

нки, їх впливу на процес взаємодії з іншими людьми; формування навичок та вмінь встановлення контакту, планування часу для досягнення поставлених цілей, ефективної організації власної діяльності, управління відносинами в системі “керівник – підлеглий” під час делегування повноважень та ін. Дослідження показало, що в цілому ефект тренінгу був зафіксований і це дає нам підставу стверджувати про доцільність його використання з метою формування професійно-комунікативних умінь майбутніх економістів.

Література

1. Бехтерев В.М. Избранные произведения / В.М. Бехтерев. – М. : Медгиз, 1954. – 528 с.
2. Богомолова Н.Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская // Вести. МГУ. Сер. 14: Психология. – 1977. – № 1. – С. 53–61.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Политиздат, 1985. – 206 с.
4. Ковалев Г.А. Основные направления использования активного социального обучения в странах Запада / Г.А. Ковалев // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – Т. 10.
5. Макшанов С.И. Методологические аспекты профессионального тренинга / С.И. Макшанов // Вестник СПбГУ. Серия 6. – 1992. – Вып. 3.
6. Макшанов С.И. Психология тренинга / С.И. Макшанов. – СПб. : Питер, 1997. – 218 с.
7. Практикум по социально-психологическому тренингу / [за ред. Б. Паригина]. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 1997. – 287 с.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
9. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / А.С. Прутченков. – М. : Знание, 1991. – 48 с.

МАРКІНА Л.Л.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Забезпечення якості вищої освіти є одним із головних завдань Болонського процесу. Важливим фактором для стимулювання ефективної роботи викладача й студента є запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Вона вирішує завдання переорієнтації діяльності викладача від інформаційної до розвивальної, що спрямована на управління самостійною, навчально-пізнавальною, науково-дослідною та професійно-практичною діяльністю студентів. Викладач сприяє ефективному та творчому навчанню, полегшує його, допомагає вчитися, стимулює пізнавальну активність студентів, здійснює корекцію спрямованості навчального процесу. Студент як учасник навчального процесу налаштовується на активне пізнання шляхом самостійної роботи.

Отже, сама сутність кредитно-модульної системи організації навчального процесу вимагає суттєвої зміни міжособистісної взаємодії виклада-

ча й студента в контексті спільної навчальної діяльності. Передусім створюються сприятливі умови для подолання стану пасивності й стимулювання активної пізнавальної діяльності студентів, ефективність використання яких залежить від рівня педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу. Необхідна низка конкретних дій і зусиль викладача, пов'язаних із переведенням концептуальних ідей кредитно-модульної системи організації навчального процесу на дидактичний рівень. Ідеться власне про розуміння викладачами вищої школи сутності й особливостей кредитно-модульної системи організації навчального процесу, оволодіння модульною технологією навчання, переосмислення й зміну багатьох дидактичних підходів, відмову від деяких усталених стереотипів традиційного навчання.

Проте на практиці викладачі вищої школи нерідко спрощують як теоретико-методологічні засади, так і організаційно-технологічні процедури кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що призводить до негативних наслідків її упровадження, а отже, до формалізації дидактичних рішень, які не відповідають завданням активізації пізнавальної діяльності студентів.

У зв'язку з цим постає потреба в з'ясуванні інноваційної повноцінності дидактичних орієнтирів кредитно-модульної системи щодо реалізації принципу активізації навчання, у визначенні принципів відмінностей дидактичних засобів управління активною пізнавальною діяльністю студентів у модульному навчанні від традиційного навчання.

У різноманітному потоці літератури ми орієнтувалися на фундаментальні праці найавторитетніших, на наш погляд, зарубіжних та вітчизняних теоретиків і практиків, у яких висвітлюються базові положення досліджуваної проблеми.

Розробку технології модульного навчання засновано на теоретичних положеннях таких зарубіжних вчених, як Б. Гольдшмід, М. Гольдшмід, С. Постлетвейт, Й. Прокопенко, Дж. Рассел, Г. Оуен. Значно збагатили теорію й практику модульного навчання дослідження В. Вайскера, Г. Веселова, В. Гарєєва, В. Гудкова, К. Зонтага, В. Пасвянскене, Ю. Ротлуфа, Л. Твердіна, М. Тересявичене, М. Чошанова та ін.

Особливе значення для подальшого розвитку ідеї модульного навчання мають наукові праці П. Юцявичене. В її дослідженнях здійснено науково обґрунтовану інтеграцію зарубіжного та вітчизняного досвіду модульного навчання, узагальнення дидактичних концепцій із позицій побудови варіативних диференційованих модульних програм, розроблено методикку створення модульних програм та методикку організації модульного навчання на основі системно-діяльнісного підходу.

Актуальними є дослідження Л. Ніконорової, яка розкрила сутність і зміст проблемно-модульного навчання, обґрунтувала теоретичні положення побудови проблемно-модульних програм.

У контексті основних положень Болонського процесу в останні роки з'явилися фундаментальні праці вітчизняних вчених. Методологічні аспек-

ти кредитно-модульної системи підготовки фахівців висвітлюють І. Бабин, Я. Болубаш, В. Грубіянюк, В. Журавський, М. Згуровський, Ю. Руданський, М. Степко, В. Шинкарук.

Проблеми модульного навчання, рейтингу та системи залікових одиниць вивчають А. Алексюк, В. Бондар, В. Галузинський, М. Євтух, В. Огнев'юк, С. Падалко, І. Прокопенко, П. Сікорський, Ш. Смолюк, О. Спірін, А. Фурман, Ф. Якушевич. Цінні думки стосовно педагогічних умов запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу знаходимо у працях І. Мороза.

Таким чином, на сьогодні напрацьовано значну теоретико-методологічну базу, нагромаджено зарубіжний та вітчизняний досвід запровадження кредитно-модульної системи навчання.

Проте аналіз розробок Ю. Бабанського, П. Гальперіна, В. Давидова, М. Данилова, І. Лернера, А. Матюшкіна, М. Махмутова, М. Скаткіна, Н. Талізної, Г. Щукіної, присвячених вирішенню питань формування пізнавальної активності, дає змогу зробити висновки про потенційні можливості кредитно-модульної системи навчання у вирішенні проблеми активізації пізнавальної діяльності студентів на основі оптимальної взаємодії їх самостійної роботи та індивідуалізації навчання.

Мета статті – розкрити дидактичні можливості кредитно-модульної системи організації навчального процесу щодо розвитку пізнавальної активності студентів.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу істотно відрізняється від традиційної системи. Сутність цієї системи дуже ґрунтовно розкрив І. Мороз: “Кредитно-модульна система підготовки фахівців передбачає оптимізацію навчального процесу, посилення самостійної роботи студентів, уможливує встановлення чіткої індивідуальної траєкторії здобуття вищої освіти, де враховуються всі навчальні досягнення під час навчання в різних університетах, що є дієвим засобом підтримки студентської мобільності. Накопичені кредити дають можливість студентам робити перерви в навчанні або продовжити його в іншому навчальному закладі. За такої системи об’єктивно оцінюються досягнення студентів, певною мірою унеможливується суб’єктивне ставлення до них викладача. Запровадження ECTS як накопичувальної системи кредитів дає змогу кожній людині ефективно працювати в рамках концепції “навчання впродовж життя”, сприятиме її саморозвитку, самовдосконаленню і утвердженню як професіонала” [3, с. 5–6].

Виходячи з аналізу особливостей кредитно-модульної системи організації навчального процесу, можна стверджувати, що дидактичний супровід активізації пізнавальної діяльності студентів базується на поєднанні модульної технології навчання і залікових кредитів, а також посиленні самостійної роботи.

Для того, щоб викладач зрозумів дидактичний потенціал модульної технології навчання щодо активізації пізнавальної діяльності студентів, слід виокремити його загальні риси. Тим більше, що за всі роки існування

модульне навчання зазнало значних змін і розуміється як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці неоднозначно.

Можливо виокремити такі загальні риси модульної технології навчання: використання як модуля якої-небудь автономної одиниці, індивідуалізація процесу навчання, гнучка й оперативна зміна навчального матеріалу відповідно до розвитку науки та техніки, високий рівень цільової спрямованості на професійну підготовку, інтеграція основних компонентів процесу навчання.

Стабільними залишаються також цілі його застосування: розвиток і саморозвиток особистості студента як суб'єкта пізнавальної діяльності, мотивація навчально-професійної діяльності, інтеграція навчальних дисциплін, підвищення самостійності студентів, активізація їх пізнавальної діяльності на основі реалізації принципу свідомості й активності. При цьому пізнавальна активність розглядається не просто як діяльнісний стан студента, а як якість цієї діяльності, в якій виявляється особистість самого студента з його ставленням до змісту, характеру діяльності та прагненням мобілізувати свої етично-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальних цілей.

При модульному навчанні основним дидактичним засобом управління активною пізнавальною діяльністю студентів є модульна програма. Ця програма – проект навчального процесу, від якості якого залежить ефективність навчання в цілому. Існують різні підходи до побудови модульних програм. На нашу думку, в контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу, згідно з Болонською конвенцією, найбільш оптимальною видається теорія й методика побудови системно-операційних модульних програм П. Юцявичене.

Структура модульної програми, за П. Юцявичене, відповідає структурі дидактичних цілей. Вона складається із модулів, які поділяються на навчальні елементи. Навчальні елементи першого порядку конкретизуються з навчальними елементами другого порядку тощо. У кожному модулі можливо виокремити такі блоки:

- блок цілей та мотивації навчання;
- блок актуалізації знань (“вхід до модуля”);
- теоретичний блок, або банк інформації;
- блок застосування системи знань;
- блок самоконтролю;
- блок повторення змісту навчального елемента або модуля в цілому;
- блок підсумкового контролю (“вихід із модуля”) [4, с. 10–11].

Кожний модуль є цілісним блоком інформації, а також включає в себе цільову програму дій, що забезпечує досягнення певної дидактичної мети завдяки інтенсивній, систематичній, активній, самостійній пізнавальній діяльності студента.

П. Юцявичене відокремлює та обґрунтовує такі принципи складання модульних програм та окремих модулів: цільове призначення інформацій-

ного матеріалу; поєднання комплексних, інтегровальних та окремих дидактичних цілей; повнота навчального матеріалу в модулі; відносна самостійність елементів модуля; реалізації зворотного зв'язку; оптимальна передача інформації й методичного матеріалу [6; 7].

Модульна програма може бути розроблена на репродуктивному, репродуктивно-продуктивному та творчому рівнях навчання.

При побудові модульної програми можливі варіанти жорсткого управління з одним алгоритмом та гнучкого управління, коли дано два–три алгоритми і студент сам обирає їх. Завдяки наявності в кожному модулі методичних порад стає можливою пошукова діяльність не тільки для студентів із високим рівнем успішності, а й для студентів із середнім або низьким рівнями успішності. Підвищується активність їх мислення, поліпшується процес засвоєння навчального матеріалу. Це забезпечує успішність виконання модульною програмою не тільки інформаційної, а й розвивальної функції [4, с. 85–112].

Пропонована П. Юцявичене технологія створення модульних програм об'єднує основні компоненти процесу навчання: цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовний, операційно-дієвий, контрольно-регульовальний, оціночно-результативний [7].

Цільовий компонент забезпечує визначення викладачами та усвідомлення студентами мети вивчення модуля. Цей компонент є найважливішим, тому що визначає зміст усіх компонентів навчання. Його специфікою є трансформація дидактичних цілей у цілі учіння, які ставляться перед студентом на початку кожного модуля і є орієнтиром їх пізнавальної діяльності, підвищують мотивацію й активність студентів у процесі вивчення навчального матеріалу.

Цільовий компонент тісно пов'язаний зі стимулювально-мотиваційним компонентом, оскільки усвідомлення, прийняття студентами мети навчання породжує потребу в її досягненні. Цільова спрямованість модульних програм на професійну підготовку й на освоєння навчального матеріалу на міжпредметному рівні, а також індивідуалізація процесу навчання значною мірою стимулює у студентів пізнавальний інтерес, посилює пізнавальну активність, сприяє виникненню позитивних мотивів учіння. Формування мотивації навчання здійснюється також за допомогою пізнавальних завдань і створення навчально-професійних та навчально-проблемних ситуацій.

Змістовний компонент подається в модулях. Відповідно до теорії модульного навчання, зміст модуля пізнавального типу формується за графом логічної структури навчальної дисципліни. Структура модуля операційного типу відповідає структурі функцій діяльності фахівця, для виконання яких необхідні знання з різних предметів. За основу береться та навчальна дисципліна, яка найбільше необхідна для реалізації конкретної функції. Потім будується графік логічної структури конкретної дисципліни з визначенням міжпредметних зв'язків. Після побудови графіка логічної структури постає питання про систему викладення інформації [7, с. 87].

Така структура змістовного компонента має потенційні можливості для активізації пізнавальної діяльності студентів, тому що дає змогу виділити в навчальному матеріалі змістові блоки та окремі питання, які запобігають неосмисленому сприйняттю інформації, актуалізують опорні знання студентів, налаштовують студентів на самостійне опрацювання навчального матеріалу.

Важливе значення для успіху реалізації модульного навчання має операційно-дієвий компонент, який відображає процесуальну сутність навчання.

Робота з модульною програмою виключає механічне запам'ятовування матеріалу, орієнтує студентів на глибоке розуміння й осмислення її змісту в процесі активної пізнавальної діяльності. Управління пізнавальною діяльністю студента здійснюється за допомогою спеціальних методичних порад щодо засвоєння навчального матеріалу [6, с. 109–111].

Контрольно-регулювальний компонент передбачає одночасне здійснення контролю за процесом вирішення поставлених навчальних завдань з боку викладача та самоконтролю за правильністю виконання навчальних операцій студентами. Завдяки побудові модульної програми за схемою замкнутого управління викладач та студент має можливості здійснення постійного зворотного зв'язку. Під замкнутим управлінням розуміється постійний нагляд за вихідними характеристиками навчання в процесі навчальної діяльності студентів і корекції цієї діяльності у випадку відхилення заданих характеристик від заздалегідь визначеної еталонної величини [2, с. 124].

Ефективний контроль за результативністю процесу навчання здійснюється завдяки відповідності контрольних завдань цілям навчання, ознайомлення студентів із цілями навчання та засобами підсумкового контролю, ефективною організацією самоконтролю, що дає студенту змогу самому корегувати процес учіння [4, с. 78–82].

Оціночно-результативний компонент передбачає запровадження рейтингової системи оцінювання навчальної діяльності студентів. Рейтинг слугує основою для побудови шкали оцінок рівня оволодіння студентами змістом навчального матеріалу, сформованості вмінь і навичок.

Для студентів переваги рейтингової системи оцінювання навчальної діяльності полягають у тому, що стимулюється самостійність, ініціативність, відповідальність. Навчальна діяльність студента стає системнішою, а здобуті знання – більш глибокими та міцними. Кожен студент має можливість підвищити свій рейтинг шляхом поглибленого опрацювання того чи іншого модуля. Панує повна відкритість оцінювання навчальної праці.

Отже, така методика побудови модульних програм дає викладачам чіткі орієнтири у створенні модулів з певної дисципліни, застосуванні їх у навчальному процесі, а від студентів вимагає інтенсивної, систематичної, активної, самостійної пізнавальної діяльності [1, с. 85–111].

Таким чином, дидактична редукція й перетворення змісту навчальної дисципліни на зміст модульної програми надає нові можливості для активізації пізнавальної діяльності студентів.

При кредитно-модульній системі організації навчального процесу приділяється значна увага самостійній роботі студентів. Вона стає провідною формою навчальної діяльності студентів, а процес викладання розглядається, перш за все, як допомога кожному студентові в проведенні активної, самостійної, свідомої, цілеспрямованої та результативної пізнавальної діяльності.

У сучасній педагогічній літературі є безліч визначень самостійної роботи. Це свідчить про те, що дослідники будують це поняття на різних підставах і включають у його зміст різні компоненти. Кожному з тлумачень поняття “самостійна робота” відповідає певна позиція автора, по своєму виправдана й ефективна в тій чи іншій дослідній ситуації. Ймовірно, самостійна робота – складний предмет багатьох досліджень – не може бути зведена до одного, єдиного способу її визначення. А тому необхідна не конкуренція визначень поняття, а розуміння єдиної сутності феномену самостійної роботи.

У контексті досліджуваної проблеми визначеність самостійної роботи задається структурними, функціональними та якісними характеристиками кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України (Наказ Міністерства внутрішніх справ України від 14.02.2008 р. № 69), кредитно-модульна система організації навчального процесу передбачає “обов’язкове планування змісту самостійної роботи курсантів, студентів (слухачів), диференціацію її обсягу за формами навчальних занять та індивідуальних завдань, принципову можливість диференціації співвідношення між годинами аудиторної та самостійної роботи з навчальних дисциплін залежно від педагогічної методики, що застосовується викладачем, регулярний контроль виконання завдань для самостійної та індивідуально-дослідницької роботи” [5].

Перш за все мова йде про позааудиторну самостійну роботу як провідну, при якій студенту пропонуються навчальні завдання та рекомендації для їх виконання поза розкладом; робота проводиться без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом. У процесі цієї роботи домінує елемент самореалізації, відбувається самостійне активне й цілеспрямоване вивчення навчального матеріалу.

Зростання ролі позааудиторної самостійної роботи є однією із провідних ланок перебудови навчально-виховного процесу у вищій школі в контексті кредитно-модульної системи навчання. Але слід зазначити, що при цьому самостійна аудиторна та позааудиторна робота не розглядається ізольовано і не протиставляється одна одній. Водночас кожна з цих форм має свої специфічні особливості в організації, керуванні та методичному забезпеченні.

Отже, самостійна робота в контексті кредитно-модульної системи навчання дає студентам можливість працювати в зручний для них час, обирати оптимальний темп вивчення навчального матеріалу. Вона сприяє розвитку творчих здібностей та активізації розумової діяльності студентів, формуванню самостійності, ініціативності, самодисципліни, особистісної відповідальності, професійної мотивації. Студенти мають можливість планувати свої навчальні дії та коригувати їх на основі самоконтролю й самоаналізу інформації про результативність самостійної роботи.

Самостійна робота в контексті кредитно-модульної системи спрямована, перш за все, на розвиток власної пізнавальної активності студента, уміння користуватися вже наявним освітнім потенціалом на основі індивідуалізації навчання.

Отже, кредитно-модульна система організації навчального процесу відкриває перед викладачами нові можливості для стимулювання пізнавальної активності студентів. Вона орієнтує викладача на оновлення власної організаційно-дидактичної та змістовно-методичної діяльності з метою досягнення вищих результатів, формування якісно іншої педагогічної практики.

Висновки. Таким чином, перехід до кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Основним дидактичним засобом управління активною пізнавальною діяльністю студентів є модульна програма. В контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу, згідно з Болонською конвенцією, найбільш оптимальною є теорія та методика побудови системно-операційних модульних програм П. Юцявичене.

Разом із тим однією з провідних ланок перебудови навчально-виховного процесу у вищій школі в контексті кредитно-модульної системи навчання є збільшення позааудиторної самостійної роботи. В процесі цієї роботи домінує елемент самореалізації, відбувається самостійне активне й цілеспрямоване вивчення навчального матеріалу.

Література

1. Беспалько В.П. Теория учебника / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988.
2. Згуровський М. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М. Згуровський. – К., 2006.
3. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : монографія / І.В. Мороз. – К. : Освіта України, 2005.
4. Никонорова Л.М. Проблемный поход к построению модульных программ в гуманитарном образовании : дис. на соискание научной степени канд. пед. наук / Л.М. Никонорова. – Казань, 1991.
5. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України // Наказ Міністерства внутрішніх справ України від 14.02.2008 р. № 69.
6. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Вильнюс : ИПК СНХ при Совете министров Литовской ССР, 1989.
7. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения : дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук / П.А. Юцявичене. – Вильнюс, 1990.