно нових умовах, коли студенти тільки знайомляться з новими способами і методами навчання та один з одним. Тому починати краще з короткострокових (від 3 тижнів до 2 місяців) інформаційних або творчих проектів. На старших курсах студенти вже здатні здійснювати складні довготривалі, практико-орієнтовні або науково-дослідницькі, предметні або міжпредметні, міжнародні проекти. Більш зрілий рівень розвитку особистості студентів та студентських груп, а також певний

набутий рівень професійно важливих знань та умінь дають можливість ускладнювати групову проектну діяльність, об'єднуючи в групи осіб з різними індивідуальними властивостями, різних спеціальностей, різного віку. При цьому викладачі можуть брати безпосередню участь у спільній діяльності разом зі студентами. Теми в цьому випадку обираються згідно з науково-дослідними, прикладними, соціальними інтересами учасників та цілями професійної освіти.

6. На етапі проектування малі групи починають працювати самостійно. Але оскільки цей етап планування і встановлення цілей є визначальним для досягнення майбутнього результату, викладачеві необхідно витратити час на детальне обговорення карт проектів, які є своєрідним планом дій. Краще почати складати їх в аудиторії з наступним доробленням вдома. Такі карти у малих групах дуже активно виконуються у творчому порядку: на великому аркуші ватману, з використанням фло-мастерів, малюнків, аплікацій та інших засобів. Наводимо карту проекту.

Карта проекту

1. Назва проекту та склад учасників.
2. Обґрунтування проблеми, яка може бути вирішена в результаті здійснення проекту.
3. Формулювання основної мети проекту.
4. Перелік усіх завдань проекту (що конкретно треба зробити для досягнення основної цілі).
5. Розподіл ролей і обов'язків у групі відповідно до завдань (хто за що відповідає, хто що робить).
6. Опис продукту: що буде вироблене в результаті проекту.
7. Термін здійснення, дати виконання кожного завдання проекту.
8. Наочні, технічні засоби, використані в проекті, наявні ресурси (що вже на даний момент є, чого немає).

7. Також на етапі проектування необхідно виділити час для розподілу між учасниками ролей і обов'язків згідно з тими, які кожний може виконати найкраще. Студенти і самі не завжди знають, що вміють краще — координувати роботу команди, критикувати недоліки або продукувати оригінальні ідеї. Координатор має їм у цьому допомогти.

8. Далі на основному етапі ГПД студенти здійснюють проектну діяльність самостійно, у позааудиторний час. Часто викладачі

намагаються не втручатися у діяльність студентів і не допомагати їм, вважаючи, що ті мають самостійно розв'язувати всі проблеми, що виникають. Однак пояснюється це не стільки довірою до зрілої позиції студентів, скільки невмінням самих викладачів вирішувати соціально-психологічні питання. Тому координаційна роль викладача має бути доповнена його вмінням впливати на соціально-психологічну складову ГПД, створювати позитивну творчу атмосферу, допомагати вирішувати конфліктні ситуації, які можуть виникати під час взаємодії.

9. На завершальному етапі відбувається захист проектів та рефлексія здійсненої діяльності. Ще однією важливою умовою ефективності ГПД є зацікавленість викладача у результатах студентів, навіть якщо ці результати не досягли високого рівня. Дуже часто знижують мотивацію студентів: формальне ставлення викладачів до методу, завищені або незрозумілі вимоги, занадто різка критика, недостатня увага до результатів тощо. Тільки зацікавлений у результатах і у творчому процесі викладач здатний організувати цю досить складну в організаційному плані полімодальну діяльність ефективно, цікаво, продуктивно, в результаті якої учасники здобувають не тільки практичні результати та теоретичні знання, а й насагу до подальшого опанування фахових знань.

Висновки. Таким чином, дослідженням обґрунтовано теоретичне положення про те, що групова проектна діяльність у ВНЗ — це спільна творча діяльність суб'єктів навчального процесу у формі малих груп, на яку суттєвий вплив здійснюють соціально-психологічні чинники. Представлена модель організації групової проектної діяльності у ВНЗ дає можливість на основі врахування цих чинників створювати на кожному її етапі сприятливі психологічні умови для підвищення її ефективності. Модель перевірена в ході психолого-педагогічного дослідження, яке довело адекватність запропонованих заходів зі створення психологічних умов ГПД та дає підстави рекомендувати ці заходи викладачам-координаторам проектів різних дисциплін.

Подальші дослідження даної проблеми спрямовані на розроблення програми соціально-психологічної підготовки майбутніх економістів до групової проектної діяльності у процесі психолого-педагогічного циклу дисциплін.

Список використаних джерел

1. Булавина О. А. Науково-методичний проект: технологія реалізації в економічному навчанні // Наукова складова навчального процесу та інноваційні технології його розвитку : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 12 квіт. 2011 р. : у 2 т. — К. : КНЕУ, 2011. — Т. 2. — С. 268—272.
2. Гаджиев Г. М., Абдуразаков М. М. Сущность проектно-преобразовательной деятельности учащихся // Наука и школа. — 2003. — № 6. — С. 53—55.
3. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 288 с.
4. Ловка О. В. Групова проектна діяльність студентів // Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів: тренінг-курс для викл. ун-ту / [Л. О. Савенкова, Г. М. Романова, М. В. Артюшина та ін.]; за заг. ред. Л. О. Савенкової, Г. М. Романової. — К. : КНЕУ, 2011. — 390, [2] с. — С. 184—197.
5. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / под ред. В. В. Рубцова. — Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. — 285 с.
6. Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. статей. Вып. 6 / сост. Ю. Э. Краснов; редкол.: М. Г. Богова [и др.]; под общ. ред. М. А. Гусаковского. — Минск : БГУ, 2008. — 244 с. — (Современные технологии университетского образования).
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и систем повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.
8. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-орієнтований збірник / С. М. Шевцова, І. Г. Єрмаков. — К. : Департамент, 2003. — 500 с.
9. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / [В. А. Козаков, М. В. Артюшна, О. М. Котикова та ін.]; за заг. ред. В. А. Козакова. — К. : КНЕУ, 2003. — 829 с.
10. Ступницкая М. А. Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами. Рекомендации для учащихся, учителей и родителей / М. А. Ступницкая ; худож. А. А. Селиванов. — Ярославль: Академия развития, 2008. — 256 с.

3.4. Методичні аспекти підготовки і проведення навчальних екскурсій в економічній освіті

Грущенко Людмила Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація.** Висвітлено особливості методики підготовки та проведення навчальної екскурсії в економічній освіті; визначено ефективність навчальних екскурсій у практиці викладання економічних дисциплін; визначено ставлення студентів-економістів до впровадження уроку-екскурсії в процес навчання.*

Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти в Україні є підвищення якості економічної освіти, оновлення форм і методів організації навчально-виховного процесу, використання інноваційних та інформаційних технологій з урахуванням інтеграційних процесів в освіті, необхідність створення європейського освітнього простору.

Мета економічної освіти — підготувати відповідальних громадян, які прийматимуть ефективні рішення за допомогою економічних знань. Ефективні економічні рішення прийматимуться тоді, коли, крім знання основних понять і характеру їхнього взаємозв'язку, студенти чи учні усвідомлюватимуть широкі соціальні цілі, що найчастіше використовуються для оцінювання результатів розвитку економіки й політики уряду та володітимуть точними обґрунтованими методами прийняття економічних рішень.

Виробити в тих, хто навчається, власне ставлення до теми, дати їй свою оцінку, побачити об'єкти, на основі яких розкривається тема, оволодіти практичними навичками самостійного спостереження й аналізу об'єктів допомагає навчальна екскурсія. Останню варто розглядати як організаційну форму навчання, а саме — як нестандартне заняття.

У шкільній освіті урок-екскурсія є відомою формою проведення занять, особливо з таких загальноосвітніх дисциплін, як біологія, історія, географія тощо. У листі Міністерства освіти і науки України від 06.02.08 № 1/9-61 «Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу під час проведен-

ня навчальних екскурсій та навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів» зазначено, що «навчальні екскурсії та навчальна практика є обов'язковими та необхідними складовими навчально-виховного процесу. Вони передбачають створення умов для наближення змісту навчальних предметів до реального життя, спостереження та дослідження учнями явищ природи і процесів життєдіяльності суспільства, розширення світогляду школярів, формування в них життєво необхідних компетенцій, посилення практичної та професійно-орієнтаційної спрямованості навчально-виховного процесу. Навчальні екскурсії організовуються з метою формування в учнів умінь спостерігати за навколишнім світом, сприяння розвитку наукового мислення, інтересу до вивченого матеріалу, ознайомлення з культурно-суспільним надбанням нашого народу та людства, національними традиціями» [13].

Питання проведення уроку-екскурсії розглядаються в працях С. Ананьїна, Г. Поліщук (екскурсійний метод навчання); Т. Байбара, В. Бакулина, В. Литовки (методика організації та проведення екскурсій); Н. Демиденко, Н. Белікової (практична направленість уроків-екскурсій); Т. Іноземцевої (екскурсії в шкільній економічній освіті) тощо. Але недостатньо дослідженим є питання ефективності проведення навчальних екскурсій в економічній освіті, особливо у ВНЗ. Недостатньо розроблена методика підготовки навчальної екскурсії з економічних дисциплін та техніка її проведення викладачем.

Постановка цілі пропонованого дослідження:

- обґрунтування методики підготовки навчальної екскурсії в економічній освіті та техніки її проведення;
- підтвердження ефективності впровадження в практику викладання економічних дисциплін навчальних екскурсій.

Екскурсію варто розглядати як організаційну форму навчання. Саме слово «екскурсія» (з латин. — вибігаю) вказує на те, що навчальне заняття проводиться поза класом чи аудиторією, для занять з економічних дисциплін — на виробництві, у музеї, на виставці тощо. «Екскурсії з учнями загальноосвітніх навчальних закладів можуть мати різну дидактичну мету та об'єкти. Екскурсії можуть бути випереджувальними і проводитися напередодні вивчення нової теми; тематичними — для поліпшення розуміння учнями певної теми або розділу; комплексними, що охоплюють

широке коло питань основ наук і проводяться наприкінці вивчення розділу або навчального року з метою узагальнення знань та вмінь» [13].

Основний метод навчання у формі екскурсії — спостереження предметів, явищ, процесів. Він поєднується з поясненням викладача і бесідою, демонструванням певних об'єктів, зі збиранням матеріалу для колекцій, з виконанням робіт практичного й дослідницького характеру. Екскурсії з економічних дисциплін ілюструють словесні образи й створюють повніше уявлення про предмети та явища економічного життя. Матеріал екскурсії, професійна майстерність викладача в його викладі дають можливість тим, хто навчається, аналізувати, робити необхідні висновки. Ці вміння в ході показу і розповіді їм прищеплює викладач. Спостереження за економічними об'єктами та процесами сприяють розвитку економічного мислення та економічної культури тих, хто навчається. Ми згодні з В. Литовкою, що екскурсія, як і кожне навчальне заняття, має будуватися на принципах доступності (враховувати вікові особливості тих, хто навчається) та науковості (завдяки функціонально-структурному підходу, проблемності, наступності) [9]. Для екскурсії з економічних дисциплін, як і для будь-яких інших навчальних екскурсій, автор рекомендує дотримання таких вимог: «екскурсія не прогулянка, а обов'язкова складова навчальних занять; визначай тему, місце проведення, цілі екскурсії, склади план; дотримуйся теми заняття, не відволікайся на випадкові запитання; розповідай тільки про те, що можна продемонструвати; уникай довгих пояснень; не залишай екскурсантів тільки слухачами, залучай їх до активної дослідницької роботи; не перевантажуй учнів великою кількістю термінів та понять, вони їх не запам'ятають; умій концентрувати увагу вихованців на потрібному об'єкті; навчися своєчасно зупинити хід екскурсії, не втомлюючи зайве учнів; закріплюй матеріал у пам'яті учнів на наступних уроках» [9].

Головною складовою такої форми навчання, як екскурсія, є саме її створення. Це складний процес, що вимагає активної діяльності викладача, адже зміст майбутньої екскурсії, її пізнавальна цінність безпосередньо залежать від знань викладача, його компетентності, ступеня практичного засвоєння ним основ педагогіки і психології, уміння вибрати найефективніші способи і прийоми впливу на аудиторію. Екскурсія — це результат двох

найважливіших процесів: її підготовки і проведення. Вони пов'язані між собою, взаємообумовлені. Неможливо забезпечити високу якість проведення екскурсії за непередуманої підготовки. Підготовка заняття-екскурсії має включати три основні кроки:

- попередня робота — підбір матеріалів для майбутньої екскурсії, їх вивчення (вибір теми, відбір літератури і складання бібліографії, тобто процес накопичення знань з даної теми), визначення мети і завдань екскурсії. Одночасно з цим відбувається відбір об'єктів, на яких буде побудована екскурсія, досягнення домовленості про можливість у певний час проведення заняття-екскурсії (для занять з економічних дисциплін — це виробничі підприємства, фірми, банківські та страхові установи, музеї та виставкові центри);

- безпосереднє розроблення самої екскурсії включає: складання екскурсійного маршруту; обробку фактичного матеріалу; роботу над змістом екскурсії, її основною частиною, що складається з декількох основних питань; написання контрольного тексту; роботу над методикою проведення екскурсії; вибір найефективніших методичних прийомів показу і розповіді під час проведення екскурсії; підготовку методичної розробки екскурсії; написання викладачем індивідуальних текстів;

- завершальний крок — попереднє проведення (опробування) екскурсії на об'єкті [6].

У простому вигляді схема проведення всіх екскурсій, незалежно від їх теми, виду і форми, однакова: вступ, основна частина, висновок.

Вступ, як правило, складається з двох частин: організаційної (інструктаж студентів-еккурсантів про правила безпеки і поведінки на об'єкті) та інформаційної (коротке повідомлення про тему, тривалість, час закінчення екскурсії). Основна частина будується на конкретних екскурсійних об'єктах, поєднанні показу і розповіді. Її зміст може складати з кількох підтем, які мають бути розкриті на об'єктах і об'єднані темою. При цьому важливим для створення екскурсії є підбір об'єктів так, щоб були тільки ті об'єкти, які допомагали б розкрити зміст теми екскурсії, причому в певному дозуванні за часом і залежно від значущості тієї або іншої підтеми в даній екскурсії. Висновок повинен займати за часом 5—7 хвилин і складатися з двох частин. Перша — підсумок основного змісту екскурсії, висновок з теми, що реалізує мету

екскурсії. Друга — інформація про літературу, яка може розширити і поглибити зазначену тему.

Викладач повинен звернути увагу на те, що вирішальне значення в успіху розроблення заняття-екскурсії мають об'єкти, на яких вони проводяться. Саме вони складають той пізнавальний матеріал, який є зоровою основою в розкритті теми, головний аргумент у доказах викладача. В економічному університеті, починаючи з першого курсу, в багатьох курсах економічних дисциплін можливо та необхідно застосовувати навчальні екскурсії. Заняття-екскурсії «Меценати міста», «Історія розвитку товарно-грошових відносин», «Історія розвитку грошей в Україні» до музеїв міста (у Києві це Національний музей історії України, Музей історичних коштовностей України, Державний музей народної архітектури та побуту України), підготовлені самим викладачем, можна запропонувати студентам молодших курсів ВНЗ, що вивчають «Основи економічної теорії», «Економічну історію» та інші економічні дисципліни.

Екскурсії на підприємства, виставки, у музеї банківських установ (а такі мають «Укресімбанк», «Промінвестбанк» та ін.), а також у самі банківські та фінансові установи, можна проводити зі студентами-економістами старших курсів з фахових дисциплін.

Методика проведення екскурсій направлена на те, щоб допомогти тим, хто навчається, легше засвоїти зміст певної економічної теми. Здійснюється це за допомогою методичних прийомів, які поділяються на дві групи — прийоми показу і прийоми розповіді, але практика вимагає застосування складнішої класифікації методичних прийомів: за їх призначенням, часом і місцем використання тощо.

Завдання методичних прийомів — забезпечити найкращу дієвість екскурсійного методу повідомлення знань аудиторії. Методичні прийоми можуть бути розглянуті в кількох аспектах: як основа процесу трансформації усної інформації в зорову; як оптимальний спосіб виконання певних дій; як засіб перетворення пасивного огляду на активне спостереження за об'єктом тощо. Правильне використання методичних прийомів на занятті складе одну з основ професійної майстерності викладача.

Використовуючи методичні прийоми, викладач повинен враховувати рівень підготовки групи. Якість проведення екскурсії

залежить не тільки від знань викладача, не меншу роль відіграє його вміння застосовувати вивчені прийоми в усій їх різноманітності. Зробити це можна, тільки ретельно підготувавшись до цього виду занять. Зупинимось на застосуванні методичних прийомів під час проведення навчальних екскурсій докладніше.

За своїм призначенням такі методичні прийоми можуть поділятися таким чином:

- прийоми безпосереднього ведення екскурсії (показ і розповідь);
- прийоми, направлені на створення умов для ефективного проведення екскурсії [4].

Прийоми показу включають: прийоми, що організують спостереження (вивчення, дослідження) об'єктів і дозволяють виділити об'єкт; прийоми, завдання яких, спираючись на уяву тих, хто навчається, — зробити наочними зміни в зовнішньому вигляді об'єкта; прийоми, які дають можливість побачити об'єкти в потрібному вигляді, побудовані на русі — наближенні групи до об'єкта, віддаленні від нього, пересуванні уздовж нього. Так, у процесі екскурсії в музеї комерційного банку для студентів кредитно-економічного факультету викладач звертає увагу, як змінювався вигляд цінних паперів. У цьому ж музеї для студентів інженерно-економічного факультету важливіше буде звернути увагу на те, як змінювалася рахувальна техніка, яка застосовується в банку.

Прийоми розповіді — це прийоми, побудовані на поясненні об'єкта, описі його внутрішнього вигляду, що викликають у тих, хто навчається, зорові асоціації, а також прийоми репортажу, які дають можливість зрозуміти зміни, що відбуваються в спостережуваному об'єкті, тощо.

Основними в проведенні заняття-екскурсії є прийоми показу, які допомагають спростити спостереження об'єкта, виокремлюють його особливості, які непомітні під час звичайного огляду, дають можливість у думках домислити втрачені деталі, «побачити» об'єкт у його первинному вигляді, історичні події, які відбувалися багато років тому.

До прийомів показу можна зарахувати: прийом попереднього огляду, в якому викладач орієнтує групу на те, що саме слід побачити в ході спостереження об'єкта; прийом зорової реконструкції, який дозволяє не тільки переконливо розповісти студентам про

подію, але й дати зорове уявлення про нього; прийом зорового монтажу, дякуючи якому викладач складає потрібний образ, підсумовуючи зовнішній вигляд декількох об'єктів, а також їх окремих частин (при зоровому монтажі можуть бути використані фотографії, креслення, малюнки). Важливими є також: прийом абстрагування, який дозволяє студентам розглянути ті ознаки предмета, які слугують основою для розкриття теми; прийом зорового порівняння, який передбачає використання різних видів порівняння: зорове, у думках, словесне, порівняння зорово сприйманого об'єкта з об'єктом, реконструйованим або показаним раніше, що дає змогу виявити характерні риси, особливості об'єкта, показати його оригінальність, неповторність; прийом інтеграції (відновлення, заповнення), побудований на об'єднанні окремих частин спостережуваного об'єкта в єдине ціле. Дія методичного прийому інтеграції в екскурсії пов'язана з методом синтезу — з'єднання окремих частин, деталей, узагальнення розірваних фактів у єдине ціле [8]. Отже, оволодіння методичними прийомами показу — це головна умова ефективності навчальної екскурсії.

Основне завдання методичних прийомів розповіді — піднести факти, приклади, події так, щоб ті, хто навчається, одержали образне уявлення про те, як це було, побачили значну частину того, що було їм розказано. Прийоми розповіді можна поділити на дві великі групи. Перша група об'єднує прийоми, пов'язані з формою розповіді (довідка, опис, репортаж, цитування); друга — об'єднує прийоми характеристики, пояснення, питань-відповідей, посилення на очевидців, завдань, словесного монтажу, співучасті, індукції і дедукції.

Засвоєння кожного прийому — складний процес, який заснований на конкретному матеріалі і завжди пов'язаний з певним заняттям. Потрібно чітко представити взаємодію методичних прийомів і навичок. Методика виходить з того, що зміст і форма — це нерозривно пов'язані один з одним поняття. Зміст розкриває те, що має бути показане і сказане на занятті, форма — як це повинно бути сказано. Методичний прийом — спосіб викладення змісту. Фактично в кожному типі заняття певний зміст виражається в конкретній формі і за допомогою методичних прийомів доноситься до тих, хто навчається.

Кожне конкретне заняття-екскурсія тільки тоді вдосконалюватиметься, коли ведеться робота з «доведення» методики її прове-

дення. Отже, рівень ефективності заняття-екскурсії залежить від таких умов:

- від викладача, який розробив зміст екскурсії, що має допомогти студентам зрозуміти і зберегти у своїй пам'яті те, що є головним в екскурсії, за допомогою певних методичних прийомів;
- від того, яка частина екскурсії може бути представлена її учасниками зорово. Словесний матеріал повинен бути побудований і поданий так, щоб він за допомогою спостережуваних об'єктів і наочної допомоги перетворився в свідомості учнів на зорові враження. Це повинно бути методично продумано, сплановано і здійснено в ході підготовки заняття-екскурсії. Успіх справи забезпечують і глибокий зміст матеріалу, і образна мова, і методичні прийоми, що допомагають зорово донести навчальний матеріал до учасників екскурсії;
- від задіяності всіх органів чуття. Методика не повинна обмежуватися показом об'єктів і зоровим сприйняттям. Її слід орієнтувати на активну участь у процесі сприйняття органів чуття. За прикладом міських екскурсій підставою для сприйняття можуть бути і дотик і нюх екскурсантів;
- від дотримання часового регламенту екскурсії. У методичній розробці викладача, який практикує заняття-екскурсію, зазначається точний час, відведений на розкриття кожної підтеми, у хвиликах. Тут передбачено все: показ об'єктів, розповідь, пересування по спостережуваних об'єктах, відповіді на питання.

Таким чином, методика проведення уроків-екскурсій у широкому плані є системою завдань і вимог, способів і прийомів показу і розповіді в ході вивчення тем екскурсій. Методика проведення конкретної екскурсії є програмою дій викладача з демонстрації об'єктів, організації їх спостереження екскурсантами, використання певних методичних прийомів показу і розповіді. З одного боку, методика близька до наукової дисципліни, а з другого — вона є реалізацією вимог цієї дисципліни на практиці.

Головним для викладача є розуміння суті методики, її призначення і механізму дії під час розкриття теми екскурсії. Це розуміння має поєднуватися з певними знаннями і навичками, які дають можливість приводити в дію механізми методики. Викладачеві необхідно розуміти, що методика проведення занять-екскурсій має певні особливості, пов'язані з розробленням нової теми екскурсії, зокрема відбір об'єктів для спостереження,

структура заняття-екскурсії, співвідношення показу і розповіді, взаємозумовленість методики і техніки ведення, зв'язок методики з психологією і педагогікою. Постійне вдосконалення методики проведення занять-екскурсій є найважливішим завданням викладачів [3].

Для вивчення ефективності впровадження в практику викладання економічних дисциплін навчальних екскурсій нами було досліджено ставлення студентів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, які здобувають додаткову професію викладача економіки, до впровадження навчальних екскурсій у процес навчання.

Було проведено опитування студентів 3 курсу кредитно-економічного (67,3 % опитаних) та фінансово-економічного (32,6 % опитаних) факультетів загальною кількістю 250 осіб. Результати подано в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ, %

Запитання анкети	Так	Ні	Не можу відповісти
Чи знайомі Ви із заняттям — навчальною-екскурсією?	73,5	26,5	—
Чи проводилися протягом навчання в КНЕУ у Вас навчальні екскурсії?	32,6	67,4	—
Чи вважаєте Ви навчальні екскурсії з економічних дисциплін інноваційною формою проведення занять?	34,6	33,4	32
Чи цікавить Вас така форма проведення занять?	27,8	10,2	62
Чи вважаєте Ви доцільним проведення навчальних екскурсій з економічних дисциплін у ВНЗ?	75,4	14,2	11,4
Чи готові Ви виділити свій вільний час на проведення навчальної екскурсії?	58,5	32,6	8,9

Найчастіше уроки-екскурсії в КНЕУ ім. В. Гетьмана проводилися з культурології — 16,3 %, з психолого-педагогічного циклу — 10,2 %, історії — 4,1 %, політології — 2,1 %.

Отже, як показують результати дослідження, більшість студентів поверхово знайомі із заняттям — навчальною екскурсією,

вважають доцільним їх проведення, хоча впродовж навчання (майже за 3 роки) лише в третини опитаних така форма заняття проводилася. Це означає, що викладачі економічних дисциплін КНЕУ ім. В. Гетьмана рідко застосовують навчальні екскурсії, тому студенти не можуть визначити, наскільки цікавою є така форма проведення занять, хоча переважна більшість студентів готові виділити свій вільний час на його проведення.

Для визначення ефективності навчальної екскурсії було опитано студентів, які відвідували цей вид заняття. На питання «Чим саме подобається студентам така форма проведення семінару?» (відкрите питання) були отримані такі відповіді (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ЕКСКУРСІЇ, НА ДУМКУ СТУДЕНТІВ, %

Варіанти відповіді	Вибір варіанта
Це зацікавлює предметом	28,3
Дає можливість ознайомитися з новим матеріалом на практиці, а не слухати «суху» теорію	24,2
Краще запам'ятовується матеріал	16,12
Це пізнавально	13,1
Допомагає більше дізнатися	4
Це сприяє розширенню кругозору	2
Розвиває творчість	2
Стає дружнішим колектив	2
Покращує відвідування	1
Не змогли дати відповідь на це питання	8,16

На питання, чи ефективний для навчання такий вид заняття, студенти дали такі відповіді: 46,9 % респондентів вважає проведення таких занять завжди ефективним для навчання; 22,4 % — іноді ефективно, іноді ні; 2,04 % — неефективним; 6,2 % — не знаю чи ефективно; 18,3 % опитаних — взагалі не відповіли на це запитання. Отже, ми бачимо, що майже третині опитаних студентів складно визначити ефективність екс-

курсії. На думку студентів, викладачі вибирають такий вид семінару (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

МОТИВИ ВИБОРУ ВИКЛАДАЧАМИ МЕТОДУ НАВЧАЛЬНОЇ ЕКСКУРСІЇ, %

Варіанти відповіді	Вибір варіанта
Щоб стимулювати покращення навчання	34
Щоб надати студентам більше практичної інформації	37
Щоб активізувати відвідування занять	22
Це допомагає краще висвітлити тему	2,9
Не відповіли	4,1

На питання «Де краще проводити навчальну екскурсію?» опитані студенти відповіли: на підприємстві — 55,1 %, у музеї — 28,5 %, у виставковому центрі — 24,4 %. Пропонувалися свої варіанти: це залежить від предмета 6,12 %, у банку — 4,08 %. 2,04 % студентів зазначили, що екскурсію «можна провести де завгодно». Отже, студенти вважають проведення заняття-екскурсії однією з умов стимулювання та активізації до навчання.

Висновки. У навчальних закладах дедалі популярнішими стають нестандартні форми проведення занять. Викладання економічних дисциплін не є винятком. Одним із досить ефективних методів мотивації студентів до навчання в економічній освіті (у тому числі у ВНЗ) є навчальна екскурсія. Студенти мають змогу детальніше ознайомитися з історією розвитку економіки, причиною появи її основних складових та базових процесів, використовуючи при цьому досить незвичні засоби. Екскурсія дає змогу не тільки опинитися в минулому, а й проаналізувати сучасний стан економіки. Наприклад, у музеях обов'язково знайдуться зали, присвячені виникненню саме економічних відносин. Цікавим і емоційним є відвідування будь-якого провідного банку, який функціонує в умовах нинішньої економіки, і зустріч там з фахівцями різноманітних напрямлень. Спілкування студента з людьми, які працюють в економічній сфері досить тривалий час, дасть змогу зрозуміти важливість обраної професії, оцінити практичний аспект застосування отриманих знань тощо. Цікаве подання

інформації, емоційне задоволення, підкріплене наочністю, плідне та ефективне спілкування не залишать байдужими навіть скептично налаштованих студентів. Саме в такій формі інформація сприймається та засвоюється набагато краще, ніж та, яка отримана під час звичайних аудиторних занять.

Створення навчальної екскурсії з будь-якої економічної теми — складний процес. Зміст майбутньої екскурсії, її пізнавальна цінність перебувають у прямій залежності від знань викладача, його компетентності, ступеня практичного засвоєння ним основ педагогіки і психології, методики викладання економіки, уміння вибрати найефективніші способи і прийоми впливу на аудиторію, але особливо — від його якісної підготовки. Неможливо забезпечити високу якість проведення уроку-екскурсії за непередбаченою підготовки.

Підготовка до уроку-екскурсії складається з трьох етапів: попередня робота, безпосередня розробка і завершальний етап. Дуже важливо, щоб екскурсія була цікавою, не слід переобтяжувати студентів значною кількістю інформації. Потрібно правильно підібрати тему екскурсії, скласти список літератури, визначити інші джерела навчального матеріалу, відібрати і вивчити екскурсійні об'єкти. Вирішальне значення для успіху розроблення теми уроку-екскурсії мають об'єкти. Саме вони складають той пізнавальний матеріал, який є зоровою основою в розкритті теми, головний аргумент у доказах викладача.

Методика проведення екскурсій має бути направлена на те, щоб допомогти тим, хто навчається, легше засвоїти зміст екскурсій. Реалізується це за допомогою специфічних методичних прийомів.

Дослідження показало, що уроки-екскурсії не досить розповсюджені при викладанні економічних дисциплін, особливо у ВНЗ, не всі викладачі володіють методикою проведення цього заняття. Не всі студенти розуміють, що з економічних дисциплін можна проводити семінар-екскурсію. При цьому, як виявило дослідження, більшість студентів уважають, що на уроках-екскурсіях з економічних дисциплін матеріал запам'ятовується краще, отже, студенти готові виділити навіть свій вільний час для проведення цього виду занять. Переважна більшість студентів (75,5 %) вважають доцільним проведення семінарів-екскурсій у ВНЗ та вважають їх ефективними.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. Урок-екскурсія. Методика його організації і проведення / Т. Байбара // Початкова школа. — 1998. — № 11. — С. 11—134.
2. Байбара Т. Екскурсії, практичні заняття та навчальні практики / Т. Байбара // Позакласний час. — 2008. — № 5. — С. 114—115.
3. Гецевич Н. А. Основы экскурсоведения / Н. А. Гецевич. — М. : ЦРИБ Турист, 1991. — 159 с.
4. Грибанова С. В. Роль наукових товариств та видатних науковців Києва в розвитку екскурсійної справи в Україні: Туристично-краєзнавчі дослідження / С. В. Грибанова. — К., 1998. — Вип. 1, 4.2. — С. 165—170.
5. Демиденко Н. Практична направленість уроків-екскурсій / Н. Демиденко // Розкажіть онуку. — 2002. — № 23—24. — С. 66—67.
6. Емельянов Б. В. Экскурсоведение : [учебник. — 4-е изд.]. — М.: Советский спорт, 2003. — 224 с.
7. Зінченко В. А. Молодіжний міжнародний туризм в Україні / В. А. Зінченко. — К. : Інститут істор. України ; НАН України, 2002. — 58 с.
8. Іноземцева Т. В. Урок-екскурсія до музею грошей // Економіка в школах України : науково-методичний журнал. ГРНТИ. — 2007. — № 10. — С. 20—23.
9. Литовка В. В. Екскурсія як урок серед природи. [Електронний ресурс] — Режим доступу: www.biology.civicua.org/index.files/Page500.htm.
10. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-61 «Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу під час проведення навчальних екскурсій та навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів» — [Чинний від 06.02.08] — (Нормативний документ Міністерства освіти і науки України.)
11. Плюхи М. М. Рассказ на экскурсии. Методические рекомендации. — М. : ЦРИБ. Турист, 1981. — 140 с.
12. Туристично-краєзнавче дослідження : К: ФПУ, Інститут туризму, 1998. — 32 с.
13. Федорченко В. К. Історія туризму в Україні: навч. посіб. / В. К. Федорченко. — К.: Вища шк., 2002. — 195 с.

3.5. Діяльність викладача з індивідуалізації навчання у вищому економічному навчальному закладі

Медвідь Людмила Андріївна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

Анотація теми. У статті розкрито провідні напрями діяльності викладача з індивідуалізації навчання: дослідницький, практичний

та освітній. Дослідницький напрям пов'язаний з вивченням психолого-педагогічних особливостей студентів нового покоління. Практичний напрям діяльності викладача передбачає розроблення дидактичних моделей (традиційна, активна та інтерактивна), які забезпечують індивідуалізацію навчання. Заслуговує на увагу впровадження їх у навчальний процес Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. Запропоновано низку порад викладачам щодо оптимальної їх взаємодії зі студентами. Освітній напрям діяльності викладача з індивідуалізації навчання забезпечує постійне вдосконалення його професійної майстерності.

Актуальність теми зумовлена інноваційними освітніми викликами, які пов'язані з процесами глобалізації та інтеграції, що вимагають від вітчизняного педагога бути готовим запропонувати новому поколінню, насамперед студентам-індіго та студентам-кристалом, високоефективне навчання. А воно передбачає опановування відповідними освітніми технологіями, які в роботі викладача ХХІ ст. визначатимуть успіх на 80 %, тоді як індивідуальна майстерність — тільки на 20 %. Технологія в особистісному виконанні педагога стає головним продуктом на ринку педагогічних послуг [6, с. 13]. Для того, щоб бути конкурентоспроможним, викладач повинен докорінно змінити існуючі підходи до навчання і продемонструвати переваги індивідуалізації навчання, зокрема у вищому економічному навчальному закладі.

Виходячи з реалій сьогодення, розвиток вищої економічної освіти розглядається в загальному контексті європейської інтеграції і потребує пошуку нових підходів до індивідуалізації навчання. У психолого-педагогічній літературі розглядаються загальні питання індивідуалізації навчання (Ж. Ю. Воробйова, Г. С. Костюк, О. В. Проскура, А. І. Урінцев, І. Е. Унт), індивідуально-психологічні особливості студентів (С. А. Ізюмова, І. Н. Єлісєєв, О. В. Новіков, Н. Спешилова, О. В. Чернецька, Е. В. Чмихова, Р. В. Шиш), оволодіння викладачами індивідуально-орієнтованими технологіями навчання (Т. А. Патракєєва, А. П. Чернявська) та інноваційними навчальними технологіями (І. М. Дичківська, Г. Б. Корнетов, А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, С. О. Сисоєва, О. Т. Шпак, Н. Р. Юсуфбекова). З іншого боку, досліджуються тільки характерологічні особливості студентів нового покоління (студентів-індіго та студентів-кристалів) такими науковцями, як Стів Ротер, Ненсі Енн Тепп, Лі Курролла, Джен

Тоубер, Харланд Симоне, Л. А. Паздер, І. М. Павловець, Л. Г. Шереминська та ін. Водночас окремо не висвітлювалися питання індивідуалізації навчання студентів нового покоління у вищому економічному навчальному закладі.

Провідною метою нашого дослідження є визначення провідних напрямів діяльності викладача з індивідуалізації навчання студентів нового покоління у вищому економічному навчальному закладі. Для досягнення цієї мети необхідно реалізувати такі науково-практичні цілі:

- дослідити психолого-педагогічні особливості студентів нового покоління;
- розробити такі дидактичні моделі, які забезпечували б індивідуалізацію навчання студентів;
- впровадити їх у навчальний процес у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття «індивідуалізація навчання».

Наприклад, у французькій педагогіці вже з 1930-х років під індивідуалізацією розуміли перш за все вдосконалення самостійної роботи учнів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей. Якщо всі учні самостійно виконують одне й те саме завдання, то це вважається індивідуальною роботою, якщо завдання підібрані для кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, то ми маємо справу з індивідуалізацією навчання.

У 60—70-х роках ХХ ст. у США поняття «індивідуалізація» охоплювало будь-які форми й методи врахування індивідуальних особливостей учнів. Індивідуалізація іноді розглядалася як стратегія. На думку Н. Е. Гронлунда, це виявляється в таких варіантах: 1) від мінімальної модифікації у групах до цілком незалежного навчання; 2) варіювання темпом навчання, цілями й методами навчання; 3) використання індивідуального навчання з усіх предметів, які вивчаються, частково, в окремих частинах навчальних матеріалів або окремими учнями. До цих можливостей ще додається так звана адміністративна стратегія — це формування різних груп на основі загальних ознак [7, с. 7].

Радянський науковець І. Е. Унт вважає, що «індивідуалізація — це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх їх формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються» [7, с. 8].

В Енциклопедії освіти дається ґрунтовніше визначення цього поняття. Індивідуалізація навчання розглядається як планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Ідеться насамперед про своєрідність їхніх відчуттів, сприймань, мислення, пам'яті, уяви, про особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру. Здійснення індивідуалізації навчання передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей індивіда задля забезпечення запроєктованого рівня розвитку особистості [3, с. 332]. Ми поділяємо саме таке розуміння індивідуалізації навчання.

Сучасна практика оперує таким поняттям, як «системи індивідуалізованого навчання». Це системи навчання, які організують індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу спільної для даного контингенту учнів програми. Опрацювання системи індивідуалізованого навчання здійснюється за трьома напрямками: організація індивідуального режиму навчальної роботи; поєднання індивідуального режиму і змісту навчальної роботи з груповою діяльністю учнів; створення спеціальних навчальних матеріалів [1, с. 142].

У вищих навчальних закладах системи індивідуалізованого навчання здійснюються також за трьома напрямками. Так, поєднання індивідуального режиму і змісту навчальної роботи з груповою діяльністю студентів завжди було в центрі уваги педагогів-новаторів починаючи з ХІІ ст., коли заснували перші університети. Відомо, що організація індивідуального режиму навчальної роботи була започаткована ще в 50-х роках ХХ ст. в результаті впровадження програмованого навчання в навчальний процес, а нині вона набула свого подальшого розвитку у дистанційному навчанні, яке стає з кожним роком дедалі доступнішим та популярнішим, особливо серед молоді, яка працює і прагне одержати другу вищу освіту. Створення спеціальних навчальних матеріалів сягає 60—70-х років минулого століття, коли в розвинених країнах почали створювати навчальні пакети: комплекти дидактичних матеріалів, які містять навчальні посібники або їх тематичні фрагменти, методичний апарат для організації їх самостійного вивчення, засоби стандартизованого контролю тощо. Сьогодні, коли Україна приєдналася до Болонських ініціатив, у вищих навчальних закладах розробляються навчальні пакети як для базових дисциплін, так і для вибіркових.

Сучасна практика опрацювання систем індивідуалізованого навчання пов'язана з розпочатим у 70—80-х роках створенням цих систем у такий спосіб, що побудова навчального процесу спрямована була на підведення всіх студентів до єдиного чітко заданого мінімального, однак досить високого, рівня оволодіння провідними компетенціями та суто професійними компетенціями за окремими напрямками, зокрема економічним.

Враховуючи зазначене та спираючись на результати нашого дослідження, проведеного впродовж 1998 — 2010 років у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана (далі — КНЕУ) на фінансово-економічному, економіки та управління, економіки аграрно-промислового комплексу, обліково-економічному факультетах, у Центрі магістерської підготовки та Центрі післядипломної освіти, вважаємо за доцільне розглянути провідні напрями діяльності педагога з індивідуалізованого навчання в КНЕУ. За результатами нашого дослідження було виокремлено такі напрями діяльності, як дослідницький, практичний та освітній.

Розглянемо детальніше кожен із них. Провідним напрямом діяльності викладача з індивідуалізації навчання вважаємо *дослідницький*, який пов'язаний з вивченням психолого-педагогічних особливостей студентів нового покоління. До студентів нового покоління, на наш погляд, необхідно віднести студентів-індіго та студентів-кристалів. Студент нового покоління — це молода людина, яка має якісно нову структуру ДНК, володіє екстрасенсорними здібностями і впливає на взаємовідносини між людьми з позиції руйнівника чи миротворця.

Студенти-індіго є носіями нової свідомості. Їх ще називають руйнівниками системи співіснування людства. Вони приходять на Землю з конкретним набором програм на клітинному рівні, які необхідні для реформування існуючих парадигм розвитку освіти, економіки, управління державою [4, с. 179, 199].

Перші відомості про появу незвичайних людей з'явилися в науковому світі в 1985 році. Коли лікарі медичного коледжу Каліфорнійського університету вирішили дослідити ДНК деяких своїх хворих, які лікувались від СНІДу, то виявилось, що в них було задіяно 24 кодони (ДНК людини складається з 64 кодонів, із яких задіяно лише 20). Це посилило їхню імунну систему в 3000 разів. Згодом було з'ясовано, що аура в таких пацієнтів була кольору індіго.

Деякі вчені вважають, що початок змін в організмі людини можна віднести до 1972 року, коли на Землю зійшли сильні енергетичні потоки, що були пов'язані зі змінами кута нахилу осі Землі. Саме в цей час розпочалися мутаційні процеси на рівні ДНК.

Першим дослідником дітей-індіго вважають психолога із Сан Дієго Ненсі Енн Тепп, яка ще в 1970-х роках побачила в незвичайних дітей ауру темно-синього кольору (індіго). З цим пов'язана назва «діти-індіго». Відомо, що у звичайної людини аура включає всі кольори веселки.

За даними американських учених, на 1999 рік в Америці таких дітей стало народжуватися до 90 %. У Китаї в дослідженні з вивчення надприродних здібностей особистості взяло участь 100 тис. дітей. Грунтовні дослідження із цього питання проводяться також у Болгарії, Мексиці, Росії та інших країнах [5, с. 69—70].

За нашими спостереженнями, у КНЕУ на бакалаврському рівні в різних групах разом зі звичайними студентами (40—60 %) навчаються студенти-індіго (20—40 %) та студенти-кристали (5—15 %), на магістерському рівні — близько 1 % і лише слухачі-індіго, що цілком зрозуміло, бо першим із них уже 25 років.

Якщо для звичайних студентів напрацьовані протягом тисячоліть ефективні форми організації та методи навчання, то для молоді нового покоління їх треба напрацьовувати, експериментувати. І тому викладач повинен оволодіти знаннями про незвичайні здібності студентів нового покоління.

Що треба знати сучасним педагогам про студентів-індіго [4, 5]:

1. Вони на 100 % є носіями нової енергетики. У них такий заряд енергетичної оболонки, який був притаманний небагатьом екстрасенсам ще 10 років тому. Вони чітко можуть сформулювати своє призначення (місію).

2. Студенти-індіго мають набір надзвичайних психологічних якостей, які не спостерігалися раніше вченими. Вони мають багатовимірне бачення, можуть зчитувати думки інших людей, володіють умінням гіпнотизувати навколишніх людей, дуже гостро відчують ставлення співрозмовника до себе. У них дуже добре розвинена інтуїція і досить високий рівень інтелектуального розвитку. Вони нікому не бажають зла. Це природжені дослідники, винахідники, художники. Мають дар цілительства, хоча, як правило, про це навіть не здогадуються.

3. Студенти-індиго не мають авторитетів. Вони відверто висловлюють свою негативну думку про недосконалу систему освіти, авторитарних педагогів, їхню методику викладання, не обмежуючи себе у висловах.

4. Обдарована молодь цінує свободу вибору в усьому, і зокрема в навчанні. Приєднання вищих навчальних закладів України до Болонського процесу дає можливість студентам додатково обирати дисципліни для вивчення (так званий вибірковий пакет), викладачів, термін навчання.

5. Вони від природи чесні і зневажають брехунів. Це природжені бунтівники. Якщо викладач сказав неправду, то для студента-індиго він не існує як особистість, що і є однією з причин їх можливих конфліктів у навчально-виховному процесі.

6. Індиго отримують знання емпіричним шляхом, відмовляються від зубріння та пасивного навчання.

7. Вони гіперактивні. Неординарні особистості не можуть довго спокійно сидіти на одному місці, займатися справою, яка їм не цікава. А це потребує від викладача застосування насамперед активних та інтерактивних методів навчання.

8. Вони життєрадісні молоді люди. Головна їхня зброя проти негативного впливу оточуючих — сміх. Вони нікого і нічого не бояться. Як показали результати нашого дослідження, для студентів нового покоління зовсім неприйнятні методи навчання авторитарної педагогіки.

9. Як і всі обдаровані особистості, студенти нового покоління потребують підтримки дорослих у формі похвали, поради, заохочення. Їм не вистачає любові та розуміння навколишніх людей, перш за все батьків, родичів, викладачів, друзів.

10. Неординарні студенти можуть дуже швидко втрачати рівновагу, коли їх принижують, не розуміють, не дослухаються до їхньої точки зору. Захищаючись від зовнішнього тиску, вони можуть завдати сильного не тільки фізичного, але й енергетичного удару, як правило, несвідомо, поки не опанують свої сили.

11. Якщо вони незадоволені процесом навчання, то можуть залишити навчання в навчальному закладі. Як показали результати нашого дослідження, найчастіше їх вражає зверхність і жорстокість викладачів, яка породжує конфліктні ситуації.

12. Необґрунтовані образи однолітків призводять до того, що індиго може закритися в собі та обмежити своє спілкування з пев-

ним колом людей. У такій ситуації він обирає своїм другом комп'ютер.

13. Індіго комп'ютеризовані молоді люди, які керуються у своїх діях розумом, а не почуттями. У зв'язку із цим їх часто вважають жорстокими, занадто прямолінійними у своїх судженнях. Студенти-індіго не сприймають звинувачень на адресу своєї нестандартної поведінки.

14. Вони ставляться до навколишніх людей взаємно. Наприклад, на агресію відповідають адекватно, але першими ніколи її не виявляють.

Якщо студенти-індіго — руйнівники, зокрема існуючої системи освіти, то студенти-кристали — миротворці. Науковці їх вважають наступною формою студентів-індіго. Вони мають ауру у формі біло-прозоро-бузкового кристала, звідси і назва — кристали або артистичні індіго.

Студенти-кристали вирізняються надзвичайною чутливістю до всього навколишнього світу: звуків, кольору, запахів, хімічних продуктів, електромагнітних хвиль, настрою, особливо болю навколишніх людей тощо. Люблять усамітнюватися, бо це забезпечує їм єднання з природою, яка очищає їх щоденно від накопиченого негативу. Кристали розуміють мову тварин, рослин, води; володіють гіпнозом. Вони категорично заперечують насилля в будь-якій формі. Студенти-кристали мають спонтанні знання, спіритуальні здібності. Вони незалежні, спокійні, благородні, маломовні, вегетаріанці від народження, цінують безмежну любов, знають, що таке єдине справжнє кохання. Їх внутрішню орієнтованість не завжди розуміють навіть лікарі, які і ставлять їм діагноз «аутист», «затримка психічного розвитку», «епілепсія», «розова нерозвиненість» тощо [2].

Спираючись на власний досвід та результати дослідження, проведеного в КНЕУ з метою попередження конфліктів, пропонуємо низку порад педагогам щодо взаємодії зі студентами нового покоління:

1. Бути з ними чесними та відкритими. Вони можуть вибачити незнання, але зверхність, підступ — ніколи.
2. Поважати гідність студентів.
3. Уміти демонструвати позицію власної гідності.
4. Співпрацювати зі студентами нового покоління, але не нав'язувати власну точку зору.
5. Завжди цікавитися думкою студентів з надзвичайними здібностями.

6. Пропонувати низку творчих завдань за вибором.

7. Ніколи не примушувати студентів-індіго та студентів-кристалів негайно виконувати будь-яке завдання чи роботу. Вони виконують навіть дуже складне завдання успішно, але їм потрібен час для внутрішнього прийняття рішення.

8. Толерантність до поведінки студентів з надзвичайними здібностями — запорука успіху в навчально-виховній діяльності.

9. Широко використовувати активні та інтерактивні методи навчання.

Очевидно, що дослідницький напрям діяльності викладача з індивідуалізації навчання передбачає оволодіння новим знанням щодо студентів-індіго та студентів-кристалів. Цілком зрозуміло, що здобуті знання про студентів нового покоління потребують не тільки усвідомлення, а й розроблення нових підходів до їх навчання у вищих навчальних закладах.

І у зв'язку з цим не викликає сумніву необхідність розробки дидактичних моделей навчання та їх упровадження в навчальний процес, що й зумовило визначення другого напрямку діяльності викладача з індивідуалізації навчання у вищому економічному навчальному закладі — *практичного*. Дидактична модель — це різновид педагогічної технології, яка сприяє моделюванню змісту, форм і методів навчання і забезпечує певну діяльність як викладача, так і студентів, створюючи сприятливі умови взаємодії для обох сторін. Враховуючи психолого-педагогічні особливості студентів нового покоління, вважаємо за можливе виокремити такі дидактичні моделі, як традиційна, активна та інтерактивна.

Основною ознакою *традиційної моделі навчання* є те, що студент розглядається як «об'єкт» навчання. Серед методів навчання, які застосовують викладачі, переважають словесні та наочні. Словесні: лекція, міні-лекція, звіт, пояснення. Наочні: демонстрація, слайди, плакати, аудіо, відео, моделі, показ, графіки. Самостійна робота включає вправи за зразком, задачі, тестування, лабораторні заняття, практичні вправи. Індивідуалізація навчання студентів здійснюється здебільшого в межах підготовки викладачем індивідуальних завдань для самостійної роботи за зразком, але за вибором. Наприклад, з дисципліни «Психологія спілкування» студентам пропонується підготувати самопрезентацію за вибором: 1) «Шанс долі»; 2) «Перша зустріч з учнями»; 3) «Мої вподобання»; 4) «Чинники, які вплинули на вибір професії». Сту-

денти-індіго обирають, як правило, 2 і 4 завдання, студенти-кристали — 1 і 3, бо саме ці завдання дають їм можливість оптимально використати свої індивідуально-психологічні особливості. Звичайні студенти обирають 3 завдання.

Активна модель навчання дає можливість викладачеві розглядати студента як суб'єкта навчання. У навчальному процесі провідними методами навчання стають практичні, частково — пошукові. Серед них діалогічні: лекція-бесіда, лекція із застосуванням дидактичних методів, лекція-провокація, інструктаж, дискусія, семінар, консультація. Предметно-групові: мала група, рольова гра, практичні вправи, конкурси, лабораторна робота. Студенти-індіго обирають такі індивідуальні завдання, які дають їм можливість не тільки відстоювати свою точку зору, а й критикувати (наприклад, сучасну систему освіти, під час дискусії, створювати конфліктні ситуації на семінарських та практичних заняттях).

Особливістю інтерактивної моделі є той факт, що студент і викладач розглядаються як рівноправні суб'єкти кооперативного навчання. У діяльності викладача переважають проблемні та дослідницькі методи навчання. Словесні: проблемна лекція, бінарна, лекція — прес-конференція. Групові: конкурс, моделювання, дослідження, аукціон, тренінги, тренінг-курси тощо. Заслужують на увагу самостійно-пошукові групові проекти, бізнес-плани, інтелект-карти, економічні казки тощо. Студенти-кристали успішно співпрацюють у групі, створюючи цікаві бізнес-плани, готують ґрунтовні дослідження на запропоновану тему, розробляють інтелект-карти. Індіго надають перевагу тим індивідуальним завданням, які пов'язані з тренінговою формою заняття, моделюванням.

Отже, як засвідчили результати дослідження, розроблені дидактичні моделі дають можливість враховувати індивідуальні можливості як студентів нового покоління, так і звичайних. Студенти-індіго та обдаровані звичайні молоді люди надають перевагу інтерактивній моделі. Студенти-кристали і звичайні студенти, які не зовсім відповідально ставляться до навчання, із задоволенням працюють за традиційною моделлю. За активною моделлю натхненно працюють студенти, яким подобається дослідницька діяльність: студенти нового покоління та звичайні.

Для того щоб відповідати інноваційним освітнім викликам, викладач повинен постійно вдосконалювати свою професійну

майстерність, що реалізується в межах освітнього напрямку діяльності викладача. Така діяльність може включати: індивідуальну підготовку кандидатських чи докторських наукових досліджень; участь викладача в діяльності різних науково-практичних або науково-дослідних лабораторій; виконання наукових досліджень у форматі різних грантів; участь викладача в короткострокових науково-дослідних проектах. Наприклад, ректорат КНЕУ для підвищення компетентності викладачів пропонує низку тренінг-курсів за вибором, які підготовлені кафедрою педагогіки та психології, «Сучасні методи навчання» (2001—2006), «Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін» (2004—2006), «Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів університету» (з 2006 і донині). Їх зміст вибудовано відповідно до пропозицій викладачів КНЕУ. Крім того, ознайомитися з останніми досягненнями з досліджуваної проблеми можна в Центрі післядипломної освіти нашого університету.

Отже, кожен викладач має можливість індивідуально обрати форми організації та методи навчання щодо вдосконалення професійної майстерності.

Висновки. Запровадження Болонської системи на теренах України викликало до життя нові підходи реформування вищої освіти, і зокрема економічної. Одним із центральних питань нашого дослідження стало вивчення діяльності викладача з індивідуалізації навчання у вищому економічному навчальному закладі. З огляду на викладене можна підсумувати:

1. Розкрито сутність понять «індивідуалізація навчання», «системи індивідуалізації навчання», «студент нового покоління», «дидактична модель».

2. Спираючись на власний педагогічний досвід та результати дослідження, розроблено низку порад викладачам вищих економічних навчальних закладів щодо ефективної взаємодії зі студентами нового покоління.

3. Виокремлено такі провідні напрями діяльності викладача з індивідуалізації навчання у вищому економічному навчальному закладі:

- *дослідницький*, який пов'язаний з вивченням психолого-педагогічних особливостей студентів нового покоління (за результатами нашого дослідження до них належать студенти-індиго та студенти-кристали);

- *практичний* спрямований на авторське розроблення таких дидактичних моделей, як традиційна, активна, інтерактивна та впровадження їх у навчальний процес КНЕУ;

- *освітній*, який передбачає постійне самовдосконалення професійної майстерності.

4. Вивчено та узагальнено досвід професорсько-викладацького складу КНЕУ з індивідуалізації навчання, який, на нашу думку, може бути успішно використаний і в інших вищих навчальних закладах України.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — С. 143.
2. Діти-кристали [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.planetlightworker.com>
3. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 332.
4. Кэрролл Ли. Минувшая века. Ключи к пониманию энергии нового тысячелетия. / Л. Кэрролл / Пер. с англ. Д. Гапеева. — М.: ООО Издательский Дом «София», 2006. — Кн. 8. — 448 с.
5. Павловец И. За пределами видимого. Введение в биоэнергологию / И. Н. Павловец. — К.: ИД «Аванпост-прим», 2008. — 372 с.
6. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. — К.: Видавничий дім «Слово», 2004. — 616 с.
7. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.

3.6. Диференціація самостійної роботи студента як перспективний напрям удосконалення навчального процесу в умовах інноваційного розвитку економічного університету

Янчарська Лариса Володимирівна, кандидат педагогічних наук
ст. викладач кафедри педагогіки та психології КНЕУ

Анотація теми. Розглянуто питання диференціації самостійної роботи студента; уточнено зміст категорій «самостійна робота», «диференціація», «диференційований підхід до самостійної ро-

боти»; здійснено аналіз критеріїв диференціації; визначено рівні самостійної роботи студентів; обґрунтовано модель організації самостійної роботи студентів на основі диференційованого підходу.

Інноваційний розвиток навчального закладу характеризується пошуком ефективних підходів, переосмисленням цілей освіти, удосконаленням форм і методів навчання, сприянням самоствердженню та самореалізації особистості, гуманізацією взаємовідносин викладача та студента. Це означає, що реорганізація та реформування сучасної системи вищої освіти передбачає за забезпечення нового рівня якості підготовки фахівців, що задовольнить актуальні індивідуальні і суспільні потреби. Завданням сучасної освіти є формування в тих, хто навчається, здатності до самостійного прийняття рішень, ефективної самоосвіти за межами інституалізованих освітніх систем, уміння виконувати нестандартні та нетипові завдання тощо. При цьому навчання є вагомим фактором розвитку особистості. Реалізація такого завдання можлива лише за умов удосконалення форм навчання та організації самостійної роботи студентів. Дослідження дидактичних умов ефективної організації самостійної роботи студентів (далі — СРС) актуальне ще й у зв'язку з актуальними освітніми реформами, зокрема Болонським процесом, що припускає збільшення частки СРС у навчальному процесі, зміну характеру навчальної діяльності, коли студент стає активним учасником навчального процесу, суб'єктом навчальної діяльності. Це спричиняє низку конкретних практичних та наукових завдань, зокрема впровадження єдиного підходу викладачів до організації СРС, розвиток у студентів мотивації до навчання, формування навичок самостійної роботи, поглиблення наукових і практичних інтересів до майбутньої професійної діяльності [8].

Отже, удосконалення організації самостійної роботи студента є актуальною потребою нашого часу та перспективним напрямом удосконалення навчального процесу в умовах інноваційного розвитку університету.

Проблема якості організації самостійної роботи студентів уже стала традиційною для педагогічної науки. Цією проблемою займалися В. О. Якунін, І. Е. Унт, П. І. Підкасистий, Л. І. Рувинський, І. І. Кобилянський, А. М. Алексюк, С. І. Гончаренко, В. А. Козаков, В. Д. Мороз, Л. М. Журавська, Г. М. Романова та ін. Дослідники пропонують різноманітні підходи й технології, у

тому числі ті, що дають змогу індивідуалізувати процес навчання. Перспективним, на наш погляд, є використання диференційованого підходу до СРС, який допоможе упорядкувати процес її реалізації, забезпечить додаткову мотивацію студентів до процесу навчання, досягнення індивідуальних навчальних цілей та врахування психологічних особливостей студентів.

На сьогодні достатньо розробленим є питання загального обґрунтування поняття «диференціація» в освіті і навчанні (Ю. К. Бабанський, А. А. Бударний, І. Д. Бутузов, Н. М. Шамхаєв, П. І. Сікорський, І. Є. Унт, В. М. Володько, П. М. Гусак та ін.). Розроблено механізми диференціації на різних рівнях освіти. На рівні вищої школи різні аспекти диференціації навчання досліджували П. М. Гусак, Л. А. Мартиросян, В. А. Сапогов, Т. В. Шугайло, А. В. Цось та ін. Ними теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови, які сприяють підвищенню якості знань, умінь, навичок студентів, їх розумовому розвитку (діагностика індивідуально-типологічних особливостей, визначення типів самостійної роботи, варіювання типів самостійної роботи, методів її перевірки та оцінювання відповідно до індивідуально-типологічних особливостей студентів, інтересів, нахилів, індивідуальних та групових здібностей).

Різні тлумачення поняття «диференціація» існують і в зарубіжних педагогічних дослідженнях. Німецькі вчені-дослідники Х. Бабінг, М. Берге, Д. Копф та інші під диференціацією розуміють поділ на групи за однією або кількома ознаками [13]. Дослідники М. Адлер, М. Брунер, Дж. Конант та інші під диференціацією розуміють урахування індивідуальних особливостей учнів [14].

Отже, на сьогодні дослідники в галузі освіти значну увагу приділяють як питанням організації самостійної роботи, так і питанням диференціації процесу навчання. Водночас використання диференційованого підходу при організації СРС у певних сферах професійного навчання (зокрема, вищій економічній освіті) досліджено ще недостатньо. Відсутні чіткі критерії диференціації, конкретні методики побудови такої СРС у певних галузях освітньої підготовки.

Науково-практична ціль пропонованого дослідження — уточнити зміст категорій «самостійна робота», «диференціація», «диференційований підхід до самостійної роботи», здійснити аналіз критеріїв диференціації, визначити рівні самостійної роботи студентів та описати модель організації самостійної роботи студен-

тів на основі диференційованого підходу в умовах економічного університету.

Учені по-різному трактують поняття «самостійна робота»: як форму організації навчання (В. О. Якунін), як дидактичний засіб навчання (І. Унт, П. І. Підкасистий), як метод навчання (Л. І. Рувинський, І. І. Кобилянський), як особливий вид діяльності (А. М. Алексюк, С. І. Гончаренко, В. А. Козаков, В. Д. Мороз). Розбіжності в розумінні цього поняття зумовлені різними підходами до навчання. Так, в умовах традиційного навчання, коли студент частіше виступає простим сприймачем інформації, самостійна робота студентів є передумовою міцного засвоєння знань та вмінь. Студенти працюють над завданням, яке запропонував їм викладач, та попередньо визначеними вимогами й алгоритмом його виконання. На нашу думку, такий підхід обмежує розвиток самостійності особистості.

Принципово інше розуміння самостійної роботи подається прихильниками гуманістичного підходу до навчання. В. А. Козаков [4, с. 42] виокремлює організаційно-психологічну структуру діяльності, яка включає організаційні елементи (суб'єкт — процес — предмет — умови — продукт) та соціально-психологічні елементи (ціль — мотив — засіб — результат). Автор уточнює, що індивід стає суб'єктом лише за умов, що його практична чи пізнавальна активність спрямована на об'єкт (предмет) дії. Психологічний процес перетворення індивіда на суб'єкт включає такі етапи: 1) поява інтересу, тобто виявлення в середовищі засобів задоволення своєї потреби; 2) пасивний інтерес — фаза роз'єднання мотиваційної і діяльної сторін потреби, коли бажання не підкріплюються готовністю діяти; 3) активний інтерес — спроби практично діяти з предметом. Отже, автор доходить висновку, що самостійна діяльність учіння — це процес, який здійснює суб'єкт над предметом у заданих умовах для того, щоб отримати відповідний заданий меті продукт з використанням наявних засобів та з надбанням результату як засвоєної сукупності знань, умінь, навичок і сформованої самостійності як риси особистості. В. А. Козаков наводить таке визначення СРС: «Самостійна робота студентів — це специфічний вид діяльності учіння, головною метою якого є формування самостійності того, хто навчається, а формування його вмінь, знань та навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять» [4, с. 14—15].

З автором неможна не погодитися. Якщо студент — це суб'єкт діяльності, то він повинен керувати організацією своєї діяльності. Роль викладача полягає у створенні таких умов для свідомого формування самостійності студента через його діяльність відповідно до змісту навчання. Характерною особливістю самостійної роботи як специфічного виду діяльності учіння має бути її двоедина мета: формування самостійності студента та засвоєння ним знань, умінь, навичок. Відомо, що в психологічному аспекті засвоєння знань не відбудеться, якщо немає власної навчально-пізнавальної діяльності: «ніякі завдання, що не стали об'єктами власної діяльності, не є справжнім надбанням людини» [7, с. 129].

Водночас можна дещо вдосконалити наведене визначення щодо того, що слід розуміти цілями та результатами навчальної діяльності. Традиційний поділ результатів навчання на тріаду «знання-вміння-навички», на наш погляд, уже вичерпав себе. В. А. Козаков у пізніших своїх працях зазначає, що основним результатом навчання, на відміну від інших видів діяльності, є результат психічний, тобто всі ті зміни, що відбуваються в самому суб'єкті діяльності, новоутворення в структурі психічних властивостей особистості. І такими змінами можуть бути не тільки знання, вміння і навички (тобто компоненти їх досвіду), але й здібності, звички, риси особистості тих, хто вчиться. У сучасній педагогічній практиці дедалі поширенішим стає компетентнісний підхід, відповідно до якого результатами навчання є формування певних компетенцій — здатностей до реалізації певних дій, прояву певної поведінки, значущих для певної сфери життєдіяльності [3].

Отже, пропонуємо розглядати *самостійну роботу студентів* як вид їх самостійної навчальної діяльності, що здійснюється без безпосередньої участі викладача та забезпечує позитивні зміни в особистісних властивостях студентів, їх досвіді, компетенціях. У ході самостійної роботи студентів розвиваються їхні різноманітні особистісні властивості, однак самостійність є ключовою рисою особистості, що формується саме в процесі самостійної навчальної діяльності.

І. А. Зимня називає самостійну роботу вищою формою навчальної діяльності, що обумовлюється індивідуально-психологічними особливостями того, хто навчається [2, с. 252—253]. На сьогодні не існує універсальних підходів щодо врахування індивідуальних особливостей студентів при диференціації навчання.

Дослідники пропонують різні критерії, за якими може відбуватися диференціація навчання: мотивація, інтерес до навчання (М. В. Овчинникова, Л. В. Онучак, В. К. Буряк, Є. С. Рабунський, Л. А. Мартиросян, В. А. Сапогов, Л. Ю. Образцова), працездатність (І. М. Чередов, А. А. Бударний), темп навчання (В. К. Буряк, З. І. Слєпкань, В. Я. Забранський). Значну увагу приділяють таким психологічним особливостям, як рівень розвитку, здатність до навчання, успішність (А. А. Бударний, М. В. Овчинникова, С. П. Логачевська, Т. В. Шугайло, П. М. Гусак та ін.). Водночас не вирішеним залишається питання, який розподіл має бути покладений в основу диференціації — зовнішній (диференціацію здійснює викладач, експерт чи інша стороння особа) чи внутрішній (самостійний вибір студента).

Диференційований підхід до самостійної роботи студентів ми розглядаємо як психолого-педагогічний супровід викладачем їхньої самостійної навчальної діяльності, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних властивостей та реалізується у варіативності темпу вивчення матеріалу, диференціації завдань, наданні можливості студентам самостійно обирати рівень засвоєння матеріалу, відповідно до їх мотивації, можливостей, пізнавальних можливостей чи потреб.

На наш погляд, в основу диференційованого підходу до самостійної роботи студентів має бути покладений вільний вибір студентом певного рівня вивченого матеріалу. Відповідно викладач створює умови, за яких студент без примусу прагне до систематичного, активного та самостійного оволодіння знаннями.

Уважаємо, що зовнішня диференціація (тобто поділ студентів на групи відповідно до їхніх інтересів) може здійснюватися в професійній освіті переважно в селективній формі: вибір студентами спеціалізації і навчання за визначеними для даної спеціалізації дисциплінами. Але поряд із цим не достатньо застосовується ідея варіативності змістового наповнення навчальних програм, що є передумовою поділу групи студентів з різною мотивацією та рівнями вивчення тієї чи іншої дисципліни. Тому найперспективнішою формою сьогодні є внутрішня диференціація, що ще не достатньо застосовується в процесі навчання у вищій економічній освіті.

Окремого уточнення потребує й поняття «організація», у процесі якої може відбуватися реалізація диференційованого підходу до СРС.

У словнику С. І. Ожегова поняття «організація» та «організувати» розглядається як: «підготувати, налагодити, упорядкувати, об'єднати» [6]. В економічному словнику поняття «організація» розглядається як похідне від французького «organisation» та латинського «organize» і перекладається як «надаю стрункого вигляду». Відповідно цей термін визначається як складова управління, сутність якої полягає в координуванні дій окремих елементів системи, досягненні взаємної відповідності функціонування її частин [9]. Також поняття «організація» тлумачиться як особливості будови чого-небудь; сукупність процесів або дій, які призводять до створення і вдосконалення взаємодій між частинами цілого, внутрішнє упорядкування, взаємодія більш-менш диференційованих та автономних частин цілого, обумовлених його побудовою [11].

Отже, під **організацією СРС** ми розуміємо упорядкування і координування складових компонентів самостійної навчальної діяльності студентів для забезпечення успішності реалізації її цілей.

Відповідно **організація самостійної роботи студентів на основі диференційованого підходу** — це упорядкування і координування складових компонентів самостійної навчальної діяльності студентів, що ґрунтується на врахуванні їхніх індивідуальних властивостей і варіативності, та забезпечує позитивні зміни в особистісних властивостях студентів, їхньому досвіді.

Складові компоненти організації самостійної роботи на основі диференційованого підходу, на наш погляд, має визначати сама структура самостійної навчальної діяльності. Можна виокремити такі компоненти структури самостійної навчальної діяльності, що розкриваються за допомогою уточнювальних запитань: навчальна мета (чому навчитися?) — мотив (навіщо?) — предмет (з чим?) — процес (як?) — засіб (за допомогою чого?) — результат (що отримати?).

Відповідно ми розрізняємо такі компоненти організації самостійної роботи:

1. *Цільовий* — Які навчальні цілі СРС? Чому зможуть навчитися студенти після виконання СРС?
2. *Мотиваційний* — Як зацікавити студентів до виконання СРС? Які засоби мотивування і стимулювання використати?
3. *Змістовий* — Яким буде зміст діяльності студентів? Які завдання запропонувати для СРС?

4. *Процесуальний* — Як буде побудований процес виконання СРС? Які форми, методи запропонувати? Який часовий регламент встановити? Як допомогти в реалізації?

5. *Інструментальний* — Які методичні засоби організації СРС запропонувати?

6. *Контрольно-оцінний* — Як перевірити й оцінити результати СРС?

Схематичне відображення даних компонентів, їх змісту та взаємозв'язку складає модель організації самостійної роботи студентів на основі диференційованого підходу (рис. 3.2).

Для ефективного впровадження моделі організації самостійної роботи студентів на основі диференційованого підходу в навчальний процес слід створити необхідні педагогічні умови: особистісно-мотиваційні, психолого-педагогічні, дидактико-методичні.

Реалізація **цільового компонента** моделі передбачає формулювання різнорівневих навчальних цілей. Для цього найзручніше використовувати концепцію рівнів засвоєння навчальної інформації. У процесі науково-дослідної роботи встановлено оптимальну кількість рівнів вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та здійснено їх характеристику (табл. 3.8).

Постановка різнорівневих навчальних цілей дасть змогу визначити перелік конкретних результатів навчальної діяльності (компетенцій) та виділити різнотипні навчальні і контрольні завдання.

Різні цілі створюють певний інтерес, відмінні мотиви до вивчення дисциплін. Мотиви діяльності утворюють ядро особистості, а низький рівень мотивації не може компенсувати високий рівень здібностей студентів і, навпаки, маючи незначні здібності студенти можуть досягти високих навчальних результатів, якщо рівень мотивації високий [12]. При реалізації диференційованого підходу **мотивація** має включати врахування індивідуальних потреб, інтересів, мотивів та спрямованості особистості студентів загалом. Це може реалізовуватися через самостійний вибір студентами стратегій вивчення дисципліни, бажаних рівнів засвоєння навчального матеріалу і видів завдань тощо. Наприклад, мотивація як індивідуально-психологічна особливість є визначальною під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу в економічному університеті. Викладач має забезпечити різноманітність форм і методів заохочення студентів до навчання.

Структура самостійної навчальної діяльності студентів

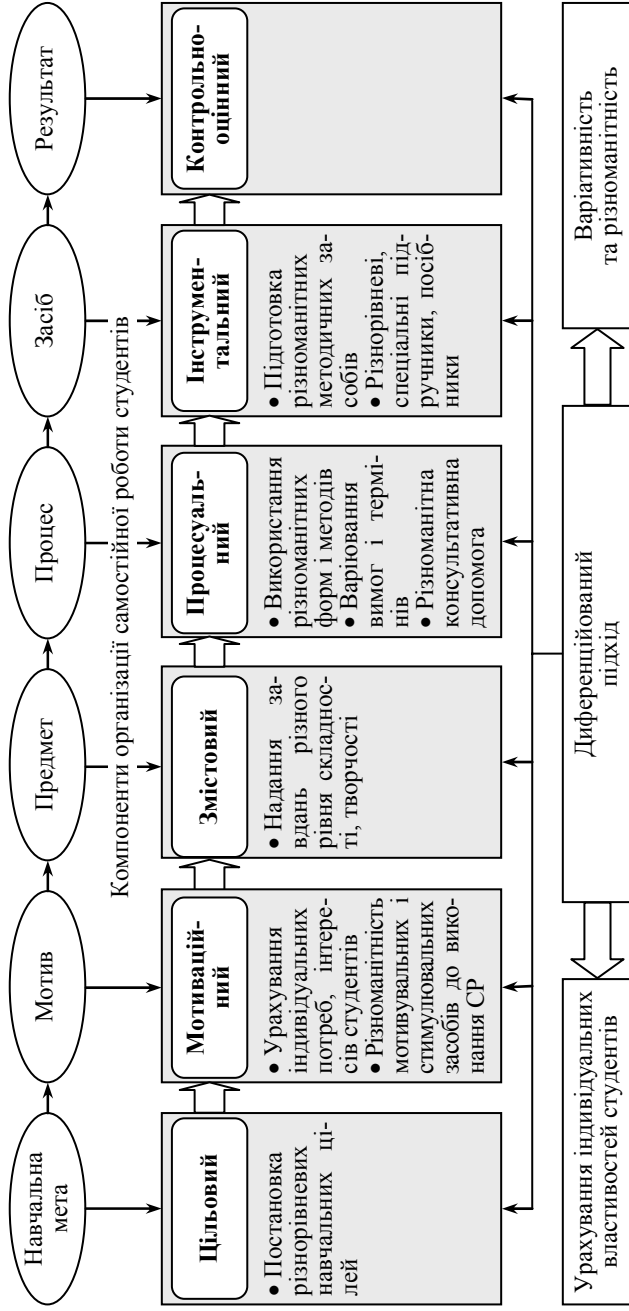


Рис. 3.2. Модель організації самостійної роботи студентів на основі диференційованого підходу

Таблиця 3.8

РІВНІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ

	Рівні вивчення		
	I	II	III
Особливості навчання	мінімальний (початковий, базовий, елементарний, репродуктивний)	реконструктивний (середній, до-статній, основний, продуктивний)	варіативний (просунутий, повний, пошу-ковий, творчий)
Рівні засвоєння	— запам'ятати — зрозуміти	— запам'ятати — зрозуміти — використати	— запам'ятати — зрозуміти — використати — створити
Кінцевий результат (компетенція)	здатність відтворювати основні поняття, описувати наявні тео-рії, розпізнавати підходи до ви-вчення певних явищ, процесів	здатність використовувати ме-тоди для пізнання і часткового перетворення навколишньої дійсності	здатність керувати своєю поведінкою та діяльністю, удосконалювати себе та своє оточення, створювати та ре-алізовувати нові підходи
Навчальні завдання	завдання, що припускають від-творення готового матеріалу: складання допоміжних таблиць, карт, креслення схем, написан-ня рефератів тощо	завдання пошукового типу, що потребують певного опрацо-вання наявного матеріалу та йо-го деяку модифікацію (підгото-вка доповіді, аналіз ситуації)	завдання творчого типу, що потребують створення чогось нового (розроблен-ня проекту, моделі)
Методи СРС	репродуктивні	реконструктивні	творчі
Контроль	тест на вибір, відкриті запитання	тест на встановлення відповід-ності, правильні розміщення, доповнення, проблемні запи-тання, звіт	тест-есе, аналіз, розв'язан-ня ситуацій, задачі, звіт, доповідь, презентація

Змістовий компонент реалізується через створення викладачем банку різноманітних завдань СРС, який доводиться до відома студентів у вигляді карти самостійної роботи, що дає можливість добровільно вирішувати для себе, на якому рівні засвоювати матеріал. Різноманітні завдання подаються відповідно до діючої програми дисципліни та враховують психологічні особливості студентів, наприклад пізнавальні стилі. Завдання для самостійної роботи студенти виконують як індивідуально, так і колективно, що забезпечить різні типи спрямованості особистості студентів (на себе, на взаємодію, на результат). Рівень, на якому виконується завдання, визначається самим студентом, тобто одне завдання може бути виконане ним як на рівні відтворення інформації (приміром, скласти термінологічний словник до теми), так і на рівні застосування знань (наприклад, скласти термінологічний словник до теми та навести приклади, де використовуються ці терміни), а також на варіативному рівні (розробити завдання для перевірки знань основних термінів з теми тощо). Така диференціація у виконанні завдання залежить від інтересів студента, його мотивів, можливостей і відповідно враховується у вигляді диференційованих балів, але не більше того бала, який представлено в карті самостійної роботи.

Процесуальний компонент моделі реалізується через різні форми й методи організації самостійної навчальної діяльності. Студентам пропонуються індивідуальні та групові самостійні роботи, самостійні роботи репродуктивного й творчого характеру, короткострокові домашні завдання та пролонговані групові проекти. Вибір форм і методів самостійної роботи часто здійснюється самими студентами і також залежить від мотивації навчання. Для забезпечення варіативності СРС можна здійснювати варіювання термінів і вимог виконання. Слід зауважити, що для оптимізації навчання, а також урахування обсягу часу на виконання самостійної роботи, не слід пропонувати одним студентам більшу кількість завдань, ніж іншим, краще запропонувати одне завдання, але встановити до нього різні рівні вимог, що забезпечить диференційоване оцінювання даного завдання. Для забезпечення цих вимог викладач застосовує різноманітну консультативну допомогу у вигляді індивідуальних консультативних занять, спілкування через мережу Інтернет тощо.

Інструментальний компонент організації СРС передбачає підготовку різноманітних навчальних і навчально-методичних

засобів: навчальних підручників і посібників різного ступеня складності, методичних вказівок, пам'яток, карт СРС та ін.

Контрольно-оцінний компонент реалізується через поєднання різних видів контролю, варіативність форм, методів контролю. Різні рівні засвоєння матеріалу й передусім мінімальний обсяг необхідних результатів мають бути чітко визначеними і доведеними до розуміння студентів. Також необхідною умовою є чітко визначена кількість балів, що може бути отримана за виконання самостійної роботи певного рівня. Інформація щодо обов'язкових результатів навчання є відкритою для студентів, що забезпечує формування позитивних мотивів навчання, свідоме ставлення до навчальної роботи, варіативність темпу вивчення матеріалу. При оцінюванні СРС потрібно використовувати систему різноманітних критеріїв, що допоможе врахувати індивідуальні вимоги до самостійної роботи та особливості.

Висновки. Отже, у процесі практичної та дослідницької діяльності нами було уточнено зміст основних дослідницьких категорій, побудовано модель організації самостійної роботи на основі диференційованого підходу. На нашу думку, такий підхід до СРС втілює гуманістичну спрямованість освіти, забезпечує розкриття пізнавальних здібностей особистості, формування її самостійності, посилює мотивацію студентів до навчання, поглиблює їхні професійні інтереси, сприяє формуванню професійно-значущих якостей майбутніх фахівців з економіки. Водночас такий підхід до СРС дозволяє підвищити якість освіти, результативність процесу навчання та є перспективним напрямом в умовах інноваційного розвитку економічного університету.

У подальших дослідженнях пропонується поглиблювати розуміння психологічних та педагогічних аспектів організації СРС на основі диференційованого підходу.

Список використаних джерел

1. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Артюшина Марина Віталіївна. — К., 2011. — 627 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов, [изд. второе, доп. испр. и перераб]. — М. : Логос, 2004. — 384 с.
3. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. — К. : НІЧЛАВА, 2003. — 140 с.

4. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема : наукове видання / В. А. Козаков. — К. : НМК ВО, 1990 — 62 с. — (Препринт).
5. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів : монографія / В. Д. Мороз. — Х. : ХМК, 2003. — 64 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Советская энциклопедия, 1973. — 847 с.
7. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 304 с.
8. Положення про організацію самостійної та індивідуально-консультативної роботи у КНЕУ від 1.12.05 р.
9. Райсберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь / [авт.-уклад. Б. А. Райсберг]. — М. : ИНФРА, 1999. — 479 с.
10. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання / П. І. Сікорський. — Л., 1998. — 196 с.
11. Словник іншомовних слів / [авт. уклад. Мельничук О. С.]. — К. : Рад. енциклопедія, 1974. — 822 с.
12. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / В. А. Якунин — СПб. : Полиус, 1998. — 639 с.
13. Babing H., Berge M. Differenzierung im Unterricht. — Berlin, 1982.
14. Brueckner L. S., Bond G.L. The Diagnosis and Treatment of Learning Difficulties. — N.Y., 1955.

3.7. Організація аудиторної та самостійної роботи студентів з використанням переваг їхнього індивідуального стилю учіння

Музичко Людмила Володимирівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Наведено результати теоретичного аналізу проблеми індивідуального стилю учіння; уточнено зміст поняття, а також пов'язано атрибутивні якості конкретного навчального стилю з етапом перебігу учіння студента (на основі теоретичної моделі Д. Колба); обґрунтовано методичні рекомендації щодо організації навчальної роботи студентів в аудиторії та самостійної поза її межами.*

Основним принципом організації навчання на засадах особистісно-орієнтованої парадигми стає визнання студента центральним його суб'єктом, який не лише інтегрується в навчальний процес, а й виявляє здатність до організації власного учіння. Сис-

тема вищої освіти повинна гнучко реагувати на суспільні запити та потреби через створення умов для продуктивної професійної підготовки спеціалістів. Численні дослідження (О. В. Лібін [6], В. І. Моросанова [3], В. А. Семиченко [5], М. Р. Щукін та ін.) констатують вплив стилю учіння на успішність навчання. Зрозумілою є цінність досліджень, присвячених вивченню стилю учіння серед різноманітних факторів, що забезпечують продуктивність професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Студенту важливо знати особливості власного навчального стилю, що проявляється у відповідній навчальній активності. Розуміння його сильних та слабких сторін є важливим аргументом у процесі оптимізації навчання.

У процесі теоретичного дослідження проблеми змістовного наповнення поняття «стиль учіння» з'ясовано, що у вітчизняній психології воно розглядається як різновид індивідуального стилю діяльності і вивчається з позиції традиційного (суб'єктивного) підходу, обґрунтованого пермською школою психології. Індивідуальний стиль учіння визначається як система найефективніших прийомів та способів організації суб'єктом власної самостійної роботи. Застосовується дихотомічний розподіл стилів учіння: раціональний, що дає правильне спрямування розумовій активності особи; нераціональний, що значно утруднює процес здобуття досвіду та не призводить до результатів, адекватних затраченим зусиллям; імпульсивний — раціональний (залежно від особливостей орієнтації особи в навчанні). Широко досліджуються різноманітні навчальні стилі, які виконують пристосувальну та компенсаторну функції.

У західній психології для позначення індивідуальної специфіки навчальної поведінки особи використовується поняття «стиль учіння» (*learning style*), під яким розуміється система індивідуально-своєрідних способів засвоєння інформації в навчанні, а в ширшому розумінні — притаманний даному учню стійкий спосіб взаємодії зі своїм освітнім оточенням. Стиль учіння різними авторами пояснюється за допомогою таких понять: навчальні переваги (здатність до певної навчальної активності), що забезпечують успішність учіння на кожному його етапі; провідний спосіб роботи з інформацією (на основі домінування інформаційного каналу та певної півкулі головного мозку); підходи до учіння (глибинний та поверхневий), що є її специфічними реакціями на конкретне завдання в певному навчальному контексті. У сучасній західній психології розвивається новий

підхід до розуміння стилю учіння, а саме: відмова від трактування стилю учіння як біполярного та перехід до його аналізу як багатовимірного психічного явища, у якому можуть виділятися різноманітні рівні стильової поведінки.

Розумінню важливості знання про індивідуальні стилі учіння в США значною мірою сприяли праці Д. Колба та Р. Фрая [10]. Учені сформулювали поняття «навчання, засноване на практиці». Такий підхід до розуміння навчання сучасна педагогіка визнає основою його успішності. Автори описують набуття нового досвіду як певний процес конфронтації, що має чотири модуси емпіричного учіння: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація та активне експериментування. Ці модуси створюють циклічний процес учіння. На думку авторів, для ефективного учіння учень повинен бути здатним до певної активності, яка визначається цими модусами учіння. Отже, учіння постає як процес переходу від одного полюса модусу до протилежного, а стиль є комбінацією базових модусів (преференцій. — Л. М.). Таким чином, виокремлюються чотири стилі учіння: конвергентний, дивергентний, асиміляційний, акомодативний. Учені розглядають зазначені стилі як динамічні особистісні утворення, як адаптивні орієнтації, що залежать від особистісних характеристик особи, її освіти, особливостей побудови кар'єри, специфіки поточної діяльності. Використавши згадану модель, П. Гоні та А. Мамфорд описали ті самі стилі в простіших термінах, назвавши їх «Активіст», «Рефлектор», «Теоретик» та «Прагматик».

На жаль, коло поставлених питань, які стосуються індивідуальних стильових особливостей виконання навчальної діяльності її суб'єктом, на сьогодні ще занадто вузьке, а коло питань, на які отримано відповіді, — ще вужче. Узявши до уваги той факт, що модель навчання, запропонована Д. Колбом та Р. Фраєм, має потужний потенціал для використання в педагогічній практиці, доцільно її залучити до розв'язання питань, що стосуються використання стилів учіння студентів. З огляду на зазначене можна окреслити **науково-практичну ціль** цієї праці, а саме: 1) уточнити сутність конструкта «індивідуальний стиль учіння» та конкретизувати його зміст відповідно до розуміння особливостей учіння студентів; 2) розробити методичні рекомендації щодо організації навчання студентів під час аудиторних занять та при організації самостійної роботи з урахуванням особливостей їхнього стилю учіння.

Сучасний стан розвитку теорії стилю характеризується певною своєрідністю, яка полягає в тому, що, по-перше, стиль кваліфікується як наскрізний модус взаємодії особи із середовищем та наголошується, що стильова сфера слугує як інструментальною, так і формальною ознакою особистості. Тому стиль може набувати ознак усталеного та трансситуативного прояву. Оскільки стиль діяльності є самостійним специфічним конструктом, його не можна ототожнити ані з цілісною особистістю, ані з її окремою складовою. По-друге, різні стилі, які до цього часу вивчалися відокремлено, нині розглядаються як складові конструктів вищого рівня узагальнення. Такими конструктами є стильова сфера особистості як цілісне особистісне утворення (О. В. Лібін [6]), а також персональний пізнавальний стиль (М. О. Холодна [8]).

У сучасній вітчизняній психологічній науці усталилася думка про те, що в індивідуальному стилі діяльності проявляються всі рівні інтегральної індивідуальності особи. Саме тому є підстави для того, щоб визначати *індивідуальний стиль учіння як динамічну систему прийомів і способів реалізації учіння суб'єктом, зумовлену комплексом його природних властивостей, особливостями пізнавальної сфери та властивостями особистості, що проявляється у відповідній навчальній активності*. Таке розуміння сутності цього психологічного явища уточнює коло особистісних параметрів, які можна покласти в основу індивідуалізації організації процесу навчання студентів. Для обґрунтування підходу до вироблення організаційних засад навчальної роботи студентів важливим є розуміння специфічних особливостей їхнього індивідуального стилю учіння. Серед відомих типологій навчальних стилів нами було обрано вже згадувану типологію П. Гоні та А. Мамфорда. Хоча автори спираються на ідеї Д. Колба, їхні погляди відрізняються певною своєрідністю. П. Гоні дотримується більш механістичної точки зору і вважає, що процес учіння на основі досвіду складають чотири стадії, що послідовно розгортаються:

— **накопичення досвіду**: дієвий навчальний досвід, який може бути реактивним (щось відбувається з особою спонтанно), та проактивним (людина сама прагне набути цього досвіду);

— **рефлексія**: безоцінний погляд на те, що відбувається під час учіння;

— **висновки**: процес узагальнення того, що вироблено на попередній стадії, з метою виявлення уроків, які особа насправді засвоїла;

— **план**: перевірка засвоєного на попередній стадії, а також планування на майбутнє з метою застосування отриманих знань і навичок.

Описаний цикл не має ані початку, ані середини, ані свого закінчення. Залежно від ситуації той, хто навчається, може вступити в цей цикл у будь-якій «точці». П. Гоні та А. Мамфорд [9], так само як і Д. Колб, уважали, що на кожній стадії учіння потрібні певні вияви навчальної активності людини. Особа матиме деякі переваги в учінні, якщо її навчальні можливості найкраще відповідають вимогам його конкретних етапів. Навчальна активність, адекватна кожному етапу циклу учіння, виявляється в певному стилі учіння, а саме: на стадії набуття досвіду найефективнішим є стиль «Активіста», на стадії осмислення — «Рефлектора», на стадії висновків — «Теоретика» і на стадії планування — «Прагматика». З урахуванням цього були розроблені емпіричні описи навчальної поведінки носіїв кожного стилю.

«Активісти». Спрямовують увагу на те, що відбувається в даний момент, полюбують здобувати нові знання та вміння і відразу застосовувати їх на практиці. Є досить об'єктивними та не скептичними, що допомагає їм з ентузіазмом сприймати все нове. Для них важливо «все один раз спробувати», без зайвих роздумів поринають у ризиковані справи й отримують задоволення від діяльності. Полюбують нетривалу боротьбу в критичній ситуації. Проблеми найчастіше вирішують методом «мозкового штурму». До завершення завдання швидко втрачають інтерес і починають шукати наступне. Гарно долають труднощі, які виникають перед виконанням нового завдання, але саме виконання завдання після цього може здаватися нудним (особливо якщо його потім потрібно часто повторювати). Ефективність їхньої роботи знижується за необхідності багаторазово виконувати завдання за аналогією.

«Активісти» товариські, полюбують перебувати серед людей і бути в центрі уваги (часто виступають організаторами групової роботи при вивченні нового матеріалу).

«Рефлектори». Роблять крок назад для того, щоб зважити, обдумати та розглянути з різних позицій весь набутий досвід. Вони аналізують, збирають інформацію (власну та отриману від інших), ретельно її перероблюють перед тим, як зробити висновок. Для «Рефлекторів» важливо бути обережним та нічого не за-

лишати непоміченим. Вони схильні до роздумів і полюбляють роздивлятися питання з усіх можливих сторін та шукати в ньому прихований зміст перед тим, як просуватися далі. Під час занять та дискусій зазвичай займають споглядальну позицію тому, що їм подобається спостерігати за діями інших людей і лише потім висловлювати власну точку зору (спочатку слухають, що говорять інші, і вловлюють напрям дискусії). Коли вони виступають, перед ними постає повна картина, у якій наявні події минулого та майбутнього, що пов'язані з актуальним моментом, а також результати спостережень. У навчальному циклі фокусуються на стадії осмисленого спостереження.

«Теоретики». Аналізують, синтезують, адаптують та інтегрують спостереження в складні логічні теорії, що відрізняються здоровим глуздом. Розглядають проблеми в логічній послідовності, охоплюючи їх цілком. Уміють вибудовувати послідовні теорії з фактів, які здаються незіставними. Надають перевагу висуванню базових гіпотез та принципів, моделюванню, системному мисленню. Зазвичай усе виконують бездоганно й не заспокоюються, доки все не буде вписуватися в їхню систему раціональності. В основу їхнього пізнання покладено логіку та раціональність. Дуже часто вони ставлять питання стосовно того, чи має щось смисл. Зазвичай безпристрасні та схильні до раціональної об'єктивності. Їхні підходи до різноманітних проблем послідовно логічні (це їхня мисленнєва настанова), і все, що не відповідає логіці, миттєво відкидається. «Теоретики» часто сумніваються і не полюбляють суб'єктивних суджень, лінійного способу мислення та всього того, що може вважатися легковажним. Цей стиль учіння пов'язаний з абстрактною концептуалізацією.

«Прагматики». Випробовують різноманітні ідеї, теорії та методи для того, щоб побачити, чи спрацювувать вони на практиці. Шукать нові ідеї й одразу, за першої ж нагоди, експериментують щодо їх використання. Їм подобається швидко і впевнено діяти, справлятися з роботою та реалізовувати ідеї, які їх приваблюють. Проблеми та нові можливості сприймають як виклик. «Прагматики» схильні відшукувати кращий спосіб розв'язання задачі, вирішення проблеми, відповіді на питання. Вони проявляють нетерпимість до «туманних» ідей, прагнуть бути незалежними, полюбляють контролювати ситуацію. У процесі навчання переваги стилю проявляються на етапі активного експериментування.

Учені дійшли висновку, що в кожній особі в навчанні проявляється схильність до використання певного (певних) стилю (стилів) учіння, і ця схильність може трансформуватися залежно від обставин. Інколи це може бути результатом цілеспрямованої активності з відпрацювання нерозвинених стилів. У разі розвиненості всіх стилів учіння особа може бути високоефективною на всіх етапах навчального циклу. Якщо домінує який-небудь певний стиль учіння, то важливо знати його сильні та слабкі сторони для того, щоб використати його переваги у власному навчанні.

Теоретичні положення Д. Колба—Р. Фрая та П. Гоні—А. Мамфорда, на наш погляд, потребують певних уточнень. По-перше, навчальна поведінка особи не є сукупністю дій, що забезпечують розгортання навчального циклу. Вона радше є індивідуальним своєрідним способом виконання учіння на всіх його етапах. Автори називають стилем учіння прояв навчальних переваг особи, що забезпечують найвищу ефективність на конкретному етапі навчального циклу. Але ж особа може бути досить ефективною більше ніж на одному етапі. Тоді виникають питання: чи слід уважати, що в її учінні проявляється декілька стилів, чи йдеться про своєрідну стильову поведінку, яка характеризується поєднанням ознак декількох стилів? На наш погляд, стверджувальна відповідь на перше питання вносить певну механістичність у розуміння цього явища. Ми схильні вважати, що стильова організація учіння особи є певною структурою, елементами якої можуть бути як поодинокі стилі учіння, так і певні їх комбінації. У стильовій структурі учіння студентів по-різному представлені стилі учіння («Активіст», «Рефлектор», «Теоретик», «Прагматик»). У ній можуть бути добре розвиненими всі стилі, тоді йдеться про особу з гармонійним (з огляду на реалізацію циклічно організованого процесу навчання) стилем учіння. Також може домінувати конкретний стиль, тоді умовно можна вести мову про носія певного стилю учіння. А можуть бути розвиненими відразу кілька стилів, тоді йдеться про особу, у якій проявляються стильові особливості учіння, що визначаються відповідними стилями учіння.

Як уже зазначалося, дослідники вважають, що характер активності особи на кожній з виокремлених у навчальному циклі стадій визначається відповідним модусом учіння. Але, окрім емпіричних корелятивів, жодних інших критеріїв для кваліфікації того чи іншого стилю учіння не наводять. Саме тому ми здійснили

спробу виявити додаткові ознаки, за якими це можна було б зробити достовірніше. Отже, **критеріями** наявності в особи **певного стилю учіння** слід уважати:

Для «*Активіста*»: чутливість до всього нового та відкритість змінам; готовність ризикувати, потрапляти в нові життєві ситуації та діяти в них; гнучкість мислення; схильність до необдуманих та непередбачуваних дій; прагнення робити все самостійно; потреба налагоджувати міжособистісні комунікації; наполегливість у досягненні результату в разі виникнення труднощів; нестійкість інтересів; нетерплячість до рутинної роботи; уміння організувати свою діяльність.

Для «*Рефлектора*»: розсудливість та несхильність робити поспішні висновки; уміння збирати та аналізувати інформацію; аналітичність та синтетичність мислення; уважність та акуратність у роботі; схильність триматися осторонь, не брати безпосередньої участі в спільній роботі; відкладання прийняття рішення; повільне формулювання висновків, надмірна обережність.

Для «*Теоретика*»: раціональність та об'єктивність сприймання інформації; аналітичність та синтетичність мислення; уміння виокремлювати сутнісні моменти, причини явищ та подій; систематичний підхід до розгляду проблем; нетерпимість до невизначеності; схильність до сумнівів та неприйняття проявів інтуїції й суб'єктивності в судженнях; схильність до послідовності, логічності та раціональності у формулюванні висновків; надмірна схематизація реальності.

Для «*Прагматика*»: практичність та реалістичність; прагнення без зволікань утілити голі проекти в життя; орієнтація на практичні інструменти для вирішення проблем; незначний інтерес до теорій та базових принципів, що лежать в основі явищ та подій; схильність хапатися за перше прийнятне рішення проблеми; нетерплячість при обговоренні питань; нетерпимість до ситуацій невизначеності; схильність до незалежності в поведінці та контролю за діяльністю (процесом і якістю результату).

Спираючись на сутнісні характеристики стильової поведінки студентів — носіїв конкретного навчального стилю, доречно звертати увагу на те, що вони потребуватимуть своєрідних умов організації аудиторної та самостійної роботи. Ідеться про такий спосіб організації їхнього навчання, який дозволить їм використати власні преференції та отримати бажаний результат, докладаючи менших зусиль. Таким чином, викладач може створити навчальні умови для ефективнішого навчання, а також послабити

надмірне напруження, викликане значним обсягом навчальної роботи, інтенсивністю навчального процесу, вадами режиму навчання тощо. Вагомим аргументом на користь організації навчальної роботи студентів з урахуванням їхньої схильності до прояву того чи іншого способу опанування нового досвіду є мотиваційний аспект учіння. Природно, що особа виявляє більшу готовність до виконання навчальних завдань у разі, коли серед спонук наявні мотиви досягнення успіху і відсутні ті, які породжують спротив. Студент отримає більше шансів для досягнення успіху в навчанні, коли матиме можливість природним для нього чином отримати бажаний результат.

Організовуючи навчальну роботу «Активістів», слід звертати увагу на їхню готовність діяти, змінюватися, відшукувати нову інформацію. Під час аудиторних занять вони добре працюють у мікрогрупах, беручи на себе функції управління процесом спільної діяльності. Вони зазвичай здатні налагоджувати контакти з усіма учасниками, генерувати нові ідеї, визначати способи досягнення висунутої мети. Водночас намагаються одноосібно приймати рішення і спонукати інших діяти відповідно з ними. Часто виявляють імпульсивність у поведінці і можуть підштовхувати групу до здійснення непослідовних дій. Навчання «Активістів» потребує систематичного мотивування, спрямованого на підтримання інтересу до виконуваного ними завдання.

Якщо йдеться про організацію самостійної роботи, то слід пам'ятати, що «Активісти» виявляють готовність організовувати власну діяльність. Особливо їм цікаво виконувати завдання, які характеризуються дещо підвищеним рівнем складності. Це дає їм можливість долати об'єктивні труднощі, виявляти наполегливість у досягненні бажаних результатів. Добре, коли зміст самостійної роботи стосується здобуття нових знань, вироблення нових умінь. Якщо ж йдеться про методичне відпрацювання навичок, багаторазове виконання аналогічних завдань, вони сприймають це як нецікаву рутинну роботу і швидко втрачають до неї інтерес. У разі, коли навчальне завдання є саме таким, важливо звертати увагу на мотивацію цієї роботи — шукати вагомий для конкретно-го студента причини — спонуки для її виконання.

Виконання аудиторної навчальної роботи «Рефлекторами» має своєрідні особливості — вони потребують сприйняття результатів та способів їхнього досягнення, які демонструють інші. Саме з цієї

причини вони не виявляють готовності до роботи в малих групах на паритетних засадах, не схильні давати відповіді, якщо не отримують достатньої кількості інформації для аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. Для оформлення кінцевого результату їм потрібно більше часу, ніж іншим, адже вони ретельні в роботі, точні та схильні до суворості у визначенні елементів бази знань. Інколи їм не вистає аудиторного часу для прийняття потрібних рішень і вони доопрацьовують завдання поза межами аудиторії.

«Рефлектори» потребують зовнішнього структурування самостійної роботи: важливо чітко визначати цілі завдання, спрямовувати в можливих напрямках її виконання. Бажано посилатися на літературу, у якій подано інформацію щодо того, як було отримано аналогічні результати в інших умовах. Таким студентам важко навчатися в умовах, коли терміни виконання завдання занадто короткі. Натомість вони значно краще справляються з навчальною роботою, виконання якої може мати пролонгований термін. Також «Рефлектори» переживають певні труднощі, коли потрібно приймати невідкладні рішення (наприклад, терміново вибрати тему проекту, висловити власну точку зору тощо). Для них чудовим адаптаційним до навчальної роботи засобом є карта самостійної роботи, у якій зазначено тематику навчальних занять, відповідні завдання та терміни їх виконання.

Особливості організації навчальної роботи «Теоретиків» під час аудиторних занять зумовлюються специфікою їхнього підходу до здобуття, привласнення та використання ними нового досвіду. Беручи до уваги їхню вимогливість до об'єктивності інформації, якою вони оперуватимуть, а також реалістичне налаштування, важливо подавати завдання у формі, яка потребувала б обґрунтування та доказу. Вони виявляють спротив до розв'язання завдань, в умові яких міститься багато припущень. У груповій роботі ефективно працюють у разі, коли від них вимагається побудова логічної системи, обґрунтування дій, надання критичної оцінки, формулювання висновків. Саме такими діями «Теоретики» створюють умови раціонального виконання навчальних завдань, але інколи виявляють надмірне прагнення до побудови раціонально-логічних схем, що збіднює результати роботи.

Усе вище зазначене зумовлює своєрідність виконання «Теоретиками» і самостійної роботи. Вони з готовністю опрацьовують теоретичний матеріал і створюють ємкі структурно-логічні схеми, які відбивають змістове наповнення теми, а також виявляють

її системне бачення та структурну організацію елементів бази знань. Для того, щоб убезпечити таких студентів від надмірної схематизації і теоретизації набутих знань, важливо спонукати їх відшукувати зв'язки теорії з відповідною практикою (саме для них, можливо, потрібно формулювати окрему навчальну мету).

Виконання аудиторних завдань «Прагматиками» залежить від організаційної форми заняття. Найменш ефективними вони виявляються на семінарських заняттях, на яких потрібно здійснювати аналіз, порівняння, узагальнення досліджуваних теоретичних положень. Для них ціннішим та цікавішим буде досвід практичного застосування знань, що набуваються. Таму важливо сформулювати мотиви, які б відбивали значимість теоретичного підґрунтя як основи практичної частини досвіду майбутнього професіонала. У такому випадку можна здійснювати процес мотивування способом, який С. Л. Рубінштейн назвав «згори донизу»: викладач показує цінність теоретичних знань і демонструє це на власному прикладі, що створює умови для привласнення такої позиції студентом. Під час виконання групових завдань «Прагматика» може підтримати «Активіст» своєю готовністю до пошуку нового, але може й посилити його прагнення вже починати «щось робити». Цікавою може виявитися співпраця з «Теоретиком». Об'єднавшись на засадах нетерпимості до невизначеності, вони можуть спрямувати спільні зусилля на прояснення ситуації і робитимуть це кожен своїм способом. Таким чином, навчальна робота буде різноплановою і зможе збагатити навчальний досвід кожного.

Ефективність виконання самостійної роботи «Прагматиками» також зумовлюється її змістом. Їх не приваблює опрацювання положень суто теоретичних, саме тому важливо прокладати містки до вияву їхнього практичного аспекту (або це робить викладач, і тоді він здійснює відповідне мотивування, або така мета висувається перед студентом, тоді викладач спирається на власні мотиви студента). Якщо самостійна робота стосується розв'язання практичних завдань, студент виявляє більшу готовність до виконання, але слід пам'ятати про певну запальність «Прагматиків», що підштовхує їх до прийняття першого ліпшого рішення і втілення його в життя. Тому, розробляючи для них завдання для самостійної роботи, потрібно вводити обов'язкові умови виконання: знаходити 2—3 можливі способи виконання; аргументувати вибір того способу, за допомогою якого здійснюватиметься рі-

шення (наводити хоча б одне посилання на теорію); пов'язувати майбутній результат з параметрами оцінювання його якості тощо.

Як свідчать результати проведеного нами дослідження, найпродуктивніше в малих групах під час виконання аудиторних завдань та у разі, коли завдання самостійної роботи не є індивідуальними, працюють студенти, що своїми стильовими проявами створюють модель гармонійної стильової структури навчання. Кожен з них виявляє в процесі виконання спільної навчальної діяльності власні навчальні преференції і докладає зусиль для отримання бажаного результату.

Звичайно, урахування індивідуальних особливостей навчальної поведінки студентів, зумовленої їхнім стилем учіння, є важливим фактором реалізації індивідуального підходу в навчанні. Водночас слід пам'ятати про розвивальну функцію учіння. Йдеться не лише про розвиток психічних явищ, що, власне, обслуговують учіння. Проблема стосується ширшого кола психічних явищ і поширюється на особистісну та стильову сфери студента. Постає ще один її аспект, пов'язаний з необхідністю формування гармонійного стилю учіння студента та можливістю це зробити засобами реалізації навчально-професійної діяльності студента.

Список використаних джерел

1. *Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов; Казанский государственный ун-т. — Казань, 1969. — 278 с.
2. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. — М. : Педагогика, 1986. — 254 с.
3. *Моросанова В. И., Конопкин О. А., Сагеев Р. Р.* Стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов и успешность обучения [науч. труды Моск. пед. госуниверситета им. В. И. Ленина]. — М. : МГПУ, 1995. — С. 143—151.
4. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения [под ред. А. Н. Алексюка]. — К. : ИСИО, 1993. — 336 с.
5. *Семиченко В. А.* Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07 / Валентина Анатольевна Семиченко. — К., 1993. — 432 с.
6. Стиль человека : психологический анализ / [ред. А. В. Либин]. — М. : Смысл, 1998. — 310 с.
7. *Толочек В. А.* Стили деятельности / В. А. Толочек. — М. : Персонал, 1993. — 68с.

8. Холодная М. А. Когнитивные стили : о природе индивидуального ума : [учеб. пособ.]. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 304 с.
9. Honey P., Mumford A. The manual of learning style. Maidenhead / Peter Honey, 1992.
10. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. — London : Prentice-Hall, 1984.

3.8. Використання тренінгових технологій у підготовці студентів (на прикладі проведення практичних занять з МВЕ)

Богорад Марина Анатоліївна,
старший викладач кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Проаналізовано ефективність застосування тренінгу під час проведення практичних занять з МВЕ; розглянуто питання визначення тренінгових технологій як особистісно-орієнтованих інноваційних технологій навчання в сучасній вищій школі; визначено критерії та ознаки рівня підготовки студентів до структурування навчальної інформації і розроблення навчально-методичних матеріалів з «Основ економіки»; проаналізовано педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів економіки до участі в дидактичному процесі загальноосвітньої школи під час проходження педагогічної практики.*

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти в Україні особливої актуальності набуває використання тренінгових технологій. Реалізація пізнавального, поведінкового та емоційного компонентів тренінгу забезпечує підготовку гармонійно розвинутих спеціалістів. Досвід підготовки студентів до педагогічної практики з психолого-педагогічного циклу в умовах навчання в КНЕУ ім. В. Гетьмана переконливо свідчить, що саме тренінгові технології дають змогу забезпечити формування необхідних навичок викладацької діяльності в студентів, сприяють виявленню їхніх сильних та слабких сторін під час участі в усіх складових організації й реалізації навчального процесу: від визначення змісту навчального матеріалу до застосування різноманітних методів їх викладання. Участь у тренінгу додає впевненості майбутнім практикантам і зменшує психологічне напруження під час проведення навчальних уроків у шкільних умовах. У розробленні будь-якого навчального тренінгу актуальною є наявність конкре-

тних рекомендацій. Саме формулюванню таких рекомендацій на основі набутого досвіду викладання курсу «Методика викладання економіки» (МВЕ) і присвячене пропоноване дослідження.

Особливості організації тренінгу вже тривалий час привертають увагу досить широкого кола спеціалістів. Аналізом концептуальних положень тренінгу займалися Р. Барклі, Д. Кейпл (теорія та практика тренінгу), К. Левін (теоретичні основи групової дискусії), І. Вачков (теоретичні та методичні основи групового тренінгу), М. Форверг, Н. Хрящева, Л. Петровська, І. Сингаївська (технологія соціально-психологічного тренінгу).

Серед дослідників, які вирішують проблему використання тренінгу в навчальному процесі, можна виокремити праці Л. І. Бондаревої, Т. В. Зайцевої, Н. В. Ключевої, М. Кларіна, В. Пугачова, М. Чуркіної та ін.

Найпоширеніший підхід до визначення навчального тренінгу, представлений російським ученим В. Пугачовим, який характеризує тренінг як програму різноманітних вправ, що поступово реалізуються з метою формування і вдосконалення вмінь, навичок з підвищення ефективності професійної та іншої діяльності [5, с. 70—71].

При цьому наведено основні відмінності тренінгу від інших форм навчальної діяльності:

- обмеженість цілей (використовується для певних, конкретних завдань);

- прикладний характер діяльності (більше, ніж інші форми навчання, підпорядкований безпосередньому вирішенню практичних ситуацій);

- поведінкова спрямованість (забезпечує не тільки розширення знань, але й відпрацювання певних моделей поведінки).

Мета пропонованої теми — дослідити теоретичні підходи до визначення тренінгових технологій як особистісно-орієнтованих інноваційних технологій навчання; проаналізувати вже існуючі рекомендації з розроблення ефективного тренінгу, а також методики й техніки його проведення; проаналізувати досвід застосування тренінгових технологій у КНЕУ ім. В. Гетьмана на прикладі курсу МВЕ та запропонувати нові або уточнити вже сформульовані рекомендації для викладачів щодо застосування цих технологій.

Тренінг найкраще використовувати для відпрацювання базових елементів професійної поведінки залежно від специфіки майбутньої діяльності. Саме така аргументація визначила підходи до

розроблення програми педагогічного тренінгу з дисципліни «Методика викладання економіки» для студентів III курсу.

Метою тренінгу є розвиток певних навичок студентів з організації педагогічної практики в цілому та розроблення методичних і дидактичних матеріалів для проведення навчальних занять з економіки зокрема. Цей тренінг використовується для поповнення вже існуючої бази знань та доведення до автоматизму тих навичок педагогічної діяльності, які мінімізують психологічне та емоційне навантаження під час проходження студентами педагогічної практики.

Програма тренінгу може передбачати такі етапи:

- 1) формулювання цілей та завдань тренінгу;
- 2) визначення студентами стилю навчання, якому на даний момент вони надають перевагу;
- 3) розроблення системи завдань та дидактичних матеріалів, які забезпечать застосування різних методів навчання, а також групової та індивідуальної діяльності;
- 4) здійснення зворотного зв'язку та проведення аналізу результатів і ефективності тренінгу.

Для визначення цілей тренінгу варто скористатися стандартною моделлю *SMART* [8, с. 93—95], яка дасть змогу ефективно спланувати діяльність, визначитися з пріоритетами, розподілити навчальний час відповідно до наявних резервів. Як відомо, назва моделі виникла як акронім англійських слів:

Конкретність	Specific	S
Вимірність	Measurable	M
Досяжність	Area-specific	A
Реалістичність	Realistic	R
Визначеність у часі	Time-bound	T

До того ж у перекладі з англійської одне зі значень «*smart*» звучить як розумний, дотепний, що дуже влучно відповідає вимогам ефективно сформульованих цілей.

Конкретність визначення цілей тренінгу дає можливість в подальшому представити й реалізувати їх через певні методи і прийоми навчання. Чим вищий ступінь конкретності, тим краще усвідомлюється зміст тренінгу й ефективніше формулюється зміст навчальних завдань.

Вимірність розглядається як визначеність тривалості тренінгу, кількості його учасників та навичок, якими вони оволодіють. Уже на етапі планування тренінгу необхідно визначитися із системою оцінювання виконання завдань і дій учасників тренінгу.

Найкращим чином допомагає відобразити результативність поетапної участі в тренінгу система рейтингової, накопичувальної, синтезованої оцінки. Такий підхід підвищує мотивацію студентів до якісної і активної співпраці впродовж всього тренінгу.

Вимога досяжності в постановці цілей тренінгу покликана запобігти формулюванню нереальних, занадто глобальних чи абстрактних завдань.

Реалістичність як складова техніки *SMART* у перекладі з англійської має кілька синонімічних значень, зокрема адекватність. Цей принцип не дозволяє відхилитися від головного, прагнучи «осягнути неосяжне».

Урахування обмеженості в часі є чи не головним критерієм досягнення ефективності тренінгу. Час тренінгу визначається навчальним планом, і його не може бути ні занадто мало, ні багато. Тому цілі тренінгу вже на етапі планування повинні враховувати часові можливості та регламент.

При формулюванні навчальних цілей слід пам'ятати про структуру самої навчальної мети, а саме: вона складається з опису дій, що їх мають продемонструвати учні наприкінці навчання, опису умов і стандартів виконання [6, с. 208]. Для відображення цих дій варто використовувати такі дієслова, як «проаналізувати», «пояснити», «ознайомитись», «відпрацювати», «підготувати», «навчити».

Навчальними цілями тренінгу можуть бути:

- закріпити та поповнити знання;
- розвинути та вдосконалити здібності;
- відпрацювати засоби подолання типових ускладнень;
- здійснити аналіз ефективності діяльності інших та самоаналіз;
- набути навичок групової, командної діяльності і, найголовніше, навчитися самостійно вчитися і здобувати знання.

Саме використання тренінгу як синтезу теорії і практики дає можливість учасникам не боятися помилятися, адже в цьому випадку помилки легко виправити без серйозних наслідків. До того ж присутність тренера дозволить своєчасно виявити ці помилки і в подальшому їх уникати.

Для досягнення більшого ефекту у формуванні практичних навичок при розробленні програми тренінгу було використано модель циклічного навчання за Д. Колбом [7, с. 33—36]. Як відомо, ця емпірична модель складається з таких етапів:

1 етап (конкретний досвід) — відбувається набуття конкретного досвіду;

2 етап (рефлексивне спостереження) — слухач здійснює аналіз процесу, учасником якого він є, відбувається спостереження та усвідомлення;

3 етап (абстрактний концептуалізм) — формулюються абстрактні поняття та узагальнення;

4 етап (активне експериментування) — здійснюється перевірка узагальнень і понять у нових ситуаціях.

Схематично вчений представляє цей процес у поєднанні двох векторів як діалектично пов'язаних режимів «схопити досвід» (робити або спостерігати) та «перетворити досвід» (відчувати або інтегрувати).

Графічне зображення моделі циклу навчання Д. Колба відображає рух по вертикалі як процес концептуалізації, а по горизонталі — процес зміни від пасивної маніпуляції до активної. Цей графік утворює чотири квадрати, кожен з яких відповідає певному стилю навчання за П. Г'оні та А. Мамфордом: «Практик», «Мислитель», «Теоретик», «Прагматик».

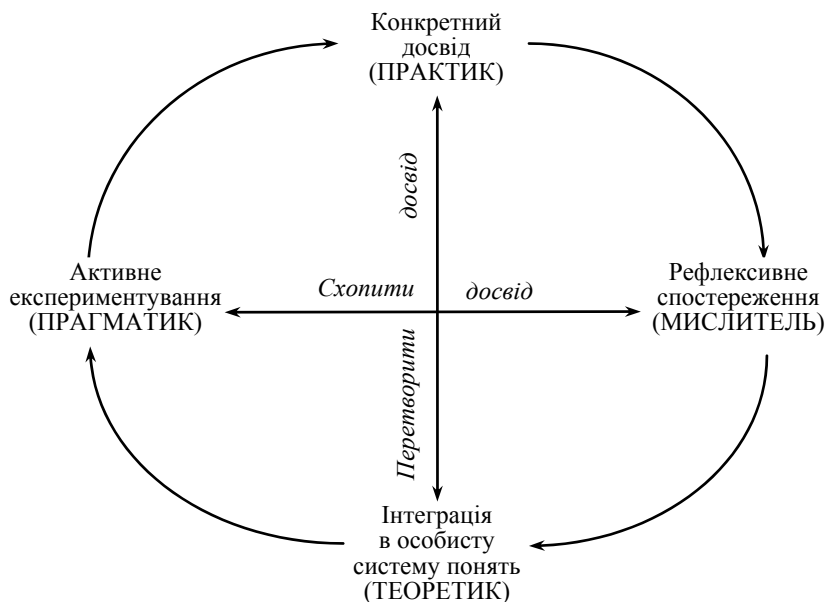


Рис. 3.3. Взаємозв'язок моделі емпіричного навчання та стилів навчання

Фундаментальна праця Д. Колба з розроблення емпіричної моделі навчання дала поштовх для подальшого дослідження безпосереднього навчання. Одним із таких, що отримали, у свою чергу визнання та широке використання, став опитувальник стилів навчання, який розробили П. Гоні та А. Мамфорд. Його застосування допомагає визначити учасникові навчального процесу, якому стилю навчання він надає перевагу на даному етапі. Як відомо, вчені виокремили основні чотири стилі навчання: «Практик» (або ж «Активіст»), «Мислитель», «Теоретик» та «Прагматик».

Кожен стиль відображається в сукупності певних моделей поведінки та в преференціях певному методу навчання. Наприклад, явному «Мислителю» подобається думати і поступово засвоювати інформацію. Він, на відміну від «Прагматика», не любить діяти швидко і рішуче. Природно, що студенти, які вже схильні до певного стилю навчання, можуть або «застрягати» на своїй стадії, або пропускати деякі з них. Тому під час здійснення загального керівництва тренінгом та розроблення його програми необхідно забезпечити кожному його учасникові послідовне проходження всіх стадій навчання. Саме так тренер забезпечить максимальне використання потенціалу студента до навчання.

Для визначення стилю навчання, до якого студент має схильність у даний момент, можна скористатися «експрес-методом», що трапляється в навчальній літературі і представлений у вигляді ігрової вправи. Суть її полягає у визначенні власної поведінки та емоційних реакцій під час купівлі технічного засобу, наприклад, програвача. Головні вияви поведінки будуть такі:

«Практик» — не демонструватиме занепокоєння, а разом із придбанням вирушить додому, де швидко розбереться з режимом роботи програвача. При цьому інструкцію не використовуватиме, оскільки вона складно написана.

«Мислитель» — до моменту купівлі вимагатиме від продавця повної демонстрації можливостей програвача, після чого сам усе спробує. При підключенні вдома інструкція повинна бути в його розпорядженні.

«Теоретик» — перш за все уважно вивчить розділ інструкції «попередньо ознайомтеся із цим».

«Прагматик» — одразу знайде аналогію з попередніми моделями, зосередить увагу на нових елементах і з'ясує їхні функції експериментальним шляхом. Правильність дій перевірить в інструкції.

Ефективно розроблена програма тренінгу передбачатиме послідовну участь студентів у всіх етапах циклу навчання з використанням різних стилів навчання.

Під час розроблення програми тренінгу необхідно передбачити застосування різних методів та засобів навчання: теоретичне роз'яснення з використанням наочності, групову діяльність, активні імітаційні методи та додатковий матеріал, спрямований на практичну діяльність.

Для зворотного зв'язку та самоідентифікації власної результативності учасників тренер-викладач повинен використовувати чіткі критерії успішності навчання, а за необхідності — забезпечувати інструкторську підтримку.

У результаті формування програми тренінгу повинен відбутися чіткий розподіл функцій: студенти самі несуть відповідальність за власне навчання, а тренер їм допомагає найповніше реалізувати їхній потенціал. Саме такий підхід визначає при застосуванні даного тренінгу ролі викладача як тренера-фасилітатора, тренера-коуча.

Багато фахівців, аналізуючи особливості застосування тренінгових технологій, рекомендують використовувати *рольові ігри* для досягнення максимальної реалістичності і подібності навчальної діяльності до професійного середовища. Зокрема, педагогічний тренінг з МВЕ дозволяє студенту побувати в ролі викладача. Як учасники рольової гри студенти краще усвідомлюють усі можливі варіанти впливу їхньої поведінки на навколишніх. Під час імітаційної реальності може відбутися переосмислення раніше отриманого досвіду взаємодії вчителя з учнем і сформуватися позитивне ставлення до певних видів діяльності. Фактично має місце аналіз соціальної взаємодії, що може розглядатися як процес інтеракціонізму (від англ. *interaction* — взаємодія). Засновник парадигми інтеракціонізму — американський соціолог та психолог Джордж-Герберт Мід — уважав, що розвиток особистості відбувається під час взаємодії з іншими людьми. При цьому найважливішим у міжособистісних комунікаціях називається здатність людини «приймати роль іншого». Тільки в цьому разі індивід стає особистістю, яка може не тільки усвідомлювати сенс власних дій і вчинків, але й оцінити їх вплив на інших. Дж. Мід розглядав і складніші процеси групової взаємодії, у результаті чого концепція інтеракціоністів характеризує поведінку індивіда трьома факторами: структурою особистості, роллю та референтною групою [1, с. 187—194].

Ці теоретичні положення стали додатковим аргументом у вирішенні питання про доцільність застосування групових методів навчання.

Оцінка ефективності тренінгу є обов'язковим компонентом його результативності. Як критерії оцінювання результативності тренінгу можуть застосовуватися досить різні показники. Наприклад, російський дослідник В. Пугачов пропонує розподілити критерії на внутрішні і зовнішні [5, с. 79—80]. Внутрішні критерії формує оцінювання корисності тренінгу самими студентами та оцінювання участі студента, яку виставляє викладач-тренер. Зовнішні критерії мають прояв уже в післятренінговий період, а саме: перший результат проявляється під час проходження студентами підпрактики, підсумком якої стає оцінка з практики, що її виставляє керівник від бази практики; наступний прояв результатів можна побачити на підсумковій державній атестації, під час складання студентами державного іспиту з психолого-педагогічного циклу.

На етапі *підбиття підсумків* тренер просто зобов'язаний здійснити аналіз самостійної роботи студентів і дати методичні рекомендації з розвитку її результатів. Для того щоб підсумкові коментарі тренера були сприйняті адекватно, необхідно забезпечити рівні вихідні умови для підготовки та проведення презентацій розробок студентів, визначити жорсткі дисциплінарні рамки та регламент. Унеможливорює неконструктивні реакції студентів на критику з аргументацією про нечіткість роз'яснень завдань або їх незрозумілість наявність письмового формулювання змісту завдань та вимог до їх виконання. Оптимальними для цього можуть бути пам'ятки з виконання завдань.

Найбільшу об'єктивність в оцінюванні ефективності тренінгу забезпечує різноманітність засобів отримання зворотного зв'язку. Це може бути анкетування учасників тренінгу або усна співбесіда. У будь-якому разі важливо використовувати різні види питань (як структуровані, так і відкриті). Найінформативнішим вважається анкетування. Доречним може бути використання анкети до кожного окремого виду діяльності (презентації, роботи в командах, участі в рольовій грі тощо). Необхідно, щоб сам процес анкетування не забирав багато часу — краще надати короткі анкети декілька разів, ніж один раз об'ємне анкетування. Також має значення періодичність застосування анкет — результати анкетування, проведеного під час тренінгу, можуть бути викорис-

тані для поточної корекції умов тренінгу; підсумкове анкетування допоможе вдосконалити наступні тренінги.

Під час роботи з анкетами важливо усвідомлювати залежність ефективності використання анкет від багатьох нюансів: значення має все — від змісту анкети до її дизайну. Крім цього, варто звернути увагу на такі рекомендації [9, с. 308]:

- не заохочувати поверхневі відповіді;
- питання повинні бути простими й однозначними;
- запобігати нейтральним оцінкам;
- запитувати учасників про позитивний досвід, а не тільки про «слабкі» місця;
- до моменту анкетування продумати алгоритм аналізу його застосування.

Практичний вихід дослідження.

Як результат проведених досліджень можна сформулювати основні рекомендації щодо структурування програми навчального тренінгу за певними етапами його проведення.

Перший етап тренінгу передбачає роз'яснення та демонстрацію; організується тренером. У нашому випадку він формулює цілі, необхідність та важливість участі майбутніх практикантів у педагогічному тренінгу для розвитку тих навичок, які допоможуть уникнути підвищеного психологічного навантаження під час проведення перших навчальних занять у школі. Імітація умов майбутньої практики здійснюється шляхом ролівої гри, у ході якої кожен учасник послідовно виконуватиме роль викладача, учня й експерта навчального заняття. Викладач визначає основні завдання з підготовки й участі студентів у тренінгу та демонструє приклади варіантів їх виконання. Також відводиться час на питання й уточнення та здійснення зворотного зв'язку.

Другий етап тренінгу має забезпечити усвідомлення студентами поставлених завдань та розроблення матеріалів і завдань з реалізації їх майбутньої участі в тренінгу. У курсі МВЕ основу цього етапу тренінгу складає самостійна робота студентів (як індивідуальна, так і групова) з підготовки до мікрОВикладання.

На третьому етапі тренінгу здійснюється огляд прогресу та надбань. У тренінгу з підготовки до педагогічної практики в результаті проведення мікроуроку з'ясовується ступінь сформованості вмінь та навичок студентів, що необхідні для здійснення методичної діяльності з розроблення дидактичних матеріалів,

професіоналізму в організації взаємодії зі слухачською аудиторією та рівень комунікативної культури. Оціночні коментарі стосовно презентації студенти отримують комплексно: по-перше, це висновки і пропозиції з боку тренера; по-друге, це критичні зауваження колег-студентів, які виконують роль експертів; по-третє, це самооцінка презентуючих, у якій озвучуються не тільки досягнені позитивні результати, а й визначаються ті перешкоди, що стали на заваді якісній роботі.

Четвертий етап передбачає планування нової діяльності, коли створюються можливості застосування здобутих знань для досягнення необхідних стандартів компетенції. У нашому випадку отриманий практичний досвід під час тренінгу, його подальше осмислення і рефлексія дають змогу сконструювати нові моделі й засоби діяльності з подальшою їх перевіркою під час педагогічної практики. Таким чином, даний етап довершує певну циклічність процесу розвитку навичок як синтезу дій, рефлексії, обміркування і рішення, що повністю відповідає рекомендаціям Д. Колба.

Завершальний етап тренінгу передбачає остаточне підбиття підсумків та актуалізацію важливості отриманого досвіду. Так, педагогічний тренінг з елементами рольової гри покликаний сформувати в студентів такі важливі професійні компетенції, як уміння організувати процес і керувати ним, здійснювати взаємодію з групою і забезпечувати її внутрішню комунікацію, оцінювати інших та давати адекватну самооцінку, бачити перспективи розвитку і можливості самовдосконалення. Саме такі особистісні вміння і якості допоможуть студентам не тільки успішно пройти педагогічну практику, а й у подальшому повноцінно реалізуватися в професійному середовищі.

Висновки. Наведені результати теоретичних та практичних досліджень свідчать про необхідність: використання моделі *SMART*, моделі Д. Колба, парадигми інтеракціонізму Дж. Міда як базових під час визначення цілей тренінгу та побудови його програми; застосування методу рольових ігор для забезпечення максимальної ефективності тренінгу в контексті розвитку професійних якостей студентів та їх адаптації до професійної діяльності; обов'язковості аналізу результативності тренінгу на основі безпосереднього опитування та анкетування для з'ясування ефективності обраних тренером стратегій та методів навчання.

Таким чином, незважаючи на певні труднощі впровадження тренінгових технологій у практику вищої школи, є очевидною їх значущість в інноваційних перетвореннях навчального процесу, що підтверджує актуальність подальших досліджень засобів оптимізації застосування даної технології в навчальному процесі вищого економічного навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 271 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособ. / И. В. Вачков. — М. : Ось-89, 2000. — 224 с.
3. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я : науч.-практ. пособие / М. В. Кларин. — М. : Дело, 2000. — 224 с.
4. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах / А. М. Гуревич — СПб. : Речь, 2004. — 140 с.
5. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом : учеб. для студентов вузов / В. П. Пугачев. — М. : Аспект пресс, 2002. — 286 с.
6. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : навч. посіб. / [Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін.] ; за заг. ред. Г. О. Ковальчук. — К. : КНЕУ, 2006. — 319 с.
7. Торн К., Маккей Д. Настольная книга тренера / К. Торн, Д. Маккей. — СПб. : Питер, 2008. — 240 с.
8. Чуркина М. А. Тренинг для тренеров на 100 %. Секреты интенсивного обучения / М. А. Чуркина. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. — 246 с.
9. 1500 советов тренеру и менеджеру по персоналу / под ред. Фила Рейса. — СПб.: Питер, 2003. — 384 с.

РОЗДІЛ 4

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТИСЬКОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

4.1. Формування здатності студентів до професійного самозростання в умовах інноваційного навчання

Завірюха Валентина Василівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Обґрунтовано важливість формування здатності студентів до професійного самозростання в умовах інноваційного навчання; визначено і обґрунтовано сутність поняття; розкрито структуру здатності до професійного самозростання; описано технології її формування у навчальному процесі.*

Характерним явищем сучасності, що породжене прискоренням темпів науково-технічного прогресу, є ускладнення процесів соціалізації і професіоналізації, пов'язане з постійним удосконаленням професійної діяльності. За даними статистики, норма старіння професії складає приблизно 8 років, а в деяких галузях — 5 років, тобто щорічно знецінюється 20—30 % знань фахівця. Водночас безупинне масове перенавчання практично стає дедалі менш здійсненним як з економічної точки зору, так і з організаційної. Безсумнівно, єдиний вихід полягає в тому, щоб змінити сутність і цілі професійної підготовки, організувати процес навчання, що забезпечує таке засвоєння знань і вмінь, яке дає не тільки можливість застосовувати їх, але також формує здатність самостійно освоювати нові досягнення, здатність рухатися разом з науково-технічним прогресом, що прискорюється. Тому перед вищою школою постають завдання не стільки надання знань майбутнім фахівцям, скільки формування в них компонентів професійної мобільності [1], найважливішим з яких є здатність до професійного самозростання.

У психолого-педагогічній літературі багато досліджень і праць присвячено психологічним аспектам професійно-особистіс-

ного саморозвитку людини у процесі навчання та професійної діяльності. Загальнотеоретичні концепції саморозвитку та самомоделювання особистості, розвитку психіки людини в онтогенезі як методологічної бази проектування нових навчальних систем, теоретичні та експериментальні методи дослідження розвитку особистості узагальнені й розвинуті С. Д. Максименком [5]. Концепція культурно-історичного розвитку особистості розроблена Л. С. Виготським [2], концепція планомірно-поетапного формування людської діяльності та відповідних умінь і навичок обґрунтована П. Я. Гальперіним [3]. Теоретичні та прикладні аспекти психічного розвитку й саморозвитку людини, сутність здатностей та здібностей як психологічних утворень особистості розглянуті в працях Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, В. О. Зайчука, В. В. Клименка, В. П. Москальця, Б. М. Теплова, С. Л. Рубінштейна, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, С. Д. Смирнова, Т. М. Титаренка, В. Н. Дружиніна. Концепція діяльнісного опосередкування особистісного розвитку розвинута О. М. Леонтьєвим, В. Г. Щур та А. В. Петровським; структура, механізми та бар'єри самопізнання, самоусвідомлення та саморозвитку особистості досліджені В. Г. Мараловим та В. В. Століним; психологічні аспекти професійної придатності та професійної готовності розглядалися у праці В. О. Бодрова [1]; психологічні закономірності професійного становлення особистості, особливості професійного самовизначення — у праці Е. Ф. Зеєра [4]. Набувають поширення дослідження психолого-педагогічних умов саморозвитку й самореалізації особистості в найвищому її прояві.

Водночас проблема формування здатності студентів до професійного самозростання в психології та педагогіці вищої школи безпосередньо не розглядалася.

Мета пропонованого дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні поняття, структури здатності студентів до професійного самозростання та визначенні технологій її формування в інноваційному навчанні.

У сучасній вітчизняній психологічній науці виокремлюється два основних підходи до усвідомлення та розроблення проблематики здатності: діяльнісний та функціональний. В основі діяльнісного підходу лежить теорія здібностей Б. М. Теплова. Слідом за Б. М. Тепловим із загальними формами та окремими видами

діяльності людини пов'язує здібності Д. Н. Завалішина. А. В. Петровський та М. Г. Ярошевський також дотримуються діяльнісного підходу до визначення здібності (як і здатності, тому що вони не виокремлюють «способність» і «способність к»). Відповідно структура здібності визначається вимогами конкретної діяльності, здібність виявляється тільки у діяльності [8, с. 475, 482].

Інший підхід, що розглядає здібності як родові ознаки людини, оснований на теорії Л. С. Виготського [2], який розумів під здібностями фактично окремі, але такі, що перебувають у нерозривному зв'язку, вищі психічні функції. Отже, якщо в теорії Б. М. Теплова здібності розглядаються перш за все як індивідуально-психологічні відмінності людей, то в теорії Л. С. Виготського підкреслюється їх соціокультурний аспект.

Від двох загальних підходів відмежована теорія здібностей С. Л. Рубінштейна та К. К. Платонова. Аналіз цього напряму в теорії здібностей також виявляє зв'язок здібностей з діяльністю, бо здібності як психічні процеси, за С. Л. Рубінштейном, регулюють функціонування певних операцій, а операції є елементами діяльності.

Таким чином, простежується прямий або опосередкований зв'язок категорії «здатність» з діяльністю. Тому, спираючись на прийнятий більшістю психологів діяльнісний підхід, для змістовного визначення здатності застосовується «діяльнісна редукція»: здатність студентів до професійного самозростання та відповідні здібності визначаються за видом певної діяльності та її компонентами.

Для визначення категорії здатності важливим також є її співвідношення зі знаннями, уміннями та навичками. У теорії здібностей Б. М. Теплова, С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка доведено, що здатності не тотожні знанням, умінням та навичкам. Від ступеня розвитку здатностей залежить успішність набуття знань, умінь та навичок, але самі здатності до цих знань, умінь та навичок не зводяться. Інакше кажучи, хороша відповідь, вдало чи невдало виконане завдання давали б змогу робити однозначний та остаточний висновок про здатності людини. Але, як свідчить досвід, іноді людина, котра спочатку щось не вміла, у результаті навчання швидко починала оволодівати навичками і вміннями й випереджала інших. У неї, більш ніж у інших, вияви-

лися здатності. Таким чином, щодо знань, умінь та навичок є можливість, а самі знання, уміння та навички — це дійсність. Але, відхиляючи тотожність здатностей та знань, умінь і навичок, слід підкреслити їх єдність. Здатність виявляється не у власне знаннях, уміннях і навичках, а в динаміці їх набуття, у тому, наскільки швидко, легко, глибоко і міцно здійснюється процес оволодіння знаннями та вміннями за однакових умов. У свою чергу, розвиток здатності залежить від рівня знань, умінь та навичок. Тому знання, уміння та навички певного виду діяльності слід розглядати і як чинники, і як результати розвитку здатності до цієї діяльності.

Щодо порівняння понять у російській і українській мовах можна вважати, що українське «здатність» найближче до російського «способность к» (у значенні «можливість виконання певної діяльності»).

Крім того, за К. К. Платоновим, здібність постає властивістю особистості безвідносно до безпосередньої діяльності й здатністю (або нездатністю) до певної безпосередньої діяльності [9].

Здатність до певної діяльності — складне психологічне утворення багаторівневої структури, яку складають відносно простіші здатності, здібності, якості та властивості особистості, що в сукупності забезпечують потенційну можливість виконання елементів певної діяльності в їх єдності.

Для психологічного визначення здатності студентів до професійного самозростання на основі діяльнісного підходу та обґрунтування структури здатності необхідно розглянути відповідну діяльність студентів. У даному випадку як специфічний вид діяльності постає професійне самозростання студентів під час навчання у вищому навчальному закладі. Як і будь-яка діяльність, професійне самозростання студентів може бути описане через характеристики відповідних цілей, мотивів, компонентів та результатів діяльності.

Під професійним самозростанням студентів ми розглядаємо вид самостійної діяльності студентів з формування себе як фахівця.

Професійне самозростання постає як специфічна форма студентської активності, спрямованої на перетворення студентом самого себе у професійному аспекті. Особливість професійного самозростання студентів як специфічного виду діяльності проявляється у її структурі, складові якої, відображаючи узагальнену

структуру діяльності як психологічної категорії, несуть специфіку професійного самозростання студентів. В узагальненій структурі діяльності як психологічної категорії виокремлюються процеси, дії, суб'єкт, об'єкт (предмет), засоби та результати. Процесуальні компоненти й компоненти дій професійного самозростання зумовлюють відповідну сукупність часткових здатностей та здібностей, що визначають загальну здатність до професійного самозростання.

Для визначення змісту професійного самозростання як виду специфічної діяльності студентів нами було використано метод спостереження та вільного описування. Зміст описувань пройшов кількісну та якісну обробку за допомогою контент-аналізу, концептуальною основою якого було уявлення професійного самозростання студентів як специфічного виду самостійної діяльності студентів у певному соціальному середовищі. Це дозволило як вихідні категорії аналізу описувань використати систему загальних компонентів функціонального змісту діяльності, а саме: певні процеси, дії та системні компоненти професійного самозростання. За результатами контент-аналізу та спостереження за самостійною діяльністю студентів з розвитку й удосконалення ними своїх професійних знань, умінь, навичок та професійно-важливих психологічних якостей, на основі проекції порівняльної аналогії відповідних елементів саморозвитку особистості та навчальної діяльності на професійне самозростання було визначено процеси професійного самозростання студентів, а саме: усвідомлення студентом самого себе як суб'єкта професійного самозростання та майбутнього фахівця, який сам організовує, спрямовує, здійснює, контролює й корегує процес професійного самозростання; пізнання студентом самого себе як майбутнього фахівця та суб'єкта професійного самозростання; оцінювання студентом себе як суб'єкта професійного самозростання та майбутнього фахівця; управління студентом професійним самозростанням.

Відповідно до процесів було визначено процесуальні компоненти професійного самозростання студентів, а саме: професійне самопізнання, професійне самоусвідомлення, професійне самооцінювання та самоуправління професійним самозростанням.

Як відомо, основними структурними одиницями діяльності психологічна теорія визначає дії. Аналіз діяльності студентів стосовно самостійного набуття ними теоретичних знань і вмінь у галузі майбутньої професії та розвитку професійно важливих якос-

тей і властивостей дає підстави виокремити дії з професійного самозростання, основними з яких є: гностичні, прогностичні, конструктивні, самоорганізаторські, комунікативні та вольові. Відповідно до них нами було визначено компоненти дій професійного самозростання студентів.

Суб'єкт, об'єкт, засоби, результат професійного самозростання студентів були визначені на основі системних компонентів діяльності як загальної психологічної категорії, особливостей гуманістично-особистісного підходу до професійного навчання студентів (у центр діяльності ставиться не сама діяльність, а особистість у діяльності) та специфіки діяльності студентів із професійного самозростання. Виходячи з цього системними компонентами професійного самозростання постають: суб'єктом діяльності — сам студент (Я-суб'єкт професійного самозростання); об'єктом (предметом) діяльності — професійно важливі знання, уміння, навички, психологічні якості, властивості, здібності та схильності, а також знання, уміння, навички й психологічні якості, властивості та схильності, що важливі для результативного професійного самозростання; засобами діяльності — методи, способи, прийоми й безпосередньо мовні, друковані, знакові, технічні та інші засоби самостійного набуття професійних знань, умінь, навичок і професійно важливих психологічних якостей; сама особистість студента; методики й технології навчання, що спрямовані на розвиток здатності студентів до професійного самозростання; результатами (продуктом) діяльності є професійна динамічність, конкурентоспроможність, самореалізація.

Визначені компоненти професійного самозростання студентів є необхідними, але недостатніми для його реалізації у процесі навчання. Ще необхідною і дуже важливою умовою професійного самозростання, як і будь-якої діяльності, є відповідна «зовнішня структура», до якої належать вмотивованість студентів до професійного самозростання та ситуація, що складається під час діяльності. Крім того, враховуючи, що загальний саморозвиток особистості може реалізовуватися у формі самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізації, професійне самозростання як один з аспектів загального саморозвитку доцільно здійснювати у формі самоактуалізації як вищої форми саморозвитку, яка деякою мірою включає дві інші форми. Мотивація професійного самозростання та самоактуалізація студентів утворюють детермінаційно-регуляційний аспект професійного самозростання.

Обов'язковим елементом свідомої діяльності є мета діяльності. Відповідно метою професійного самозростання студентів є формування себе як майбутнього конкурентоспроможного фахівця, що здатний динамічно професійно розвиватися відповідно до навчання у вищому навчальному закладі та до динаміки професії. Мета професійного самозростання студентів включає дві складові: загальнопрофесійну — це високий рівень професійних знань, умінь, навичок та розвинені професійно важливі психологічні якості, властивості й здібності; специфічно-здатнісну — високий рівень знань, умінь, навичок професійного самозростання та розвинені психологічні якості, властивості й здібності, що важливі для постійного професійного вдосконалення та розвитку здатності до професійного самозростання.

Користуючись діяльнісним підходом до визначення здатності та спираючись на специфіку відповідної діяльності, **здатність студентів до професійного самозростання** доцільно визначити як спроможність студентів до самостійної діяльності з формування себе як фахівця, з постійного самостійного зростання, тобто спроможність самостійного набуття, удосконалення та підвищення професійних знань, умінь, навичок та розвитку професійно важливих особистісних якостей і властивостей у процесі навчання у вищому навчальному закладі та в процесі майбутньої професійної діяльності.

Здатність студентів до професійного самозростання постає як узагальнена сукупність узгоджених та взаємопов'язаних індивідуально-психологічних особливостей студентів: властивостей, якостей, здібностей та схильностей, що забезпечують досягнення високих результатів у професійному самозростанні.

Детальний зміст і структура здатності студентів до професійного самозростання визначається через зміст та структуру компонентів професійного самозростання як виду специфічної діяльності студентів. Елементи здатності виокремлюються і визначаються як психічні властивості людини, що забезпечують оволодіння відповідними діями та успішне здійснення процесів і дій професійного самозростання.

Виникає необхідність у визначенні технології, завдяки якій можна створити умови, що допомагають удосконалити навчальний процес для забезпечення формування саме здатності студентів до професійного самозростання. Аналіз літератури показав, що перспективними, зважаючи на потреби практики ВНЗ та вимоги сучас-

ної освіти, є інноваційні технології навчання, зокрема: інтерактивне навчання, тренінгове навчання, навчання у співпраці.

Інтерактивне навчання — специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну й цілком передбачувану мету — створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуватиме свою успішність, професійну спроможність. Упровадження інтерактивного навчання допоможе викладачеві змінити звичну для студента ситуацію, характер його діяльності і змусить студента перетворитися з пасивного спостерігача на активного учасника навчального процесу. Перебуваючи в інтерактивному просторі, студент змушений самостійно мислити, сумніватися, виконувати певні завдання і проблеми. Змінюються правила взаємодії з викладачем та одногрупниками.

Активність студента забезпечується на всіх етапах інтерактивного навчання:

- на першому етапі студент, використовуючи способи пізнання, вивчає певний об'єкт дійсності, знаходить і створює знання про нього, конструє образи, одержує власний освітній продукт;

- на другому етапі кожен студент має можливість зіставити набуті знання зі знаннями своїх одногрупників та історико-культурними продуктами людства в певній галузі. З цією метою викладач пропонує студентам на заняттях різні форми й методи інтерактивного навчання;

- третій, узагальнюючий етап, допомагає кожному студенту на основі зіставлень, створити сукупний освітній продукт.

Такий процес формує соціокультурну компетентність, навички критичного мислення та діалогового спілкування студентів, розширює їхні пізнавальні можливості у здобутті, аналізі та застосуванні інформації, а також є базою для формування вмінь і навичок у майбутній професійній діяльності.

Для формування здатності до професійного самозростання доцільно також використовувати навчання у співпраці (у малих групах). Основними його різновидами є: навчання в команді, кооперативне навчання, «навчаємося разом» та дослідницька робота в групах. Таке навчання є особистісно-зорієнтованим, дає високий ефект не тільки в опануванні знаннями, уміннями й навичками, але й у соціалізації, формуванні комунікативних умінь.

Тренінгове навчання також створює умови формування здатності студентів до професійного самозростання: дає змогу студен-

тові краще пізнати себе очима інших і, таким чином, набагато краще усвідомити свої як позитивні, так і негативні якості, тобто власну Я-концепцію. Важливим аргументом є і те, що одночасно можна психологічно вплинути на значно більшу кількість людей. Така форма організації навчального процесу підвищує рівень засвоєння знань і вмінь, ступінь тренованості таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, емпатія, рефлексія, тактовність, комунікативна компетентність тощо; сприяє діагностиці, корекції і розвитку особистісних якостей і вмінь, зняттю бар'єрів, які заважають ефективній діяльності; допомагає розв'язувати складні проблеми, збільшувати альтернативні погляди, приймати продумані рішення; а отже — розвитку здатності студентів до професійного самозростання.

Результати дослідження з розвитку в студентів КНЕУ здатності до професійного самозростання на основі застосування технологій інноваційного навчання подано в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

**СФОРМОВАНІСТЬ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗРОСТАННЯ
ДО І ПІСЛЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ, %**

Навч. групи	Рівні сформованості здатності за розширеними класами				
	НИЗЬКИЙ	НИЖЧІЙ ЗА СЕРЕДНІЙ	СЕРЕДНІЙ	ВИЩІЙ ЗА СЕРЕДНІЙ	ВИСОКИЙ
Початковий рівень сформованості здатності до професійного самозростання					
Експериментальні групи					
Г ₁ , Г ₂	16,67	37,04	24,07	16,67	5,55
Контрольні групи					
Г ₃ , Г ₄	18,52	37,04	25,92	16,67	1,85
Підсумковий рівень сформованості здатності до професійного самозростання					
Експериментальні групи					
Г ₁ , Г ₂	7,41	22,22	29,63	31,48	9,26
Контрольні групи					
Г ₃ , Г ₄	12,97	29,63	29,63	22,22	5,55

Динаміку рівнів сформованості здатності в експериментальних та контрольних групах відтворено на рис. 4.1.

Встановлено, що на початковому етапі більшість студентів має низький рівень здатності до професійного самозростання.

Підсумкові дані свідчать, що за час проведення експерименту в експериментальних групах (на відміну від контрольних) значно підвищився рівень здатності студентів до професійного самозростання в процесі інноваційного навчання (13 % проти 7 %).

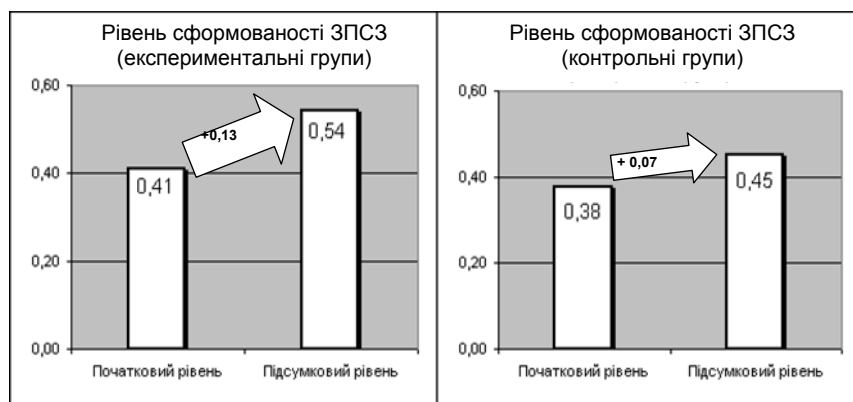


Рис. 4.1. Динаміка сформованості в студентів здатності до професійного самозростання (ЗПСЗ) у процесі експериментальної роботи

Отже, проведення експериментальної роботи, що включало використання інноваційних технологій навчання, здійснило вагомий вплив на здатність студентів до професійного самозростання.

Але варто бути дуже обережними, переходячи до використання інноваційних технологій, адже, вийшовши зі звичної для студента «зони комфорту», він повинен почувати себе безпечно. Подолання невпевненості перед новою ситуацією, розуміння і прийняття студентом нових вимог впливатиме на результативність його навчальної діяльності. Уважаємо, що ефективність навчання залежить насамперед від соціально-психологічного аспекту. Студент буде активним, якщо: він відчуває себе комфортно на занятті; діяльність студента і викладача є рівноправною; відсутня

зайва критика з боку викладача та однокласників; зауваження мають конструктивний характер і стосуються насамперед результатів діяльності; ціниться будь-який внесок студента в навчальний процес.

Саме за таких умов студент не боїтиметься експериментувати, щоб знайти оптимальний результат своєї поведінки; матиме можливість визначити власну роль у спільній роботі групи та відстояти свою думку, позицію.

Висновки. Формування здатності до професійного самозростання є важливим у процесі розвитку конкурентоспроможного фахівця, що здатний динамічно професійно розвиватися відповідно до навчання у вищому навчальному закладі та до динаміки професії.

Відповідно здатність до професійного самозростання становить комплекс взаємопов'язаних здатностей до професійного самопізнання, професійного самооцінювання, професійного самоусвідомлення, до самоуправління професійним самозростанням (та їх відповідних складових), а також гностичних, прогностичних, конструктивних, самоорганізаторських, комунікативних та волевових здібностей індивіда, що визначає спроможність особистості до успішного професійного самозростання.

Формування здатності студентів до професійного самозростання забезпечують інноваційні технології навчання, зокрема: інтерактивне навчання, тренінгові навчання та навчання у співпраці.

Список використаної літератури

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. — М. : ПЕР СЭ, 2001. — 511 с.
2. *Выготский Л. С.* Собр. сочинений / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. [Т. 1]. — М. : Педагогика, 1982. — 488 с.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. — М. : МГУ, 1976. — 150 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. — 2-е изд., перераб., доп. / Э. Ф. Зеер. — М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.
5. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [У 2 т.]. — Т. 1 : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології / С. Д. Максименко. — К. : Форум, 2002. — 319 с.

6. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. — М. : Мастерство, 2002. — 288 с.
7. Основы психологии : Практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. — 2-е изд., доп. и переработ. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. — 704 с.
8. Петровский А. В. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стереотип. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 512 с.
9. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — М. : Наука, 1986. — 254 с.
10. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. І. Пометун, Л. В. Пирожено. — К. , 2002. — 136 с.

4.2. Розвиток особистісної саморегуляції студентів як передумова успішності їхньої навчальної діяльності

Колесніченко Ліна Аліківна,

кандидат психологічних наук, доцент,

заступник завідувача кафедри

педагогіки та психології КНЕУ з наукової роботи

Анотація теми. Розкрито сутність особистісної саморегуляції; теоретично обґрунтовано важливість особистісної саморегуляції для навчальної діяльності; представлено модель та запропоновано форми і методи підвищення рівня особистісної саморегуляції студентів.

Особистість студента має винятково важливе значення для навчальної діяльності, адже саме його індивідуально-психологічні властивості визначатимуть, як будуть вирішені ті чи інші навчальні завдання, що поставатимуть перед ним, чи виявить він себе відповідальним, ініціативним, самостійним суб'єктом, чи зможе вийти зі складних та незвичних ситуацій, чи всіх зусиль докладатиме для успіху, чи зуміє зацікавити та організувати інших для спільної роботи на благо загалу.

Серед цих якостей особливо важливою є здатність до саморегуляції — необхідної риси плідної діяльності студента, яка забезпечує гармонійність функціонування різних властивостей особистості. Тільки за умови ефективної організації студентом власної

поведінки та діяльності можна досягти значних результатів у навчальній діяльності.

К. О. Абульханова-Славська [1; 2] у вітчизняній науці започаткувала особистісний підхід до дослідження саморегуляції. Вона вивчає цей процес із позиції активності особистості, коли людина є суб'єктом власної поведінки й діяльності. Активність виявляється в ініціативному, самостійному, перетворювальному ставленні суб'єкта до дійсності, до інших людей та до самої себе. Активність є якісною й кількісною мірою взаємодії людини з оточенням з точки зору її динаміки й напруження. Якісний, змістовний бік активності розкривається в системі наявних потреб, мотивів, цілей, установок, що зумовлюють здійснення тих чи інших дій. Кількісний, процесуальний, зовнішній бік активності знаходить свій вияв у способах діяльності. К. О. Абульханова-Славська розробляла зазначені положення переважно з теоретико-методологічних позицій. У цьому контексті важливу роль відіграють конкретно-експериментальні дослідження внутрішніх джерел активності особистості: потреб, мотивів, цілей, спрямованості тощо, тобто змістових аспектів саморегуляції.

Отже, важливо звернутися до аналізу джерел активності особистості, до розуміння тих спонукальних психологічних сил, які зумовлюють активність, задають їй певний напрямок та впливають на те, що особистість ставить перед собою саме такі цілі і діє саме так, незалежно від зовнішніх умов і факторів.

Зрозуміло, що особистість активна, ініціативна там, де мова йде про задоволення її потреб, мотивів, бажань тощо. Ці особливості відображаються у потребо-мотиваційній сфері особистості, яка є підґрунтям формування життєвих та професійних цілей особистості. Людина прагне керувати власним життям, проектує його за допомогою життєвих та професійних цілей. Свідомо організовуючи свій життєвий процес, особистість виходить з особистих потреб та мотивів.

Спираючись на визначення поняття «саморегуляція», сформульоване М. Й. Боришевським [3], ми розуміємо особистісну *саморегуляцію* як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову та перетворення суб'єктом власних дій та вчинків стратегії життєдіяльності загалом відповідно до актуальних потреб, мотивів, особистісно значущих цілей, спрямованості. У процесі саморегуляції поведінкою як специфічним

видом психічної активності особистості суб'єкт виходить за межі поставлених іззовні цілей та вимог, засвідчуючи при цьому здатність самостійно ставити нові цілі, шукати засоби їх досягнення, вносити зміни як у зовнішні, так і внутрішні умови, збільшувати резервні можливості власної психіки на підставі актуалізації провідних мотивів активності.

Саморегуляція постає засобом реалізації прийнятих програм, досягнення намічених цілей, слугує корекції цих програм і цілей у ситуаціях, коли змінюються зовнішні та внутрішні умови. Тобто самоуправління може здійснюватися за умови спроможності людини перетворювати власну активність (зовнішню та внутрішню) відповідно до моделі передбачуваних змін ситуації. Самоуправління, отже, зумовлюється наявністю в людини можливості виходити за межі конкретної ситуації, долати безпосередні спонуки заради досягнення особисто значущої мети.

Ми вважаємо, що дослідження проблеми особистісної саморегуляції має охоплювати як процесуальний аспект, що відповідає на запитання «Як?» чи «Яким способом?», так і аспект змісту з питань «Чому?». Отже, йдеться про взаємодію змістового і процесуального аспектів особистісної саморегуляції.

Науково-практична мета дослідження — визначити основні напрями розвитку особистісної саморегуляції студентів та запропонувати рекомендації щодо такого розвитку.

Опис дослідження. Особистісна саморегуляція презентує міру власної активності студента, забезпечує можливість реалізувати активність суб'єкта, його актуальні й потенційні можливості не лише в організації та перетворенні оточення, але і в організації та управлінні власними діями й поведінкою.

На нашу думку, особистісна саморегуляція — це складне системне явище, котре включає змістовий, процесуальний компоненти та самооцінку особистості.

Змістовий компонент визначає джерела активності особистості, спонукальні психологічні сили та напрям активності особистості студента і включає потреби, мотиви, цілі та спрямованість особистості.

Процесуальний компонент відображає стильові особливості особистісної саморегуляції — типові для людини й найістотніші риси організації та управління власною зовнішньою і внутрішньою активністю, які стійко проявляються в різних її видах. До стильових

особливостей саморегуляції зараховують індивідуально-типові властивості регуляторних процесів, що реалізують основні складові системи саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів), а також регуляційно-особистісні чи інструментальні властивості — самостійність та гнучкість.

Процесуальний аспект особистісної саморегуляції розкривається через визначення *регуляторного профілю*, що характеризує індивідуальний рівень розвитку основних регуляторних механізмів, які забезпечували функціональні ланки цілісної системи саморегуляції.

Можна припустити, що залежно від певного способу саморегуляції, який використовують студенти, у них одні регуляторні ланки (стильові особливості) розвинені краще, а інші — гірше. Тобто в навчальній діяльності не існує єдиного ефективного способу саморегуляції, який відображається в регуляторному профілі особистісної саморегуляції. Таких способів буде декілька, і вони характеризуватимуться певними сильними та слабкими регуляторними ланками. «Слабо розвинені» функції саморегуляції компенсуватимуться «сильними».

Самооцінка визначає емоційні та мотиваційні стани, впливає на вибір власних цілей, зумовлює рівень домагань, характер оцінки та ставлення особистості до досягнутих нею результатів тощо. Самооцінка включає результати самопізнання та емоційно-ціннісне ставлення до своєї особистості. Ми вважаємо, що самооцінка як складова особистісної саморегуляції повинна мати вид (адекватна-неадекватна) та певний рівень (завищена-занижена), котрі впливають на успішність здійснення навчальної діяльності студентів.

На нашу думку, змістовий, процесуальний компоненти та самооцінка визначають своєрідність особистісної саморегуляції в такий спосіб: змістовий є сутнісною характеристикою з огляду на те, що ним зумовлюється специфіка діючих спонук, поставлених цілей та дієвих сторін спрямованості особистості. Процесуальний — це форма реалізації змістового компонента. Ідеться про задіяні особистісні можливості для реалізації актуальних потреб, мотивів, цілей тощо. Самооцінка слугує відображенням складових змістового компонента, а також є індикатором та підтримкою розгортання певних функцій процесуального компонента особистісної саморегуляції.

Взаємозв'язок складових особистісної саморегуляції відображено на рис. 4.2.



Рис. 4.2. Модель особистісної саморегуляції

Отже, модель особистісної саморегуляції включає раніше описані її компоненти: змістовий, процесуальний та самооцінку. У процесі дослідження ми перевірили гіпотезу, що успішність навчальної діяльності студента зростає (покращиться), якщо в процесі навчання забезпечити можливості підвищення рівня особистісної саморегуляції, особливості розвитку якої зумовлюють міру включення особистості в діяльність, її самостійність, ініціативність, відповідальність, цілеспрямованість, прагнення до досягнення успіху в ній.

Після теоретичного обґрунтування важливості особистісної саморегуляції для навчальної діяльності, розроблення її моделі наступний наш крок полягав у знаходженні та впровадженні оптимальної форми і методів підвищення рівня особистісної саморегуляції студентів у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін. Для досягнення цієї мети необхідно було, по-перше, з'ясувати рівень особистісної саморегуляції обраного контингенту; по-друге, відібрати кращі з наявних та розробити нові вправи підвищення рівня особистісної саморегуляції студентів.

На початку впровадження програми порівнювалися показники особистісної саморегуляції студентів контрольної та експериментальної груп. Було встановлено їх ідентичність.

Порівняльний аналіз розподілу показників за окремими компонентами свідчить, що за сукупністю досліджуваних параметрів спостерігаються приблизно однорідні тенденції особистісної саморегуляції студентів. При незначних коливаннях показників у контрольній і експериментальній групах на початку застосування програми простежується майже однаковий розподіл студентів за рівнями особистісної саморегуляції: більшість із них перебуває на низькому рівні особистісної саморегуляції (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

**РОЗПОДІЛ СТУДЕНТІВ КОНТРОЛЬНОЇ
ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ГРУП
ЗА ПОКАЗНИКАМИ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ, %**

Групи	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Кількість осіб		Кількість осіб		Кількість осіб	
Потреба в активності						
КГ	10	16,7	8	13,3	42	70,0
ЕГ	4	13,3	5	16,7	21	70,0
Мотив досягнення успіху						
КГ	26	43,4	5	8,3	29	48,3
ЕГ	12	40,0	4	13,3	14	46,7
Мотив уникнення невдач						
КГ	17	28,3	13	21,7	30	50,0
ЕГ	8	26,7	7	23,3	15	50,0
Диференційованість цільової перспективи						
КГ	6	10,0	10	16,7	44	73,3
ЕГ	4	13,3	5	16,7	21	70,0
Представленість ближньої перспективи						
КГ	5	8,3	10	16,7	45	75,5
ЕГ	3	10,0	4	13,3	23	76,7
Узгодженість цільової перспективи						
КГ	11	18,3	20	33,3	29	48,4
ЕГ	5	16,7	10	33,3	15	50,0
Спрямованість						
КГ	12	20,0	23	38,3	25	41,7
ЕГ	6	20,0	11	36,6	13	43,4
Самооцінка						
КГ	18	30,0	14	23,3	28	46,7
ЕГ	10	33,3	6	20,0	14	46,7

У нашому випадку підвищення рівня особистісної саморегуляції студентів відбувалося в процесі **консультативних і тренінгових занять для групи** з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», які в Київському національному економічному університеті проводилися протягом одного навчального року раз на тиждень. Загалом було 26 занять, кожне тривалістю 1 година 20 хвилин.

На нашу думку, **розвиток особистісної саморегуляції** може здійснюватися **і на заняттях з інших дисциплін**.

Наведемо програму розвитку особистісної саморегуляції.

Звернувшись до проблеми розвитку особистісної саморегуляції, тобто її **змістового компонента (потребо-мотиваційної сфери) і самооцінки та впевненості в собі**, ми дійшли висновку, що найефективнішим засобом впливу будуть вправи спрямовані:

- по-перше, на зосередження уваги студентів на власній особистості, на своїх переживаннях, думках, на звичних способах саморегуляції поведінки (діяльності), на власних уявленнях про себе, на усвідомлення своїх особливостей, пов'язаних з потребо-мотиваційною сферою;

- по-друге, на побудову позитивного ставлення до себе як особистості, на розвиток адекватного оцінювання своїх можливостей і потенціалу, на формування впевненості в собі;

- по-третє, на закріплення змін у конкретних ситуаціях взаємодії, у вирішенні різноманітних завдань, відпрацювання навичок ефективної саморегуляції.

Конкретні вправи можуть бути спрямовані на розвиток одного з названих напрямів, але можуть водночас сприяти розвитку декількох напрямів. Наприклад, при формуванні позитивного ставлення до себе відбувається усвідомлення того, які зміни сталися у сприйнятті власного «Я».

Визначення цих напрямів роботи базувалося на **виокремленій моделі саморегуляції**. Необхідно було розвивати складові змістового компонента, а саме: **потребу в активності, відповідальність і контроль за власним життям та діяльністю, мотиви поведінки й діяльності, цілепокладання та цільову перспективу, спрямованість особистості, а також самооцінку особистості студента, яка є важливою ланкою в особистісній саморегуляції**.

Ми пропонуємо чотири блоки програми. Викладачі інших дисциплін можуть використовувати як програму загалом, так і окремі її складові.

I блок «Пізнай себе та інших» був спрямований на розширення й поглиблення уявлення про себе та оточуючих людей, присвячений глибшому знайомству як із власним «Я», так і з членами своєї групи. **Мета:** *розширити та поглибити уявлення про самого себе, усвідомити схоже та відмінне між собою та іншими членами групи, зрозуміти багатогранність проявів особистості.*

II блок «Знайомство із саморегуляцією» був присвячений усвідомленню значущості особистісної саморегуляції в навчальній діяльності студентів, ролі самооцінки в процесі саморегуляції. **Мета:** *зрозуміти сутність цього поняття, роль саморегуляції в життєдіяльності людини, значущість саморегуляції в навчальній діяльності, усвідомити зв'язок самооцінки із саморегуляцією, визначити властивості особистості, які виконують регулювальну функцію.*

III блок «Шляхи вдосконалення особистісної саморегуляції» був спрямований на розвиток потреби в активності, здатності брати на себе відповідальність, мотиву досягнення, цілепокладання, спрямованості на справу та результат, адекватної самооцінки та впевненості в собі. **Мета:** *розвиток складових (потреб, мотивів, суб'єктивної локалізації контролю, цілей, спрямованості особистості) змістового компонента особистісної саморегуляції та самооцінки як необхідного чинника саморегуляції.*

IV блок «Усвідомлена трансформація» був присвячений усвідомленню і закріпленню змін, що відбулися в процесі реалізації програми. Це сприяло усвідомленню й закріпленню змін як на етапі реалізації програми, так і на фінальному етапі.

Для ефективної реалізації програми особистісної саморегуляції важливою є діагностика особливостей потребо-мотиваційної сфери студентів. Це дає змогу сфокусувати увагу студентів на особливостях їхньої потребо-мотиваційної сфери та самооцінки. Для цього студентам необхідно ставити питання, які сприяли б усвідомленню власних якостей, акцентували переживання, звичні способи поведінки, уявлення про себе.

Наприклад, на першому занятті ми виконували вправу «Хто Я?» До тих питань, які є обов'язковим при обробці отриманих даних, ми додавали ще такі: «Які з наведених характеристик є для вас найбільш значущими? Що вас задовольняє у списку, а що

хотіли б змінити? Чому? Коли ви відповідали, то відповідали кому — собі, товаришам, викладачеві?»

По-друге, наскільки це можливо в межах **навчальної програми будь-якої дисципліни**, можна давати вправи на розвиток потребомотиваційної сфери та вдосконалення самооцінки. Наприклад, після виконання завдань чи написання контрольної, модуля студент мав відповісти на питання: «Чи задоволений він результатом?» (*це має орієнтувати студентів на самооцінку діяльності та сприяти розвитку в них мотиву досягнення*). У випадку невиконання домашнього завдання деякими студентами перед ними ставилося завдання написати твір на тему «Чому я не виконав домашнього завдання». У процесі занять викладачеві важливо якнайчастіше ставити студентів у ситуацію вибору навчальної мети.

На початку вивчення кожної теми важливо звертати увагу студентів на те, чого вони повинні навчитися, які форми роботи і перевірки знань можуть бути використані, і пропонувати їм три рівні складності завдань на кожному занятті. Через кожні тричотири заняття доцільно обговорювати: якої складності завдання кожен найчастіше обирав (найлегші, середньої складності, найважчі); чому; як це пов'язано з мотивами досягнення успіху та мотивами уникнення невдач. Після цього важливо провести обговорення, під час якого здійснювався б зворотний зв'язок, члени групи наводили б аргументи щодо вибору своїх товаришів.

Також у процесі занять можна запропонувати студентам *виявити зв'язок між їх власними зусиллями та результатами праці*. Для цього після виконання певного завдання їм необхідно було дома або на парах відповісти на запитання: «Легко чи важко було виконувати завдання і чому?», «Як ви з цим впоралися?» або «Що було найважчим під час виконання завдань і чому?». Усе це сприяло розвитку мотиву досягнення.

На власних парах ми поглиблювали цей аналіз. Група утворювала дві підгрупи, і кожна підгрупа повинна була скласти список можливих причин «відкладання роботи на потім». Загальний список записували на дошці. До списку ввійшли: робота нецікава, незначуща, має значний обсяг, монотонна, складна, незвична; страх, що ти не зможеш із нею належно впоратися; невміння організувати себе тощо. Потім кожен студент з'ясовував для себе причину, через яку він найчастіше відкладав роботу. Для цього робили список відкладених справ за місяць і визначали причини, які ретельно аналізували: об-

говорювали причини, що усували активну поведінку; детальніше зупинялися на такій причині, як прагнення уникнути невдач; давали відповіді на запитання: «Чи завжди повинен бути тільки успіх? Що трапиться в разі недосягнення запланованого успіху? Що ви відчуваєте в разі невдачі? У чому позитивні моменти неуспіху?»

Кожен промовляв свої найгірші побоювання, усвідомлював власні страхи, які гальмують його активність. Під час обговорення група також порушувала проблему страху публічного виступу на семінарі. Окрім почуття страху, говорили про сором від невдалого виступу, про «страх» бути занадто активним.

Також розвиток потребо-мотиваційної сфери охоплює врахування та вплив на різні типи спрямованості студентів.

Саме спрямованість визначає, що є суб'єктивно значущим та істотним для студента, задає напрям його активності, прагненням. Спрямованість є системоутворювальною властивістю особистості, яка включає в себе потреби, мотиви, цілі, цінності, емоційне ставлення до діяльності й активно впливає на її дії та вчинки.

Традиційно виокремлюють три види спрямованості: на себе, на інших людей та на справу.

Студентам, у яких переважає спрямованість на себе, притаманні орієнтація на пряму винагороду, прагнення до задоволення власних потреб, особистих переваг, престижу, власного благополуччя, авторитарності, потреба у владних функціях та засобах. Якщо навчання відповідає їхнім прагматичним прагненням, досягненню власних цілей, то вони проявляють до нього живий інтерес. Якщо ж ні — то активність таких студентів знижується.

Студентам, у яких домінує спрямованість на інших людей, притаманні орієнтація на спільну діяльність, пошук соціального схвалення, залежність від групової думки, оцінки, прагнення підтримувати хороші відносини з навколишніми. У цьому разі активність суб'єкта значною мірою залежить від настанов та прагнень, які домінують у групі. Якщо студентська група спрямована на навчання, то це може позитивно впливати на активність суб'єкта в навчанні. І навпаки, якщо група не налаштована на навчання, то це може негативно впливати на навчальну діяльність студента. Наприклад, якщо такий студент підготувався до семінару, а група не готова, то найімовірніше, що студент, у якого переважає спрямованість на інших, не прагнутиме виступати, на відміну від студента, у якого переважає спрямованість на себе.

Для студентів, у яких домінує спрямованість на справу, характерні налаштованість на якість і точність, прагнення якнайкраще виконувати навчальні завдання, схильність відстоювати свою думку в інтересах справи, здатність до співпраці та взаємодії заради справи.

Можна зробити припущення, що спрямованість на справу є найбажанішою в навчальній діяльності.

Виходячи з вищепроаналізованого та знаючи можливі види спрямованості студентів, можна запропонувати **такі рекомендації** для організації процесу навчання. Якщо це спрямованість на діяльність, то необхідно саму діяльність (навчання) організовувати таким чином, щоб знаходили втілення і пізнавальні (нова інформація), і професійні (зв'язок з майбутньою професією), і процесуально-змістові (цікавість, захопленість процесу і змісту навчання) аспекти. Викладач може широко використовувати цікаву, нову інформацію, переконувати та наводити аргументи щодо необхідності засвоєння даного предмета, демонструвати зв'язок теорії з практикою, з майбутньою професійною діяльністю; підбирати задачі, практичні ситуації, кейси, розв'язання яких формувало професійні уміння та навички. Якщо яскраво виражена спрямованість на взаємодію, то важливо створювати для студентів умови спілкування один з одним під час виконання завдань, використовувати поділ студентської групи на підгрупи на занятті, залучати їх до створення спільних навчальних проєктів тощо. Якщо в студентів переважає спрямованість на себе, то для викладача є важливими не тільки процес і зміст діяльності, а й сама особистість студента, яка є суб'єктом навчальної діяльності. Тому метою навчальної діяльності поряд із засвоєнням знань, формувань умінь і навичок може бути допомога студентам у знаходженні власного сенсу в навчальній діяльності, утіленні мотиву досягнення, надання їм можливості в самоствердженні, самореалізації тощо. Реалізація зазначених цілей у навчальній діяльності тісно пов'язана з методами та умовами навчання. Важливо використовувати різноманітні методи навчання, у тому числі й ті, які забезпечують активне включення студентів у навчальну діяльність. Створювати такі психологічні умови навчання, що забезпечать ефективну комунікативну взаємодію та щирі відносини в групі студентів, сприятимуть розкриттю кожної особистості, розвитку пізнавальної, емоційної та поведінкової сфери.

Висновки. Отже, здатність до саморегуляції є важливим і необхідним чинником ефективної діяльності студента, яка забезпечує гармонійність функціонування різних властивостей особистості. Дослідження показали, що в студентів переважає низький рівень особистісної саморегуляції, який характеризується низькою потребою у власній активності, значною залежністю від зовнішніх обставин, середнім або занадто високим рівнем мотивів досягнення, високим рівнем мотивів уникнення невдач, низькою диференційованістю та узгодженістю цілей особистості, незначним уявленням близької цільової перспективи, домінуванням спрямованості на себе та неадекватною самооцінкою. Тому особливого значення набуває розвиток особистісної саморегуляції в процесі професійної підготовки студентів.

З метою підвищення рівня особистісної саморегуляції студентів було запропоновано відповідну програму, що містить комплекс засобів впливу на особистість для розвитку показників змістового компонента особистісної саморегуляції та регулювання їхньої самооцінки в бік адекватності, ефективності якої перевірено в ході експерименту в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана в процесі консультативних і тренінгових занять з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент».

У подальших дослідженнях планується створення тренінгу для викладачів з розвитку в студентів здатності до саморегуляції.

Список використаних джерел

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 304 с.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психолог. журнал. — 1985. — Т. 5. — С. 3—18.
3. *Борисhevский М. И.* Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. ... д-ра психол. наук в форме науч. докл. / М. И. Борисhevский. — К., 1992. — 77 с.
4. *Колесніченко Л. А.* Особливості становлення суб'єкта професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу / Л. А. Колесніченко // Проблеми гуманітарних наук: наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка / [редкол. : Т. Біленко (відп. ред.), М. Чепіль та ін.]. — Дрогобич : Вимір, 2000. — Вип. 6. — С. 88—99.
5. *Якунин В. А.* Педагогическая психология : учебное пособие. — 2-е изд. / В. А. Якунин. — СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. — 349 с.

4.3. Формування групової взаємодії студентів як чинник ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців

Саркісова Оксана Юріївна,

старший викладач кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Показано, що сучасні вимоги до особистісного становлення фахівця можуть бути задоволені за рахунок впровадження освітніх технологій, побудованих на взаємодії; розкрито можливості використання групових форм навчання та механізми їх реалізації для формування здатності до групової взаємодії і підвищення за рахунок цього ефективності професійної підготовки; обґрунтовано систему організації групової взаємодії студентів у процесі підготовки майбутніх економістів.*

У системі вищої освіти України сьогодні відбуваються значні зміни, які пов'язані з переходом до гуманістично-інноваційної парадигми навчання, впровадженням нових освітніх стандартів, запровадженням інноваційних підходів. Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає окрім іншого, забезпечення особистісного розвитку суб'єктів навчального процесу та розвиток їхніх соціальних компетентностей. Для здійснення ефективної професійної діяльності майбутні фахівці вже під час навчання в університеті мають усвідомити необхідність налагодження конструктивних відносин із широким колом людей, оволодіти методами та прийомами взаємодії в процесі реалізації спільної діяльності. Це допоможе їм публічно презентувати результати своєї роботи, обговорювати ідеї, представляти й аргументувати власну позицію, розподіляти обов'язки, проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність та ін.

Особливо важливим є формування здатності до групової взаємодії студентів економічних спеціальностей, оскільки економічна діяльність сьогодні передбачає активний розвиток малих підприємств, створення ефективних управлінських команд для реалізації як короткострокових, так і довгострокових економічних проектів.

Запровадження сучасних інноваційних освітніх технологій часто пов'язане з використанням групових форм навчальної діяльності, які ґрунтуються на груповій взаємодії студентів. Водночас використання таких форм здійснить більший вплив на результативність на-

вчання, якщо студенти матимуть достатній рівень розвитку здатності до групової взаємодії. Отже, в умовах інноваційного розвитку економічного університету актуальним є формування здатності студентів економічних спеціальностей до групової взаємодії, що є вагомим чинником ефективності професійної підготовки.

Увага дослідників у галузі професійної освіти сьогодні як ніколи спрямована на формування соціальних якостей майбутніх фахівців. Англійський психолог Джон Равен називає такі вміння «компетентностями вищого рівня». Він розглядає методи кооперативного навчання, побудовані на багаторівневій груповій взаємодії, як такі, що здатні розвивати такі типи компетентностей [5]. У публікаціях останніх років звертається увага на зростання ролі соціально-психологічних і суб'єктивно-організаторських факторів у підготовці спеціалістів економічного профілю загалом та майбутніх фахівців зокрема. В. А. Козаков та Д. І. Дзвінчук наголошують на необхідності сформованості соціальної підготовленості та володіння високою культурою взаємодії у фахівців з вищою економічною освітою [3, с. 101]. Г. О. Ковальчук вважає одним з факторів, що впливає на розвиток економічної освіти, нові парадигми взаємин у колективі, які базуються на кооперації спільних дій [6, с. 15].

Отже, дослідники вважають, що формування групової взаємодії дає змогу вдосконалити професійну підготовку майбутніх фахівців, забезпечуючи розвиток їхніх соціальних компетентностей та особистісний розвиток як суб'єктів навчального процесу. Водночас реальні технології формування групової взаємодії в галузі економіки прописані ще недостатньо.

Метою нашого дослідження є визначення теоретичних основ використання групової взаємодії для ефективної професійної підготовки у ВНЗ, розкриття сутності та механізмів формування групової взаємодії в процесі навчання студентів економічного профілю.

Передусім постановка завдання формування групової взаємодії для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців потребує теоретичного обґрунтування можливості свого вирішення.

Серед теорій особистісно-зорієнтованого навчання слід виокремити концепцію розвивального навчання Л. С. Виготського, який зображує незамінну роль спільної діяльності і взаємодії в розвитку особистості. Ще у 20—30-х роках ХХ ст. Л. С. Виготський побачив у спільній діяльності початкову форму індивідуального психічного розвитку дитини та звернув увагу на двознач-

ний характер цього розвитку. «Будь-яка вища психічна функція, — писав він, — була соціальною раніше, ніж вона стала внутрішньою, власне психічною функцією, вона була насамперед соціальним відношенням двох людей» [2, с. 89].

Як стверджує Б. Г. Ананьєв [1, с. 76], студентській вік є чутливим періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Найважливішою умовою успішного професійного становлення стає соціалізація особистості, що включає як завдання пристосування до специфічних умов соціального середовища навчання, так і загальну підготовку до соціальної взаємодії в широкому колі людських спільнот у подальшій професійній діяльності.

В. А. Козаков також указує на дуальну природу людини, яка поєднує в собі індивідуальне й соціальне, що відповідно відображається в зонах її актуального й перспективного розвитку. Маючи за приклад учення Л. С. Виготського про рівень актуального розвитку й зону найближчого розвитку в молодших школярів на основі уявлень про розвиненість їх окремих психологічних функцій, В. А. Козаков вважає за доцільне пов'язувати зону найближчого розвитку для вікової категорії «студенти» з інтелектом як інтегральною рисою особистості. Відповідно рівень розвиненості психічних властивостей у системній сукупності і визначатиме інтелектуальний потенціал студента. За цих умов замість «зони найближчого розвитку» учнів для студентів доцільно вживати термін «зона перспективного розвитку», оскільки це їхній потенціал і можливості на майбутнє [3, с. 58]. Він пропонує будувати на цій основі індивідуально-кооперативну технологію навчання студентів. «Індивідуально-кооперативна технологія навчання (ІКТН) — це системне поєднання різних типів самостійної роботи студентів та активних методів-способів навчання..., комунікації та досвід суб'єктів учіння..., що складає необхідні і достатні умови для формування здатностей самостійно вчитися, працювати в команді та досягати точно визначені цілі кожного заняття з теми дисципліни» [3, с. 63].

Отже, спільна діяльність, на думку низки вчених, є потужним чинником розвитку особистості, у тому числі й у процесі навчання і професійної підготовки. У процесі підготовки майбутніх спеціалістів необхідно враховувати особливості взаємин людини (студента) із соціумом, шукати резерви підвищення ефективності навчального процесу шляхом впровадження інтенсивних освітніх технологій, які б ґрунтувалися на активній взаємодії всіх учасни-

ків навчального процесу й за рахунок цього розвивати не тільки індивідуальні якості студента, а й соціальні.

Відповідно мають змінюватися й вимоги до функцій викладача в навчальному процесі. Переважна роль педагога, на думку О. В. Хуторського, полягає «не в переданні знань, умінь та навичок, а в організації відповідного освітнього середовища, в якому учень навчається, спираючись на особистісний потенціал та використовуючи відповідну технологію навчання» [8, с. 29]. Викладач має спрямовувати свою діяльність на формування здатності й готовності студентів до діяльності та спілкування, а також створювати умови для прояву не тільки інтелектуальної та пізнавальної активності тих, хто навчається, але і їхньої особистісної соціальної позиції, індивідуальності, вираження як суб'єктів навчання.

Аналіз психологічних, соціологічних, педагогічних підходів до тлумачення поняття «групова взаємодія» дав підстави дати таке його визначення.

Групова взаємодія — це атрибутивна ознака групової діяльності, її процесуальна сторона, система безпосередніх, взаємообумовлених дій між її учасниками, що мають на меті викликати відповідні реакції зі сторони інших учасників групи.

Відповідно групова взаємодія студентів виникає лише тоді, коли в академічній студентській групі відбувається груповий розподіл, з'являються підгрупи, що реалізують спільну навчальну діяльність.

До основних механізмів, що забезпечують формування групової взаємодії, у психології належать: взаєморозуміння; координація; узгодження намірів і інтересів членів групи [4, с. 111—113]. Якщо враховувати як відносно самостійні такі сфери взаємодії, як когнітивна (її зміст складають перш за все знання — відомості партнерів один про одного); інструментальна (яка включає вміння та навички, якими оволодівають партнери, використовувані ними стратегії і стилі здійснення діяльності) і потребо-мотиваційна (цікавість партнерів один до одного), то названі механізми можна визначити таким чином.

Взаєморозуміння — механізм взаємодії, що пов'язаний насамперед з когнітивними процесами і який забезпечує спільне смислове поле учасників взаємодії, об'єднання інтересів сторін, вироблення подібного бачення завдань у конкретній ситуації.

Координація — механізм взаємодії, пов'язаний з інструментальними процесами, з пошуком засобів спілкування, що якнайкраще відповідають намірам і можливостям членів групи.

Узгодження — механізм взаємодії, що стосується переважно потребо-мотиваційної сторони спілкування, його результатом має бути досягнення відносної згоди щодо цілей, смислів, намірів членів групи, що задає основний тон міжособистісним відносинам, визначає їх емоційне забарвлення.

У сукупності взаєморозуміння, координація й узгодження складають процес, у ході якого члени групи знаходять свій предмет взаємодії, на основі якого і будують відносини. Головне тут те, що кожен з учасників групи вкладає сили в спільний пошук, і ця спільна активність породжує новий зміст.

На нашу думку, при підготовці майбутніх фахівців слід активно використовувати групову навчальну діяльність, забезпечуючи паралельно формування групової взаємодії студентів. На перших етапах особливу увагу слід приділяти забезпеченню взаєморозуміння учасників та узгодження їхніх інтересів і потреб у спільній діяльності, далі — допомагати в координації їхньої взаємодії. Водночас розглянуті вище психологічні механізми формування міжособистісної взаємодії при здійсненні групової навчальної діяльності мають доповнюватися ще двома педагогічними — кооперацією та взаємонавчанням.

Кооперація — це механізм взаємодії, за якого кожен індивід досягає своїх навчальних цілей лише в тому разі, коли інші члени групи досягають своїх. Він виявляється в такому способі роботи в малих групах, коли ті, хто навчаються, самі несуть відповідальність за освітній процес. Кооперативні методи навчання дозволяють розпочати поступово привчати студентів до роботи в малих групах та наближувати їх до навчання у співробітництві. Треба привчати їх до роботи в групі з будь-яким партнером або партнерами; працювати активно, відповідально ставитися до завдання; доброзичливо спілкуватися з партнерами; розвивати відчуття відповідальності не тільки за особисті успіхи, але й за успіх своїх партнерів. Як бачимо, недостатньо просто сформувати групи та дати їм завдання. Суть полягає в тому, щоб ті, хто навчаються, самі відчули потребу, захотіли отримати знання, необхідно допомогти студентові відчути потребу поділитися своїми надбаннями з іншими. Індивідуальна самостійна робота при організації навчальної діяльності за методом співробітництва стає вихідною, елементарною часткою колективної роботи.

Взаємонавчання — це механізм взаємодії, за якого індивіди, допомагаючи іншим оволодівати знаннями, удосконалюють і свої знання. Цей механізм базується на колективному способі роботи

в малих групах на основі співробітництва, коли ті, хто навчаються, вчатьсЯ один у одного, спільно набувають знання, уміння, навички та спільно контролюють процес навчання.

Формування здатності студентів до групової взаємодії потребує передусім готовності викладачів до запровадження навчання на основі групової взаємодії. Для встановлення рівня такої готовності у викладачів КНЕУ нами було проведено опитування слухачів тренінг-курсу з розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів протягом 2008—2010 років (у кількості 62 осіб).

Отримані дані показують, що майже половина викладачів (40 %) вважає зайвим навантаженням і відповідно недоречною реалізацію будь-яких інших цілей, крім навчальних і освітніх. На їхню думку, розвиток соціальних якостей студентів — прерогатива винятково викладачів кафедри педагогіки та психології і, можливо, деяких інших кафедр гуманітарного напрямку. Вони відносять себе до прихильників об'єктно-інформаційної парадигми навчання. На думку цих викладачів, ефективними на сьогодні залишаються суб'єкт-об'єктні відносини між викладачем і студентами, домінування традиційних інформаційних технологій навчання, акцент на контролі індивідуальних досягнень студента. Групові форми роботи, які сприяють розвитку соціальних компетентностей, використовуються цими викладачами несистематично, дуже рідко і переважно без попередньої підготовки. Третина опитаних (32 %) вважають доречним реалізовувати в процесі навчання розвивальні цілі, але роблять це несистематично, пояснюючи це значними витратами часу та сил. Вони стверджують, що у своїй діяльності спираються саме на особистісно-зорієнтований підхід до студентів, який проявляється в поважливому ставленні до думки студентів, спільному розробленні цілей засвоєння тієї чи іншої теми, стимулюванні активності, ініціативності та самостійності виконання завдань і використанні зворотного зв'язку для обговорення досягнення цілей курсу чи теми. Трохи менша частка опитаних (28 %) стверджують, що систематично працюють не тільки над удосконаленням предметних знань, умінь та навичок студентів, але й розвивають у них соціальні навички, навички взаємодії. Ці викладачі розуміють особистісно-зорієнтоване навчання як спільну діяльність викладача й студента, які є суб'єктами навчального процесу, що вважають один одного та будують свою діяльність на основі співробітництва і співтворчості. Такі викладачі у своїй діяльності доволі часто використовують роботу в малих

групах, розробляють завдання для групових проектів, готують студентів до участі в міждисциплінарних інтегрованих тренінгах. Тим самим у своїй діяльності ця група викладачів поряд з освітніми, навчальними та виховними цілями реалізує ще й розвивальні.

Результати опитування дають підстави наочно продемонструвати, що близько 60 % викладачів від загальної кількості опитуваних зорієнтовані на рівноправні відносини між суб'єктами навчальної діяльності та намагаються створити оптимальну базу для «зони перспективного розвитку студента». Вони готові до використання у своїй діяльності індивідуально-кооперативної технології навчання, яка побудована на поєднанні індивідуальної та кооперативно-групової діяльності учіння. Отже, більшість викладачів мають мотивацію до використання у своїй діяльності групових форм навчальної діяльності, розуміють необхідність розвитку соціальних якостей майбутніх фахівців, уміють налагоджувати атмосферу взаєморозуміння між суб'єктами навчального процесу та готові до створення умов для здійснення внутрішньогрупової взаємодії студентів.

Другий крок дослідження — виявлення рівня сформованості групової взаємодії студентів. Для цього нами було проведено опитування за психологічною методикою «Експертна діагностика взаємодії у малих групах» (А. С. Чернишов, С. В. Саричев) [7, с. 186]. У дослідженні взяло участь 70 студентів першого курсу чотирьох академічних груп. У результаті було визначено розподіл студентів за рівнями внутрішньогрупової взаємодії, а також їхніми конкретними характеристиками. Отримані дані наведено в табл. 4.3.

Таблиця 4.3

**ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ
НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ, %**

Види і характеристики групової взаємодії	Розподіл за рівнями прояву					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість		Кількість		Кількість	
Внутрішньогрупова взаємодія загалом	12	21,8	29	52,7	14	25,5
Окремі її характеристики:						
ієрархія та варіативність взаємодії	18	32,7	24	43,6	13	23,6
самостійність та ініціативність	10	18,2	27	49,1	18	32,7
включеність у взаємодію	18	32,7	19	34,5	18	32,7

Нами було встановлено, що трохи більше половини студентів (52,7 %) продемонстрували посередній рівень загальної внутрішньогрупової взаємодії. Стосовно ієрархії та варіативності взаємодії близько половини студентів (43,6 %) зазначили їх посередній рівень. Частка тих, що вказали низький рівень таких характеристик (32,7 %), трохи більша за частку тих, хто обрав високий рівень (23,6 %).

Уважаємо, що за умов стихійного формування групової взаємодії така ієрархія та варіативність є недостатніми. При груповій роботі (яка до того ж використовується далеко не в усіх навчальних предметах) студенти звикають працювати в одноманітному складі, рольовий розподіл є також дуже обмеженим. На наш погляд, під час формування групової взаємодії особливо значущою є різноманітність форм групової роботи та способів поєднання студентів у підгрупи, змінність складу підгруп та ролей учасників групової роботи. Трохи частіше студенти відмічають високий рівень самостійності та ініціативності у взаємодії та високий рівень включеності у взаємодію (по 32,7 %). Однак при оцінці включеності у взаємодію виявилася більша частка тих, хто відмітив її низький рівень (32,7 %), ніж серед тих, хто відмітив низький рівень самостійності та ініціативності (18,2 %). Такі відмінності в показниках можна пояснити тим, що за стихійної організації групової взаємодії третина студентів не відчуває своєї достатньої включеності в групову роботу. Для поліпшення такої ситуації особливе значення має рольовий розподіл, який може надати можливість кожному студенту проявити себе, зробити свій внесок у спільний результат.

Таким чином, проведене дослідження продемонструвало посередній рівень сформованості групової взаємодії в академічних студентських групах за традиційних умов навчання. Виявлені характеристики групової взаємодії є незадовільними і можуть негативно впливати як на процес групової роботи, так і на результативність навчання, зокрема, підготовки майбутніх спеціалістів. Недостатня сформованість здатності студентів до взаємодії може негативно вплинути на подальшу фахову діяльність як у педагогічній, так і в економічній сферах.

Керування груповою взаємодією з метою збільшення результативності навчання потребує пошуку таких умов, на яких має ґрунтуватися якісна групова взаємодія. Аналіз параметрів групової

вої взаємодії дав змогу визначити дидактичні умови її організації. По-перше, на початкових етапах уведення групового навчання слід по-різному розподіляти студентів на підгрупи та використовувати різні способи структурування для забезпечення формування мобільності, далі поступово переходити до формування стійких команд на свідомій формальній основі. По-друге, залежно від рівня сформованості групової взаємодії слід використовувати різні форми організації групової діяльності за принципом поступового їх ускладнення: від індивідуально-групової до взаємонавчання.

Розглянемо можливості формування групової взаємодії студентів-економістів на прикладі дисциплін психолого-педагогічного циклу. Узагальнено основні етапи формування групової взаємодії, цілі окремих етапів, можливі методики і форми роботи зі студентами представлено в табл. 4.4.

Виокремлення нами етапів формування групової взаємодії базувалося на виділенні механізмів міжособистісної взаємодії (взаєморозуміння, координація, узгодження, кооперація, взаємонавчання); сфер взаємодії: когнітивної (що відображена в пізнавальній меті), інструментальної (практична мета) і потребо-мотиваційної (мотиваційна мета). Підбір дидактичних і психологічних методик здійснювався відповідно до реалізації цілей формування групової взаємодії. Для досягання поставлених цілей і забезпечення розумного поєднання індивідуальної та спільної навчальної діяльності було використано різноманітні форми навчання.

Відповідну послідовність формування групової взаємодії можна побудувати і в процесі вивчення інших дисциплін, хоча дисципліни психолого-педагогічної підготовки надають для цього більше можливостей. Основне — запроваджувати групові форми навчання поступово, забезпечуючи поступовий розвиток здатності студентів до групової взаємодії, переходити до вищих етапів групового навчання лише тоді, коли студенти стають здатними до цього.

Таблиця 4.4

ЕТАПИ, ЦІЛІ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ

Етапи	Цілі	Методики	Форми
Етап 1. Встановлення контакту та узгодження дій учасників взаємодії	Практична мета: отримання навичок швидкого встановлення контакту з аудиторією, розвиток навичок спілкування, уміння висловлюватися. Мотиваційна мета: створення невимушеної атмосфери, налагодження контакту між суб'єктами навчального процесу (викладача зі студентами та студентів один з одним), спонукання студентів до взаємодії; актуалізація наявного досвіду студентів щодо відомих їм методик знайомства у великих групах. Пізнавальна мета: розкриття можливостей процесу навчання, який побудований на групових формах навчальної діяльності (переваги та недоліки), ознайомлення з методами організації групової роботи	Дидактичні методики: «Класичні пари», «Обміркуйте/Об'єднайтеся у четвірки/Обміняйтеся думками». Психологічні методики: Вправи-знайомства, «Сніговий ком», вправа «Хто я?», «Мотивація досягнення успіху» Т. Елерса, «Мотивація уникання невдач» Т. Елерса, «Цінність роботи у групі», «Малюємо малюнок разом», «Велика картина»	індивідуально-групова
Етап 2. Розвиток взаєморозуміння між учасниками взаємодії	Практична мета: оволодіння методикою активного слухання. Мотиваційна мета: активізувати здатність учасників до самопізнання та рефлексії своїх особистісних якостей; активізувати потребу до взаємопізнання та взаємодії. Пізнавальна мета: навчитися визначати особливості учасників за взаємодією	Дидактичні методики: «Класичні пари», «Активне слухання». Психологічні методики: вправа «Девіз» (різновиди «Геро», «Дизайнер»), «Що у нас спільного?», «Копія», «Формула темпераменту» А. Белова, «Самооцінка особистості», визначення РСК за опитувальником Дж. Роттера	індивідуально-групова
Етап 3. Координування дій учасників взаємодії	Практична мета: навчитися здійснювати рольовий розподіл у групі.	Дидактичні методики: «Спеціальні ролі під час обговорення»	індивідуально-групова

	Мотиваційна мета: активізувати потребу у створенні ефективної команди та навчитися досягати сумісності в діях та узгодженості в операціях. Пізнавальна мета: уміти пояснювати різницю між групою і командою; навчитися визначати психологічні особливості членів команди; навчитися відігравати активну роль в обговоренні, брати на себе відповідальність за навчання одногрупників; отримати власний досвід окремо в одному з аспектів осмислення теми	Психологічні методики: «Комунікативні і організаційні схильності (КОС)» В. В. Снявського та Б. О. Федоришина, Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі, «Типи спрямованості особистості» В. Смекала та М. Кучери, Д. Кейрсі «Індивідуально-типологічні риси особистості»	індивідуальна, фронтальна, колективна
<i>Етап 4.</i> Кооперація зусиль учасників взаємодії	Практична мета: навчитися працювати в умовах співробітництва та співпраці. Мотиваційна мета: актуалізувати потребу у створенні умов співробітництва та співпраці, налагодження контакту між учасниками взаємодії на основі спільної мети та рівності позицій учасників взаємодії. Пізнавальна мета: навчитися використовувати методики кооперативного навчання, які дозволяють вивчити значну кількість інформації за короткий проміжок часу, а також стимулюють до взаємодопомоги, взаємного навчання	Дидактичні методики: «Мозаїка», «Ажурне плітання». Психологічні методики: «Вжити в пустелі», «Корабельна аварія на місяці», «Політ на повітряній кулі»	кооперативно-групова
<i>Етап 5.</i> Взаємонавчання	Практична мета: навчитися займати активну позицію в навчанні й передавати свої знання одногрупникам; попрацювати в застосуванні навичок розуміння. Мотиваційна мета: розуміти необхідність самостійного розвитку через відповідний досвід діяльності та спілкування. Пізнавальна мета: навчитися реалізовувати отримані знання щодо організації групової навчальної діяльності в умовах інтерактивного навчання	Дидактичні методики: «Навчаючи, вчуся», «Взаємне навчання». Психологічні методики: «Ефективність пам'яті за способом записування», «Особливості сприймання інформації»	індивідуальна, фронтальна, колективна

Висновки. Формування здатності студентів економічних спеціальностей до групової взаємодії є важливим аспектом сучасної професійної підготовки в різних сферах, зокрема економічній. У процесі підготовки майбутніх спеціалістів необхідно враховувати особливості взаємин людини (студента) із соціумом, шукати резерви підвищення ефективності навчального процесу шляхом упровадження інтенсивних освітніх технологій, які б базувалися на активній взаємодії всіх учасників навчального процесу і за рахунок цього розвивати не тільки індивідуальні якості студента, але й соціальні. Відповідно мають змінюватися й вимоги до функцій викладача в навчальному процесі. Для впровадження методики формування групової взаємодії в навчальний процес ВНЗ викладачам слід будувати процес навчання в «зоні перспективного розвитку» студента. Навчання має відбуватися в межах гуманістичної парадигми навчання, у руслі діяльнісного підходу та враховувати як індивідуальні, так і соціальні прагнення особистості.

У подальших дослідженнях пропонується поглиблювати й конкретизувати опис даної методики, здійснювати її експериментальну перевірку стосовно етапів професійної підготовки як педагогічної системи. Запроваджувати методику формування групової взаємодії при вивченні інших дисциплін.

Список використаної літератури

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избранные педагог. труды. — М. : Педагогика, 1980. — 202 с.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
3. *Козаков В. А., Дзвінчук Д. І.* Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. — К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. — 140 с.
4. *Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.
5. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2002. — 396 с.
6. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : навч. посіб. / [Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін.] ; за ред. Г. О. Ковальчук. — К. : КНЕУ, 2006. — 320 с.
7. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 490 с.

8. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.

4.4. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх економістів за допомогою ігрових технологій навчання

Приходько Вікторія Миколаївна,
кандидат соціологічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології КНЕУ

***Анотація теми.** Проаналізовано проблему формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх економістів; розкрито сутність професійно-комунікативної компетентності як компоненти професійної компетентності; досліджено методи формування компетентності; представлено ігрові технології навчання: можливість, доцільність для формування комунікативної компетентності.*

У сучасному освітньому просторі підготовка спеціалістів повинна здійснюватися на новій концептуальній основі — цього потребують зміни в суспільстві, економіці, вимогах до фахівців. Особливого значення набуває компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців. Суть такого підходу передбачає зміни формулювання цілей навчання, очікуваних результатів навчання як сукупості компетентностей, необхідних для реалізації різних професійних завдань. Компетентнісний підхід можна розглядати як спробу максимально наблизити навчання майбутніх фахівців до потреб ринку праці.

Однією зі складових праці будь-яких професіоналів, які працюють у системі людських відносин, є комунікативна компетентність. А оволодіти за короткий термін професійно-комунікативною компетентністю можна тільки за допомогою ігрових технологій.

Незважаючи на позитивні результати використання ігрових технологій у педагогічній практиці і обґрунтування цього процесу в науковій та методичній літературі, формування професійно-комунікативної компетентності засобами ігрових технологій ще недостатньо досліджено.

Аналіз літератури дає підстави відзначити, що проблема формування комунікативної компетентності студентів ще не має теоретичного узагальнення в педагогіці, не визначені параметри комунікативної компетентності, умови, які забезпечують успішність її формування й ураховують специфіку типу освіти, що негативно

позначається на практиці підготовки фахівців для сфери бізнесу й комерції. Аналіз літератури, стану освітнього процесу, спостереження за комунікативною практикою студентів в умовах реального й рольового професійного спілкування, узагальнення відгуків про роботу випускників вузу, їхньої самооцінки комунікативної підготовленості до ділового спілкування свідчать, що багато випускників не набули необхідних комунікативних знань і умінь для цілеспрямованого використання в професійній діяльності [1].

У 1970—1990-х роках було розроблено різні класифікації компетентностей, що визнані педагогічною громадськістю. Е. В. Бондаревська, А. А. Деркач, І. А. Зимня, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Н. В. Мясищев, А. Ш. Парфєрова, Л. А. Петровська та інші автори використовують поняття «компетентність» і «компетенція» як для опису кінцевого результату навчання, так і для опису різних властивостей особистості (властивих їй або набутих у процесі навчання).

При розгляді проблем модернізації освіти й визначення вимог до випускників вузів широко застосовується термін «*професійна компетентність*». К. В. Шапошніков розуміє категорію «*професійна компетентність*» як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності. На його думку, *професійна компетентність* «у цілому характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно проектувати й здійснювати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом» [3]. К. В. Шапошніков і А. Н. Дорофєєв вважають, що в основу показників суб'єктної *професійної компетентності* можуть бути покладені характеристики актуальної й потенційної діяльності фахівця.

Розглядаючи *професійну компетентність*, більшість дослідників виокремлюють у її складі такі компетенції: 1) прості (базові) (сформовані на основі знань, умінь, здібностей, легко фіксуються, проявляються в певних видах діяльності) і 2) ключові (надзвичайно складні для обліку й виміру, що проявляються у всіх видах діяльності, у всіх відносинах особистості зі світом, відображають духовний світ особистості й зміст її діяльності).

Слідом за наведеними вище авторами ми розрізнятимемо такі компоненти професійної компетентності економіста: *мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний*.

Отже, однією зі складових професійної компетентності є комунікативний компонент. **Комунікативний** компонент компетент-

ності включає *вміння* ясно й чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну й емоційну інформацію, установлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати й підтримувати діалог.

Науково-практична ціль пропонованого дослідження: проаналізувати можливість формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх економістів за допомогою ігрових технологій.

Передусім зазначимо, що в економічному ВНЗ існує деяке протиріччя між фундаментальною (теоретичною) та практичною підготовкою. Без певного балансу між теоретичною та практичною підготовкою неможливо виховати всебічно освічених та конкурентоспроможних спеціалістів. А це, у свою чергу, неможливо вирішити без удосконалення навчального процесу відповідно до нових вимог сьогодення. Значну роль у формуванні особистісних якостей майбутніх фахівців, зокрема професійно-комунікативної компетентності, відіграють ігрові технології навчання, без яких неможливо отримати повноцінний зворотний зв'язок щодо своїх знань, умінь спілкуватися, взаємодіяти, щодо того, як особистість сприймають інші тощо.

Виникає закономірне питання: чи можна навчити компетентності? Закордонні дослідники не категоричні, відповідаючи на нього. Так, Л. Спенсер і С. Спенсер розглядають питання формування компетентності у вигляді моделі айсберга, де знання й навички, яким порівняно легко навчити, становлять його видимої частину, тоді як особистісні риси, мотиви і Я-концепція сховані глибоко, оскільки їх дуже важко розвивати в процесі навчання.

Комунікативну компетентність часто розглядають як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій особистісної взаємодії.

За цим підходом, комунікативна компетентність включає такі здібності.

1. Давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, у якій відбуватиметься спілкування.
2. Психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації.
3. Здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації [4].

За такого підходу до характеристики комунікативної компетентності доцільно розглянути спілкування як системно-інтегруючий процес, що має такі складові [4]:

- комунікативно-діагностичну (діагностика соціопсихологічної ситуації в умовах майбутньої комунікативної діяльності, виявлення можливих соціальних, соціально-психологічних та інших протиріч, з якими може зіткнулися особистість у спілкуванні);
- комунікативно-програмувальну (підготовка програми спілкування, розроблення текстів для спілкування, вибір стилю, позиції та дистанції спілкування);
- комунікативно-організаційну (організація уваги партнерів із спілкування, стимулювання їхньої комунікативної активності тощо);
- комунікативно-виконавську (діагноз комунікативної ситуації, у якій розгортається спілкування особистості, прогноз розвитку цієї ситуації, здійснюваний відповідно до заздалегідь осмисленої індивідуальної програми спілкування).

Комунікативно-виконавська майстерність особистості проявляється як два взаємозалежні і все-таки самостійні уміння знайти адекватну темі спілкування комунікативну структуру, що відповідає меті спілкування, і вміння реалізувати комунікативний задум безпосередньо в спілкуванні, тобто продемонструвати комунікативно-виконавську техніку спілкування. У комунікативно-виконавській майстерності особистості проявляється багато її навичок, насамперед навички психологічного саморегулювання як керування своєю психофізичною органікою, у результаті чого особистість досягає адекватного психологічного стану.

Емоційно-психологічна саморегуляція створює налаштування на спілкування у відповідних ситуаціях, емоційне налаштування на ситуацію спілкування, що означає насамперед переклад повсякденних емоцій людини в тональність, яка відповідає ситуації взаємодії.

У процесі емоційно-психологічної саморегуляції варто розрізняти три фази: 1) тривале емоційне «зараження» проблемою, темою та матеріалами майбутньої ситуації спілкування; 2) емоційно-психологічну ідентифікацію на стадії розроблення моделі своєї поведінки й програми майбутнього спілкування; 3) оперативну емоційно-психологічну перебудову у сфері спілкування.

Емоційно-психологічна саморегуляція здобуває характер цілісного й завершеного акту в єдності з перцептивними й експресивними навичками, які також є необхідною частиною комунікативно-

виконавської майстерності. Вона проявляється в умінні гостро, активно реагувати на зміни обстановки спілкування, переналаштувати спілкування з урахуванням зміни емоційного настрою партнерів. Психологічне самопочуття, емоційний настрій особистості безпосередньо залежать від змісту й результативності спілкування.

Перцептивні навички особистості проявляються в умінні керувати своїм сприйняттям і організовувати його: правильно оцінювати соціально-психологічний настрій партнерів зі спілкування; установлювати необхідний контакт; за першим враженням прогнозувати «хід» спілкування. Вони дозволяють особистості правильно оцінювати емоційно-психологічні реакції партнерів зі спілкування й навіть прогнозувати ці реакції, уникаючи тих, які перешкоджають досягненню мети спілкування.

Експресивні навички комунікативно-виконавської діяльності прийнято розглядати як систему вмінь, що створюють єдність голосових, мімічних, візуальних і моторнофізіолого-психологічних процесів.

Зв'язок емоційно-психологічної саморегуляції з виразністю — це органічне поєднання внутрішнього й зовнішнього психологічного. Це прагнення й забезпечує зовнішню поведінку, виразні дії особистості в спілкуванні. Експресивні навички особистості проявляються як культура мовленнєвих висловлень, що відповідають нормам усного мовлення, жестів і пластики поз, емоційно-мімічного супроводу висловлення, мовного тону й мовної гучності.

Нам імпонує позиція Н. Л. Гімпель, відповідно до якої **комунікативна компетентність** — це [3]:

- 1) знання, уміння, навички, соціальні установки, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію;
- 2) орієнтованість у спілкуванні, заснована на досвіді індивіда;
- 3) комунікативні здібності індивіда;
- 4) індивідуальна характеристика професіонала, що відображає систему внутрішніх властивостей регуляції, його емоційний стан.

Узагальнюючи різні підходи, можна стверджувати, що **професійно-комунікативна компетентність** — це:

- 1) індивідуальна характеристика міри відповідності вимогам професії;
- 2) знання, уміння, навички у сфері міжособистісної взаємодії;
- 3) соціальні комунікативні установки й позиції, необхідні для ефективної професійної взаємодії;
- 4) комунікативні здібності до здійснення професійної взаємодії.

Ми розглядатимемо вплив ігрових технологій навчання на формування професійно-комунікативної компетентності, бо саме ігрові технології створюють оптимальні умови формування зазначеної компетентності в умовах безпосередньої взаємодії та дають змогу перевірити, наскільки ця компетенція сформована та яким чином сприймається навколишніми (зворотний зв'язок).

Ігрові технології є складовою педагогічних технологій. Педагогічні технології, як правило, поділяються на: ігрові; догматичні, репродуктивні; пояснювально-ілюстративні; розвивальні; проблемні, пошукові; програмовані; діалогічні; творчі; саморозвивальчі; інформаційні (комп'ютерні).

Поняття «ігрові педагогічні технології» включає досить широку групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різноманітних педагогічних ігор, які відрізняються загалом від ігор тим, що мають поставлену мету навчання й відповідний їй педагогічний результат, який, у свою чергу, обґрунтований, чітко виокремлений і характеризується навчально-пізнавальною спрямованістю. Ігрова форма створюється на заняттях за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які повинні слугувати засобом спонукання, стимулювання студентів до навчальної діяльності.

Ігрова технологія будується як цілісне утворення, що охоплює певну частину навчального процесу та об'єднане загальним змістом, сюжетом, персонажем.

У сучасній освіті ігрова діяльність використовується як самостійна технологія, що являє собою сукупність різних ігор, спрямованих на реалізацію мети навчання й отримання відповідного результату: дидактичних — від формування певних умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності, до розширення кругозору; розвивальних — від уміння приймати оптимальні рішення, порівнювати, зіставляти, знаходити аналогії до розвитку уяви, творчих здібностей до внутрішньої мотивації навчальної діяльності й удосконалювання навичок самоврядування поведінкою; виховних — від виховання навичок спільної діяльності, товариськості, комунікабельності до формування моральних позицій, етичних і світоглядних установок, залучення до норм і цінностей суспільства, адаптації до умов середовища, стресового контролю й саморегуляції особистості [2].

Гра дозволяє розвинути в того, хто грає, так зване «процедурне задоволення», оскільки гра — вільна розвиваюча діяльність, що виникає лише за бажанням, заради задоволення від самого про-

цесу діяльності, а не тільки від результату. За її допомогою значно розширюється «поле творчості» студента, тому що ігровий процес — це процес значною мірою імпровізаційний. Завдяки суперництву, змагальності, конкуренції гра впливає на почуття учасників, викликаючи «емоційне напруження». Діяльність гри має логічну й тимчасову послідовність, оскільки будь-яку гру супроводжують прямі або непрямі правила, що відбивають зміст гри.

У грі також реалізується й комплекс функцій, необхідних для соціалізації особистості. Так, наприклад, розважальна функція не тільки радує людину, але й викликає інтерес, комунікативна — допомагає опановувати діалектику спілкування, терапевтична — сприяє подоланню різноманітних труднощів, діагностична — дозволяє виявити відхилення від нормативної поведінки, корекційна — вносить зміни в структуру особистості, а функція самореалізації дозволяє особі включитися в систему суспільних відносин, допомагає засвоїти багатства культури й людської практики.

Навчальні ігри є синтезом релаксопедичних підходів (зняття бар'єрів, психологічне звільнення) і ланцюга імітаційних проблемних ситуацій, у тому числі конфліктних, у яких учасники виконують відведені їм соціальні ролі відповідно до поставлених цілей. Широко практикуються навчальні імітаційні ігри, але використовуються також ігри пошукового характеру, результатом яких повинні бути реальні проекти перетворень, дослідження й висновки щодо спірних підходів. Безпосередня емоційна включеність у ситуацію, змагальність і колективізм у пошуку кращих рішень, можливість широкого варіювання ситуацій, оволодіння новими методиками безпосередньо у справі, у процесі ділового спілкування, тренування інтуїції та фантазії, розвиток імпровізаційних можливостей і вміння швидко реагувати на обставини, що змінюються, зробили метод навчальних ігор дуже популярним. Однак унаслідок обмеженості часу найчастіше використовують окремі ігрові ситуації або фрагменти.

У навчальному процесі економічного університету можуть застосовуватися такі види ігор, як організаційно-діяльнісні, рольові, ділові, пізнавально-дидактичні.

Організаційно-діяльнісні ігри (ОДІ) передбачають організацію колективної розумової діяльності на основі розгортання змісту навчання у вигляді системи проблемних ситуацій і взаємодії всіх суб'єктів навчання в процесі їх аналізу. Завдання керівника ОДІ — «зробити» групу одиницею навчального процесу, але за

умови збереження особистої позиції кожного. **Організаційно-діяльнісні** ігри мають сценарій, у який закладено більш-менш твердий алгоритм «правильності» і «неправильності» прийнятого рішення, тобто студент бачить як вплинули його рішення на майбутні події. **Організаційно-діяльнісні** ігри застосовуються як засіб навчання фахівців і формування їхніх особистісних і ділових якостей, зокрема професійної компетентності.

Рольові ігри характеризуються наявністю завдання (проблеми) і розподілом ролей між учасниками його вирішення. В умовах рольової гри індивіда стикають із ситуаціями, релевантними тим випадкам, які характерні для його реальної діяльності, і ставлять перед необхідністю змінити свої установки. Тоді створюються умови для формування нових, ефективніших, комунікативних навичок.

Ділові ігри — це імітаційне моделювання реальних механізмів і процесів. Це форма відтворення предметного й соціального змісту, якої-небудь реальної діяльності (професійної, соціальної, політичної, технічної тощо). Необхідні знання засвоюються учасниками гри в реальному для них процесі інформаційного забезпечення ігрових дій, у формуванні цілісного образу тієї або іншої реальної ситуації.

Пізнавально-дидактичні ігри передбачають створення ситуацій, що характеризуються включенням досліджуваного в незвичайний ігровий контекст. Варто розрізняти дидактичні ігри, побудовані на зовнішній цікавості, та ігри, що вимагають дій, які входять до складу діяльності, що підлягає засвоєнню.

Науковці розрізняють такі функції гри як педагогічного феномену:

- **Розважальна.** Основна функція гри — розважити, зробити приємність, надихнути, спонукати інтерес.

- **Комунікативна.** Гра вводить студентів у реальний контекст надважких людських відносин, сприяє освоєнню спілкування.

- **Самореалізація.** Гра важлива як сфера реалізації себе як особистості. Саме в цьому плані важливий сам процес гри, а не її результат, конкурентність або досягнення якої-небудь мети. Процес гри — це простір самореалізації.

- **Ігротерапевтична.** Гра може бути використана для подолання різних труднощів, що виникають у поведінці, у спілкуванні з навколишніми, у навчанні.

- **Діагностична.** Гра має передбачливість, вона більш діагностична, ніж будь-яка інша діяльність людини. Гра — це особливе «поле самовираження».

• **Корекційна.** За умови дотримання студентами правил сюжету гри, знань своєї ролі та ролей партнера, психологічна корекція в грі відбувається природно. **Корекційні** ігри здатні надати допомогу студентам з відхиленнями в поведінці, допомогти впоратися з переживаннями, що перешкоджають їхньому нормальному самопочуттю й спілкуванню з однолітками.

• **Соціалізація.** Ця функція полягає в синтезі засвоєння багатства культури, потенції виховання й формування особистості, що дозволяє функціонувати як повноправному члену колективу.

Місце й роль ігрової технології в навчальному процесі багато в чому залежить від розуміння викладача функції та класифікації педагогічних ігор.

Наша позиція полягає в тому, що ігрові технології мають запроваджуватися з метою формування комунікативної компетентності, але без шкоди для фундаментальної освіти, яка завжди була гордістю нашої вищої освіти.

Проблема формування професійно-комунікативної компетентності актуальна тією чи іншою мірою для всіх гуманітарних дисциплін, іноді, за можливості, бажано було б приділяти увагу формуванню такої компетентності і при вивченні технічних дисциплін. Бо жоден фахівець не існує окремо від інших. Кожен з них, крім високої професійної майстерності, повинен уміти подати інформацію (знати, як, де, яким чином), взаємодіяти з колегами, партнерами, уміти порозумітися тощо.

Ігрові заняття підвищують чутливість особистості до емоційних реакцій інших людей і міжособистісних явищ, що виникають у командах, при цьому в процесі ігрового навчання в учасників занять не тільки поліпшується сприйняття самих себе, а й з'являється потреба подібнитися іншим.

Кожен учасник в іграх має можливість відчувати саме механізм колективної діяльності; на іграх і тренінгах чутливіше розпізнаються сигнали зворотного зв'язку (оцінки й реакції інших), аналізується компетентність у сфері невербальних засобів комунікації, отже, інтерактивні технології провають потребу вдосконалювати комунікативну й психологічну компетентність, а часом і особисту культуру, пов'язану з етикою ділових відносин.

З метою формування та зростання професійно-комунікативної компетентності:

1. Застосування методів аналізу і вирішення конкретних ситуацій.

2. Підготовка до запровадження ігор (наприклад, ігрові елементи, вправи тощо).

3. Запровадження пізнавально-дидактичних ігор.

4. Використання рольових ігор.

5. Імітаційне моделювання реальних механізмів і процесів за допомогою ділових ігор.

6. Узагальнення набутих знань та навичок за допомогою реалізації сценарію організаційно-діяльнісних ігор.

Пізнавальні ігри можуть містити вже елементи рольових ігор, які дещо складніші для студентів. Після отримання досвіду розігрування ролей студенти достатньо підготовлені до ділових ігор. Таким чином, щоб учасники ігор діяли компетентно, бажано з певної теми організувати систему імітаційних методів, вивчаючи матеріал шляхом аналізу й вирішення ситуацій, пізнавальних, рольових і ділових ігор тощо.

Оскільки ігри, як правило, проходять у досить напруженій обстановці, то від учасників потрібен певний ступінь розвитку емоційної культури, стресостійкості, володіння прийомами психологічного захисту. Крім того, ігрові заняття породжують здорове протиставлення між учасниками, що сприяє розвитку їхньої конкурентоспроможності, впевненості в собі й підвищенню самооцінки.

Ігрові заняття максимально індивідуалізують процес навчання, що дає можливість кожному учасникові демонструвати власний як розумовий, так і творчий потенціал. Тут одночасно відбувається й розширення діапазону професійного мислення, і розвиток творчого потенціалу студентів, і освоєння практичних умінь і навичок роботи з людьми, набуття соціального досвіду. Багаторазова участь в іграх дозволяє майбутнім фахівцям виробити навички вербалізації, уміння слухати, ставити питання й відповідати на них, здійснювати публічну презентацію інформації.

Для майбутніх фахівців за допомогою ігрових технологій навчання реалізуються **потреби [6]**: розкріпачитися й відчути впевненість у собі; перебороти комплекси неповноцінності; навчитися вести конструктивні переговори; освоїти техніки швидкого встановлення ділового контакту; підвищити власну конкурентоспроможність; поліпшити свій вербальний і візуальний імідж; опанувати прийоми й техніки впливу на інших людей у процесі взаємодії з ними; навчитися вести свою лінію при здійсненні співробітництва; опанувати техніки поліпшення процесу вербального й експресивно-

го взаєморозуміння з діловими партнерами; освоїти навички позиціонування, презентації інформації, товарів і послуг; розвинути асертивність, харизматичний потенціал; зрозуміти переваги різних стратегій взаємодії для створення команди; навчитися мотивувати інших людей; опанувати техніки «евристичного оптимізму» (орієнтація на успіх) і технології управління своєю репутацією тощо.

Водночас не можна не відзначити й негативні моменти, що виникають на ігрових заняттях, які часом приводять до розчарувань студентів. Багаторічні спостереження за «граючими» дозволяють виокремити такі, що сприяють **зниженню інтересу до ігрових занять** [6]. Вони зазвичай проявляються в ситуаціях, коли:

- партнери по команді виявляються неприємними людьми (зарозумілі, з низьким рівнем емоційної культури, не вміють слухати інших, використовують техніки тиску, погано виховані тощо);
- невдала поведінка й (або) неправильні дії самого учасника гри (за наявності в нього комплексу неповноцінності або непевності в собі) викликають несхвалення або з боку тих, хто грає, або з боку викладача;
- необхідність приймати рішення в складних і невизначених умовах, поставлених у завданні, може стати причиною нервового потрясіння;
- програш або інша форма неуспіху в грі може викликати стан фрустрації (глибокого розчарування в собі);
- некоректна поведінка самого викладача.

З огляду на перераховане викладачі, перш ніж приступити до освоєння ігрових технологій, повинні здійснити самоаналіз: наскільки добре вони володіють предметом, можуть миттєво орієнтуватися в ситуації та змінювати заплановане, якщо того вимагатимуть нові обставини (наприклад, особливості групи тощо), наскільки широкий спектр різних завдань для можливості варіювання залежно від особливостей проведення гри (індивідуально-типологічні та групові особливості групи, бажання студентів брати участь у грі, теоретична готовність (студенти знають базову теорію предмета), стомленість та ін.), наскільки вдасться мотивувати студентів тощо. Це дозволить викладачам упевнитися, що вони повною мірою мають не тільки розвинутий аналітичний і творчий потенціал, мотиваційну готовність до формування ігротехнічної компетентності, а й усвідомити, що їхній інтерес до слухача, доброзичливість і терпимість, почуття такту й психологічна грамотність визначені світоглядом, який реалізується в професійній обстановці навчання фахівців,

не дозволяють демонструвати диктат, авторитарне нав'язування думок, наклеювання ярликів, безтактність і т.д.

Для досягнення всіх перерахованих навчальних цілей і реалізації принципів інтерактивного навчання сучасному викладачеві потрібно не тільки володіти технологіями ігрового навчання, а й мати **сформовану професійно-комунікативну компетентність**.

У практиці навчання трапляються дорікання з приводу іміджу викладачів. Особливо часто публічна критика стосується манери говорити (відвернувшись убік, закотивши очі до стелі, ходить зі сторони в сторону і т.п.) і культури мовлення. Саркастичні глузування, недоречна іронія, негативні висловлення й оцінки викладача, що особливо мають публічний характер, моралізування, докори — усе це дистанціює, відчужує слухачів не тільки від самого викладача, але й від змісту курсу, що читається, застосовуваних технологій, проголошуваних ним моральних і етичних установок, цінностей навіть у тих випадках, коли вони привабливі.

Тому під час вивчення дисципліни «Психологія спілкування» ми намагаємося максимально сформувати професійно-комунікативну компетентність або хоча б звернути увагу майбутніх фахівців на те, що без удосконалення цієї компетентності вони не зможуть досягти успіху в професійній діяльності. І значна увага приділяється постійному самовдосконаленню. Компетентність — це не щось раз і назавжди сформоване. Щоб бути професійно компетентною особистістю, потрібна постійна робота над собою.

У межах вивчення дисципліни «Психологія спілкування» ми переконалися в тому, що найкраще допомагають сформувати професійно-комунікативну компетентність ігрові технології, зокрема важливими елементами ігор є моделювання та програвання конкретних ділових ситуацій, отримання зворотного зв'язку, погляд зі сторони.

Сучасний підхід до проблеми розвитку й удосконалювання комунікативної компетентності полягає в тому, що навчання розглядається як саморозвиток і самовдосконалення на основі власних дій, а діагностика компетентності повинна стати самодіагностикою, самоаналізом. Проблема діагностики компетентності не вирішується одним лише інформуванням «піддослідного» про результати тестування — суть її в тому, щоб організувати процес діагностики в такий спосіб, за якого його учасники отримають діючу інформацію, тобто таку, на основі якої люди змогли б самі здійснювати необхідну корекцію своєї поведінки [8].

Зокрема, процес спостереження дає змогу виявити систему правил, керуючись якими майбутні фахівці організують свою взаємодію, а також зрозуміти, які правила сприяють, а які перешкоджають успішному перебігу комунікативних процесів. Не випадково спостереження за комунікативною поведінкою інших людей рекомендоване як ефективний спосіб підвищення власної компетентності [8].

Доцільно розробити методику спостереження з урахуванням елементів, на які найперше слід звертати увагу для корекції своєї поведінки та формування професійно-комунікативної компетенції (опитувальники, лист самоаналізу тощо).

У ході планування ігрових занять доцільно вирішити такі питання:

- наявність кваліфікованого викладача-ігротехніка;
- визначення коректного змісту навчальної програми для майбутніх фахівців з урахуванням їхніх практичних потреб;
- відбір ігрових технологій навчання, навчальних матеріалів, обладнання й технічних засобів;
- адекватна поставленим цілям навчання регламентація загальної та ігрової тривалості курсу, що читається (лекції, гри, тренінгу, самостійної роботи тощо).

Висновки. Актуальність дослідження проблеми формування професійно-комунікативної компетентності студентів в освітньому процесі зумовлена тенденціями, що мають місце у сфері сучасної освіти. Зміни в соціально-економічному житті орієнтують освіту на вільний розвиток людини, на творчу ініціативу, самостійність майбутніх фахівців. Від сучасної людини потрібне вміння міркувати, порівнювати, оцінювати отриману інформацію, також знаходити відсутню інформацію в довідковій літературі й глобальних мережах, інтерпретувати її, ураховуючи сформовані поняття і подачі, аргументувати свою точку зору. Це приводить до зміни освітньої парадигми, пошуку нових підходів, обґрунтування нових концепцій. Одним із таких підходів є компетентнісний підхід, націлений на формування особистості, яка володіє готовністю й здатністю жити і взаємодіяти в сучасному швидко змінному світі.

Таким чином, ми дійшли двох основних висновків:

1. Підсилюється роль міжособистісних умінь і навичок майбутніх фахівців в організації спільної діяльності, що, у свою чергу актуалізує проблему розвитку професійно-комунікативної компетентності.

2. Подібні навички й уміння майбутніх фахівців не можуть бути вироблені в процесі індивідуальної підготовки або в системі тільки традиційного навчання, вони можуть бути сформовані лише в умовах групової взаємодії, що, безумовно, дає переваги ігровим технологіям навчання.

Викладач економічного університету повинен використовувати ігрові технології для формування професійно-комунікативної компетентності студентів. Це можуть бути організаційно-діяльнісні, ділові, пізнавальні ігри тощо. Але обов'язкова умова полягає в тому, що ігри мають бути не самоціллю, а слугувати отриманню тих знань і навичок, які студенти повинні набути, вивчаючи певний економічний предмет. Оптимально поєднувати традиційні та ігрові технології, причому ігрові технології, на нашу думку, не повинні домінувати та мають охоплювати, перевіряти конкретні знання предмета.

Таким чином, **професійно-комунікативна компетентність** не тільки актуальна, затребувана сучасною практикою, але й стає об'єктом навчання майбутніх фахівців, а **досягти розвитку вмінь і навичок** такого профілю **можна переважно ігровими технологіями навчання** за умови їх розумного поєднання з традиційними методами. У подальших дослідженнях планується вивчення психолого-педагогічних умов підготовки викладачів економічного університету до застосування ігрових технологій навчання.

Список використаних джерел

1. Ремизова В. Ф. Формирование коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе / Валентина Федоровна Ремизова : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2006. — 218 с.
2. Морева Н. А. Технологам профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Морева. — [3-е изд., стер.]. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 432 с.
3. Гимпель Н. Л. Формирование коммуникативной компетенции учителя средствами социально-психологического тренинга [Электронный ресурс] / Н. Л. Гимпель : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. — М. : РГБ, 2003. — 240 с. (Из фондов Российской Государственной библиотеки).
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 27 с.
5. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.

6. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала : учеб. пособие / А. П. Панфилова. — СПб. : ИВЭСЭП; Знание, 2003. — 536 с.
7. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К. І. С., 2004. — С. 47—52.
8. Мухина С. А. Современные инновационные технологии обучения / Мухина С. А., Соловьева А. А. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. — 360 с.

4.5. Формування адаптаційних умінь і навичок у майбутніх фахівців у процесі впровадження сучасних технологій навчання

Федоренко Наталія Іванівна,

старший викладач кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Розглянуто важливість формування адаптаційних навичок у студентів у сучасних умовах; розкрито поняття психологічної адаптації як процесу активного пристосування суб'єкта до навколишнього середовища; описано сучасні технології навчання, які допомагають сформувати необхідні навички у студентів; проілюстровано результати особистих досліджень щодо ефективності використання таких технологій у навчальній діяльності.*

У сучасних умовах впровадження ринкових відносин нові соціокультурні та економічні зміни висувають перед населенням, і зокрема перед молоддю, нові вимоги до рівня освіти та професіоналізму, який формується на конкретному освітньому потенціалі. Потреба у вищій освіті набуває особливо вираженого соціального забарвлення, оскільки отримання вищої освіти в нас, як і в багатьох країнах, розглядається як символ вищого споживчого стандарту. Водночас студенти прагнуть здобути вищу освіту, яка зможе дати не тільки базові економічні знання, але й певні вміння та навички, що допоможуть їм швидше зорієнтуватися в їхній роботі та краще проявити себе. Формулюючи список основних вимог, які сучасні керівники фірм висувають до випускників ВНЗ під час прийому на роботу, можна виокремити такі: вища освіта, престижний ВНЗ, «гарний» диплом, практичний досвід роботи у відповідній сфері діяльності, вміння працювати в Інтернеті, знання іноземної мови, бажання працювати. Також роботодавці

наголошують на певних особистісних якостях та вміннях, які мають бути сьогодні в молодого фахівця: відповідальність, дисциплінованість, креативність, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, порядність, різнобічність інтересів, активна життєва позиція, бажання працювати на результат, професіоналізм. Необхідними є також уміння ефективно спілкуватися в колективі, вирішувати складні ситуації, швидко адаптуватися до нових умов та знаходити правильні рішення, уміння організовувати роботу та працювати в команді.

Нині зростає роль і відповідальність вищої школи у створенні комплексу адаптаційних умінь та навичок майбутніх фахівців. Метою вищої школи є становлення особистості, психологічно й духовно готової до сприйняття соціальних змін, освоєння нових цінностей і зразків поведінки, здатної до самореалізації на вільному ринку праці.

Актуальні проблеми соціальної адаптації описані в працях вітчизняних дослідників Є. І. Головахи, О. Г. Злобіної, І. М. Нікітіної, Н. В. Паніної, В. О. Тихоновича та ін. Типології адаптованості молоді до ринку праці розроблені Ю. А. Зубок, В. Т. Лісовським, Н. С. Офіцеркіною, В. І. Чупровим.

Особливості соціальних та психологічних регуляторів соціальної адаптації розглянуті в працях російських учених І. Д. Калайкова, Л. В. Кореля, Е. С. Маркаряна, Л. Л. Шпака, українських — О. І. Вишняка, Є. І. Головахи, В. А. Семиченко, О. В. Бірченко та ін.

Проблеми вищої школи, студентства, формування особистості досліджені в працях українських соціологів: В. І. Астахової, Л. М. Герасіної, Є. І. Головахи, В. Л. Осовського, Н. О. Победи, А. О. Ручки, Л. Г. Сокур'янської, Ю. О. Чернецького, В. П. Черноволенко, О. О. Якуби та ін.

Незважаючи на значний теоретико-методологічний фундамент, у нинішніх умовах складних трансформаційних процесів, що відбуваються в Україні, стала наявною недостатність досліджень впливу сучасних освітніх технологій на формування адаптаційного потенціалу майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки у вищій школі.

У соціологічному словнику дається визначення адаптації як процесу активного пристосування соціальних суб'єктів до навколишнього середовища за допомогою наявних і створюваних засобів активного пристосування. Соціальна адаптація особливо необхідна тоді, коли людина потрапляє в нову соціальну обстановку і їй дово-

диться освоювати її, приймаючи її цінності й норми, використовуючи сформовані форми соціальної взаємодії і предметної діяльності. Адаптація — складний, але необхідний для розвитку особистості і соціальної групи і всього суспільства процес [1, с. 6]. У найпоширенішому, міждисциплінарному значенні під адаптацією розуміють процес пристосування організму до нового середовища, тобто визнається, що в нових умовах життя мають статися певні зміни, щоб індивід і середовище знову відновили між собою відносини рівноваги.

На етапі переходу до ринкових відносин актуальними специфічними особливостями соціально-психологічної адаптації випускників до нових реалій на ринку праці виступає заміна державного регулювання зайнятості індивідуальною відповідальністю і самореалізацією в працевлаштуванні. У цьому контексті зростає роль внутрішніх регуляторів соціально-психологічної адаптації, тобто здатність індивіда до гнучкої й ефективної поведінки, самоствердження.

Дослідження сутності соціально-психологічної адаптації зумовлене розумінням професійного самовизначення як акту вибору сфери і роду трудової діяльності на основі узгодження особистісних ресурсів із соціально-економічною реальністю. Способом взаємодії, узгодження соціального суб'єкта і соціального об'єкта є соціально-психологічна адаптація. У ній відбиваються як рівень прийняття індивідом цінностей суспільства, нового соціального порядку, так і потенціал пошукової активності особистості.

О. В. Бірченко виокремлює дві основні стратегії соціально-психологічної адаптації майбутніх фахівців: пасивну (консервативну) й активну (продуктивну). Результати її дослідження показали, що адаптаційний потенціал студентів випускних курсів має чітко виражений раціонально-прагматичний характер. Він виявився в прагматизації соціально-діяльнісних настанов і ціннісної свідомості. Рівень адаптованості виявився і в ступені сформованості індивідуальних якостей, що визначають активність індивідів за нових соціально-економічних умов. Результати дослідження О. В. Бірченко свідчать, що у студентів-випускників добре розвинені такі якості людини ринкового суспільства, як прагматизм, індивідуалізм, позитивізм. Вони чітко уявляють складові професійного успіху, прагнуть до нього, розуміють і вже надають перевагу схемам індивідуальних дій у досягненні поставлених цілей [2, с. 10—11].

Період адаптації молодой людини до професійної діяльності після закінчення ВНЗ вважається дуже важким, бо в цей час ада-

птація йде в багатьох напрямках. Потрапляючи в принципово інші умови, людина гостро реагує на зміни і на фізіологічному, і на психологічному рівнях. У період адаптації значно зростають енергетичні витрати організму. На психологічному рівні адаптація виявляється як відчуття внутрішнього дискомфорту, непевності, зростання психічної напруженості, підвищення тривожності, явний або прихований конфлікт із соціальним оточенням.

В. А. Семиченко вирізняє та характеризує певні напрями психологічної адаптації, за якими відбувається перебудова системи відносин і засобів взаємодії індивіда з іншими людьми. По-перше, це включення індивіда в нову систему діяльності, що характеризується низкою принципових відмінностей від усього попереднього періоду життя. У молодій людини виникає потреба оволодіти новим алгоритмом дій, який до того ж відрізняється принципово новою спрямованістю: змінюється робоче навантаження, значно розширюється спектр виконуваних дій, зростає число параметрів, які утримуються одночасно у сфері актуального усвідомлення. При цьому з'являються дії, які раніше, у процесі навчання у ВНЗ, не передбачалися. Також змінюється система контролю за діяльністю індивіда. По-друге, це включення індивіда в нову систему соціальних відносин, яке супроводжується передусім зміною рольових позицій. І по-третє, це звикання до нового середовища, що потребує іншого життєвого ритму: відбувається різка зміна режимів праці, відпочинку і побуту.

Потреба різкої зміни багаторічного, звичного робочого стереотипу, прийняття нової системи орієнтацій, інших принципів організації — процес доволі складний і може супроводжуватися негативними переживаннями, нервовими зривами і стресовими реакціями. Психологи називають певні чинники, що поглиблюють труднощі адаптаційного періоду молодій людині на індивідуальному рівні, а саме:

- відсутність умінь і навичок самоорганізації, несформованість умінь здійснювати психічну саморегуляцію поведінки й діяльності;
- нездатність усвідомлювати вимоги до рівня інтеграції діяльності, адже нова система міжособистісних відносин з навколишніми не може бути засвоєна відразу;
- особистісна схильність фіксуватися на негативних сторонах повсякденного життя;
- болісні сумніви у правильності вибору професії, розходження між раніше сформованою ідеальною моделлю діяльності та її реальним характером, несформованість професійної позиції;

- незадовільні відносини з колегами, відсутність позапрофесійного спілкування, зниження можливостей у встановленні неформальних зв'язків, що посилює переживання, пов'язані з професійними невдачами;
- відсутність спрямованості на конструктивне подолання труднощів [3, с. 63—66].

Враховуючи описані труднощі молодой людини щодо адаптаційного процесу до нових умов життя та праці, сучасним вищим навчальним закладам необхідно продовжувати роботу щодо змін, які зможуть допомогти сформувати необхідні для майбутніх фахівців уміння та навички.

Науково-практична мета пропонованого дослідження — виявлення пріоритетних технологій освітньої діяльності вищої школи, що спрямовані на формування адаптаційних умінь та навичок у майбутніх фахівців з метою підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці.

Сьогодні у вищому навчальному закладі вже намітився перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки гуманістичного розвитку особистості, від переважної уваги педагогів до накопичення знань студентів до розуміння значення формування вмінь оперувати цими знаннями, від масової організації навчання до індивідуальної.

Нова парадигма освіти зумовила оновлення фахової освіти. Дедалі більше викладачів ВНЗ відчувають потребу у впровадженні таких методик і технологій, які допомогли б реалізації особистісного підходу до студента. Упровадження інтерактивних технологій у викладанні фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкт. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо. Підхід до студента, який перебуває в центрі процесу навчання, ґрунтується на повазі до його думки, на спонуканні до активності, на заохоченні до творчості. Він забезпечує підвищення навчально-виховної ефективності занять, сприяє реалізації принципів свідомості, активності навчання та веде до значного зростання якості знань, умінь і навичок, які набувають студенти.

Одним із засобів, який може сприяти вирішенню поставленого завдання, є впровадження та активне використання в навчанні студентів тренінгових технологій навчання. Упродовж ХХ ст. тренінг як засіб адаптації людини до професійної діяльності набув широкого визнання і впровадження у різні сфери людської діяльності. Тер-

мін «тренінг» має низку значень: навчання, виховання, тренування. Наприклад, Ю. Ємельянов розглядає тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності. Тренінг визначається і як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, що вже існує в людині. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Знання на тренінгу не подаються в готовому вигляді, а стають продуктом активної діяльності самих учасників. У центрі уваги — самостійне навчання учасників та інтенсивна взаємодія. Відповідальність за результативність навчального процесу несуть однаковою мірою як ведучий, так і кожний учасник тренінгу.

Так, наприклад, англійські вчені Роджер Баклі та Джим Кейпл розуміють тренінг як сплановані та систематичні зусилля щодо модифікації або розвитку знань (умінь) і настанов людини шляхом навчання з метою досягнення ефективного виконання одного чи кількох видів діяльності. Вітчизняні спеціалісти Г. М. Бевз та О. П. Главник зазначають, що тренінг — це одночасно: цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування вмінь та навичок; форма розширення досвіду.

Спілкування учасників у ході тренінгу охоплює дві складові: зміст і процес. Зміст тренінгу — це тематика, що вивчається під час роботи. Процес тренінгу — це те, як взаємодіють учасники тренінгу під час навчання, яку атмосферу створюють, які ролі відіграють, як впливають один на одного. Ефективність процесу тренінгу залежить від методів тренінгу. Це те, у який спосіб організоване навчання (міні-лекція, дискусія, робота у складі малих груп, кейс-метод тощо). Існують також такі види тренінгів, які націлені на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування — це тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності та тренінг креативності, що пов'язані з психогімнастичними вправами. Психогімнастичні вправи з тренінгу сенситивності розвивають чутливість у сприйманні навколишнього світу, психологічних явищ і перш за все самого себе. Розвинута сенситивна здібність визначає можливості людини у встановленні та підтримуванні контактів у спілкуванні. Такі самі вправи з тренінгу креативності допомагають простежити та

оцінити досягнення в межах програми тренінгу, з'ясувати, які відбулися зміни в діяльності представників різних груп. Продукти тренінгу креативності — це швидкість, гнучкість, точність, оригінальність мислення, толерантність, здатність до вирішення проблемних завдань та ситуацій. Робота у групах активізує студентів, підвищує результативність їхньої діяльності. У тренінгу також досить поширеним є використання рольових ігор. Кожен тренер може застосовувати сюжети вже відомих ігор або для кожної групи створювати нові. Відбір тренінгових вправ залежить від творчості самого викладача, від мети заняття, перш за все розвивальної: які вміння і навички на занятті потрібно сформувати у студентів [4, с. 27—28].

З метою дослідження питання необхідності та ефективності впровадження тренінгових технологій у процес навчання серед викладачів та студентів 3 курсу кредитно-економічного факультету КНЕУ в жовтні 2009 року було проведено опитування.

Дослідження було спрямоване на висвітлення таких питань: виявлення ставлення до тренінгових технологій як студентів, так і викладачів; дієвість і результативність використання тренінгових технологій у навчальному процесі; доцільність упровадження тренінгових технологій у навчальний процес.

За результатами дослідження, упровадження тренінгових технологій у процес навчання сприймається більшістю студентів і викладачів дуже позитивно. Так, близько 90 % викладачів і студентів виявили позитивне ставлення до тренінгових технологій. Серед названих респондентами аргументів на користь використання тренінгових технологій під час занять такі: це є дуже цікавим, дає можливість залучити до процесу навчання всіх студентів, активізує навчально-пізнавальну діяльність, забезпечує зв'язок теорії та практики тощо. Значний інтерес студентів до тренінгів як нової, динамічної та нестандартної форми навчання певною мірою пояснюється тим, що тільки 30 % студентів проходили тренінги поза університетом.

Отже, можна сказати, що на даний момент існує потреба як студентів, так і викладачів у подальшому впровадженні та розширенні сфери використання названих технологій у навчальному процесі.

Щодо використання тренінгових технологій викладачами КНЕУ близько 83 % студентів зазначили, що викладачі на заняттях використовують окремі елементи тренінгових технологій; за відповідями 6,5 % студентів окремі заняття проходили або про-

ходять у формі тренінгів; а близько 10 % зазначили, що тренінгові технології не використовуються викладачами взагалі. Отже, в навчальному процесі використання окремих тренінгових форм і методів стає дедалі поширенішим.

На питання про значущість тренінгів у навчальному процесі відповіді розподілилися таким чином. З тим, що тренінгові технології сприяють формуванню нових знань, умінь та навичок, погодилося 37,9 % студентів. Водночас, на думку студентів, вагомими є такі результати тренінгу, як ефективно і швидко вирішення поставлених завдань (21,4 %), саморозкриття учасників (21,3 %) та формування команди (19,4 %), що сприяє інтенсивності навчання, результат якого досягається завдяки власній активній роботі студентів. Отже, тренінги мають низку переваг перед іншими формами організації навчання.

Також було з'ясовано, на заняттях з яких предметів найдоцільніше використовувати тренінгові технології. Перевагу отримали дисципліни, що мають широке практичне застосування: менеджмент (19,7 %), маркетинг (17,6 %), методика викладання економіки (16,6 %), комунікативні процеси в навчанні (12,3 %) тощо. При вивченні цих дисциплін активна робота в команді, опрацювання кейсів, рольові ігри — усе це, на думку респондентів, допомагає не лише швидко й ефективно засвоїти теоретичний матеріал, а й створити творчий настрій на занятті.

Таким чином, використання тренінгових технологій навчання не лише сприяє інтенсивності навчання, результат якого досягається завдяки власній активній роботі його учасників, але й допомагає студентам формувати необхідні їм адаптаційні вміння самоорганізації та самоконтролю. Працюючи в команді, молоді люди вчаться налагоджувати міжособистісні відносини, уникати конфліктних ситуацій, конструктивно долати перешкоди й труднощі, які виникають у процесі спільної діяльності на занятті. Необхідність презентувати отримані результати вимагає постійних виступів студентів перед аудиторією — ця практика допомагає студентам не лише сформувати гарні комунікативні вміння, але й навички щодо психічної саморегуляції поведінки і діяльності, наявність яких необхідна молодій людині, що починає будувати свою кар'єру.

Важливе значення в процесі швидкої професійної адаптації молоді відіграють також сучасні інформаційні технології. Сьогодні в систему освіти активно впроваджуються інформаційні технології, що базуються на програмних продуктах найширшого

призначення. У навчальних закладах успішно застосовуються різні програмні комплекси, як відносно доступні (текстові й графічні редактори, засоби для роботи з таблицями й підготовки комп'ютерних презентацій), так і складні, часом вузькоспеціалізовані (системи програмування, системи керування базами даних, пакети символічної математики й статистичної обробки даних).

Інформаційні технології навчання вже важко уявити без технологій мультимедіа — поєднання кількох засобів подання інформації в одній комп'ютерній системі: тексту, звуку, графіки, мультиплікації, відео, ілюстрацій (зображень), просторового моделювання. Інші форми мультимедіа, такі як подання інформації у вигляді слайдів і магнітного запису, інтерактивне відео та відеопродукція використовуються вже певний час в ВНЗ. Технологічний процес та розвиток комп'ютерної техніки зробили можливою одночасну презентацію інформації у вербальній та невербальній формах. Завдяки цьому учасники навчального процесу можуть опановувати складні системно-структурні явища тієї чи іншої галузі знання в мультимедійному середовищі, що використовує можливості комп'ютерної анімації і спирається на внутрішню модальність конкретного індивіда.

Однією з беззаперечних переваг засобів мультимедіа є можливість розроблення на їх основі інтерактивних комп'ютерних презентацій, які можна використовувати при розробленні та презентації групових проєктів з різних предметів.

Презентація — це набір сторінок, які послідовно змінюють одна одну — слайдів, на кожній з яких можна розмістити будь-який текст, малюнки, схеми, відео- та аудіофрагменти, анімацію, 3D графіку, використовуючи при цьому різні елементи оформлення. Надання завдань студентам щодо розроблення власних презентацій не вимагає особливої комп'ютерної підготовки студентів та дозволяє активно залучати їх до співпраці.

Використання інформаційних мультимедіа-технологій у системі освіти дає змогу розвивати творчий та інтелектуальний потенціал студента і його здібності, що вкрай необхідні йому як майбутньому фахівцеві для швидкого та ефективного адаптування на ринку праці. Для цього викладачі використовують завдання з розроблення мультимедійних групових студентських проєктів. Це сприяє:

- розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів, належного кожній людині унікального поєднання особистих якостей;

- формуванню в студентів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення;
- забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, безперервності взаємозв'язку між гуманітарними, технічними науками та мистецтвом;
- постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів.

Викладачами кафедри педагогіки та психології в 2006 році було створено мультимедійний лекційний курс «Курс лекцій з дисциплін психолого-педагогічного циклу» за допомогою *MS Power Point*. Цей курс являє собою комплекс мультимедійних презентацій, які складені відповідно до чинних програм з дисциплін циклу. Проведення лекцій при комплексному застосуванні традиційних і мультимедійних технологій забезпечує набуття студентами не тільки глибоких та міцних знань, а й умінь розвивати інтелектуальні, творчі здібності, самостійно набувати нових знань та працювати з різними джерелами інформації.

Для визначення ефективності використання мультимедійних презентацій у навчальному процесі викладачами кафедри в грудні 2008 року було проведено опитування студентів другого та третього курсів кредитно-економічного факультету КНЕУ.

На питання «До якого ефекту призводить використання мультимедійних засобів під час навчання?» 40 % опитаних студентів відповіли, що такі засоби привертають увагу студентів до навчального матеріалу, 31,4 % — сприяють покращенню його запам'ятовування, 17,1 % — посилюють зворотний зв'язок з викладачем. При дослідженні нас також цікавило питання прогнозу респондентами перспективи активного впровадження мультимедійних засобів у навчальний процес у КНЕУ. Результати опитування свідчать, що активне впровадження мультимедійних засобів у навчальний процес є справою середньострокової перспективи: 64 % респондентів вважають, що це відбудеться протягом найближчих 2—5 років, 20 % респондентів песимістичніше ставляться до прогресу в рідному університеті і відводять 5—10 років на активне впровадження мультимедійних засобів, та є й оптимісти, що прогнозують активне провадження даної технології протягом наступних двох років (16 %).

До сучасних технологій навчання, які забезпечують розвиток адаптаційних властивостей студентів, зараховують також імітаційну (моделювальну) технологію навчання та ігрові методи (навчальні,

організаційно-діяльнісні, рольові, ділові та пізнавально-дидактичні ігри). Специфіка імітаційної технології полягає в *моделюванні в навчальному процесі різного роду відносин і умов реального життя*. Орієнтація студентів у процесі такого «життєвого» навчання в реаліях суспільної, наукової, культурної та інших сфер життя дає змогу їм бачити перспективи свого життєвого шляху й відповідно планувати й усвідомлено здійснювати розвиток своїх адаптаційних здатностей. Імітаційна технологія може реалізовуватись у формі аналізу конкретної ситуації або її вирішення.

Метод аналізу конкретної ситуації та її вирішення полягає в тому, що його учасникам дається реальна ситуація, що мала ті або інші наслідки (позитивні чи негативні). Студенти повинні визначити проблему, сформулювати її, з'ясувати, які були умови, які обиралися засоби вирішення проблеми, чи були вони адекватні й чому тощо. У цьому випадку аналізується вже дія, яка відбулася.

Під час вирішення ситуації, яка дається студентам, слід не тільки сформулювати проблему, але й, розділившись на групи, розробити варіанти її вирішення. Потім організується «захист» рішень, колективне обговорення.

Ця технологія відрізняється від традиційного навчання *дієвим характером навчання та використанням групи як засобу розвитку індивідуальності*. У такій діяльності формуються прийоми спілкування, мислення, розуміння, рефлексії, дії. Ця робота розвиває вміння швидкої адаптації до колективної діяльності, ознайомлює з механізмами створення команди та з принципами виділення лідерів. Упровадження імітаційної технології допомагає формувати в студентів певні ціннісні орієнтації, уміння, що пов'язані з культурою спілкування та культурою мислення. З метою ефективного впровадження цієї технології в процес навчання необхідно дотримуватися певних принципів; зокрема **принципу проблемності**. Імітаційна технологія заснована на командному вирішенні системи навчальних проблем. Саме в процесі обговорення проблем, викладач і студенти органічно, функціонально включаються в навчальну діяльність, і навчання стає особисто значимим і розвиваючим. Важливий також **принцип особистісної взаємодії**. У традиційному навчанні навчальна робота найчастіше здійснюється без особистісної взаємодії викладача й студента або студента—студента. Організація взаємодії викладача й

студента вимагає залучення учасників навчального процесу в спільне «проживання» навчально-пізнавальних і емоційно-моральних ситуацій на основі власних позицій кожного суб'єкта навчання. Упровадження на заняттях імітаційної технології розвиває такі вміння, як: розуміти, приймати й визнавати інших людей; проявляти емпатію, тобто здатність стати на позицію іншого, навіть не погоджуючись із ним щодо суті питання; сприймати ситуації (відповіді, речення) не як гарні або погані, а як ситуації, що вимагають міркування та вирішення, тобто сприймати їх як проблемні ситуації.

Ефективними за певних умов можуть бути *організаційно-діяльнісні ігри*, які передбачають організацію групової діяльності на основі розгортання змісту навчання у вигляді системи проблемних ситуацій і взаємодії всіх суб'єктів навчання в процесі їх аналізу. Завдання викладача «зробити» групу одиницею навчального процесу, але за умови збереження особистої позиції кожного. *Рольові ігри* характеризуються наявністю завдання (проблеми) й розподілом ролей між учасниками для його вирішення. *Ділові ігри* — це імітаційне моделювання реальних механізмів і процесів. Це форма відтворення предметного й соціального змісту якої-небудь реальної діяльності (професійної, соціальної, політичної, технічної). Необхідні знання засвоюються учасниками гри в реальному для них процесі інформаційного забезпечення ігрових дій, у формуванні цілісного образу тієї або іншої реальної ситуації. *Пізнавально-дидактичні* — ігри, у яких створюються ситуації, що характеризуються включенням досліджуваного в незвичайний ігровий контекст. Варто розрізняти дидактичні ігри, побудовані на зовнішній цікавості, та ігри, що вимагають дій, які входять до складу діяльності, що підлягає засвоєнню. Методи аналізу й вирішення конкретних ситуацій, пізнавально-дидактичні, рольові та ділові ігри можна представити як своєрідну групу сучасних технологій, яку потрібно застосовувати поступово. Це означає, що студентів потрібно поступово готувати до ігор. Починати слід з аналізу й вирішення конкретних ситуацій, де моделі об'єкта й відносин уже задані в готовому вигляді. Потім за складністю впливають пізнавально-дидактичні ігри, які можуть проводитися у вигляді найпростіших елементів цікавості, у вигляді копіювання наукових, культурних, соціальних явищ (конкурс знавців, конференція тощо) чи у вигляді предметно-

змістовних моделей. Пізнавальні ігри можуть містити вже елементи рольових ігор, які є складнішими для студентів. Після набуття досвіду розігрування ролей студенти достатньо підготовлені до ділових ігор. Для того щоб учасники ігор діяли компетентно, бажано з певної теми організувати систему імітаційних методів, вивчаючи матеріал шляхом аналізу й вирішення ситуацій, пізнавальних, рольових та ділових ігор [5, с. 109—115].

Висновки. Сьогодні вищі навчальні заклади намагаються готувати мобільних, контактних, упевнених, оперативних, відповідальних, інноваційних та всебічно розвинених спеціалістів, важливе значення надається впровадженню сучасних технологій навчання та навчальних інновацій, популярними серед яких є комп'ютерне та мультимедійне навчання, навчання із залученням інтерактивних методик, навчання за технологією тренінгу, імітаційна технологія та ін.

Тренінгові технології навчання охоплюють різноманітні методи та прийоми. Тренінг допомагає в організації і проведенні навчального процесу, створює комфортні умови для співпраці викладачів і студентів. Тренінг допомагає формуванню багатьох адаптаційних умінь та навичок: організації позитивної міжособистісної взаємодії у спільноті, умінь критичного і творчого мислення в процесі вирішення професійних завдань, умінь аналізу і вибору доцільних дій у складних ситуаціях; навичок роботи в команді.

Синтезом релаксопедичних підходів (зняття бар'єрів, психологічне звільнення) і ланцюга імітаційних проблемних ситуацій, у тому числі й конфліктних, у яких учасники виконують відведені їм соціальні ролі відповідно до поставлених цілей, наповнені навчальні імітаційні ігри. Ефективними можуть бути також ігри пошукового характеру, результатом яких повинні бути реальні проекти перетворень, дослідження й висновки щодо суперечливих підходів. Безпосереднє емоційне включення студентів у конкретну ситуацію, колективна діяльність студентів у пошуку кращих рішень, можливість широкого варіювання ситуацій, оволодіння новими методиками безпосередньо в справі, у процесі ділового спілкування, тренування інтуїції та фантазії, розвиток імпровізаційних можливостей і вміння швидко реагувати на обставини, що змінюються, робить метод навчальних ігор дуже ефективним щодо формування в студентів адаптаційних умінь та навичок.

Проаналізувавши впровадження сучасних технологій навчання у вищу освіту, ми показали, як сучасний ВНЗ не тільки допомагає сформувати в майбутніх фахівців необхідні їм адаптаційні вміння й навички, а й намагається сформувати самостійну та ініціативну особистість молодого фахівця — активного агента процесів перетворення. Для цього необхідно і надалі працювати над розвитком проблемно-творчих, інноваційних технологій навчання та впроваджувати технології, які пов'язані зі спеціальною підготовкою студентів до успішної поведінки на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Навчальний соціологічний словник / [заг. ред. С. А. Кравченко]. — 2-ге вид., доп. і перероб. — М. : АНКІЛ, 1997. — 512 с.
2. Бірченко О. В. Оптимізація професійного самовизначення випускників вищих навчальних закладів України в умовах становлення ринку праці / Олена Володимирівна Бірченко : автореф. дис. ... канд. соц. наук : спец. 22.00.06 — Х. , 2002. — 21 с.
3. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності / Валентина Анатоліївна Семиченко : навч. посіб. — К. : Вища шк., 2004. — 335 с.
4. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навч.-метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої школи / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. — Л. : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. — 55 с.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский. — [2-е изд., испр.]. — М. : Изд. центр «Академия», 2004. — 192 с.

4.6. Організаційні форми забезпечення рефлексії професійного становлення в студентські роки

Варбан Євген Олександрович,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

Анотація теми. Розглянуто деякі аспекти професійного розвитку особистості та проаналізовано можливість використання в даному процесі особистісної рефлексії; запропоновано методики й технології,

що дозволяють діагностувати професійну самосвідомість, виявляти рефлексивно обдарованих особистостей, особливо чутливих до професіоналізації, та ефективно допомагати їм у професійному зростанні; окреслено подальші напрями роботи над проблемою.

Значні соціальні зміни, які відбуваються в нашій країні, висувають особливі вимоги до рівня професіоналізму сучасних спеціалістів. Одним з найважливіших аспектів професійного розвитку особистості, а також її самореалізації є свідоме планування власного професійного просування, кар'єри. Допомогти в цьому може рефлексивна підтримка професійного становлення майбутнього спеціаліста в студентські роки.

Мета дослідження — розкрити особливості використання особистісної рефлексії в процесі професійного становлення в студентські роки. Основне завдання — здійснити теоретичний аналіз проблеми.

Наразі поняття «рефлексія» (англ. *reflection*) визначається як розумовий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими людьми й ставлення до них, своїх завдань, призначення тощо. Понятійно, процесуально й функціонально рефлексія пов'язана із самоспостереженням, інтроспекцією, ретроспекцією, самосвідомістю [1, с. 569].

Нам також імпонує визначення, де під *рефлексією* розуміється інтегрована особистісна здатність робити предметом аналізу зовнішні й внутрішні чинники, на підставі чого відбувається прийняття рішення особистістю і визначення нею своєї поведінки, ставлення до себе та соціуму [4, с. 66]. Таке визначення дозволяє розглядати рефлексію як єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів — *інтелектуального* (сукупність знань суб'єкта про самого себе), *емоційно-ціннісного* (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе), *регулятивного* (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку), що також є складовими процесу психологічного подолання суперечностей особистісного та професійного становлення [2].

Процеси професіоналізації розгорнуті в часі й мають свої специфічні етапи, стадії, фази. Серед них особливий інтерес становить період входження особистості в професійну діяльність на етапі професійного навчання, опанування професії у вищому навчальному закладі, проживання юнацького віку у формі «студентського життя». Студентський вік, який має, як правило, межі від

17—18 до 21—23 років, є найважливішим етапом безпосередньої професійної підготовки, де відбувається інтенсивне формування професійної рефлексії.

У психологічній науці етапи становлення й розвитку особистості, у тому числі й «професійну іпостась», багато авторів пов'язують з більш-менш чітко визначеними віковими межами на кожній фазі людського життя. У найрозгорнутіших періодизаціях життєвого циклу людини та її професійного становлення здійснюються спроби охарактеризувати основні фази людського життя в єдності біологічних, психологічних, соціальних змін особистості, що визначають новоутворення того або іншого рубежу життєвого шляху.

Свого часу Дж. Сьюпер запропонував періодизацію «професійного розвитку», трактуючи цей процес як становлення «Я-концепції» особистості. Модель професійного розвитку включає п'ять стадій досягнення професійної зрілості та зрілості Я-концепції, котрі можуть мати кілька фаз, з яких нас найбільше цікавить «*стадія дослідження*» (15—24 роки), під час якої індивід намагається спробувати себе в різних ролях при орієнтації на свої реальні професійні можливості. У *тенативній фазі* (15—17 років) здійснюється попередній професійний вибір, що апробується у фантазії або реальності, в аспекті цього досвіду оцінюються власні якості; у *фазі переходу* (18—20 років) відбувається спроба реалізації Я-концепції в різних відносинах (у професійних зокрема); у *фазі власне апробації* (21—24 роки) відбувається пошук поля діяльності в професійному житті та реалізація професійних можливостей.

Професійну зрілість на цих стадіях розвитку Дж. Сьюпер визначає як:

- а) поінформованість про професію, шляхи її набуття й потребу в ній;
- б) усвідомлення зв'язку між навчанням і подальшою професійною діяльністю;
- в) достатній обсяг професійних знань, умінь, навичок;
- г) усвідомлення чинників, що визначають успішний професійний розвиток, та ін.

Тобто чинником, який визначає успішний професійний розвиток і зрілість, згідно з Дж. Сьюпером, є усвідомлення особливостей професії і себе в ній (у нашому розумінні — професійна рефлексія).

За теорією К. Г. Юнга, кінцева життєва ціль — це повна реалізація «Я», самореалізація. Доступна вона тільки здібним, високоосвіченим, здатним до рефлексії людям із широкою сферою життєдіяльності, з

творчою професійною діяльністю, що не припиняється. Саме ці аспекти сприяють більшій тривалості життя, повному розвитку й вираженню всіх протилежних якостей і елементів структури особистості.

Необхідно зауважити, що саме професійний шлях у теорії К. Г. Юнга основним чинником самореалізації, адаптації особистості до умов життя, самозахисту від неврозу й деструкції. До того ж не просто професійний шлях, а усвідомлені, відрефлексовані етапи професіоналізації в їхній діалектичній єдності. Фактично виявляється, що постійна рефлексивна робота над зовнішніми і внутрішніми проблемами, які супроводжують буття людини, *«береже нас від отупіння і закостеніння»*, дозволяє соціально й особистісно самоствердитися, зокрема, у професійній діяльності.

У свою чергу, Є. О. Клімов детермінантою успішного професійного становлення й показником професіоналізму вважає рефлексивні особливості свідомості професіонала.

Узагальнюючи розгляд теорій, які відбивають особливості професійного становлення особистості, слід зазначити:

1. Процес професійного становлення є активним, рефлексивно опосередкованим, а конкретні етапи професіоналізації пов'язані зі специфічними фазами розгортання певних форм рефлексії (наприклад, у підлітковому віці — це феномен констатуючої і синтезуючої рефлексії).

2. Процес професіоналізації традиційно розглядається як керований за допомогою впливу на пізнання, усвідомлення, оцінку й розвиток професійного потенціалу особистості (професійно важливих якостей), тобто за допомогою актуалізації професійної рефлексії.

3. Найпридатнішим для впливу є юнацький вік, зокрема — на етапі професійного навчання у вищому навчальному закладі.

Враховуючи сучасну ситуацію на ринку праці, можна визначити низку суперечностей, характерних для вітчизняної вищої освіти.

По-перше, це суперечностей між можливостями одержання якісної освіти в умовах комерціалізації вищих навчальних закладів і зростаючими вимогами до професіонала, його компетентності з боку «замовника».

По-друге, це суперечностей між принципами й методами навчального процесу (які не сприяють ефективному «вживанню» в професію, досягненню ідентифікації особистості з професією) та специфічними особливостями студентського віку (домінування у свідомості екзистенціальних питань, визначення своєї унікальності й самобутності, становлення авторства, розвиток рефлексії).

По-третє, це суперечність між потребою суспільства у фахівцях економічного профілю загалом і непотрібністю їх у такій кількості водночас.

Усі ці суперечності зумовлюють непевність, «розмитість» ціннісних уявлень про професію, обмеженість, вузькість самовизначення в професії, інфантильність, незрілість професійної самосвідомості і як наслідок — неготовність до професійної самореалізації. Тобто відбувається «відторгнення» особистості від професії.

Відомо, що лише в процесі професійного навчання у вищому навчальному закладі відношення «людина — професія», що дотепер визначалося тільки уявленнями особистості про обрану професію (не завжди вичерпними, часто інфантильними, ідеалізованими), починає опосередковуватися необхідністю включення студентів в активну, практичну діяльність, формування себе як професіонала, суб'єкта професійних відносин. На цьому етапі починає складатися образ «Я — як професіонал, що розвивається», формується професійна самоідентичність. Ця само-ідентичність включає рефлексивне прийняття й підтвердження внутрішнього та зовнішнього ототожнення з професіоналами у визначеній сфері трудової діяльності, що має відображення в різних образах «Я»: «Я як професіонал», «Мій ідеал професіонала», «Моя можлива кар'єра», «Мій спосіб досягнення професійного успіху» тощо.

Інтенсивність і ефективність формування професійної ідентичності значною мірою визначається рівнем орієнтації навчально-виховного процесу в конкретному ВНЗ на активне, діяльне, творче включення студентів у навчально-професійну діяльність, а також створення умов для формування й розвитку самосвідомості особистості студента, насамперед її логічного компонента — рефлексії (зокрема, професійної).

У сучасній вітчизняній вищій освіті, на думку фахівців, наявна криза професійної ідентичності студентського середовища. Це виявляється в певних способах адаптації студентів до навчально-професійної діяльності, а також у підвищеній тривожності й невпевненості в собі, своєму професійному майбутньому молодих фахівців — випускників ВНЗ.

Змістом кризи професійної самоідентичності в студентському віці є також загострення суперечностей, що лежать в основі динаміки професійного становлення. Це, зокрема, суперечності між потребою в професійному самовизначенні (яка в різних випадках може виражати-

ся як потреба набуття певного соціального статусу, самореалізації в діяльності, самоствердження в професійному середовищі) і відсутністю необхідних професійних знань, умінь та навичок для її задоволення.

У процесі навчально-професійної діяльності в конкретному ВНЗ виникає суперечність між досвідом навчальної роботи в школі та новими вимогами до навчання в даному навчальному закладі. Глибина цієї суперечності має індивідуальний характер і залежить як від внутрішньоособистих чинників (мотивації вибору професії, установки на навчання, рівня особистісної активності та ін.), так і від об'єктивних чинників, що визначають характер навчально-професійної діяльності (наприклад, «дух» вищого навчального закладу, спрямованість групи, особливості форм і методів навчання, виробничої практики тощо). Можливою формою прояву цієї суперечності є невідповідність уявлень особистості про себе як суб'єкта навчання ідеалові, створеному на основі нормативних вимог і логіки побудови навчального процесу в конкретному навчальному закладі.

У студентському середовищі існує також і об'єктивна суперечність між уявленнями особистості про обрану професію (освіта, умови, оплата праці тощо) та її реальною сутністю. Ступінь виразності залежить від того, наскільки адекватні ці дані. Так суперечність пов'язана зі специфікою юнацької життєвої і професійної перспективи, що базується на високому рівні домагань, безкомпромісності у виборі цілей, їх ідеалізації. К. Г. Юнг називав це *«ілюзіями, що контрастують з дійсністю»* та *«неправильними уявленнями, які не відповідають зовнішнім умовам, з якими людина стикається»*. Часто це пов'язано з надто великими очікуваннями, з недооцінкою зовнішніх труднощів або ж з необґрунтованим оптимізмом чи негативізмом.

Подолання суперечностей професійної самоідентичності студентської молоді може бути забезпечено, на нашу думку, зрілістю самосвідомості й позитивною рефлексивністю особистості. Відомо, що активна рефлексія як логічна складова самопізнання й універсальний спосіб побудови ставлення особи до власної життєдіяльності дає можливість молодій людині усвідомити себе суб'єктом професійного й життєвого становлення, надає її професіоналізації таких компонентів, як самостійність, ініціативність, креативність.

Виходячи з положення про те, що юнацький вік є сенситивним до формування й розвитку проблемної, конструктивної рефлексії і, спираючись на факт активності свідомості студентської молоді,

спрямованої на свій внутрішній світ, своє «Я», а також з огляду на невиключеність рефлексивних дій у процес навчання у ВНЗ, ми вважаємо необхідним і вкрай актуальним розроблення *психологічної моделі «наповнення рефлексивних дій студентів професійним змістом»*. Така модель повинна охоплювати всі складові процесу професійного становлення й сприяти розвитку *професійного «Я»* студентів вищого навчального закладу.

Основною метою рефлексивної підтримки розвитку особистості повинно стати створення сприятливих внутрішніх умов для досягнення повної і зрілої професійної ідентичності. Саме тому першочерговим завданням психології формування особистості професіонала в юності стає психолого-методичне забезпечення розвитку самосвідомості, насамперед рефлексії в умовах навчання. Украй необхідні сучасні методики й технології, які б давали змогу тонко діагностувати самосвідомість, виявляти рефлексивно обдарованих особистостей, особливо чутливих до професіоналізації, та ефективно допомагати їм у професійному зростанні.

На наш погляд, доцільним було б введення до навчального процесу своєрідного рефлексивного тренінгу, який можна реалізувати під час проведення практичних занять та самостійної роботи студентів з курсів психолого-педагогічного циклу, із застосуванням спеціальних прийомів розвитку різних аспектів професійної рефлексії. Ці прийоми повинні бути нескладними за змістом і не займати багато часу. Наприклад, можна використовувати проєктивні малюнки, написання творів на відповідну професійну тему або ж заповнення експрес-анкет, які містять питання про особливості професійного становлення особистості на даному етапі її розвитку та очікування від майбутнього.

Цей тренінг має характер взаємодії, що розвиває, у системі *«викладач — студент як майбутній професіонал»*. Такий підхід дає змогу студентам зайняти активну позицію щодо всіх етапів тренінгу і дає їм можливість:

- а) активізувати професіоналізацію як процес;
- б) звертатися до екзистенціальних феноменів — змістів, цінностей, Я-концепції своєї майбутньої професійної діяльності;
- в) створювати цілісний, багатогранний образ індивідуального професійного життя;
- г) здійснювати психологічно безпечну (безоцінну) діагностику професійно важливих якостей та використовувати її результати для самовдосконалення;

д) одержувати великий матеріал для подальшої змістовної аналітичної та концептуальної роботи з активізації і поглиблення професійної та особистісної ідентифікації;

е) сприяти формуванню й становленню *«Я-концепції професіонала»*.

Тренінг дозволяє особистості за допомогою рефлексії побачити в собі, розкрити, розвинути, перевести в конкретні вчинки і дії професійний потенціал. Знання щодо способів і прийомів рефлексії, самопізнання, саморозвитку юна особистість одержує від психолога (викладача), який дає їй моделі рефлексивної діяльності через конкретні методичні прийоми, що мають рефлексивний характер.

Як інструментарій нами обрано такі рефлексивні техніки та прийоми, що були розроблені М. Ю. Варбан під керівництвом О. Б. Старовойтенко [2; 3].

Прийом «Мій шлях у професію» являє собою відкритий опитувальник, що передбачає застосування контент-аналізу. Він включає п'ять питань, спрямованих на визначення рівня сформованості таких Я-утворень, як: професійні інтереси та плани, проект професіоналізації в майбутньому; образи *«Я в навчанні»*, *«Я в професіоналізації»* (приклади питань: *«Яку професію я завжди хотів для себе?»*, *«Ким я бачу себе в 25 років?»*).

Техніка «Піраміда професійного росту» спирається на модель професійної стратифікації П. Сорокіна. Методика являє собою символічне зображення професійного життя у вигляді вписаної в коло піраміди. Молодим людям дається завдання позначити за допомогою значка Я можливі шляхи свого професійного просування. Кількість варіантів кар'єри не обмежується. Метою такої методики є ознайомлення студентів з різноманітними, суміжними з основною для них професією, спеціальностями. Цей прийом також актуалізує й формує уявлення про етапи кар'єри, професійні очікування. Створюються умови для «культивування» особистісної та професійно-перспективної рефлексії через концептуалізацію шляхів і способів професійного росту.

Прийом «Самостійна професіоналізація у ВНЗ». Студентам пропонується опитувальник закрито-відкритого типу, спрямований на діагностику й розвиток зрілості й активності особистості в професійному становленні. Опитувальник включає питання, які є показниками самостійності, ініціативності, творчості, відповідальності дій, учинків студентів, проблемності в навчанні й професіоналізації, а також шляхи їх конструктивного розв'язання. Ме-

тодика створює активну рефлексивну ситуацію, що дає можливість студентам побудувати моделі (програми) самостійних, відповідальних дій у навчанні й професійному розвитку (прикладні питання: «Від чого насамперед залежить моє оволодіння професією у ВНЗ?», «Як я вчуся, опановую професію?»).

Методика «Цінності професійного життя». Основне завдання цієї техніки — рефлексивна побудова цілісного образу повноцінного професійного життя шляхом демонстрації цінностей професії (від забезпеченої старості й можливості знайти серед колег друзів до самореалізації в професійній діяльності). Перед студентами ставиться мета визначити своє ставлення до 17-ти цінностей за критеріями «*Це важливо для мене*» або «*Це не важливо для мене*». Потім необхідно знайти місце кожної з обраних цінностей у своєму професійному житті, присвоївши їм певний ранг за шкалами: «*Це важливо для мене*» і «*Це буде в мене*». Такий прийом дозволяє, з одного боку, діагностувати рівень ідентифікації з професією, її цінностями, а з другого — активізувати самостійність мислення в побудові індивідуального образу професії.

Техніка «Метод експертних оцінок і самооцінок якостей професіонала». Цей прийом використовується для діагностування суб'єктивної еталонної моделі «*Мій ідеал професіонала*» і одночасно для формування нової системи знань про професійно важливі якості, а також для визначення своїх потенційних можливостей та побудови образу «*Я професіонал*».

Процедура передбачає ознайомлення студентів з описами узагальнених професійно важливих якостей, які були класифіковані за сімома комплексами: *комунікабельність, інтелігентність, креативність, підприємливість, емоційність, відповідальність, самоставлення*. Кожний комплекс містить п'ять основних блоків професійно значимих властивостей особистості: 1) потребомотиваційний аспект; 2) здібності, уміння, навички; 3) стійкі якості основних психічних процесів; 4) стійкі характерологічні якості; 5) результат діяльності.

Прийом «Мій символ життєвого успіху». Перед молодими людьми ставиться завдання уявити себе в майбутньому й намалювати свій символ життєвого успіху. Створюється активна рефлексивна ситуація, що дозволяє передати через малюнок основні Я-проекції, узагальнити, концептуалізувати своє професійне майбутнє.

«Метод багатоаспектної експрес-діагностики самосвідомості» О. Б. Старовойтенко [5]. Метод можна зараховувати до категорії особистісних опитувальників, тому що він характеризується не «правильністю» відповідей, а їхньою частотністю і спрямованістю. Запропонований метод опосередкований мовною активністю тих, кого опитують, його завдання апелюють до пам'яті, уяви, системи переконань і, таким чином, є вербальним психодіагностичним методом. Він передбачає одержання рефлексивних результатів у формі вільних творчих узагальнень, стандартизованих самоузагальнень, а також психологічно керованого самоаналізу.

Методика містить вісім питань-індикаторів, спрямованих на визначення рівня сформованості таких Я-утворень, як: *образ «Я», «Я-концепція», «Я ідеальне», «Я в поточному житті», «Я в недавньому минулому»*.

Шість перших питань спрямовані на дослідження сформованості образу «Я», «Я-концепції». Два останні питання через свою специфічність (*«Як я проживаю теперішній момент життя, тут і зараз?»* і *«Що було зі мною нещодавно і залишило слід у моїй душі?»*) вимагають не пасивного вибору готових відповідей, а розгорнутих оригінальних самоописів.

Перед початком роботи над опитувальником молоді люди отримують пояснення, як налаштуватися на активну рефлексію, проте вони мають самі усвідомити й розкрити всі можливості цієї роботи.

Текст опитувальника (скорочений варіант)

1. Хто Я?
2. Якою Я знаю свою зовнішність?
3. Який Я у своїх зовнішніх проявах?
Як Я найчастіше говорю?
Як Я найчастіше дію?
У чому Я найуспішніший?
4. Який Я у відносинах з іншими та для інших?
5. Який Я усередині себе?
Які стійкі якості Я знаходжу в собі?
6. Який Я для себе ідеально?
Я хочу бути у цьому житті:
7. Як Я проживаю теперішній момент життя, тут і зараз?
8. Що було зі мною нещодавно і залишило слід у моїй душі?

Твір «Яким мені уявляється моє майбутнє життя». Методика активізує індивідуально-перспективну рефлексію, дає можливість діагностувати змістовну складову рефлексії професійного становлення, що проявляється в таких темах, як: «Моя креативність», «Моя підприємливість», «Моя товариськість», «Моє самоставлення» тощо.

Показники, за якими відбувається аналіз: а) *спрямованість творів* — реальність життя, емоційна забарвленість, активна позиція в житті, програма життя тощо; б) *кількість тематичних констант*: «Я-моя справа», «Я-моя активність», «Я-інші», «Я-мої почуття», «Я-Я», «Я-моя творчість»; в) *кількість представлених тем*: «Моя товариськість», «Моя відповідальність» та ін.

Підсумовуючи, слід зазначити, що запропонована модель практичної підтримки професійного становлення за допомогою рефлексивних технік може застосовуватися як для індивідуальної, так і для групової роботи зі студентами, що вже було доведено в низці праць [2; 3]. У перспективі на її основі можуть бути розроблені інші консультативні й тренінгові програми для збільшення кількості рефлексивно обдарованих особистостей, активно орієнтованих на професійне життя. Також, на наш погляд, техніки, запропоновані в цій моделі, можуть стати інструментарієм для відбору фахівців економічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Большой психологический словарь. — [4-е изд., расширенное] / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — М. : АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. — 811 [5] с.
2. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Варбан Марина Юріївна. — К. , 1999. — 171 с.
3. Варбан М. Ю. Проблема рефлексивної підтримки професійного становлення особистості на етапі переходу від юності до дорослості. — [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=23&c=264>
4. Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу / Н. Пеньковська // Психологія і суспільство. — 2000. — № 2. — С. 66—73.
5. Свіденська Г. М. Інструментарій вивчення, діагностики та розвитку самосвідомості в юнацькому віці // Психологія: Зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К. , 2002. — Вип. 16. — С. 97—103.

4.7. Соціально-психологічні чинники формування професійної спрямованості студентів економічного університету

Лавриненко Денис Гійович,

старший викладач кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Розкрито актуальність проблеми формування професійної спрямованості студентів; проаналізовано сучасні підходи до визначення поняття «професійна спрямованість»; описано структуру професійної спрямованості; визначено соціально-психологічні чинники її формування та охарактеризовано деякі види професійної діяльності викладача, у межах яких вони реалізовані.*

Проблема підготовки фахівців, які володіють відповідними компетенціями, що забезпечують їм конкурентну спроможність у межах ключових сфер професійної діяльності, набуває особливої актуальності у зв'язку із соціально-психологічними особливостями сьогодення, а також необхідністю набуття професійного досвіду на тлі анігіляції традиційних та усталених форм професіоналізації, суттєвих змін самої системи навчально-виховної підготовки у вищих навчальних закладах. Ці зміни полягають у зміщенні акцентів у бік гуманітаризації та гуманізації освіти, особистісно зорієнтованій структурі навчального процесу, кваліметричному підході до оцінювання знань, збільшенні вагомості самостійної роботи студентів, комп'ютеризації та віртуалізації взаємодії «викладач—студент» тощо.

У зв'язку з вищезазначеним цілком обґрунтованим є науковий інтерес як до проблематики динаміки професійної спрямованості студентів у її системному розумінні [1; 2; 7; 8; 10], так і до її соціально-психологічних чинників [4—6; 9], адже вони набувають визначальних рис у межах майбутньої професійної діяльності. Крім того, суттєвого значення при цьому набуває і професійна спрямованість особистості залежно від обраної спеціалізації.

Динамічне формування професійної спрямованості майбутніх економістів є багатовекторним процесом, що, у свою чергу, повинен передбачати вагому частку психолого-педагогічної підготовки, а також максимально виявляти та враховувати соціально-психологічні чинники, що на нього впливають. Натомість у науковій літературі простежується його узагальнювальний характер з наявністю однієї, а

в кращому випадку — двох навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, що логічно не пов'язані одна з одною в змістовому контексті. Питання ж ролі соціально-психологічних чинників у динаміці професійної спрямованості майже взагалі не висвітлено в наукових джерелах і не представлено в наукових дослідженнях.

Необхідно зазначити, що фундаментальні психолого-педагогічні дослідження професійної спрямованості в різний час були здійснені такими вченими, як Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, К. К. Платонов, Л. І. Божович та інші. Серед сучасних відомих дослідників доцільно виділити Є. О. Клімова [2], О. Г. Носкову, Е. Ф. Зеєра [1], О. С. Романову [10], Н. В. Самоукіну, С. Д. Максименка [8], О. В. Киричука, В. А. Семиченко, О. М. Кокуна, Т. В. Кружеву [3], А. Я. Боднар [3] та ін. Деякі особливості й детермінанти формування спрямованості на окремі види професійної діяльності розкрито в працях Й. А. Шамеса (культурно-масова діяльність), Т. М. Данілової (гуманістична спрямованість діяльності психолога), С. В. Яремчук (професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя), Л. С. Возняк (професійна підготовка до управлінської діяльності), В. П. Голована (гуманізація професійної підготовки соціальних педагогів), Ю. Л. Горбенка (ціннісні орієнтації військовослужбовців), О. В. Губенка (професійна спрямованість у сфері творчої технічної діяльності), Л. М. Кален (трансформування мотивів у вчителів), Н. М. Кульбіди (особистісні детермінанти професійної успішності майбутніх підприємців), В. П. Черевко (комунікативна компетентність майбутнього менеджера), А. С. Борисюк (професійна спрямованість майбутнього медичного психолога) та ін.

Значення соціально-психологічних чинників у розвитку особистості підкреслювали такі відомі дослідники, як В. С. Мерлін, Б. Д. Паригін, Г. М. Андреєва, Є. П. Ільїн, В. О. Горяніна, А. Б. Коваленко, М. Н. Корнєв, В. В. Москаленко [9], Л. Е. Орбан-Лембрик, М. М. Філоненко, В. Т. Циба, Ю. Ж. Шайгородський, І. М. Цимбалюк та ін.

Результати досліджень автора стосовно поставленої проблематики відображені у відповідних публікаціях [3—7 та ін.] та апробовані на основі виступів на наукових конференціях різного рівня.

Однак недостатньо вивченим залишається питання про системність урахування соціально-психологічних чинників у формуванні професійної спрямованості в процесі професійної підготовки

студентів з метою здійснення ефективної навчальної діяльності та їх подальшого професійного становлення як спеціалістів.

Недостатня теоретична дослідженість структурних складових категорії «професійна спрямованість студентів», з одного боку, а також необхідність з'ясування, обґрунтування та врахування соціально-психологічних чинників її формування в контексті професійної підготовки — з другого, зумовили формулювання мети нашого дослідження: здійснити аналіз існуючих наукових підходів щодо визначення поняття «професійна спрямованість», описати структуру професійної спрямованості студентів, виявити соціально-психологічні чинники формування професійної спрямованості майбутніх економістів та охарактеризувати деякі з них.

З метою ґрунтовнішого розкриття сутності професійної спрямованості особистості насамперед дамо кілька визначень дефініції «професійна спрямованість», які характеризують багатовекторність наукових підходів щодо її розгляду та сутнісного розуміння.

Зокрема, Т. В. Кружева зауважує, що на сьогодні в психологічній науці немає однозначного визначення професійної спрямованості. Так, наприклад, професійну спрямованість розуміють перш за все як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень та ін.), пов'язаних із професійною діяльністю людини, що впливають на вибір професії, прагнення реалізувати себе в ній, задоволеність нею. Професійна спрямованість є інтегральним утворенням, котре характеризується предметом професійної спрямованості, яким виступає бажана професія; видами мотивів професійної діяльності; рівнем спрямованості, виявом чого є міра виразності прагнення до оволодіння професією та реалізації себе в ній; задоволеністю чи незадоволеністю людини своєю професією [3 та ін.].

Професійна спрямованість — система емоційно-ціннісних ставлень, що задають відповідну їхньому змісту ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості, що спонукають особистість до їх закріплення в процесі професійної діяльності [7].

Як бачимо, у цьому визначенні наголошено на ставленні до професійної діяльності на основі системи мотивів.

Окрім мотивів, професійна спрямованість може також характеризуватися й системою потреб. Деякі автори зараховують до складу спрямованості ставлення, ціннісні орієнтації та установки.

Отже, компонентами професійної спрямованості можуть слугувати:

- мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали);
- ціннісні орієнтації (сенси діяльності, заробітна плата, благоустрій, кваліфікація, кар'єра, соціальний стан та ін.);
- професійна позиція (ставлення до професії, установки, очікування, готовність до професійного розвитку);
- соціально-професійний статус.

Науковці зазначають, що на різних стадіях професійного становлення згадані компоненти мають відмінний психологічний зміст, зумовлений характером провідної діяльності.

З іншого боку, професійна спрямованість може слугувати критерієм опису тієї чи іншої професійної діяльності.

Для більшості професій ієрархічна структура спрямованості особистості може бути представлена таким чином:

- спрямованість на людину;
- спрямованість на себе (саморозвиток);
- спрямованість на предмет діяльності.

Проте існують професії, що перебувають на стику сфер і не можуть бути зараховані до жодної з них. Така діяльність потребує від фахівця всебічного розвитку.

Провідним структурним елементом професійної спрямованості є мотивація досягнення успіху в професійній діяльності. Вона зумовлюється особистісною активністю, що за умови безпорадності особистості може мати характер реактивності.

На думку відомого вітчизняного психолога В. М. Мясіщева, центральним поняттям у характеристиці особистості є ставлення. Ставлення часто вважають синонімом спрямованості, проте воно радше є її елементом. Процес розвитку, зумовлений зовнішніми та внутрішніми умовами, визначає загальний рівень розвитку різноманітних ставлень людини. Згідно з теорією В. М. Мясіщева, особистість характеризується трьома основними ставленнями: ставлення до себе; ставлення до людей; ставлення до діяльності. Отже, простежується схожість з ієрархічною структурою спрямованості, що дає змогу виокремити такий компонент професійної спрямованості, як ставлення.

Основу особистості складає її структура, тобто відносно стійкий зв'язок та взаємодія всіх сторін особистості як цілісного утворення. До структури особистості, за С. Л. Рубінштейном,

входять: підструктура спрямованості (потреби, інтереси, ідеали, переконання, мотиви діяльності та поведінки, світогляд); підструктура знань, умінь, навичок (формується в процесі пізнавальної діяльності); підструктура індивідуально-психологічних особливостей (темперамент, характер, здібності).

На відміну від наведеної структури, до структури особистості за К. К. Платоновим входять: підструктура спрямованості (відносини й моральні риси особистості); підструктура соціального досвіду (знання, уміння, навички, набуті шляхом навчання); підструктура форм відображення (психологічна); біологічно обумовлена підструктура (типологічні властивості особистості, статеві-вікові особливості, патологічні зміни).

Зауважимо, що аналіз літературних джерел детермінує визнання того факту, що статус підструктури мають також і здібності як індивідуально-психологічні властивості, що визначають успішність і ступінь досягнення людини в певній соціально обумовленій діяльності.

Крім того, з урахуванням наукових досліджень у контексті генетичної психології доцільно виокремлювати в особистості п'ять підструктур: біопсихічну; індивідуальні особливості психічних процесів; досвід; спрямованість; здібності.

Отже, спрямованість особистості — це сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність людини незалежно від ситуації.

Від інтересу й спрямованості на предмет слід відрізнити схильність як спрямованість на певну діяльність, що може викликати появу нових потреб [7].

До основних чинників формування професійної спрямованості студентів доцільно зарахувати такі: психологічні; соціальні; педагогічні; соціально-психологічні; психолого-педагогічні; соціально-педагогічні та ін.

Динаміка професійної спрямованості студентів економічного університету значною мірою залежить від урахування впливу соціально-психологічних чинників, основними серед яких, на нашу думку, є:

- особливості спілкування з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу;

- соціально-психологічні механізми міжособистісного взаємовпливу (переконування, примушування, навіювання, заражування, паніка, наслідування, мода, чутки, критика);

- рівень конформізму студентів (конформна та неконформна поведінка);

- згуртованість студентської групи;
- міжособистісна сумісність у групі;
- групова конфліктність;
- особливості прояву лідерських якостей студентів (стилі лідерства);
- особливості прийняття індивідуальних та групових рішень;
- особливості вирішення групових завдань;
- особливості соціалізації в процесі навчальної діяльності;
- соціальний статус студента;
- соціальна позиція;
- соціальні настановлення особистості;
- соціальні ролі студентів.

Зазначені чинники були виділені в результаті аналізу сучасної наукової та навчальної літератури із соціально-психологічної проблематики [4].

Необхідно зауважити, що в навчально-виховному процесі економічного університету можна виокремити відповідні види професійної діяльності викладача, що поєднують у собі групи вищезазначених чинників та на основі ефективної реалізації яких відбувається формування професійної спрямованості студентів економічного університету.

Наприклад, соціально-психологічним засобом формування професійної спрямованості студентів може бути соціально-психологічне консультування, що є одним із методів надання професійної психосоціальної допомоги студентам.

Консультування зорієнтоване на ресурси того, хто є об'єктом допомоги. У системі професійної освіти основним об'єктом допомоги є переважно студенти, а також можуть бути викладачі, адміністративні працівники та інші особи, пов'язані з освітнім процесом. Здібності викладача-консультанта в такому випадку використовуються лише для активізації здібностей клієнта. Консультування як засіб формування професійної спрямованості особистості в системі професійної освіти є безумовно, динамічним процесом, адже передбачає особистісний розвиток. Невід'ємним елементом консультативного процесу є діагностика, що повинна мати комплексний характер і проходити в кілька етапів з метою реєстрації динаміки змін.

У визначенні специфіки виникнення проблем, негараздів та складних життєвих ситуацій одну з провідних позицій займає фактор віку, що характеризується проблемними ситуаціями, властивими певній віковій групі. Одним із методів, що використовую-

ються в системі професійної освіти для допомоги клієнтам у вирішенні цих ситуацій, є консультування [3; 7].

Соціально-психологічним чинником формування адекватного рівня професійної спрямованості студентів може також слугувати організація ефективної наукової роботи з викладачем.

Авторський досвід проведення наукової роботи (НР) зі студентами дозволяє дійти таких висновків: НР завжди є мотивуючим фактором навчання студентів за обраною спеціальністю (іноді навіть за умови невідповідності професійній спрямованості); наукові дослідження студентів детермінують розвиток їх інноваційності; у межах НР набуває розвитку здатність до самостійності в прийнятті рішень через пошук інформації, виокремлення альтернатив та подальший вибір на основі визначених критеріїв; НР забезпечує формування особистісної аналітичності, конкретності, визначеності, креативності тощо; НР студентів продукує нове «авторизоване знання», що, у свою чергу, є детермінантою розвитку самоактивності в контексті професійної спрямованості; у процесі НР студенти чіткіше усвідомлюють складові компоненти своєї структури професійної спрямованості, створюючи тим самим особистісні регулятори подальшого набуття фаху.

Усе це досягається шляхом багатовекторності форм НР, а саме: участь у студентських науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах різного рівня; написання студентських наукових робіт на конкурсних засадах; підготовка друкованих праць (тез доповідей, статей); проведення теоретичних та прикладних наукових досліджень і написання звітів.

Доцільним також, на нашу думку, є включення НР студента в план семестрової роботи (наприклад, внесення роботи з написання НР у групу вибіркового завдання з підвищеною бальною оцінкою відносно інших завдань).

Зазначимо також, що у проведенні НР суттєвого значення поступово набувають дистанційні консультативні форми, зокрема: e-mail-роз'яснення; ICQ-консультації та конференції; чат-діалоги; тематичні форуми та блоги; online-відеотехнології (на кшталт Youtube); голосові чати з використанням Skype та Google Talk тощо.

Таким чином, зауважимо, що в процесі професійної підготовки фахівця у вищій школі (зокрема, у процесі його психолого-педагогічної підготовки) важливою є наукова складова роботи в контексті детермінації компонентного формування професійної спрямованості студента.

Крім того, чинником формування професійної спрямованості з точки зору соціально-психологічної взаємодії в навчальному процесі можуть бути практичні ситуації (кейси).

Зокрема, формування професійної спрямованості в процесі психолого-педагогічної підготовки студентів під час аудиторних занять передбачає використання таких засобів: приклади, засновані на практиці діяльності фахівця певного профілю; низка сучасних методів навчання залежно від індивідуальних особливостей викладача та динаміки студентської групи; відкриті лекції відомих особистостей; загальні та вузькоспеціалізовані практичні ситуації; дистанційні форми взаємодії.

Авторський досвід аудиторної роботи зі студентською молоддю засвідчує виняткове значення використання загальних та вузькоспеціалізованих практичних ситуацій у процесі психолого-педагогічної підготовки.

Практичні ситуації загального спрямування придатні для використання під час роботи зі студентами різних спеціальностей. Вони не посиляються на конкретну вузькопрофільну діяльність. Наведемо приклад такої ситуації.

Юнак, прагнучи наслідувати видатного вченого, багато займається фізикою: читає, міркує тощо.

Юний футболіст намагається наслідувати Пеле, Марадонну, О. Блохіна, А. Шевченка. Це спонукає його до інтенсивного тренування, опрацювання певних технічних прийомів, до яких вдавалися кумири.

Визначте на основі прикладів, яке значення має наслідування в контексті мотивації.

Натомість специфікою вузькоспеціалізованих практичних ситуацій є їх забазованість на досвіді конкретної практичної діяльності. Вони використовуються у поєднанні зі спеціалізацією студентської аудиторії. Зразком подібної ситуації може слугувати така:

Приклад реклами моніторів «SAMSUNG»: «Якби Леонардо написав лише «Джоконду» і нічого більше... Якби Бітлз заспівали лише «LET IT BE» і нічого більше... Якби SAMSUNG зробив тільки монітор і нічого більше... Іноді навіть одного творіння досить, щоб стати класиком. SyncMaster 17" Glsi».

З'ясуйте, чим пояснюється успіх цієї реклами в контексті психічних властивостей особистості. Відповідь обґрунтуйте.

Таким чином, формування професійної спрямованості в процесі психолого-педагогічної підготовки фахівця у вищій школі є

важливою складовою кристалізації вмотивованих та особистісно цінних компетенцій, одним із ключових засобів якого, на нашу думку, є практичні ситуації [6].

Важливим соціально-психологічним фактором динаміки професійної спрямованості можуть також бути мотиваційні компоненти оцінювання якості навчальної діяльності студента.

Оцінка мотивації студентів у процесі контролю якості виконання ними певних завдань з боку викладача пов'язана з урахуванням значної кількості прямих та опосередкованих мотиваційних компонентів, серед яких важливо зазначити такі.

1. Конструктивність індивідуальних консультацій студента з викладачем у момент отримання завдання та під час його виконання. Тут має значення лише якість звернення студента за консультацією (виважені та глибокі запитання, запит на розширення/конкретизацію контексту завдання та ін.), а не кількість цих звернень. За умови самостійного виконання студентом поставленого завдання цей компонент може бути відсутнім і відповідно не підлягає оцінюванню.

2. Термін виконання завдання. Завчасно виконане завдання доцільно оцінити дещо вищою кількістю балів/оцінкою (підвищення має бути незначним з метою збереження балансу системи оцінювання); вчасно виконане — передбаченою; невчасно виконане — дещо нижчою або не оцінювати (залежно від часу протермінування).

3. Спосіб представлення виконаного завдання. Наприклад, до письмового завдання, яке окремими студентами було виконане усно, але на належному рівні (часто навіть вищому, порівняно з іншими), доцільно застосувати єдині критерії оцінювання.

4. Емоційне тло презентації завдання. Наприклад, яскраво виражена захопленість студента змістовим наповненням презентованого завдання буде свідчити або про інтерес до тематики завдання, або про особистісну ідентифікацію з його змістом, які, у свою чергу, позитивно вплинуть на успішність засвоєння знань.

5. Наявність посилань на особистісний досвід у змісті виконаного завдання. Наприклад, у процесі презентації завдання студент наводить багато прикладів, що пов'язані з життєвими ситуаціями, учасником яких він був. Таким чином, теоретична основа завдання може бути актуалізована в моменти звернення до особистісного досвіду, що певним чином забезпечує якість засвоєння знань.

6. Тривалість презентації завдання. Тут необхідно зазначити, що тривалість повинна корелювати зі змістовністю виконаного завдання та кількістю студентів, яких необхідно оцінити.

7. Рівень креативності змісту виконаного завдання. Наприклад, замість відкритої відповіді на поставлене запитання студент написав і презентував наукову роботу, яка дає відповідь на дане запитання. Звичайно, таку роботу доцільно оцінити дещо вищою кількістю балів/оцінкою (підвищення має бути виваженим з метою збереження балансу системи оцінювання).

8. Співвідношення кількісно-якісних показників інформаційних джерел, що забезпечили виконання завдання. Наприклад, дві письмові роботи студентів з рівною кількістю посилань на джерела Інтернету в одній, та на наукову літературу в іншій доцільно оцінити в однаково високу кількість балів за умови якості самих джерел, етичності посилань, точності оформлення бібліографічних описів, актуальності публікацій тощо.

9. Рівень прагнення до виконання подібних завдань у майбутньому. Наприклад, бажання студента взяти участь у науковій конференції за тематикою виконаного завдання також має бути складовою, що підлягає оцінюванню.

Отже, мотивація студентів є однією з детермінант успішності навчальної діяльності, у зв'язку з чим необхідно враховувати вищеописані компоненти в системі оцінювання її якості [5].

Висновки. Таким чином, професійна спрямованість — це складне особистісне утворення, що має визначену структуру у вигляді відповідних компонентів. Вона переважно представлена сукупністю стійких мотиваційних конструктів, що детермінують налаштованість на майбутню професійну діяльність студентів економічного університету.

У більшості галузевих ВНЗ формуванню професійної спрямованості студентів сприяє викладання циклу психолого-педагогічних дисциплін. Серед низки чинників, що впливають на формування професійної спрямованості майбутніх економістів, провідне значення мають соціально-психологічні чинники, що можуть реалізуватися в різних видах професійної діяльності викладача, окремі з яких були описані нами вище.

Перспективи подальших досліджень даної проблематики, на нашу думку, передбачають: проведення ґрунтовнішого порівняльного аналізу структур професійної спрямованості студентів різ-

них спеціальностей; визначення спектра соціально-психологічних чинників, що визначають формування професійно важливих якостей майбутніх економістів; розроблення соціально-психологічної моделі підготовки фахівців в економічному університеті.

Список використаних джерел

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — 5-е изд., перераб., доп. — М. : Академический Проект : Фонд «Мир», 2008. — 329 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М. : Академия, 2010 — 304 с.
3. Кружева Т. В., Боднар А. Я., Лавриненко Д. Г. Обґрунтування актуальності формування професійної спрямованості майбутніх економістів в процесі психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ // Актуальні проблеми психології / за ред. С. Д. Максименка. — К. : IBЦ Держкомстату України, 2007. — Т. 5: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. — Вип. 6. — С. 202—208.
4. Лавриненко Д. Г. Врахування соціально-психологічних чинників у динаміці професійної спрямованості майбутніх економістів // Актуальні проблеми психології / за ред. С. Д. Максименка. — К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. — Т. 5: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. — С. 135—139.
5. Лавриненко Д. Г. Мотиваційні компоненти в системі оцінювання якості навчальної діяльності студентів // Забезпечення відкритості, прозорості та об'єктивності оцінювання якості навчальної роботи студентів: досвід, проблеми, перспективи розвитку : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 2 лютого 2010 р.: у 2 т. — К. : КНЕУ, 2010. — С. 537—539.
6. Лавриненко Д. Г. Практичні ситуації як засіб формування професійної спрямованості в процесі психолого-педагогічної підготовки студентів // Тренінгові технології як засіб формування знань та практичних компетенцій: досвід факультетів і кафедр : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 3—4 лютого 2009 р.: у 2 т. — К. : КНЕУ, 2009. — Т. 2. — С. 682—684.
7. Лавриненко Д. Г. Структура професійної спрямованості особистості: аналітико-синтетичний підхід // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. — К. : Міленіум, 2007. — Вип. 33. — С. 325—331.
8. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. — К. : ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
9. Москаленко В. В. Особливості соціально-психологічних чинників економічної культури особистості // Соціальна психологія. — 2006. — № 5. — С. 26—39.
10. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиональные программы / Е. С. Романова. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 464 с.

4.8. Реалізація принципу педагогічного оптимізму у навчальному процесі вищого економічного закладу освіти

Хорєв Ігор Олександрович

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Здійснено аналіз основних наукових підходів щодо педагогічного оптимізму, його обґрунтування й розуміння; подано визначення поняття «педагогічний оптимізм»; визначено основні особистісні кореляти педагогічного оптимізму викладача; розроблено методику реалізації принципу педагогічного оптимізму в навчальному процесі вищого економічного закладу освіти.*

Тільки високоморальна, професійно підготовлена, самостійна й активна людина, яка вірить у власні сили і мислить позитивно, сповнена життєвого оптимізму й відповідним чином мотивована, здатна до оновлення суспільства, забезпечення розвитку економіки та культури держави. Формуванню соціально відповідальної поведінки студентів як творців майбутнього може допомогти саме гуманістичний підхід як основа оновлення освітнього процесу й не перервний пошук істини, стрижень вищих педагогічних досягнень.

До об'єктивних показників соціально відповідальної поведінки можна зарахувати результат діяльності особи, позитивність її мислення, оптимізм, обов'язковість, старанність, ініціативність, сумлінність, взаємодопомога під час спільних дій тощо. При цьому установка на життєвий успіх вписується в загальну стратегію життя людини. Ця стратегія є продуктом роздумів над смыслом життя, головними життєвими завданнями й прийнятими з цих позицій рішеннями [6, с. 184].

Віра викладача-оптиміста у своїх студентів, позитивне й доброзичливе ставлення до них стають важливим джерелом віри останніх у самих себе, оптимізують самооцінку, надихають на серйозне ставлення до навчання й самовиховання. Звичайно, тільки в таких умовах студент може творчо працювати та самостверджуватися. І навпаки, негативна настанова викладача стосовно студентів (песимістичний підхід) змушує педагога ставитися до них з певною недовірою та підозрою. Відчуваючи таке став-

лення, студенти починають, у свою чергу, недоброзичливо ставитися й до викладача. Унаслідок цього погіршується успішність, виникають різноманітні конфлікти.

Для забезпечення реалізації гуманістичного підходу викладачі повинні повною мірою оволодіти відповідними професійними компетенціями, зокрема соціально-педагогічними. Наші дослідження доводять, що сучасні викладачі часто розуміють зміст соціально-педагогічної компетентності викладача дещо вузько: тільки як соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в команді тощо. Не береться до уваги, зокрема, уміння активно втілювати в життя життєтворчий принцип педагогічного оптимізму.

Термін «педагогічний оптимізм» використано в деяких педагогічних працях, однак не подано системного, чіткого та обґрунтованого його визначення, тлумачення. І досі ми не маємо встановлених особистісних корелятив педагогічного оптимізму, а також методики реалізації принципу педагогічного оптимізму в навчальному процесі вищого закладу освіти.

Виходячи з цього, завдання нашого дослідження полягало, по-перше, в аналізі наукових підходів щодо визначення поняття «педагогічний оптимізм», його розуміння, тлумачення й обґрунтування, по-друге, у встановленні основних особистісних корелятив педагогічного оптимізму, а також у розробленні методики реалізації принципу педагогічного оптимізму в навчальному процесі вищого економічного закладу освіти.

Щоб отримати уявлення про педагогічний оптимізм у цілому та його складові, розглянемо найуспішніші гуманістичні авторські школи, що стали значущим фактом і невід'ємним фактором педагогічної культури.

Так, видатний слов'янський педагог Я. А. Коменський розробив гуманістичну систему, яка була породжена досвідом братських шкіл України, Білорусії та Чехії. Я. Коменський багато уваги приділяв моральному вихованню та шкільній дисципліні, був переконаний, що освіта повинна сприяти формуванню головних моральних якостей гуманної людини: мудрості, толерантності, мужності й справедливості. До основних засобів морального виховання він зараховував приклади порядного життя батьків, учителів, товаришів, педагогічні вправи, привчання, дотримання дисципліни. Головним засобом виховання Я. Коменський уважав

авторитет учителя. Найбільш негативними якостями учня він називав богохульство, вперту неслухняність і свідому непокору вчителю, пихатість, недоброчливість, відмову допомогти товаришеві в навчанні. Я. Коменський започаткував і обґрунтував науку про вчителя — дидастику. Він наголошував на тому, що досягнення мети навчання й виховання учнів залежить передусім від учителя. Педагог має любити свою справу і бути її ентузіастом, працьовитим і сповненим життя, діяльним і чуйним, любити учнів, ставитися до них по-батьківськи, бути високоосвіченою людиною і завжди прагнути до збагачення своїх знань і досвіду, добре володіти методикою викладання [3, с. 167—178].

Якісно новим кроком у збагаченні знання про виховання людини була творчість видатного педагога К. Д. Ушинського, який на перше місце завжди висував виховання моральне. Через усю його працю «Людина як предмет виховання» червоною ниткою проходить думка про те, що досконалою, упевненішою у своїй моральній силі, у можливості перемогти певні перепони людину робить будь-яка перемога волі, культура волі [9, с. 19—518].

Видатний український педагог Г. Ващенко наголошував: «Школа мусить випустити дітей з певними знаннями, що без них людина не зможе як слід орієнтуватися в навколишньому житті» [2, с. 86]. Розроблена ним методика навчання забезпечувала, крім суто академічних здобутків формування в учнів адекватної самооцінки, соціальних навичок, почуття особистої відповідальності через позитивну взаємозалежність, зростання активності тощо.

Теорія оптимізму Мартіна Селігмана, основоположника позитивної психології, виникла в ході експериментів з вивчення причин формування так званої навченої безпорадності. На його думку, сутність оптимізму полягає в особливому стилі пояснення людиною причин своїх невдач або успіхів. М. Селігман виходив з того, що система виховання дітей часто орієнтована на прийоми «негативного підкріплення». Батьки й учителі уважно стежать за помилками, що їх допускають діти, і ретельно ці помилки відзначають. Крім усіх інших недоліків такого способу виховання, у дітей формується звичка помічати в собі негативне, дорікати собі за зроблені помилки і звинувачувати себе в неправильних рішеннях. Наслідком «центрованого на негативному» способі виховання можуть стати песимізм і безпорадність.

Дослідження М. Селігмана довели, що оптимістичні люди володіють низкою переваг: вони ініціативніші, енергійніші, рідше впадають у депресію, справляють краще враження на навколишніх, результати їхньої діяльності, як правило, виглядають переконаливіше, вони частіше радіють життю й перебувають у гарному настрої, що притягує до них інших людей [5, с. 23—25, 42].

Сила педагогічного оптимізму яскраво висвітлена у творчості всесвітньовідомого вітчизняного педагога А. С. Макаренка, який створив наукову методику виховної роботи з дитячим колективом. В одному з його фундаментальних творів — соціально-публіцистичному романі «Педагогічна поема» — розглянуто важливі соціально-гуманістичні проблеми, простежується яскраве відображення педагогічного оптимізму вихователя. Цей твір, як і всі інші його твори, наповнений вірою в учня та в перспективи його розвитку. Саме педагогічний оптимізм вихователя дав можливість А. С. Макаренку розкрити приховані та нереалізовані здібності й можливості своїх вихованців. Створення позитивної виховної атмосфери сприяло гармонізації якостей особистості як у повсякденному житті, так і в процесі професійної підготовки колоністів. А. С. Макаренко зумів об'єднати їх у трудовій діяльності, зробити з них згуртовану команду, яка працювала заради досягнення високої спільної мети. Він прагнув знайти в кожного колоніста щось позитивне й усіма силами сприяти розвитку цих соціально цінних якостей. Він вірив у свої сили й водночас у можливості колоністів. А. С. Макаренко вдалося вселити у своїх вихованців надію та віру в себе та в позитивне майбутнє. Він уважав, що будь-яке рішення у своєму житті людина повинна приймати сама й нести за нього повну відповідальність. Отже, особистісний вибір, за А. С. Макаренком, є також одним із найважливіших елементів педагогічного оптимізму вихователя [4, с. 368—378, 437—448, 465—477].

Ефективність такого підходу на практиці виявилася в тому, що жоден із колоністів, залишивши колонію, не загубився в житті й не повернувся до старого злочинного життя. Вони як найцінніший скарб передавали життєвий і професійний досвід, отриманий у колонії, своїм дітям.

Один з видатних педагогічних діячів В. О. Сухомлинський наголошував: «Вірте в талант і творчі сили кожного вихованця» [7, с. 3]. У його діяльності домінувала мета: виховання активної творчої особистості, яка свідомо бере участь у перетворенні навко-

лишнього середовища. Особливу увагу він звертав на стимулювання прагнення учнів до неперервної самоосвіти, саморозвитку. Творча розвивальна домінанта освітнього процесу спрямована на послідовне створення гуманістичного педагогічного середовища, де діють лише сприятливі для виховання чинники.

В. О. Сухомлинський наголошував: «Успіх у навчанні — єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [8, с. 164]. На думку Василя Олександровича, учень відчуває себе володарем знань тоді, коли він переконується, що знання стають живильним середовищем його мислення: дитина виражає свій розум, саму себе. Таке «оптимістичне самопізнання», нарешті, оптимізм як риса особистості і є рушійною силою усвідомленого прагнення до оволодіння нею новими знаннями й наріжним каменем виховання справжньої людини та свідомого громадянина. Сутністю педагогічної системи В. О. Сухомлинського є ідеї гуманізму, людяності та доброчинності, виховання в кожного учня впевненості й поваги до самого себе.

Отже, розглянуті нами основні гуманістичні авторські школи ХХ ст. знаменують собою справжній прорив у майбутнє, дозволяючи побудувати необхідну й достатню для сьогодення рівня розвитку суспільства модель школи й модель людських взаємин. Наведені вище приклади дають нам можливість побачити майже всі ознаки педагогічного оптимізму як він нам зараз уявляється: прекрасне тяжіння до майбутнього, віра у своїх вихованців, у їхню здатність до саморозвитку та прояву толерантності, створення загального позитивного тону та позитивної атмосфери в процесі будь-якої навчально-пізнавальної діяльності, безпосередній позитивний педагогічний вплив вихователя, вміння толерантно ставитися до недоліків та слабкостей і перетворювати їх на якості позитивні, виховання волі й особистої відповідальності вихованців, формування гуманістичних цінностей у процесі виховання. Досвід успішних викладачів засвідчує, що ними рухають упевненість і надія, їм властиві професійні амбіції, вони прагнуть до високих цілей, щоб досягти максимально можливого в реальних умовах.

На думку сучасних дослідників, песимізм означає застій і може стати навіть причиною регресу освітнього закладу. Руйнівна дія песимізму дуже часто не виявляється відразу, й заклад освіти ще тривалий час може жити колишніми досягненнями, ентузіаз-

мом окремих педагогів. При цьому поступово педагоги перестають вірити в можливості своїх вихованців, позбавляючи останніх віри у свої можливості й у своє майбутнє. Водночас однією з найважливіших функцій педагога вважається мотивація тих, хто навчається, до навчання, підняття їхнього морального духу, формування успішної людини. Учитель-песиміст не здатен на це. Отже, в такому випадку формується освітнє середовище, яке видатний педагог Януш Корчак назвав середовищем «безтурботного споживання». Характеризуючи випускників шкіл, у яких домінує таке середовище, психолог Вітольд Ясвін зауважував, що основною рисою їхньої особистості є життєва пасивність, нездарність до напруження й боротьби, самоусунення від вирішення життєвих проблем, долання труднощів і перешкод [1, с. 25—29].

Усе викладене вище дає нам підстави визначити *педагогічний оптимізм як тісно пов'язаний з педагогічним гуманізмом специфічний принцип педагогічної моралі, який обумовлений диспозицією, особистісним атитюдом викладача, що відображає його позитивні очікування стосовно конкретних подій та майбутнього в цілому*. З цього погляду педагогічний оптимізм можна вважати також необхідною професійною рисою викладача, яка зумовлена особливостями праці педагога, націленою на сприятливе майбутнє. Саме з цих позицій принцип педагогічного оптимізму повинен регулювати ставлення педагога до вихованців, своєї роботи й до самого себе.

Ми зможемо отримати ширше уявлення про педагогічний оптимізм, якщо розглядатимемо його не тільки як позитивність мислення викладача, а й як ставлення останнього до мети педагогічної діяльності та життя в цілому.

У нашому дослідженні ступінь диспозиційного педагогічного оптимізму (оптимізм як складова спрямованості особистості викладача, на відміну від оптимізму ситуативного, який виявляється лише в окремих ситуаціях) визначався за допомогою двох запитань до учасників експерименту:

1. Як сильно Ви вірите в те, що в майбутньому ви завжди зможете досягти мети педагогічної діяльності?

2. Як сильно Ви вірите в те, що в майбутньому в переважній більшості випадків ви не зможете досягти мети педагогічної діяльності?

Для запитання № 1 зараховувався 1 бал за відповідь «абсолютно не вірю», 3 бали за відповідь «частково» і 5 балів за відповідь «дуже сильно».

Для запитання № 2 зараховувався 1 бал за відповідь «дуже сильно», 3 бали за відповідь «частково» і 5 балів за відповідь «абсолютно не вірю».

Після цього вираховувалося середнє арифметичне обох значень. При цьому ми керувалися такими нормами:

- якщо підсумковий результат складав менше 3 балів, уважалося, що у викладача диспозиційний педагогічний оптимізм відсутній;
- підсумковий результат від 3 до 5 балів свідчив про наявність у викладача диспозиційного педагогічного оптимізму.

Викладачі з наявністю диспозиційного педагогічного оптимізму легко уявляли собі, як вони досягають поставленої мети педагогічної діяльності. Хоча більшість із них і визнавали можливість певних недоліків у процесі педагогічної діяльності, але віра в позитивний кінцевий результат переважала. Викладачі з відсутністю диспозиційного педагогічного оптимізму, навпаки, досить важко уявляли собі кінцевий успіх. Вони не могли зрозуміти, як більшість педагогічних ситуацій може скластися на їхню користь.

Дослідження показало, що більшість опитаних викладачів (майже 80 %) можна зарахувати до таких, що володіли диспозиційним педагогічним оптимізмом різного ступеня. Усі викладачі, звичайно, визнають, що в майбутньому їх можуть очікувати як позитивні, так і негативні події. Однак у більшості з них переважає один тип особистості: вони або більш схильні очікувати успіху в професійній діяльності (наявність диспозиційного педагогічного оптимізму), або вірять у те, що мети досягти не вдасться (відсутність диспозиційного педагогічного оптимізму).

Згідно з результатами нашого дослідження очікування гіршого, властиве викладачам-песимістам, та орієнтація на краще, властива викладачам-оптимістам, справджувалися як у професійній діяльності, так і в житті майже в суворій відповідності до їхніх очікувань. Протягом трьох років (період спостереження) викладачі-песимісти частіше зазнавали невдач і псували відносини зі студентами, життя більшості з них у цілому змінювалося в гірший бік. Викладачів-оптимістів, як правило, супроводжував успіх, багато хто з них зміцнив взаємини з оточенням і в підсумку — якість їхнього життя, навіть під час економічної кризи, переважно поліпшувалася.

Наші дослідження педагогічного оптимізму свідчать про те, що для його формування одного тільки позитивного погляду на життя недостатньо. Оптимізм може бути по-справжньому корисним, якщо

він пов'язаний з навчально-виховною діяльністю. Позитивне сприйняття майбутнього робить життя оптимістів кращим тому, що спонукає їх до певних дій. Так, якщо викладач хоче оволодіти перевагами позитивного зворотного зв'язку, він має саме займатися педагогічним оптимізмом. Тут ідеться про оптимізм як складову спрямованості особистості (диспозиційний педагогічний оптимізм).

Пропонуємо розглянути розроблену нами методика, яку ми рекомендуємо використовувати викладачам для практичної реалізації принципу педагогічного оптимізму у вищому економічному закладі освіти.

По-перше, запобігайте невдачам, але дозволяйте студентам робити помилки в процесі навчальної діяльності.

На основі позитивного зворотного зв'язку дайте зрозуміти студентам, що успішність навчання, як і всі інші обставини їхнього життя, залежить насамперед від них самих. Тобто допоможіть їм усвідомити свою відповідальність перед самим собою, своїми товаришами-одногрупниками, університетом і суспільством, сформувати в себе необхідний рівень суб'єктивного контролю за значущими подіями та ситуаціями.

Моделюйте процес навчання, плануйте навчальне заняття так, щоб складність навчальних завдань підвищувалася поступово. Якщо виконання нових навчальних задач загальмувалося, не поспішайте, поверніться до елементів раніше успішно виконаних завдань. Це дуже важливий прийом. Спираючись на вже засвоєні знання й уміння, студенти впевненіше оволодівають новим матеріалом і переживають приємне почуття успішності навчання.

Обмежуйте час на виконання навчального завдання в тому випадку, якщо ви бачите, що студент втрачає надію його розв'язати. Цим ви врятуєте його від невдачі, спрацює психологічний захист: «завдання не вдалося виконати не тому, що я нездатний це зробити, а тому, що було обмежено час».

Водночас зробіть помилки нормальним і потрібним явищем, демонструйте цінність помилки як спроби: більшість помилок роблять люди активні, а активність варто заохочувати. Страх зробити помилку знижує рівень особистісної самооцінки та рівень прагнень, тому, конструктивно критикуючи або виправляючи помилки, мінімізуйте їхні наслідки. Коли цей страх зникає, студент починає відчувати себе впевненіше й розкутіше. Розповідайте про конкретні помилки та їхні причини, формуйте настанову на те, що кожен має

право помилятися і справа не в тому, щоб зовсім не допускати помилок, а в тому, щоб відповідним чином до них ставитися, робити правильні висновки і не повторювати в майбутньому. Таким чином, виправлення помилок не перетворюватиметься на самоціль і не формуватиме в студентів «навчену безпорадність».

По-друге, формуйте віру студентів в успіх.

Допоможіть студентам усвідомити, що успіх цілком можливий для кожного як у процесі навчання, так і в подальшому житті та професійній діяльності.

Створіть сприятливий мікроклімат, доброзичливу атмосферу. Сприяйте тому, щоб кожний студент повірив у себе, заохочуйте їх добрим словом і заслуженими позитивними оцінками. На кожному окремому занятті надавайте можливість і допомагайте студентам вивчити поточний навчальний матеріал, зробити хороший конспект і отримати за нього відповідні поточні бали: поступово формуватиметься знання, уміння й навички, а разом із цим і впевненість у собі, мотивація, інтерес до предмета.

Приділіть більше уваги не результату, а процесу навчання, помічайте і відповідним чином відзначаєте кожен маленький, але успішний крок на шляху до виконання навчального завдання. Для студента перспектива одержати від авторитетного викладача визнання й оцінку певних досягнень уже сьогодні може бути набагато потужнішим стимулом, ніж у віддаленому майбутньому, наприклад, отримати престижну наукову премію тощо (пам'ятайте про глибинну сутність людської психіки: чим ближчою є перспектива, тим сильнішою є її стимулювальна дія, і навпаки).

Розкривайте сильні сторони студентів: помітивши щось цінне в особистості студента, прямо скажіть йому про це або зробіть запис у його конспекті. Кожна людина бажає почути про свої сильні сторони, і це, між іншим, є її постійною потребою. Можливість розпізнавати й говорити про сильні сторони студента — могутнє знаряддя в руках викладача для стимулювання його навчальної праці та самоповаги.

Демонструйте віру в кожного окремого студента, яка виявляється у ваших очікуваннях. Невисокі очікування свідчать про песимістичний підхід, а високі або середнього рівня реалістичні очікування — про впевненість у силах студентів. Це надасть їм ще більше сил і можливостей, сформує віру в себе (віра у свої здібності — один із найголовніших факторів успіху). При цьому будьте відкритими для довіри та співчуття.

Створіть психологічну настанову на успіх: заздалегідь підготуйте відповідну педагогічну ситуацію, яка надасть можливість студентам розкрити свої можливості, наприклад, оголосіть питання наступного семінару або план практичного заняття та назвіть прізвища студентів, яким буде надано можливість виступити, реалізувати сценарій дидактичної гри тощо. Прорахуйте і спрогнозуйте можливі реакції як окремих студентів, так і колективу навчальної групи в цілому на розвиток ситуації на занятті. У тому, як реагуватиме студентський колектив на успіхи чи невдачі своїх членів, особливо помітно виявиться його моральна сутність. Важливо, щоб у досягненнях кожного студента колектив відчував результати і свого впливу.

Створіть ситуацію відкриття, тобто умови, за яких студент, виконуючи навчальне завдання, несподівано розкриє в собі невідомі раніше можливості. Завдання викладача — помітити це особисте відкриття, усіляко підтримати студента, поставити нові завдання й надихнути на їх розв'язання. Допомога викладача при створенні ситуації відкриття має бути якомога непомітною.

По-третє, робіть прогрес у навчанні відчутним.

Іноді викладачі занадто часто акцентують увагу на тому, що студент зробив неправильно, щиро сподіваючись при цьому, що це змусить останнього працювати краще. Якщо до того ж невисока поточна оцінка повторюється кілька разів поспіль, то це свідчить про відсутність прогресу в навчанні й веде до зневіри студента у своїх здібностях і можливостях. Діяти треба дещо інакше.

Насамперед наголошуйте на будь-яких досягненнях студентів, у тому числі й на минулих, повідомляйте про них. Оптимальний шлях, що мотивує людей до прогресу, досягнень, — це нагадування про успіх. Аналізуючи поточні й минулі успіхи студентів, викладач не тільки допоможе їм повірити у свої сили, а й підтримає їхні спроби домогтися нових успіхів у навчанні. Чим більше досягнень ми знайдемо і відзначимо, тим позитивнішою буде морально-психологічна атмосфера в навчальній групі. Визнавати слід також старанність і ретельність, виявлені для покращення результатів.

Можна, наприклад, порадити студентам ведення й періодичний перегляд індивідуальних альбомів досягнень, у яких слід робити записи про успіхи в житті й навчанні, участь у науковій творчості. Туди можуть бути занесені також найбільш вдало виконані навчальні завдання, схвальні записи викладача або куратора навчальної групи тощо.

Одним із дієвих прийомів стимулювання прогресу в навчанні може бути коротка розповідь студента в процесі заняття «про вчора, сьогодні і завтра». Розмова при цьому має бути конкретною демонстрацією його досягнень, висвітлювати можливі майбутні здобутки. Це сприятиме підвищенню впевненості та самоповаги, формуванню відповідної мотивації студента для вирішення складніших завдань.

В окремих випадках (а не як система) відсутності прогресу в навчанні може бути виправданою суб'єктивна і навіть дещо свідомо завищена поточна оцінка студенту. При цьому слід звернути увагу на тих студентів, які справді намагаються поліпшити свої результати. Саме вони насамперед потребують підтримки та допомоги.

Дієвою для стимуляції відстаючих у навчанні студентів може бути і так звана позитивна ізоляція: виберіть декілька хвилин під час перерви або після заняття, щоб поспілкуватися один на один зі студентом про його успіх. Така коротка розмова продемонструє увагу викладача до студента. Крім того, корисно буде попросити і самого студента подивитися на себе збоку і встановити, яке його особисте досягнення варте того, щоб бути схваленим і визнаним. Обговоріть і це досягнення, підтримайте намагання досягти подальших успіхів. Виберіть оптимальну, на ваш погляд, техніку підтримки, щоб допомогти студентам відчувати свою інтелектуальну спроможність, повірити у власні сили та сформуватися активною, оптимістичною особистістю. Кількість технік підтримки студентів для формування оптимістичних якостей не можна обмежити наведеними вище. Творчість викладача, його власний оптимізм відіграють у цьому вирішальну роль.

Таким чином, педагогічний оптимізм — це не просто умонастрій викладача, а його певна практична орієнтація в освітній діяльності. Експериментально доведено, що оптимісти, які фокусують свою увагу на позитивній стороні буття, бачать бажані цілі як досяжні й продовжують докладати зусилля заради їхньої реалізації навіть тоді, коли прогрес відбувається повільно або важко. Оптимістично налаштовані викладачі вірять у те, що майбутнє буде позитивним, а ситуація невизначеності тягне за собою зміни до кращого, а не до гіршого. Як свідчать дослідження, чим позитивніше налаштована особа, тим вірогідніше, що позитивне майбутнє стане реальністю. Оптимістичні викладачі краще взаємо-

діють зі студентами та позитивніше на них впливають, частіше досягають успіхів у навчальній діяльності. Вони є стійкішими до різних негараздів, стресів, мають міцніше здоров'я й зберігають працездатність довше, порівняно з викладачами-песимістами, позитивне бачення майбутнього в них може з часом зміцнюватися та поглиблюватися.

Отже, викладачеві важливо формувати педагогічний оптимізм як властивість своєї особистості. Феномен педагогічного оптимізму потребує подальшого дослідження його змістовних характеристик, умов формування, засобів оптимальної реалізації в сучасному навчально-виховному процесі вищого економічного навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Бакурадзе А. Б. И все-таки мир принадлежит оптимистам! / А. Б. Бакурадзе // Директор школы. — 2003. — № 8. — С. 25—29.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів / Г. Ващенко. — К.: Укр. видавнича спілка, 1997. — 441 с.
3. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. / В. Кравець. — Т., 1996. — 436 с.
4. Макаренко А. С. Педагогічна поема / А. С. Макаренко. — К.: Рад. шк., 1977. — 507 с.
5. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни; [пер. с англ.]. — М.: София, 2006. — 368 с.
6. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді і стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 25.
7. Сухомлинский В. А. Не только разумом, но и сердцем. Кредо педагогического оптимизма / В. А. Сухомлинский. — М.: Молодая гвардия, 1966. — 205 с.
8. Сухомлинский В. О. Твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинский. — К.: Рад. шк., 1977. — Т. 3. Вибрані твори. — 670 с.
9. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання (Спроба педагогічної антропології) // Ушинський К. Д. Твори: у 6 т. — Рад. шк., 1952. — Т. 4. — 518 с.

РОЗДІЛ 5

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У КОНТРОЛЬНО-ОЦІННІЙ СКЛАДОВІЙ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

5.1. Компаративна модель оцінювання технологічності викладання економіки

Чужикова Вікторія Григорівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Обґрунтовано можливості пропонованої моделі: максимальна об'єктивізація технологічності оцінювання викладання економічних дисциплін та уникнення суб'єктивізму в педагогічній діяльності викладача, порівняльного аналізу застосування інновацій, що допоможе удосконалити систему викладання економіки через об'єктивізацію цілей та застосування технологічних прийомів, чітку ідентифікацію отриманого педагогічного продукту і формування в майбутньому експертних освітніх систем оцінювання набутих знань, умінь та навичок викладання економічних дисциплін.*

Існуючі традиційні підходи до оцінювання ефективності навчального процесу не можуть чітко та однозначно ідентифікувати якість викладання того чи іншого предмета і значною мірою породжують суб'єктивізм в оцінюванні діяльності викладача. Застосування компаративної моделі оцінюванні викладання, що базується на використанні експертних освітніх систем, може максимально точно об'єктивізувати валідалізацію отриманих результатів щодо створення додаткового приросту набутих знань, умінь та навичок. Також слід зауважити, що останнім часом суттєво загострилася конкуренція серед методик викладання, більшість з яких претендують на звання високотехнологічних. Утім сказати, чи насправді вони такими є, доволі важко, адже й досі не створено високовалідних інструментів для педагогічної діагностики методик викладання, а їхня експертиза нерідко має віддалений і подекуди необ'єктивний характер.

На подібні суперечності сучасних освітніх систем не раз звертали увагу як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, зокрема, Дж. Дьюї, М. Генсон, Дж. Гласс, Дж. Стенлі, а також В. Крус, І. Підласий та багато інших. Однак відсутність компаративного підходу в процесі моделювання об'єктивної оцінки сучасних освітніх технологій і досі

відчутна, що суттєво гальмує процес валідазації того ефекту, який декларується в кожній із них. З другого боку, розроблення спеціальної «лінійки» (шаблонів) для вимірювання очікуваних позитивів від запровадження тих чи інших інновацій, сукупність яких і утворює нову технологію, значною мірою стримує застосування тих із них, які довели свою високу конкурентоспроможність на світових освітніх ринках. Наведене вище дозволило автору визначити основну мету пропонованого дослідження: сформулювати концептуальні засади компаративної моделі оцінювання викладання економічних дисциплін та розробити механізм експертування ефективності освітніх технологій у процесі їх розроблення, апробації та запровадження в навчальний процес економічного ВНЗ.

В умовах посилення глобалізації світового господарства та конвергенції освітніх систем дедалі відчутнішою стає проблема зіставності навчальних технологій, які потребують усебічного аналізу та порівнювання. З другого боку, використання терміна «модель» передбачає спрощену систему аналізу тих інноваційних елементів, які й утворюють сукупну єдність та порівняльну перевагу створюваних педагогічних технологій.

Сучасна компаративістика (лат. *comparivisticus*) у методології пізнання розуміється по-різному. Приміром у праві вона означає метод, «... за допомогою якого не просто порівнюються, але й диференціюються правові та неправові (щоправда такі, що претендують на юридичну значущість) явища» [1, с. 52].

Дещо іншої точки зору дотримуються американські професори Дж. та М. Россери, які вважають, що в умовах формування нової парадигми розвитку суспільства вважають, що існують усі можливості для створення нової економічної компаративістики, в основі якої лежатиме інституційна модель суспільства з її межами інституційних можливостей (МІМ). Натомість граничні межі за таких обставин визначатимуть чи повний хаос, чи, навпаки, абсолютну диктатуру. Загальна ж модель майбутнього суспільства, на думку цих авторів, являтиме собою узгоджену дію правової системи, методів соціального та політичного контролю за бізнесом тощо. У графічній інтерпретації вона може бути представлена в такому вигляді (рис. 5.1).

Таким чином, загальна модель інституційного устрою передбачає, з одного боку, мінімізацію витрат, а з другого — чітко демонструє рух держави по дотичній від анархічної до тоталітарної сис-

теми державного управління. На наше глибоке переконання, технологічність викладання того чи іншого предмета в університетському курсі також лежить у межах оптимальної точки O , адже за умов вироблення валідної експертної оцінки тієї чи іншої технології в першому випадку (верхня частина дотичної) можуть діяти всі технології без винятку, натомість у другому (нижня частина) діятиме тільки одна уніфікована та затверджена на найвищому рівні модель викладання. Будь-які інші погляди, підходи та новації за таких обставин визнаються шкідливими. Власне кажучи, такою була модель радянської та пострадянської педагогіки, адже постійний рух уздовж цієї дотичної зводився до швидкого (нерідко необґрунтованого) діаметрально протилежного переміщення поглядів до однієї з описаних вище критичних точок. Водночас слід пам'ятати, що й у сучасних умовах невивіреність і певною мірою кон'юктурний характер нових методик часто-густо потребують ретельних перевірок щодо їхньої валідності та наукової значущості.



Рис. 5.1. Модель меж інституційних можливостей (МІМ)
за Дж. та М. Россерами [2, с. 45]

Відомий американський педагог М. Генсон переконаний, що сучасна освіта є відкритою поліструктурною системою, у якій чітко простежуються три технологічні складові: внесок → обробка → випуск. При цьому автор вважає, що в процесі створення нової технології задіяними є декілька специфічних підсистем: «людина — культура», «технологічна», «управлінська», «структурна», а також «довкілля», яке перебуває поза межами існуючої конфігурації. Вхідним блоком у цій моделі є підготовлені людські ресурси, натомість вихідним блоком — підготовка висококваліфікованих кадрів, ідеї, цінності, закони, очікування, сподівання, технології, нові види ресурсів [3, с. 132]. Принагідно зауважимо, що ряд дослідників у сучасному навчальному процесі на перше місце ставить навчальні технології, а ось стратегії оцінювання — на останнє, п'яте місце. На наш погляд, розділяти ці дві дефініції навряд чи доцільно, адже навчальна технологія, якщо її можна вважати саме такою, має базуватися на цілісній системі випробувань, тестів, незалежного оцінювання тощо. На практиці часто маємо протилежне — «це нові підходи, а тому вони кращі!». Пропозиції доведення при цьому чомусь не лунають.

Також варто адекватно оцінювати психологічні передумови запровадження нової технології, забезпечуючи при цьому вхідний та вихідний контроль, мотивацію, стимулювання. Утім, як вважає чимало вітчизняних та російських дослідників, у сучасному процесі навчання у вузі основні складові обов'язково мають включати системну оцінку якості створеного педагогічного продукту, яка базується насамперед на якості управління, змісті викладання, технології навчання тощо. Натомість процеси забезпечення передумов високої технологічності обов'язково включатимуть нормативно-правове забезпечення, концептуальну базу, кадрову, інформаційну, програмно-методичну, інструментальну, матеріально-технічну складові [4, с. 42].

Запровадження новітніх технологій завжди наштовхується на проблему самоорганізації. Найпомітнішим це стає за дистанційної форми навчання [5]. За таких умов особливо відчутним є так званий ефективний рух студента впродовж селективної освітньої траєкторії з обов'язковим проходженням точок самоконтролю під керівництвом викладача-менеджера. У сукупності це утворює освітнє поле навчального предмета, на якому активно взаємодіють енергетичний вплив зовні, контроль та моніторинг результа-

тів взаємодії викладача і студента. Генералізований результат подібного руху можна охарактеризувати як створений освітній продукт, основні переваги якого визначаються новим набутим рівнем знань, умінь та навичок тих, хто навчається.

Саме за таких умов ідентифікації сучасного освітнього процесу можна переходити до визначення технологічності викладання, яке слід розуміти як отримання додаткового ефекту, який має соціальне та певною мірою економічне й гуманітарне значення. Добре розуміючи це, знаменитий американський педагог і психолог Джон Дьюї досить слушно зауважував: «Побачити науковий факт чи закон у його людському, а не тільки природному та технічному контексті означає розширити його значущість і надати йому більшої культурної цінності. Його безпосереднє економічне застосування, якщо під економічним мати на увазі щось таке, у чого є певна грошова вартість, — випадкове і другорядне, однак воно теж становить частину його реальних зв'язків. Важливо вловити цей факт у соціальних зв'язках — вловити його функцію у житті» [6, с. 229].

До сказаного вище слід також додати, що створюваний освітній продукт може мати, як вважає вітчизняний науковець професор І. П. Підласий, ще й енергоінформаційний ефект [7], визначити який у цілому є можливим, проте доволі складним завданням, адже на віру треба прийняти дискусійні категорії аури, енергоінформаційних потоків, кібернетичного моделювання тощо. На нашу думку, це може бути розцінено як мета майбутніх системних досліджень, зокрема запропонованої автором продуктивної педагогіки. Утім основне питання за сучасних умов полягає не стільки у визначенні необхідності застосування нових технологій викладання, скільки в перевірці їхньої ефективності, яка часто-густо визначається словесними перевагами, а мала б ідентифікуватися конкретними експертними розрахунками. Одним із таких напрямів може бути використання методу кваліметрії (від лат. «квал» — якість, старогр. «метро» — вимірюю), що означає «...галузь педагогічного дослідження, яка вивчає комплексні кількісні оцінки якості педагогічних проєктів (предметів, явищ, процесів)» [7, с. 238].

Таким чином, діагностика створюваного педагогічного (освітнього) продукту обов'язково має базуватися на таких припущеннях:

- новою прогресивною технологією може вважатися така система викладання, яка дозволяє за коротший термін сформувати міцніші знання, уміння та навички;

• основним ефектом (за умов застосування прагматичного підходу, який, незважаючи на всі його недоліки, домінує в сучасній методології) може вважатися вищий, порівняно з контрольною групою, рівень отриманих балів, за умов, що вхідне тестування і в контрольній, і в експериментальній групах було подібним, а середній показник результатів не відрізнявся більш ніж на 2,5—3,5 %;

• технологією не може вважатися застосування тієї чи іншої педагогічної інновації, яка має фрагментарний характер. Як і раніше, ми переконані, що технологія — це «...цілісна система взаємопов'язаних освітніх процесів переважно інноваційного характеру, що мають високий ступінь інтегративності, таксономічності, селективності та структурованості, які дозволяють максимально ефективно оптимізувати процес передання знань, умінь і навичок тим, хто навчається, отримавши при цьому значні синергетичні переваги (додатковий ефект)» [9, с. 275];

• слід максимально уникати неадекватних зовнішніх втручань з боку, приміром, інших викладачів на кшталт «ця група в мене під особливим контролем»;

• як експериментальні і контрольні групи не можна обирати такі академічні осередки, де наявні глибокі психологічні конфлікти, що перебувають у стані розвитку (ускладнення).

Таким чином, компаративістська модель оцінювання ефективності викладання *i*-ї економічної дисципліни має базуватися на такому:

1. Детальний опис переваг, який, на думку авторів, дасть змогу отримати додатковий ефект засвоєння (ΔEf), що є різницю між отриманим раніше Ef_0 (за традиційного викладання) і тим, що має місце за умов інноваційного підходу до вибудовування технологій Ef_1 :

$$\Delta Ef = Ef_1 - Ef_0.$$

За умов, що технологія не досягла ефективної мети, ΔEf матиме від'ємний результат.

Припустімо, що технологія була вдалою і результат тестування (екзамену) виявив різницю між застосуванням двох підходів. Середній бал у контрольній групі дорівнював 70, а в експериментальній — 75, за максимальної оцінки 100 балів. Таким чином, технологічне прирощування становило 5 балів.

2. Оцінювання результатів застосування нової освітньої технології не може здійснюватися викладачем, який її запропонував, адже він підсвідомо тяжітиме до своєї авторської моделі викладання та розробленої на цій основі технології. На нашу думку, доцільно при цьому звернутися до англо-американської системи оцінювання, коли викладання проводить один професор, а тестування і перевірку результатів — сторонні спостерігачі, які до того ж не можуть вважатися фахівцями в цій галузі. Натомість до аналітики отримуваних результатів (після технічної перевірки) залучаються відомі спеціалісти в галузі порівняльних досліджень.

3. У системі психолого-педагогічних наук вважається, що загальна чисельність залучених до експерименту людей має бути не меншою за 100 осіб, адже саме тоді починається дія закону великих чисел, а отриманим результатам можна довіряти.

Водночас відомі американські дослідники Дж. Гласс та Дж. Стенлі [10] довели, що в умовах реалізації експерименту в малих групах із чисельністю 12—25 осіб можливість отримання адекватної оцінки переваг однієї технології над іншою також існує, а отже результати компаративного аналізу не підпадають під сумнів. Це зауваження є доволі важливим за умов, що, приміром, вибіркові дисципліни, які студенти обрали до вивчення, аж ніяк не завжди можуть мати велику аудиторію.

4. Виключно важливим елементом пропонованої моделі компаративного аналізу є дослідження внутрішньої структурованості використання традиційної та інноваційної системи викладання, яка також потребує глибокого узагальнення. Найдоцільнішим при цьому може вважатися використання системи статистичних методів, зокрема середньоквадратичного відхилення та коефіцієнта варіації. Утім при порівнянні успішності студента з усієї системи вивчених раніше економічних дисциплін (зауважимо, що успішність з математики, іноземної мови, філософії чи низки інших наук може суттєвою мірою варіюватися залежно від уподобань та бажань студента) можна провести ранжирування за показником середнього бала. Другою колонкою при цьому буде рейтингова успішність з відповідного предмета, що викладається завдяки застосуванню нової, прогресивної технології. Аналогічно виконується розрахунок методу попарної кореляції (кореляція рангів Спірмена) для контрольної та експериментальної груп. Формула, за допомогою якої здійснюються розрахунки, має такий вигляд:

$$\rho_{(xy)} = 1 - \frac{6 \times \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

де $\rho_{(xy)}$ — коефіцієнт рангової кореляції між показниками x та y ;

$\sum d^2$ — сума квадратів різниць рангів;

n — кількість досліджуваних об'єктів (загальна чисельність студентів у цих групах).

Як правило, за отриманих показників у 0,75 і більше можна вести мову про тісний кореляційний зв'язок між предметами, утім при дослідженні індикаторів двох груп можна було б орієнтуватися й на відмінні цифри, які будуть отримані, тобто порівнювати $p(xy)^k$ контрольної групи та $p(xy)^e$ експериментальної. Цінність даних суттєво зросте, якщо до цього будуть залучені окремі потоки студентів, що вивчають зазначений курс, адже тоді можна вести мову про внутрішню гомогенність чи, навпаки, гетерогенність груп, орієнтованих на опанування не тільки стандартизованого рівня знань, умінь та навичок, а й додаткового освітнього продукту.

5. Стимулювання насичення вітчизняного освітнього ринку новітніми розробками з економічних дисциплін є важливим об'єктивним процесом, утім, це має і зворотний бік, адже за умов слабкої організації самостійної роботи студентів процес створення нового освітнього продукту матиме здебільшого відтворювально-репродуктивний характер, а не творчий, на що мали б орієнтуватися всі без винятку освітні технології. Таким чином, вимірювання ефективності освітніх технологій, визначення їхньої креативності шляхом компаративного аналізу з наступною їх валідалізацією є важливим методологічним напрямом розвитку як психолого-педагогічних, так і фахових методик.

Висновки

1. Підвищення конкурентоспроможності вищого навчального закладу неможливе без застосування сучасних освітніх технологій, адже той ВНЗ, який не поспішає їх запроваджувати, завжди програватиме не тільки в плані свого іміджу, але й у наборі студентів, якісному професорсько-викладацькому складі, основна діяльність якого зосереджена на створенні якісного освітнього продукту. Сучасний економічний ВНЗ, який має вікові традиції, повинен стати провідним закладом щодо розроблення, апробації та запровадження передових освітніх технологій у викладанні всього комплексу економічних дисциплін. В умовах глобалізації освітніх систем така діяльність повинна мати, окрім соціального, ще й комерційний характер.

2. Компаративні експертні системи, які добре зарекомендували себе в економіці та праві, поки що є маловідомими в психолого-педагогічних науках, через що доволі складно проводити експертизу тих фахових освітніх технологій, які часто-густо з'являються на світових ринках.

3. Сучасна компаративістська модель оцінки ефективності викладання базується на таких концептуальних засадах:

- визначення конкретного освітнього ефекту, який під час проведення системного моніторингу отриманих знань, умінь та навичок повинен значною мірою відрізнитися від існуючого раніше;
- оцінювання результатів застосування нової технології (у тому числі авторської) передбачає проведення незалежної експертизи її результатів, без якої її запровадження є неможливим;
- у ході дослідження повинні бути сформовані контрольні та експериментальні групи, що мають подібні вхідні дані щодо віку, успішності, статевого складу тощо;
- задля порівняння результатів навченості можна використовувати основний статистичний інструментарій, зокрема середньоквадратичне відхилення, коефіцієнт варіації, кореляції рангів Спірмена, які дозволяють чітко об'єктивізувати освітні ефекти тієї чи іншої технології.

Список використаних джерел

1. Крусс В. Конституционная компаративистика в системе юридического образования // Сравнительное конституционное обозрение. — 2009. — № 6 (73). — С. 45—63.
2. Россер Дж. Б., Россер М. Новая экономическая компаративистика: полемические заметки // Вопросы экономики. — 2009. — № 8. — С. 43—53.
3. Генсон М. Керування освітою та організаційна поведінка / пер. з англ. Х. Проців. — Л.: Літопис, 2002. — 384 с.
4. Шамова Т. И., Белова С. Н. Методологические основы управления, становления и развития системы качества образовательного процесса в вузе // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 5. — С. 40—45.
5. Кирикович Т. Е., Косолапова Л. А. Дидактика самоорганизации в дистанционном образовании // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 6. — С. 74—77.
6. Дьюї Джон. Демократія і освіта. — Л.: Літопис, 2003. — 294 с.
7. Подласый И. Энергоинформационная педагогика. — М.: Дата Сквер, 2010. — 424 с.

8. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. — К. : Україна, 1998. — 343 с.
9. Чужикова В. Г. Методика викладання права : навч. посіб. — К. : КНЕУ, 2009. — 425 с.
10. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / пер. с англ. — М. : Прогресс, 1976. — 447 с.

5.2. Застосування інформаційних технологій в оцінюванні навчальних досягнень студентів

Козлова Олена Сергіївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ

***Анотація теми.** Здійснено аналіз сучасних інформаційних технологій, що їх застосовують для оцінювання навчальних досягнень студентів, зокрема, особливостей проведення тестових екзаменів за допомогою систем автоматизованого тестування; значну увагу приділено специфічно новим для комп'ютерного тестування типам завдань, особливостям нарахування балів у комп'ютерному тестуванні; розглянуто технічні засади оцінювання навчальних досягнень студентів та процедурні проблеми організації стандартизованого контролю засвоєння навчального матеріалу. Особливо важливим є розв'язання зазначених проблем для університетів, де здійснюється підготовка значної кількості студентів, адже сучасні інформаційні технології допомагають звільнити викладача від необсяжної частини рутинної роботи, пов'язаної з оцінюванням, надають можливість оцінити ширший діапазон когнітивних компетентностей, ніж це було можливо раніше. Однак адаптація зарубіжного досвіду у сфері комп'ютеризованого тестування до реалій вітчизняної вищої школи потребує подальших дослідницьких зусиль.*

На думку зарубіжних учених, інформаційні технології можуть усунути певні обмеження, що стримували розвиток оцінювання результатів навчання в минулому. Зокрема, вони дозволяють звільнити викладача від значної частини рутинної роботи, пов'язаної з оцінюванням, надають можливість оцінити ширший діапазон когнітивних компетентностей, ніж це було можливо раніше [9, с. 138].

Вітчизняний дослідник Р. Колуд наголошує, що перевірка та оцінювання знань — це одна з найважливіших і найскладніших для педагогічних працівників процедур, особливо в тих закладах освіти, де існує проблема масової перевірки знань значної кількості студентів. Традиційні способи перевірки, окрім переваг, мають і недоліки: ве-

ликі витрати часу та недостатню об'єктивність (особливої гостроти питання об'єктивності контролю результатів навчання набуває за умов обмеженого часу). Натомість упровадження сучасних інформаційних технологій, зокрема комп'ютерних систем тестування й перевірки знань, уможливило отримання об'єктивної та точної оцінки відповідей студентів уже в процесі тестування, а критерії оцінювання не залежать від втоми та психічного стану екзаменатора [2, с. 1].

Інформаційні технології є інноваційним інструментом оцінювання навчальних досягнень студентів, що останнім часом широко впроваджується в практику вищої освіти. Проте їхні переваги, місце в оцінюванні знань студентів та умови ефективного використання потребують аналізу й узагальнення.

Отже, мета дослідження — проаналізувати особливості застосування інформаційних технологій в оцінюванні навчальних досягнень студентів.

Найпоширенішою на сьогодні формою оцінювання знань є тестові екзамени, які можуть проводитися за допомогою комп'ютерних засобів — систем автоматизованого тестування [2, с. 1]. Зарубіжні дослідники А. Зеніскі та С. Сіреці виокремлюють такі специфічно нові для комп'ютерного тестування типи завдань:

1. Завдання типу «обрати та розмістити». Студенту подається план дій або проблема, він має обирати поля для відповідей і «перетягувати» туди певні об'єкти (наприклад, розмістити елементи в таблиці).

2. Графічне моделювання. Студент за допомогою засобів графічного редактора малює потрібне на заданій сітці.

3. Переміщення фігур або символів на зображенні. Студент оперує елементами графіка або малюнка, щоб представити деякі ситуації, змінити або завершити зображення. Наприклад, розміщує графік функції в потрібному місці на координатній площині.

4. Визначення відношень. Перетягуючи об'єкти за допомогою мишки, студент визначає зв'язки між парами об'єктів.

5. Графічна презентація концептуальних положень. Студент за допомогою посилань демонструє знання взаємозв'язків між графічним матеріалом і текстом.

6. Завдання на сортування. Встановлюючи схожість між об'єктами, студент класифікує їх за категоріями.

7. Упорядкування інформації (створення дерева). Студент послідовно розміщує явища відповідно до вимог (наприклад, від частини до цілого, від причини до наслідку тощо).

8. Завершення тексту. Студент перетягує і вставляє фрагменти в текст відповідно до змісту.

9. Редагування тексту. Студент редагує невеликий текст, замінюючи його частини фрагментами із запропонованого меню.

10. Виділення головного. Студент читає текст та виділяє окремі висловлювання (наприклад, головні ідеї або важливі деталі).

11. Виділення частини зображення. Відповідно до вказівок або параметрів студент виділяє частину малюнка, карти або графіка.

12. Математичні вирази. Студент вводить математичні вирази, що відображають певні відношення.

13. Рівняння. Студент закінчує числові вирази, уводячи числа та математичні символи у відповідне поле.

14. Множинні числові відповіді. Студент набирає кілька числових відповідей (наприклад, заповнює податкову звітність, вставляє числа в таблицю).

15. Множинний вибір. Студенту подаються стимули (візуальні, аудіо, текст), йому потрібно обрати відповідь або відповіді зі списку.

16. Аналіз ситуацій. Студент ознайомлюється з відео/аудіо-фрагментом і коротким інформаційним текстом та пропонує діагноз/рішення. Відповідь може бути введена в довільній формі з клавіатури або обрана з наданого переліку варіантів.

17. Надання прикладів. Студент наводить приклади з урахуванням певних особливостей ситуації та вводить свою відповідь у довільній формі з клавіатури.

18. Надання можливих рішень/гіпотез. Виходячи із ситуації, студент у довільній формі пропонує можливі способи її вирішення або висуває гіпотези для її пояснення.

19. Есе/короткі відповіді. Можуть бути обмеженого чи необмеженого обсягу.

20. Послідовне вирішення проблеми/рольова гра. Студент надає серію відповідей у ситуації, що динамічно розгортається. Нарахування балів спирається на процес та результат [10, с. 337—338].

Кожний із наведених типів завдань певною мірою відрізняється від завдань традиційних тестів на паперових носіях, багато з них використовують специфічні для комп'ютера способи надання відповідей: за допомогою мишки та клавіатури студент може виділяти текст, перетягувати текст і графічні об'єкти, створювати графічні зображення, виділяти найважливіші аспекти тощо [10, с. 342].

Завдяки інформаційним технологіям стає можливим використання не лише адаптивних тестів (коли завдання подаються залежно від відповідей студента на попередні завдання), але й адаптивних завдань, які, приміром, самі змінюються в процесі їх розв'язування студентом [10, с. 348]. Окрім того, комп'ютерні технології надають можливість залучення до завдань елементів мультимедіа (графіки, аудіо- та відеофрагментів) для кращого представлення проблемної ситуації, візуалізації проблеми, з метою повнішого оцінювання певного конструкта [10, с. 348—349].

Водночас учені наголошують, що студент не має бути перевантажений завданнями нового типу з новими властивостями, зовнішніми щодо суті завдання. Ускладнене пред'явлення змісту завдання є доцільним лише тоді, коли це дає змогу краще оцінити вміння, що перевіряються [10, с. 356—357].

Ще однією сферою застосування комп'ютера в тестуванні є нарахування балів. Окрім миттєвого підрахунку балів за відповіді на закриті запитання, комп'ютер використовують і для оцінювання розгорнутих відповідей на відкриті запитання. І оскільки найпоширенішим способом надання вільної відповіді в тестуванні є есе, на сьогодні вже розроблено ряд спеціальних комп'ютерних алгоритмів для оцінювання есе відповідно до встановлених критеріїв (*Project essay grade*, *E-reter*, *Latent semantic analysis* та ін.) [10, с. 351—356]. Водночас, попри певні наявні успіхи у створенні програмного забезпечення для оцінювання відповідей на тестові завдання в довільній формі, доцільність такого оцінювання викликає сумніви. Адже переваги відкритих запитань з довільними відповідями значною мірою втрачаються у випадку, якщо оцінювання здійснюється комп'ютерною програмою за зовнішніми ознаками відповіді або через порівняння із закладеними варіаціями правильної відповіді. Зокрема, втрачається можливість оцінювати вміння конструювати відповідь та мислити нестандартно. І хоча інші переваги відкритих запитань — відсутність можливості вгадати правильну відповідь або впізнати її серед наведених — зберігаються, однак необхідність підготовки дуже складних алгоритмів для розпізнання відповідей і можливі помилки під час автоматичного оцінювання ставлять під сумнів доцільність цієї інновації.

Технічним підґрунтям комп'ютеризованого оцінювання навчальних досягнень є мережеві технології: комп'ютери студентів через локальну мережу або через Інтернет з'єднуються з комп'ютером

викладача. На викладацькому комп'ютері розміщується програмна оболонка та бази даних, відбувається запуск програми для тестування, зберігаються та обробляються відповіді студентів. Комп'ютери студентів є робочими місцями для проходження тестування: на них можна увійти до мережі, пройти тестування та отримати результати. Така організація тестування дає змогу оперативно отримувати результати кожного студента, накопичувати та використовувати базу даних, перешкоджає несанкціонованому доступу до завдань тесту, інформації щодо правильних відповідей та результатів студентів, які вже пройшли тестування.

У мережі Інтернет наявні програмні засоби, якими можна скористатися для проведення тестування [7]. Комерційні програмні продукти здебільшого базуються на стандартизованих тестах для масового застосування, і користувач не має можливості щось у них змінювати. Коли ж зміни можливі, то для них пропонується відповідна програмна оболонка, і такі тести мають вищу вартість та переважно не можуть використовуватися для менш формалізованої оцінки.

Ще одна інформаційна технологія, яка користується попитом за кордоном, — гостьові сервіси. Комерційні структури пропонують користувачам місце на сервері, веб-проекування, підтримку та інші опції. Доступ надається через веб-сайт провайдера, логін та пароль. За додаткову плату користувачі можуть отримати й деякі додаткові можливості.

Серед гостьових сервісів є такі, що дозволяють викладачам створювати власні тести, які надалі можна друкувати або проводити в режимі он-лайн. Це дуже зручно і дає змогу викладачеві заощадити час, особливо якщо тест використовується протягом років. Деякі сервіси пропонують банки попередньо розроблених питань, які можна відбирати, формуючи тест, інші — допомагають викладачам створювати власні завдання, які можна розмістити в банку завдань для майбутнього використання. Якщо один і той самий банк питань використовується багато разів, то питання завжди подаються в іншому порядку, коли тест проходить той самий студент або коли викладач повторно використовує та друкує тест. Частина банків питань прив'язана до конкретних підручників.

Деякі сервіси пропонують он-лайн-аналіз проходження тесту, помилок, дають можливість налаштувати параметри звіту, а також зазвичай вести електронний журнал обліку роботи академічної групи, де фіксується відвідування, отримані в результаті тестування або

будь-яким іншим шляхом оцінки; розраховувати підсумкові оцінювання. Доступ до журналу або його частин може мати викладач, студент, батьки. Звіти про успішність також з певною періодичністю автоматично можуть розсилатися на електронну пошту студентів або батьків. Прикладом гостьового сервісу є продукт компанії eInstruction (<http://www.einstruction.com>) — *ExamView Assessment Suite*, який надає можливість створювати тести, застосовувати їх та оперувати результатами оцінювання. До *ExamView Assessment Suite* входять три компоненти: редактор завдань — *ExamView Test Generator*, оболонка для здійснення комп'ютерного тестування — *ExamView Test Player*, база даних — *ExamView Test Manager*. Сервіс допомагає обирати формат завдання серед чотирнадцяти можливих; змінювати налаштування формату завдання; зберігати створені завдання в банку; відбирати завдання з банку за заданим критерієм, упорядковувати їх у тесті; використовувати різні способи графічного подання тесту; проводити тестування різними способами: на папері, через локальну мережу, через Інтернет; розраховувати результати тесту та використовувати різні методи, щоб простежити зміни в навчальних досягненнях; створювати звіт; оперувати електронним журналом обліку роботи академічної групи та створювати потрібні звіти.

ExamView Assessment Suite надає доступ до 14 000 стандартизованих завдань. Понад шістдесят провідних видавництв також створюють та поширюють завдання у форматі *ExamView*, що прив'язані до понад семи тисяч підручників для початкової, середньої та вищої школи. Крім того, до бази додаються мільйони завдань тисяч освітян з усього світу. Зауважимо, що програмний продукт дозволяє також сканувати та обчислювати тести на паперових носіях.

Інший варіант проведення тестування — використання спеціальних відносно простих пристроїв для відповідей, що можуть замінити комп'ютери для студентів. Однією з найпоширеніших у світі є також розроблена компанією *eInstruction Classroom Performance System* (Система роботи аудиторії) — бездротова програмно-апаратна система, яка дає змогу викладачеві легко отримати зворотний зв'язок від студентів. Система складається зі спеціального програмного забезпечення, яке встановлюється на комп'ютер або ноутбук викладача, портативного пристрою-приймача, який вмикається в комп'ютер викладача через звичайний USB-порт, і пультів дистанційного керування, що є в кожного

студента. Принцип роботи системи такий: викладач ставить студентам питання, і кожен з них дає відповідь, натискаючи на кнопки на пульті дистанційного керування (клікер). Отримані відповіді зберігаються комп'ютером і вже за лічені секунди викладач отримує результат у вигляді графіків, гістограм, а також детальні звіти.

Особистий пульт є в кожного студента, він носить його із собою і може використовувати один і той самий пульт для всіх предметів. На пульті є 8 кнопок з літерами, розташованими в алфавітному порядку, тож студенти можуть давати відповіді на тести множинного вибору. Пульт працює від двох батарейок, яких вистачає в середньому на рік.

Для роботи із цією системою кожен студент перед початком курсу заходить на спеціальний веб-сайт, де реєструє свій пульт для участі в курсі даного викладача. Далі система сама генерує списки студентів і працює з ними. Система також сама веде електронний журнал кожного сеансу роботи з нею, і викладач потім може легко переглядати ці сеанси. Для роботи із системою в аудиторії Інтернет не потрібен, до того ж уся система легко переміщується в іншу аудиторію.

Перші подібні системи з'явилися наприкінці 90-х років ХХ ст., і до недавнього часу в основі їх роботи лежало передання інфрачервоного сигналу, однак для цього потрібне було безперешкодне подавання сигналу по прямій лінії від пульта до приймача. Крім того, передача інфрачервоного сигналу має обмежений діапазон, тому для великої аудиторії потрібно було використовувати кілька приймачів. Сьогодні зазвичай використовують надійніше радіочастотне обладнання, яке усуває зазначені недоліки.

За допомогою *Classroom Performance System* викладач має змогу:

1. Проводити тести та вікторини. Тести можна використовувати як в електронному вигляді, так і на паперових носіях, причому викладач має змогу дати кожному студентові індивідуальне завдання, адже можна використовувати завдання з різними рівнями складності або просто різні варіанти для кожного. Система обробляє результат кожного студента й одразу видає його викладачу. Так само можна проводити й іспити з тестовими завданнями — перевірка робіт комп'ютером займає лічені секунди. Усі результати й оцінки можуть бути представлені у вигляді таблиць, графіків, гістограм і легко імпортовані у формат *Word*, *Excel*, *PDF* чи *HTML*.

2. Швидко і легко відмітити присутніх. Перевірка присутності, навіть у великій лекційній аудиторії, займає кілька секунд. Сту-

денти натискають на кнопки своїх пультів, і комп'ютер миттєво видає викладачеві результат.

3. Ставити питання і негайно отримувати зворотний зв'язок. Під час лекцій викладач може ставити питання, які передбачають множинний вибір або питання типу «істина/хиба», а також оперативно (по ходу лекції) створювати питання, щоб перевірити, як працює і чи розуміє його аудиторія. Це можуть бути будь-які уточнювальні питання.

4. Залучити до роботи всіх студентів у великій аудиторії. Навіть ті студенти, які зазвичай пасивно відсиджують пару, підключаються до активної роботи, адже система фіксує роботу кожного студента окремо. Також студенти змушені слухати лекцію, адже їм одразу доводиться відповідати на запитання, які ставить викладач.

5. Накопичувати результати — вести електронний журнал. Після отримання результатів опитувань, викладач має змогу завантажити їх на свою сторінку в Інтернеті, і кожен студент, користуючись своїм логіном та паролем, може зайти туди і переглянути свої результати, порівняти їх з результатами інших груп, побачити правильні відповіді на запитання, ознайомитися з матеріалом, пропущеним через хворобу, тощо.

На сьогодні, за даними розробників, цією системою користується понад чотири мільйони студентів. До речі, користуватися системою можуть діти від 6 років, тому її можна застосовувати не лише у вищій, а й у середній школі.

Іншими прикладами програмних продуктів, що використовуються для оцінювання навчальних досягнень, є: *Digital Teacher* (http://www.digital-teacher.com/01_what.htm); *Questionmark Perception* (<http://www.questionmark.com>); *Hosted Test* (<http://www.hostedtest.com>); *WebAssign* (<http://webassign.net>); *Pearson's eMeasurement Services* (<http://etest.pearson.com>) тощо.

На жаль, застосування інформаційних технологій для оцінювання навчальних досягнень студентів зазвичай передбачає використання недешевих комерційних продуктів, що недоступно для більшості вітчизняних викладачів. Водночас, як уже зазначалося вище, існують і безкоштовні програмні продукти, скористатися якими може кожен охочий. Тож оскільки більшість вищих навчальних закладів сьогодні мають у своєму розпорядженні комп'ютерні класи із сучасними персональними комп'ютерами, зазвичай під'єднаними до мережі Інтернет, застосувати сучасні інформаційні технології під час оцінювання навчальних досягнень своїх студентів, наприклад, у

вигляді комп'ютерного тестування, може спробувати кожен викладач. Звичайно, повною мірою оцінити можливості сучасних інформаційних технологій з використанням лише безкоштовних програмних продуктів навряд чи вдасться, однак сформувати уявлення про доцільність чи недоцільність використання комп'ютерів для оцінювання навчальних досягнень та придбання комерційних продуктів, що сьогодні пропонуються користувачам, можна.

Що ж стосується процедурних проблем організації стандартизованого контролю засвоєння навчального матеріалу [1, с. 109—110], то тут слід звернути увагу на можливість надання студентам доступу в процесі тестування до допоміжних матеріалів, зокрема підручників. Таке тестування має свої переваги, адже в даному випадку викладачеві немає сенсу ставити запитання щодо фактів, які можна легко знайти на сторінці підручника. Завдання мають стосуватися розуміння головних концепцій і принципів, уміння використовувати знання для вирішення проблемних ситуацій. Утім, якщо на вирішення кожного завдання давати студентам небагато часу (достатньо, щоб пригадати відповідь, але недостатньо, щоб знайти чи звернутися за допомогою до сусіда), то навіть на екзамені з книгою можна застосовувати запитання щодо фактів.

Інше питання, яке виникає під час тестового контролю знань — обмежувати доступ студентів до завдань тесту чи надавати можливість ознайомитися з ними. Оскільки ознайомлення студентів з тестовими завданнями допомагає їм сконцентруватися на ключових темах, сприяє досягненню цілей курсу та засвоєнню навчального плану, то доцільним є надання доступу до завдань у процесі підготовки до іспиту. Однак розроблення хороших завдань є дуже складною і тривалою процедурою, тому якщо викладачі перед кожним іспитом будуть вимушені готувати нові завдання, з часом якість тестових матеріалів може знизитися. Якщо ж є можливість підготувати для іспиту кілька тисяч якісних завдань, то попереднє ознайомлення з ними студентів не знизить якість наступної оцінки навчальних досягнень. Компромісом може стати надання студентам прикладів якісних тестових матеріалів з метою впливу на процес навчання, але при цьому збереження банку конфіденційних завдань для повторного використання, хоча рівень конфіденційності в даному разі все одно буде невисоким, адже відомо, що студенти зазвичай запам'ятовують запитання та обмінюються інформацією один з одним.

Висновки. Отже, як бачимо, потенціал інформаційних технологій в оцінюванні навчальних досягнень студентів сучасного економічного університету є величезним. Перш за все комп'ютерні системи й технології значно полегшують роботу викладача в умовах використання модульно-рейтингової системи оцінювання знань, адже вони дають змогу перевірити значну кількість робіт студентів за мінімальний час, автоматично нарахувати та обчислити бали, надавати результати для ознайомлення студентам та за потреби їхнім батькам.

Окрім того, використання інформаційних технологій для оцінювання студентських робіт підвищує об'єктивність оцінювання, адже комп'ютер не має власних уподобань, симпатій та антипатій, тому на результати оцінювання не впливає особистісний фактор і характер відносин між конкретним викладачем та конкретним студентом.

Також варто зауважити, що використання закритих і відкритих запитань у межах одного тестування та завдань різного типу сприяє розвитку творчої праці й критичного мислення студентів, а використання сучасних інформаційних систем і технологій у навчальному процесі загалом дає студентам змогу відчувати, що вони «рухаються в ногу із часом», що є особливо важливим для майбутніх економістів.

Водночас, попри очевидні переваги використання сучасних інформаційних систем і технологій в оцінюванні навчальних досягнень студентів і в навчальному процесі в цілому, зрозумілим є той факт, що їхнє впровадження в практику вітчизняної освіти вимагає суттєвого оновлення матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів, що пов'язано зі значними матеріальними витратами. Тож питання доцільності використання кожної конкретної технології в межах конкретного вітчизняного навчального закладу та її адаптація до реалій ВНЗ вимагає подальших дослідницьких зусиль.

Список використаних джерел

1. Кейс С., Свэнсон Д. Создание письменных тестовых вопросов по базисным и клиническим дисциплинам / С. Кейс, Д. Свэнсон. — Филадельфия : Национальный совет медицинских экзаменаторов, 1996. — 119 с.

2. Колуд Р. Математичні моделі та алгоритми тестування знань з використанням зворотного зв'язку та Інтернет-технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 01.05.02 «Математичне моделювання та обчислювальні методи» / Р. Колуд. — Л., 2004. — 20 с.
3. Красильникова В. А. Подготовка заданий для компьютерного тестирования / В. А. Красильникова. — Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2004. — 31 с.
4. Ноздренков В. С. Моделі та засоби оцінювання знань за допомогою гібридної нечітко-нейронної інформаційної технології : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 «Автоматизовані системи управління та прогресивні інформаційні технології» / В. С. Ноздренков. — Х., 2007. — 20 с.
5. Рубін Е. Ю. Моделі, методика та технології оцінювання якості процесу освіти на основі інформаційних показників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 «Автоматизовані системи управління та прогресивні інформаційні технології» / Е. Ю. Рубін. — Х., 2005. — 20 с.
6. Ящур Т. В. Оцінка якості навчально-пізнавальної діяльності в системі «студент-комп'ютер» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.01.04 «Ергономіка» / Т. В. Ящур. — Х., 2000. — 17 с.
7. Doe C. G. A look at ... web-based assessment / C. G. Doe // Multi-Media & Internet@Schools. — 2005. — Vol. 12. — № 3. — P. 60—70.
8. Gallagher A., Bennett R. E., Cahalan C., Rock D. A. Validity and fairness in technology-based assessment: detecting construct-irrelevant variance in an open-ended, computerized mathematics task / A. Gallagher, R. E. Bennett, C. Cahalan, D. A. Rock // Educational Assessment. — 2002. — Vol. 8. — № 1. — P. 27—41.
9. Pellegrino J. W., Chudowsky N. The foundation of assessment / W. J. Pellegrino, N. Chudowsky // Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective. — 2003. — № 1(2). — P. 103—148.
10. Zenisky A. L., Sireci S. G. Technological Innovations in Large-Scale Assessment / A. L. Zenisky, S. G. Sireci // Applied Measurement in Education. — 2002. — Vol. 15. — № 4. — P. 337—362.

5.3. Шляхи розвитку самоконтролю студентів у навчанні

Матвієнко Юлія Олексіївна,

ст. викладач кафедри педагогіки та психології КНЕУ

Анотація теми. Проаналізовано роль самоконтролю в процесі навчальної діяльності студентів; уточнено зміст поняття «самоконтроль навчальної діяльності»; визначено наявний рівень розвитку в студентів знань та вмінь самоконтролю; запропоновано прийоми навчання студентів економічних ВНЗ самоконтролю в навчанні.

В умовах постійно зростаючої конкуренції на ринку праці значно більше можливостей і перспектив мають фахівці активні, творчі, що володіють, крім знань і високої кваліфікації, здатністю до самоосвіти, самовдосконалення, до пошуку й реалізації нових, ефективних форм організації своєї діяльності.

У зв'язку з цим останнім часом істотно змінилися вимоги до рівня професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах, цілі сучасної освіти, змісту навчання та освіти у ВНЗ. При цьому в основу освітнього процесу покладено усвідомлення кожним студентом цілей вивчення навчального матеріалу, форм і методів своєї навчальної діяльності, умов контролю успішності процесу навчання і звітності про його результати; помітно збільшується ступінь самостійності та відповідальності студентів за результати своєї навчальної праці. Інакше кажучи, освітній процес у ВНЗ переорієнтовується на перетворення студентів з об'єктів навчання на активних і свідомих суб'єктів навчальної діяльності.

За таких умов для студентів зростає значення оволодіння вміннями самоконтролю навчальної діяльності. Уміння контролювати свою роботу — один із проявів самостійності, необхідної студенту для придбання, поглиблення та розширення знань, розвитку їхніх пізнавальних здібностей. Формування вмінь і навичок самоконтролю як прояву активності студента в навчальному процесі є однією з умов підвищення ефективності навчання, міцності і свідомості засвоєння знань учнями [10].

Самоконтроль, у міру формування його вмінь, дає змогу студентові поступово взяти частину освітніх та управлінських функцій викладача на себе. У результаті — навчальна діяльність наповнюється особистісним сенсом, підвищується соціальна значимість активності студента.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми самоконтролю в навчальній діяльності (В. П. Беспалько, А. С. Линда, А. В. Усова, Н. М. Яковлева, Ю. К. Бабанський, С. І. Архангельський, Г. С. Нікіфоров та ін.) переконує в тому, що самоконтролю відводиться значне місце в структурі навчальної діяльності, він є однією з основних ланок системи самоуправління навчальною діяльністю. Сформованість умінь самоконтролю в студентів дозволяє їм успішно аналізувати умови й завдання навчання (Ю. К. Бабанський, Г. С. Нікіфоров, А. С. Линда та ін.), раціонально планувати й організовувати своє навчання (А. Я. Арет,

Г. С. Нікіфоров та ін.), адекватно оцінювати (Л. І. Рувінський, А. С. Линда та ін.), своєчасно коригувати й удосконалювати процес і результати своєї навчальної діяльності (Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер та ін.), керувати нею (А. Я. Арет, Г. С. Нікіфоров та ін.). Від сформованості зазначеного вміння в студентів значною мірою залежить їхня активність у навчанні, ефективність і результативність їхньої навчальної діяльності.

Однак окремого дослідження проблеми самоконтролю студентів у процесі навчальної діяльності як засобу підвищення ефективності навчання не проводилося. Між тим самоконтроль, будучи компонентом навчальної діяльності, значно впливає на ефективніше й оптимальніше її здійснення, оскільки дозволяє студенту не тільки простежувати хід своїх дій і оцінювати їх результати, але й планувати дії, прогнозувати результати, перебудовувати план дій залежно від змін умов, що в кінцевому підсумку може мати значний вплив на вдосконалення знань студентів [13].

Метою нашого дослідження є уточнення змісту, аналіз стану та визначення шляхів розвитку самоконтролю студентів ВНЗ у процесі навчальної діяльності.

Передусім ми уточнили поняття «самоконтроль навчальної діяльності студентів». Для цього було вивчено погляди багатьох дослідників. Так, А. С. Линда, А. І. Ліпкіна визначають самоконтроль як якість особистості в широкому розумінні; Б. П. Єсіпов, Т. І. Гавакова трактують самоконтроль як акт пізнавальних дій, ознаку критичності мислення; як елемент самостійної роботи самоконтроль розглядають П. І. Підкасистий, А. В. Усова; самоконтроль як компонент навчальної діяльності розглядають А. С. Линда, І. Я. Лернер, В. І. Страхів; як найважливіший компонент і умову самовиховання самоконтроль аналізують А. Я. Арет, В. А. Крутецький, Л. І. Рувінський [13].

Різні аспекти взаємозв'язку між якістю засвоєння знань і сформованістю навичок самоконтролю ще в 20-х роках минулого століття висвітлював відомий педагог і психолог П. П. Блонський. У педагогіці вищої освіти проблеми самоконтролю почали розглядати із середини 1970-х років. Так, у другій половині ХХ ст. проблема самоконтролю стала предметом спеціального вивчення. А. К. Маркова, П. М. Ерднієв, Н. А. Омельченко та інші підтвердили правильність висновків П. П. Блонського, відмітивши, що якості засвоєння знань студентами помітно сприяє самоконтроль

за ходом і результатами навчальної роботи. С. І. Архангельський, М. О. Данилов, М. І. Махмутов, Ю. К. Чабанський та інші довели, що розвинутий самоконтроль не тільки поліпшує результати пізнавальної діяльності, а й сприяє підвищенню її активності. У працях згаданих дослідників висвітлено значення самоконтролю як вагової ланки навчального процесу [13].

На думку Ю. К. Бабанського, самоконтроль є важливим навчальним умінням, специфіка якого полягає в тому, щоб самостійно знаходити помилки, неточності, помічати способи усунення знайдених пропусків. Розвиток здатності студента до саморозвитку і самостійного контролювання своєї діяльності, вчинків є одним із основних завдань сучасної вищої школи. Згідно з концепцією професійного управління, самоконтроль є необхідним елементом навчальної діяльності, що сприяє самоуправлінню власним розвитком. Ю. К. Бабанський розглядає самоконтроль як важливий елемент навчальної діяльності, котрий сприяє підвищенню ефективності навчання за всіма предметами. До методів самоконтролю вчений зараховує такі: усний самоконтроль, письмовий самоконтроль, лабораторно-практичний самоконтроль, самоконтроль за допомогою програмованих посібників [2].

К. Д. Ушинський висловив цінні міркування щодо вивчення питання самоконтролю, які не втратили свого значення і сьогодні. Ведучи мову про здатність управляти собою, вчений пов'язує самоконтроль, головним чином, з волею людини. Саме К. Д. Ушинський розглядає методи виховання самоконтролю, до яких належать: активне повторення, звіт про прочитане, самостійне складання питань тими, хто навчається, виправлення своїх помилок за друкованим текстом, взаємне виправлення і самовиправлення помилок, застосування знань на практиці [13].

За визначенням В. О. Крутецького, самоконтроль є свідомою оцінкою і регулюванням людиною власної діяльності й поведінки, своїх дій і вчинків, руху з погляду їх відповідності попереднім намірам, поставленим цілям, правилам або вимогам суспільства. Самоконтроль дає можливість людині керувати своєю діяльністю та поведінкою, коригувати їх, контролювати здійснення наміченого плану, утримуватися від небажаних дій [13].

Широко висвітлені питання форм і методів навчання контролю й самоконтролю в працях А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, В. М. Бочарнікової, В. М. Вергасова, В. О. Якуніна та ін.

Їх здійснення відбувається або на заняттях, або при самопідготовці. Самоконтроль на заняттях доповнюється викладацьким контролем, що сприяє підвищенню ефективності пізнавальної діяльності студентів. У процесі самоконтролю студенти реалізують набуті знання, уміння, навички, порівнюють їх з існуючими еталонами та оцінюють якість виконаного завдання [13].

У цьому контексті ефективність процесу розвитку самоконтролю студентів залежить від професійної підготовки викладача у сфері педагогічного управління, тобто здатності створити певні організаційно-педагогічні умови для розвитку даного суб'єктивного засобу. Але викладачі не завжди у своїй оцінній діяльності керуються інтересами розвитку тих, хто навчається. У багатьох випадках викладачі виставляють бальні оцінки без обґрунтування [13].

У працях О. С. Линди в основу визначення самоконтролю покладені властивості особистості і структура самоконтролю, при цьому самоконтроль розглядається як один із компонентів навчальної діяльності. Дослідник вважає, що самоконтроль — це якість особистості, пов'язана з проявом активності та самостійності. Функцією самоконтролю є самоуправління людиною своєю діяльністю і практичні дії з порівняння, самооцінки, коригування, удосконалення роботи. При цьому виробляються відповідні вміння і навички, відбувається розвиток мислення, уваги тощо [7].

Якщо розглядати проблему самоконтролю з погляду характеристики особистості студента, то помітно, що у випадку, коли студент усвідомлює (або намагається усвідомити) навчальні цілі і завдання, які стоять перед ним, вимоги до результатів роботи, критично до них ставиться, прагне виявити й усунути в ході виконання роботи свої помилки і недоліки, раціонально використовує для цього доступні йому методи й засоби, тоді його можливості в засвоєнні понять розширюються. Це, безумовно, здійснює позитивний вплив на процес навчання студента. Це пов'язано з тим, що особистість формує свою позицію стосовно навчального процесу, розвиває діяльність із самоконтролю [9].

Незважаючи на деякі розбіжності в різних підходах до визначення самоконтролю, майже всі автори одностайні в тому, що **самоконтроль** — це оцінка, регулювання та коригування своєї діяльності. Інакше кажучи, у визначенні поняття «самоконтроль» розглядається наявність таких дій, предметом яких постають власний стан і властивість особистості як суб'єкта діяльності.

Отже, самоконтроль навчання чинить позитивний вплив на процеси навчальної діяльності, сприяє підвищенню активності пам'яті та мислення, збуджує й підтримує увагу та зацікавленість до виконання навчального завдання, дозволяє вчасно виявити помилки, надає можливість визначити рівень і якість отриманих знань, а за необхідності — уточнити їх і доповнити.

Незважаючи на важливість формування здатності майбутніх фахівців до самоконтролю, а також відмічений позитивний вплив цієї здібності на ефективність навчання, реальний стан її розвитку у студентів є незадовільним. Так, нами було проведено опитування студентів I курсу КНЕУ ім. Вадима Гетьмана щодо наявності в них знань та вмінь самоконтролю навчальної діяльності. Відповіді на запитання «Дайте визначення поняттю самоконтроль» та «Чи вмієте Ви проводити самоконтроль?» здебільшого були негативними. 47 % опитаних зізналися, що взагалі не можуть надати чіткого визначення поняттю «самоконтроль»; 53 % — що не вміють проводити самоконтроль взагалі. Отримані результати свідчать про необхідність навчання студентів прийомам самоконтролю.

І. Л. Наумченко виокремлює такі методичні прийоми самоконтролю студентів:

- прийоми, які забезпечують організоване здійснення самоконтролю, зокрема планування самоконтролю;

- прийоми безпосереднього здійснення студентами самоконтролю в процесі самоосвіти і виконання різних видів навчально-методичної роботи: самоконтроль за допомогою застосування різних видів читання (повторне читання того матеріалу, що вивчається), застосування з метою самоконтролю спеціальних карт та ін.;

- прийоми, які забезпечують як закріплення, так і самоперевірку міцності засвоєння знань, реалізуються через їх практичне застосування: перевірка змісту теорії практикою, прийоми взаємоконтролю і використання додаткової допомоги з метою самоконтролю, прийоми відтворення того, що вивчається, запитаннями через певний проміжок часу і перед іспитом тощо [9].

Окрім навчання прийомам самоконтролю, слід забезпечувати умови його формування та прояву. Установка на самоконтроль, наявність зразка, з яким співвідноситься навчальна діяльність, а також уміння здійснювати процес співвіднесення — усе це зберігає своє значення як обов'язкові умови формування самоконтролю у студентів.

Часто студенти не в змозі адекватно оцінити свої реальні й можливі успіхи навчальної діяльності. Як зауважив В. О. Якунін, формування адекватної самооцінки студентами реальних і потенційних можливостей може бути досягнуте за умови залучення самих студентів до спільної навчально-оцінної діяльності. Зазвичай така форма організації навчання складається з трьох умовних етапів, які відбивають процес переходу від зовнішніх форм контролю до самоконтролю. На першому етапі провідна роль в оцінній діяльності зберігається за викладачем, тобто за зовнішнім контролем. Другий етап полягає в залученні студентів до самостійної оцінної діяльності в умовах їх колективної навчальної роботи, у процесі якої кожен студент бере на себе контрольно-оцінні функції викладача, але стосовно до своїх одногрупників (взаємоконтроль). Взаємоконтроль стає основою для переходу до самостійної оцінки власної діяльності й поведінки або самоконтролю, що й становить зміст третього етапу навчання — самостійної оцінної діяльності.

Уміле використання взаємоконтролю й самоконтролю в навчальній діяльності передбачає насамперед дотримання основних дидактичних вимог до їх організації [5]. Дидактичні вимоги до організації самоконтролю:

1. Систематичність використання.

Викладач повинен проводити самоконтроль не час від часу, а регулярно, на всіх етапах навчального процесу.

2. Взаємозв'язок видів і прийомів контролю.

Взаємоконтроль і самоконтроль — тісно пов'язані один з одним. Використовуючи взаємоконтроль, формуючи вміння перевіряти й оцінювати навчальну роботу товариша, викладач привчає контролювати й оцінювати свою навчальну роботу, вчить правильної самооцінки. Водночас за використання самоконтролю студент, перевіряючи та оцінюючи свої знання, уміння та навички, порівнює і свою роботу «перевіряючого» з аналогічною роботою товариша, а результат самоконтролю — з результатами самоконтролю товаришів по аудиторії.

3. Поступовість ускладнення прийомів взаємоконтролю і самоконтролю.

Спочатку викладач вносить у структуру заняття елементи взаємоконтролю та самоконтролю, пояснюючи студентам, як перевіряється робота, далі — надає критерії оцінювання матеріалу, який перевіряється. У подальшому студенти можуть самостійно

запропонувати певні критерії оцінювання. Поступово конструктивна критичність і самостійність студентів зростатимуть, а відповідно викладач зможе частіше застосовувати взаємоконтроль і самоконтроль, ускладнюючи прийоми.

4. Різноманітність прийомів взаємоконтролю і самоконтролю.

Використання того чи іншого виду, прийому контролю підказує логіка навчального процесу. Наприклад: на занятті з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» студентам було дано таке домашнє завдання — скласти «Карту пам'яті» (схему основних понять) до теми «Контроль навчання». Перевірку виконання цього завдання на занятті викладач може організувати, використовуючи будь-який прийом самоконтролю. Цим перевіряється рівень точності й дієвості конкретних знань студентів.

Наприклад, такий самоконтроль можна організувати в парах, оголосивши критерії оцінювання (які бажано записати на дошці), наприклад:

- без помилок — 5 балів;
- за 1—2 помилки — 4 бали;
- за 3 помилки — 3 бали;
- більше 3-х помилок — 2 бали [5].

Вибір прийому самоконтролю залежатиме від: а) ступеня складності навчального матеріалу; б) підготовленості студентів до такого виду роботи; в) частоти використання взаємоконтролю та самоконтролю; г) характеру навчального матеріалу.

Прикладами завдань, розрахованих на самоконтроль, можуть бути такі:

✓ навести довідки незрозумілих понять, визначень у словнику, посібнику, довіднику, таблиці, тексті тощо;

✓ звірити з еталоном точної відповіді за допомогою:

- а) тексту посібника;
- б) тексту додаткового джерела, додаткової літератури;
- в) зразка, заздалегідь підготовленого викладачем.

Після виконання таких завдань викладач може звернутися до аудиторії з проханням, щоб підняли руки ті студенти, які не допустили помилок, потім ті, хто допустив одну, дві, три, чотири помилки і т. д. Тим, хто успішно впорався із завданням, можна дати додатковий матеріал, а з іншими студентами викладач розбирає, аналізує допущені помилки та їх причини.

У процесі навчання викладач може використовувати самоконтроль як у роботі всієї аудиторії, так і в індивідуальній. Даючи

завдання на самоконтроль окремим студентам, він диференціює навчальну роботу і має можливість займатися в цей час з іншими студентами іншою роботою. Наприклад, давши завдання на самоконтроль студентам, що добре встигають з предмета, він зможе ретельніше відпрацьовувати складний матеріал з іншими, або дати більше тренувальних завдань тим студентам, що не встигають з предмета, чи перевіряти з іншими завдання, подібні до тих, що дані на самоконтроль, тобто привчати до самоконтролю.

Отже, самоконтроль — це усвідомлена регуляція людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їхніх результатів поставленій меті, вимогам, нормам, правилам тощо. Позначка самоконтролю полягає в запобіганні помилковим діям чи операціям та їх виправленні.

Навчання самоконтролю студентів-економістів може здійснюватися при викладанні будь-яких дисциплін. Наприклад, можна використати економічну гру «Особовий рахунок» [4, с. 233—235], яка є цікавим та оригінальним способом обліку навчальних балів студентів за рейтингової системи оцінювання. Ця гра була дещо перероблена нами та апробована у реальних умовах навчального процесу в КНЕУ. Наведемо опис її проведення.

Гра «Особовий рахунок»

Мета гри: за допомогою залучення студентів до обліку набраних балів підвищити їх зацікавленість в активній роботі на заняттях, розвинути вміння самоконтролю та самооцінювання.

Сутність гри:

Гра моделює діяльність працівника певної фірми (обирається спільно зі студентами), який веде облік грошових коштів (тобто балів), які надходять та витрачаються.

Усі учасники гри отримують можливість враховувати свої основні й додаткові «прибутки», а також «витрати», пов'язані з основною «виробничою» діяльністю — навчанням. Усі студенти отримують одну роль — працівника, котрий влаштувався на роботу за контрактом з визначеною сумою заробітної плати (бали: *max.* — 100). Викладач бере на себе роль керівника фірми, який наймає робітників, виплачує їм заробітну плату (виставляє бали), а також визначає й дає премії за хорошу роботу та призначає штрафи у випадку порушення «виробничої» дисципліни (що оговорюється заздалегідь).

Усі грошові суми, які надходять та витрачаються, фіксуються безготівковим способом в особистому рахунку. У цьому разі студент самостійно записує всі свої розрахунки з викладачем в умовних грошових одиницях. Основним джерелом надходження грошових коштів на особовий рахунок є «заробітна плата», яка встановлюється за активну роботу на заняттях, якісне виконання домашніх завдань, повідомлення додаткової інформації і т. д. Цю суму кожен студент записує на свій особовий рахунок після виплати грошей викладачем, тобто в кінці заняття. Якщо студент пропустив заняття з поважної причини (наприклад хвороба), то він може отримати допомогу з тимчасової непрацездатності за наявності довідки від лікаря, а також за умов відшкодування недоотриманих знань. Величина допомоги встановлюється на рівні 50 % від ставки (оцінки за заняття).

За оригінальні відповіді, засвоєння матеріалу понад навчальну програму, самостійне, ініціативне поглиблення знань за допомогою джерел виплачуються грошові премії. Крім того, студент може отримати спеціальну грошову премію за цікавий виступ, перше місце у грі. Розмір премії встановлюється викладачем за згодою з усіма гравцями.

Викладач має право накладати на студентів грошові штрафи: за запізнення без поважної причини, нецензурні висловлювання на заняттях, неповагу до колег і т.д. Ці підстави, а також розмір штрафу також узгоджуються з усіма учасниками гри.

В особовому рахунку вказується, за що отримана сума ігрових грошей та на які цілі вона витрачається. Приклад оформлення особового рахунку подано в табл. 5.1.

Таблиця 5.1

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ ОСОБОВОГО РАХУНКУ

ПІБ _____

Курс, спеціальність, № групи _____

№ з/п	Прибутки		Витрати		Залишок
	Стаття	Сума	Стаття	Сума	
1	Заробітна плата за 16.02.10	5			5
2	Премія за «...»	3			3
3			Штраф за ...	1	7

Для ведення особового рахунку студент може завести окремий зошит.

Протягом одного заняття гра займає 1—2 хвилини (на репліки викладача в ході заняття і на підбиття підсумків рахунку в кінці).

Основний критерій оцінювання — сума на особовому рахунку, яка є підставою для виставлення додаткової оцінки в журнал і відповідно у відомість. Додатковим критерієм може бути акуратність та правильність заповнення особового рахунку.

Як свідчить практика, застосування гри в процесі навчальної діяльності підвищує мотивованість студентів до вивчення дисципліни, успішність навчання студентів та покращує процес діяльності загалом.

Висновки. Самоконтроль є невід’ємним регулятивним компонентом будь-якої цілеспрямованої діяльності (ігрової, навчальної, виробничої). Чим вагомішою є для особистості мета і чим важче її досягнути, тим більшу роль відіграють процеси самоконтролю.

Самоконтроль студентів забезпечує функціонування внутрішнього зворотного зв’язку в процесі навчання, отримання студентами інформації про повноту і якість вивчення матеріалу, міцність сформованих умінь і навичок, труднощі і недоліки, які виникли. Самоперевірка має важливе психологічне значення, стимулює навчання. За її допомогою студент реально переконується в тім, як він оволодів знаннями, перевіряє правильність виконання завдань шляхом зворотних дій, оцінює практичну значимість результатів виконаних завдань, вправ, методик тощо.

Підвищення рівня самоконтролю навчальної діяльності у студентів сприяє підвищенню активності студентів у навчальній діяльності, покращенню рівня володіння методами дослідницької роботи, розвитку в них важливих особистісних якостей, що забезпечує ефективнішу професійну підготовку майбутніх фахівців у сучасних умовах розвитку вищої освіти, у тому числі економічної.

У подальших дослідженнях пропонується продовжувати пошук методик використання й розвитку самоконтролю студентів у конкретних навчальних дисциплінах.

Список використаних джерел

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы [учебно-методическое пособие] / Архангельский Сергей Иванович. — М. : Высшая школа, 1980. — 386 с.

2. *Бабанский Ю. К.* Педагогика / Бабанский Юрий Константинович. — М. : Просвещение, 1988. — 479 с.
3. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи [методичний посібник для студентів магістратури] / Вітвицька Світлана Сергіївна. — К. : Центр навчальної літератури, 2003. — 316 с.
4. *Гузеев В. В.* Преподавание. От теории к мастерству / В. В. Гузеев. — М. : НИИ школьных технологий, 1989. — 286 с.
5. *Кукла Г. П.* Взаимоконтроль и самоконтроль на уроке как средство повышения качества знаний учащихся / Г. П. Кукла. — Омск, 1982. — 95 с.
6. Контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів економічного університету / [Радченко М. І., Артюшина М. В., Романова Г. М. та ін.]. — К. : КНЕУ, 2010. — 332 с.
7. *Лында А. С.* Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий [учебное пособие] / А. С. Лында. — М., 1973. — 138 с.
8. *Никифоров Г. С., Зимичев А. М. и др.* Психология профессиональной подготовки / Г. Никифоров, А. Зимичев. — СПб. : Изд-во С.-Петербургского университета, 1993. — 172 с.
9. *Олейник Н. И.* Развитие умений самоконтроля учебной деятельности у студентов технического вуза при изучении общеинженерных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Олейник Надежда Ивановна. — Челябинск, 2001. — 162 с.
10. *Пидкасистый П. И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. — М. : Педагогическое общество России, 2005. — 144 с.
11. *Попова Т. О., Дука Т. О.* Учись учиться [учебно-методическое пособие для адаптационной практики] / Е. В. Попова, Т. О. Дука. — Омск, 2008.
12. *Трейси Б.* Управляй своим временем и удвой результаты [пер. с англ.] / Б. Трейси. — М. : Издательский дом «Вильямс», 2006. — 64 с.
13. *Устинова Я. О.* Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Устинова Яна Олеговна. — Челябинск, 2000. — 191 с.

ВИСНОВКИ

Як свідчать результати досліджень колективу авторів цього навчально-практичного видання, проблема організації навчального процесу в умовах інноваційного розвитку економічного університету потребує комплексного вирішення, що включає теоретико-методологічне обґрунтування відповідних підходів, визначення та обґрунтування компонентів професійної підготовки, побудову моделей управління та самоуправління суб'єктів навчальної діяльності, забезпечення особистісного розвитку студентів засобами інноваційного навчання, створення інноваційного навчального середовища.

Серед загальних аспектів модернізації професійної підготовки у ВНЗ економічного профілю визначено провідну роль інноваційної діяльності викладача, що реалізується в ході управління пізнавальною діяльністю студентів. З концептуального погляду привертає увагу інноваційно-зорієнтований підхід до організації навчального процесу в економічному університеті, відповідно до якого навчання більшою мірою спрямоване на формування здатності особистості до перетворення й удосконалення суспільного досвіду. Серед напрямів вирішення науково-прикладної проблеми організації навчального процесу також визначено підготовку викладачів до інноваційної діяльності, зокрема до проектування навчальних технологій, запровадження компетентнісного підходу до проектування результатів навчальної діяльності студентів економічного ВНЗ, застосування ергономічного підходу до управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів, використання компаративної моделі оцінювання технологічності викладання економіки.

Практичне значення цього видання полягає в обґрунтуванні інноваційних технологій організації навчального процесу, зокрема мультимедійних технологій активізації навчальної діяльності студентів на лекціях, інтернет-навчання, групової проектної діяльності студентів, навчальних екскурсій, диференціації самостійної роботи студентів, тренінгових технологій проведення практичних занять. Особливу увагу приділено забезпеченню особистісного розвитку студентів засобами інноваційного навчання.

Отже, пропоноване навчально-практичне видання не тільки охоплює широке коло актуальних питань, пов'язаних з організацією навчального процесу в економічному університеті, а й містить обґрунтовані рекомендації щодо реалізації сучасних форм організації навчання.

Навчальне видання

**САВЕНКОВА Людмила Олексіївна
АРТЮШИНА Марина Віталіївна
РОМАНОВА Ганна Миколаївна та ін.**

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Навчально-практичне видання

За редакцією

М. В. Артюшиної, Г. М. Романової

Редактор *Н. Джумасва*
Художник обкладинки *Т. Зябліцева*
Коректор *П. Тютюнник*
Верстка *О. Федосенко*

Підп. до друку 28.02.14. Формат 60×84/16. Папір офсет. № 1.
Гарнітура Тип Таймс. Друк офсет. Ум. друк. арк. 20,22.
Обл.-вид. арк. 23,02. Наклад 300 пр. Зам. № 12-4383

Державний вищий навчальний заклад
«Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»
03680, м. Київ, проспект Перемоги, 54/1

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи (серія ДК, № 235 від 07.11.2000)

Тел./факс (044) 537-61-41; тел. (044) 537-61-44

E-mail: publish@kneu.kiev.ua

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток