

Столяренко Оксана, Столяренко Олена

**Моделювання педагогічної діяльності
у підготовці фахівця**

Навчальний посібник

Вінниця,
Нілан-ЛТД
2015

УДК 378.016:37(075.8)
ББК 74. 58я 73
С- 81

*Рекомендовано до друку вченою радою Вінницького державного
педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського
(протокол №10 від 25.03.2015 р.)*

Р е ц е н з е н т и:

О. М. Куцевол, доктор педагогічних наук, професор

О. А. Ціхоцька, кандидат педагогічних наук

Н. В. Левчук, кандидат педагогічних наук

Столяренко О. В.

Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця:

С 81 навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко
Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 196 с.

ISBN

У навчальному посібнику розкрито теоретичний і методичний аспекти моделювання педагогічної діяльності у підготовці майбутніх фахівців. Проаналізовано сучасні підходи проектування навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах в світлі вимог Болонської угоди. Надано методичні рекомендації з моделювання управлінської, виховної і навчальної роботи магістрами спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи****» галузі знань 1801 Специфічні категорії.

Для викладачів вищих навчальних закладів, наукових працівників, докторантів, аспірантів, студентів магістратури, учителів, керівників освітніх установ.

УДК 378.016:37(075.8)
ББК 74. 58я 73

ISBN

© Столяренко О.В., Столяренко О.В., 2015

ЗМІСТ

Вступ	5
1. Специфіка педагогічної діяльності та її моделювання	6
2. Метод моделювання в педагогічних системах	10
3. Модель оновлення змісту освіти вищої школи в світлі Болонської угоди	13
4. Моделювання освітньо-професійної підготовки магістрів	17
5. Модель кредитно-трансферної системи організації навчального процесу магістрів	25
6. Моделювання педагогічної діяльності у вищій школі	31
5.1. Моделювання лекційних курсів	46
5.2. Вибір видів та форм занять у процесі моделювання педагогічної діяльності	50
5.3. Моделювання семінарських і практичних занять	51
5.4. Моделювання самостійної роботи	55
5.5. Моделювання різних видів контролю	59
7. Моделювання управлінської діяльності	60
7.1. Поняття управлінських моделей та їх види	61
7.2. Алгоритм створення педагогічної моделі	62
7.3. Групи управлінських ситуацій і вибір засобів моделювання педагогічної діяльності	63
7.4. Технологія складання графів в управлінській діяльності	65
8. Методичні засади навчальної дисципліни «Моделювання діяльності фахівця» для магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи»	69
Післямова	94
Література	96
Додатки: Схеми моделей педагогічної діяльності	98
1. Схема моделі професійних знань вчителя	
2. Схема педагогічної моделі навчальної діяльності вчителя в умовах дидактичної системи школи	
3. Схема педагогічної моделі процесу підвищення дидактичної культури вчителя	
4. Схема моделі процесу підготовки уроку учителем	

Вступ

Підготовка майбутнього учителя до професійної педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах набуває надзвичайної ваги особливо в сучасних умовах, у період реформування освіти. Навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Магістр» вимагає від студента серйозної підготовки, прикладання зусиль в оволодінні найновішими формами, методами, засобами професійної діяльності.

Провідні вимоги до професійно-педагогічної діяльності, особистості педагога задекларовано в низці державних нормативних документів із питань освіти (Закони України «Про загальну середню освіту» (1999), «Про вищу освіту» (2014), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір (2004), Національна рамка кваліфікацій Національна (2011).

Найважливішою характеристикою випускника педагогічного університету є систематизовані знання з обґрунтування теоретичних засад в організації навчального процесу у вищій і середній школі, уміння і навички практики моделювання майбутньої професійної діяльності.

Практична спрямованість підготовки магістрів з педагогіки вищої школи і наявність у них досвіду викладацької роботи дозволяє вивчати курс з моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця шляхом розкриття сутності та змісту навчальних тем дисципліни на лекціях, закріплення матеріалу при його обговоренні та аналізі проблемних ситуацій на практичних, лабораторних заняттях; закріплення знань, умінь і навичок педагогічної діяльності під час проходження виробничої і науково-дослідницької практики; завдяки значному обсягу самостійної роботи студентів.

У навчальному посібнику розкрито теоретичний і методичний аспекти моделювання педагогічної діяльності у підготовці майбутніх фахівців. Проаналізовано сучасні підходи проектування навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах в світлі вимог Болонської угоди. Надано методичні рекомендації з моделювання управлінської, виховної і навчальної роботи магістрами спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи****» галузі знань 1801 Специфічні категорії.

1. Специфіка педагогічної діяльності та її моделювання

Різноманітність і складність завдань педагогічної діяльності пов'язана з важливою місією педагога – формування особистості, підготовка молодшої людини до оволодіння майбутньою професією. Його праця буде успішною лише за умови відповідності якостей характеру професійної діяльності, володіння уміньми і навичками її моделювання. Звернемося до категоріального апарату, щоб визначитися з термінологією. У праці Г. Ващенко «Виховання волі і характеру» ми знаходимо: «Під діяльністю розуміють систему усвідомлених рухів, дій, зусиль, скерованих на досягнення певної мети. Її характер залежить від віку, статі, соціального становища, професії того, хто зайнятий нею, а також від типу культури, клімату, від особистих прагнень і уподобань людини (1952 р., с.41).

У А. Петровського, *діяльність* – це система взаємодії суб'єкта зі світом, що постійно змінюється і у процесі якої формується, втілюється в об'єкті психічний образ та реалізуються відносини суб'єкта.

Діяльність учителя – це складна за своєю психічною сутністю праця, яка вимагає від педагога чітко вираженої гуманістичної та професійної спрямованості, міцних знань (психології дитинства, теорії і практики навчання і виховання) та стійких інтересів. Це динамічна система, що має свою специфічну структуру, до складу якої входять багаточисельні елементи. Н. Кузьміна доводить, що вона являє собою ланцюжок внутрішньо взаємопов'язаних компонентів. Кожному з них відповідає певна група робочих функцій, а також педагогічних здібностей як індивідуальної форми відображення структури педагогічної діяльності: конструктивних, організаційних, комунікативних. Конструктивна діяльність учителя пов'язана з відбором та композицією навчально-виховного матеріалу у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями учнів, з плануванням та побудовою педагогічного процесу (конструктивно-змістова діяльність), прлануванням структури власних дій та дій учнів (конструктивно-оперативна діяльність), проектуванням навчально-матеріальної бази для проведення навчально-виховної роботи (конструктивно-матеріальна діяльність). Організаційний компонент педагогічної діяльності передбачає включення учнів у різноманітні види діяльності, організацію учнівського колективу та творчих справ. Комунікативний компонент відповідає за встановлення правильних взаємовідносин учителя з учнями, учителями, батьками, що дозволяє правильно зрозуміти і оцінити інформацію про ефективність педагогічного впливу, корегування його у відповідності до обставин педагогічної ситуації.

Поряд з конструктивною, організаційною та комунікативною, О. Щербаков виділяє в структурі педагогічної діяльності інформаційну,

розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну та гностичну (дослідницьку) функції. Інформаційна функція визначає весь зміст навчально-виховного процесу. Її здійснення спирається на глибоке та вільне володіння навчальним матеріалом, методами та прийомами його викладання, а також мистецтво мовлення, володіння джерелами інформації. Реалізація інформаційної функції буде неповною, якщо вчитель не встановлює зворотній зв'язок з аудиторією та не корегує засоби організації навчально-виховного процесу.

Розвивальна функція, відображає єдність навчання, виховання та розвитку, забезпечує керування перцептивним, мисленнєвим, емоційним, волевим компонентами діяльності. Послідовне здійснення вчителем цієї функції привчає школярів аналізувати, узагальнювати, класифікувати та систематизувати факти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, засвоювати поняття, категорії, закономірності та користуватися ними.

Орієнтаційна функція визначає зміст ціннісних орієнтацій учнів у природному та соціальному середовищі. Вона формує активне ставлення до явищ навколишньої дійсності, мотиви поведінки та соціальних дій. Мобілізаційна функція виявляється в діяльності вчителя, спрямованій на актуалізацію знань та життєвого досвіду школярів для формування в них пізнавальної самостійності та громадської активності.

Гностична (дослідницька) функція вимагає від учителя наукового підходу до педагогічних явищ, уміння висувати гіпотезу, проектувати та проводити нескладний педагогічний експеримент, аналізувати досвід колег і свій власний, передбачає володіння навичками роботи з науковою літературою. Гностична функція надає роботі вчителя творчого характеру.

Педагогічна діяльність має складну структуру і передбачає виконання багатьох функцій. Психолого-педагогічні дослідження дають можливість виділити в ній сукупність цілої низки взаємозумовлених компонентів (та відповідних їм функцій):

- *діагностичного*, пов'язаного з вивченням індивідуально-психологічних особливостей і рівня вихованості учнів, виявленням і визначенням рівня їхньої загальної освіти і духовності, навичок та умінь, необхідних для їхньої навчальної, майбутньої професійної та повсякденної діяльності;

- *орієнтовно-прогностичного*, який полягає в умінні педагога визначати конкретні цілі, зміст, методику виховної діяльності, передбачити її результати на основі знання рівня індивідуального розвитку вихованців, злагожденості та згуртованості учнівського колективу;

- *конструктивно-проектувального*, який передбачає постійне удосконалення педагогом методики роботи з учнями, проведення різних навчально-виховних заходів. Ця діяльність потребує від учителя психолого-педагогічного мислення, педагогічної спрямованості, ініціативи, творчості, володіння багатим арсеналом організації навчально-виховної роботи і глибоких психологічних та педагогічних знань;

- *організаторського*, так як від умілого планування навчально-виховної роботи і визначення оптимальних шляхів її реалізації,

обґрунтованості конкретних заходів залежать перебіг педагогічного процесу та його конкретні результати;

- *практичного розв'язання конкретних педагогічних завдань (інформаційно-пояснювального)*, який передбачає наявність у вихователя навичок та умінь їх виконання, знання ефективних педагогічних методик для реалізації запланованого, що вимагає досконалої педагогічної техніки учителя;

- *комунікативно-стимульовального* компонента, для ефективної реалізації якого, учитель має бути наділений такими особистісними якостями, як: гуманність (бути людиною доброю, любити вихованців такими, якими вони є); мати розвинуту емпатію; бути оптимістом; уміння бачити перспективу, підходити до кожного учня з оптимістичною гіпотезою; бути творчою людиною. Безумовно, ці якості педагога виявляються у спілкуванні з учнями, характер якого має велике виховне значення і повинно стимулювати школярів до соціально цінної діяльності і поведінки;

- *аналітико-оцінювального*, зміст якого полягає в аналізі як власних дій, так і дій вихованців, виявленні їхніх позитивних рис і недоліків, порівнянні отриманих результатів із запланованими. За допомогою аналітико-оцінювальної діяльності відбувається зворотний зв'язок, тобто своєчасно визначаються конкретні результати навчально-виховної роботи і вносяться необхідні корективи. Така діяльність дозволяє вчителю аналізувати процес навчання і виховання, коригувати свої дії, самовдосконалюватись. Цей вид діяльності дуже відповідальний; її об'єктивність свідчить про зрілість вихователя;

- *дослідницько-творчого*, що має пронизувати всі попередні види діяльності та своєчасно наповнювати їх новим змістом. Це володіння науково-дослідницькими уміннями і навиками, творчий підхід до будь-якої справи. Це творче застосування педагогічної теорії, а також осмислення і розвиток того нового, що виходить за рамки відомої теорії і збагачує її.

Учителю необхідно в деталях уявляти функції педагогічної діяльності, а також оволодіти потрібною системою теоретичних знань, практичних умінь і навичок для її здійснення.

У структурі педагогічної діяльності важливо виділити елементарну одиницю, яка містить у своїй основі специфічні властивості педагогічної діяльності. В. Сластьонін вважає, що цією функціональною одиницею є педагогічна дія. Вона виражає те загальне, що притаманне всім конкретним видам педагогічної діяльності (урок, екскурсія, бесіда), але водночас є тим особливим, що поєднує в собі багатство окремого. Отже, педагогічна дія вчителя спочатку виступає у формі пізнавального завдання. Спираючись на психолого-педагогічну базу, учителі теоретично співвідносять засоби, предмет і майбутній продукт дій. Пізнавальне завдання, вирішення у психолого-педагогічному плані, переходить у форму практично-перетворювального акту. Під час цього відбувається корекція засобів досягнення мети педагогічного завдання.

Педагогічна діяльність педагога у навчально-виховному процесі спрямована на формування і розвиток особистості кожного вихованця, тобто – це *діяльність* учителя, змістом якої є таке керівництво діяльністю учнів, яке забезпечує розвиток головних сфер особистості (інструментальної та ціннісно-мотиваційної).

Учитель має бути наділений багатьма особистісними якостями, а саме, бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах. В. Сухомлинський у праці «Серце віддаю дітям» згадує: «Що було найголовнішим у моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей». Він особливо наголошував на необхідності олюднення педагогіки. Ш. Амонашвілі найважливішою властивістю педагога називає доброту, любов до дітей, які мають відображати не лише внутрішній стан, але й виступати головним мотивом, стимулом педагогічної діяльності, тому – опора на гуманістичні принципи має неабияке значення. Дитина (вихованець, учень) – центральна постать у навчально-виховному процесі, заради блага якої здійснюється вся педагогічна діяльність.

Учитель має бути готовий саме до такої діяльності. Здійснюючи аналіз педагогічної майстерності і діяльності учителя, ми співвідносимо реалії, тобто сучасний стан з тими професійними вимогами, нормами, які завжди були історично конкретними, але в той же час визначалися і певними традиціями (регіональними, національними, соціальними).

Наука, яка вивчає професійну поведінку педагога, називається «педагогічною деонтологією». Термін «деонтологія» був введений у науковий обіг ще на початку XIX ст. англійським філософом І. Бентамом для позначення науки про професійну поведінку людини. Але слід відзначити, що нормативні вимоги до професії педагогів висувалися філософами задовго до виникнення спеціального терміна «деонтологія». Про те, яким має бути учитель, писали і Аристотель, і стародавній римський учений Квинтиліан (42–118 р.н.е.) – теоретик ораторської майстерності, педагог, учитель риторики, який першим отримував платню із імператорської казни за свою педагогічну діяльність. Середньовічні університети висували свої досить жорсткі вимоги до учителя, який повинен був пригнічувати волю дитини. Значно вплинули на розвиток принципів професійної поведінки педагога праці визначного чеського ученого Я. Коменського (1592–1670 рр.), французького мислителя Ж. Руссо (1712–1778 рр.), швейцарського педагога-публіциста І.П. есталоцці (1746–1827 рр.), німецького просвітителя А. Дістервега (1790–1866 рр.). Значний внесок у доповнення школи педагогічної етики належить російським демократам. К. Ушинський, П. Блонський, Л. Виготський, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський заклали теоретичні основи професійної поведінки педагога.

Професійні норми – стандарти діяльності, які історично склалися, але й постійно зазнають на собі впливу сучасної дійсності. І, як будь-яка об'єктивна реальність, вони характеризуються суб'єктивним її відображенням у свідомості конкретного педагога.

Духовно-моральна та інтелектуальна готовність до творчого осмислення соціокультурних цінностей виступають основою для становлення індивідуальних ціннісних орієнтацій і пріоритетів педагога, його потреб та інтересів. Формування культурних ідеалів – як загальних, так і професійних – і прилучення як до загальної, так і до професійної культури також є результатом цього творчого процесу. На основі осмислення соціокультурних цінностей суспільства формується самосвідомість особистості і вибудовується концепція ідеального «Я» педагога.

Теоретична і практична готовність до творчого застосування потенціалу професійної діяльності відображає діяльнісну спроможність педагога в плані можливості скористатися набутими знаннями, і в плані можливостей реалізації вироблених умінь і навиків відповідно до педагогічних ситуацій, обставин, що склалися, використовуючи при цьому власне бачення проблеми, свої ідеї та оригінальні способи їх розв'язання.

2. Метод моделювання в педагогічних системах

Педагогічна діяльність відноситься до однієї із найскладніших. Педагог – це фахівець, який має спеціальну і різнобічну підготовку, володіє високим рівнем духовної культури, професійної майстерності, наділений певними професійними здібностями, які характеризують як інтелектуальну, так і емоційно-вольову сферу особистості і на основі цього професійно організовує навчально-виховну діяльність у різних освітньо-виховних системах.

Розбудова національної освіти потребує творчого підходу розв'язання проблем педагогічної діяльності і управління навчальними закладами [5]. Саме *моделювання*, застосування якого дозволяє прогнозувати розвиток педагогічного процесу, орієнтує педагогів на досягнення кінцевих результатів навчання, забезпечує засвоєння і ефективне використання нових технологій, розвиває системне бачення розв'язання проблем, служить дійовим фактором поліпшення якості роботи навчального закладу. *Метод моделювання* посідає провідну роль у підготовці магістрів до педагогічної діяльності. У перекладі з грецької мови «*метод*» – це шлях дослідження чи пізнання, спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта [9, с. 277].

Моделювання – один з методів пізнання і перетворення світу, який дістав особливо широке поширення з розвитком науки, що обумовив створення нових типів моделей, які розвивають нові функції самого методу. *Модель* – це система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему [9, с. 290]. У філософії модель – представник, замісник оригіналу у пізнанні чи на практиці. З французької (*modulus*) – міра, зразок, норма. Модель – це будь-який: уявний, знаковий чи матеріальний образ оригіналу (відображення об'єктів і явищ у вигляді описання, теорій, схем, креслюнків, графіків). Модель – одне із центральних понять теорії пізнання, воно пов'язане з поняттями істини і думки, подібності і відмінностей [15].

У процесі *моделювання* відбувається уявне розкладання реальної системи – оригіналу на елементи, які тим чи іншим чином пов'язані між собою. У науковій літературі можна знайти кілька сотень тлумачень поняття «система». Найбільш популярним є визначення Л. Берталанфі: «Система – це комплекс компонентів, які взаємодіють між собою» [4, с. 29]. Однак його справедливо піддають критиці за те, що не відображає багатьох істотних ознак системного об'єкта. На сьогоднішній день можна констатувати, що в науці немає єдності в загальновизнаному, прийнятному трактуванні цього поняття. Ми спиралися на визначення, запропоноване С. Саркисяном і Л. Головановим, які стверджують, що «Система – це не просто сукупність багатьох одиниць, в якій кожна підкоряється законам причинно-наслідкових зв'язків, а єдність відношень і зв'язків окремих частин, що зумовлюють виконання визначеної складної функції, яка і можлива лише завдяки конструкції, що складається з великої кількості взаємопов'язаних елементів, які взаємодіють один з одним [25, с. 6].

Створення доцільної й ефективної педагогічної системи неможливе без спеціальної діяльності, спрямованої на її *моделювання*, до якої, як правило, долучаються всі учасники педагогічного процесу (не тільки педагоги, вихованці, а й інші зацікавлені особи). Результативність такої спільної роботи залежить від правильного вибору методологічних підходів і принципів взаємодії всіх учасників. В науці під методологічним підходом прийнято розуміти комплекс понять, ідей і способів, які використовуються у процесі пізнання чи перетворення якогось конкретного об'єкта природної чи соціальної дійсності. У більшості випадків діяльність окремої людини чи групи людей будується на основі не одного, а декількох підходів. Доповнюючи один одного, разом вони визначають стратегію, детермінують практику дій у конкретній ситуації і у визначеному проміжку часу.

Обрати підходи, які взаємодіють один з одним, визначають методологічні основи діяльності, спрямованої на *моделювання* і побудову педагогічної системи, досить таки непроста справа як для науковців, так і для практиків. Ми спробували визначити методологічні засади спільних дій з метою створення *моделі* гуманістичної системи професійної підготовки магістрів. Наша діяльність носила поетапний характер: спочатку ми піддавали аналізу інваріантну, а потім і варіативну частину дослідження проблеми. Інваріантну складову визначають системний, синергетичний, варіативно-модельний і особистісно орієнтований методологічні підходи. На думку Є. Степанова, їх використовують у будь-якому співтоваристві освітян з метою оптимального спрямування процесу формування і реалізації *модельних уявлень* про педагогічну систему [27, с. 15]. На його думку, варіативну частину можуть скласти один чи два підходи, які найбільшою мірою відповідають своєрідності створення виховної системи. Наприклад, під час *моделювання* і побудови педагогічної системи на основі традиційної національної культури використовують культурологічний підхід, а при створенні підсистеми того чи іншого виду навчання і виховання – диференційований. Системному підходу належить пріоритетна роль у

розробці *моделі* і її втіленні у педагогічній практиці. Його застосування в педагогічній діяльності передбачає використання спеціальних понять і методів, дотримання визначених принципів, норм і правил. Поряд із ключовим («система») існують й інші терміни, що полегшують розуміння цього підходу: «компонент», «елемент», «структура», «зв'язок», «відношення», «інтеграція», «системотвірний фактор», «середовище». Ще Ф. Корольов в одній із перших вітчизняних публікацій запропонував збагатити педагогічну термінологію перерахованими поняттями. Їх він назвав інструментами розумової діяльності у відкритті і пізнанні невідомих аспектів педагогічних явищ і процесів [12, с. 113].

Важливу складову системного підходу представляють основні ідеї та принципи діяльності, спрямованої на пізнання і перетворення соціально-педагогічної дійсності. Систему характеризують наступні специфічні ознаки: *по-перше*, до неї входить визначена сукупність компонентів (елементів, підсистем), взаємозв'язок і взаємодія яких обумовлюють цілісність системного бачення; *по-друге*, наявність інтегративних якостей, не властивих окремим її частинам; *по-третє*, систему можна уявити цілісним утворенням лише за умови, якщо вона обґрунтовано, з огляду на об'єктивно діючі зв'язки і відносини, виділяється з навколишнього середовища. Розвиток системи – процес кількісних і якісних змін, що обумовлює її перехід від одного рівня цілісності до іншого. Кожна система проходить у своєму розвитку етапи: виникнення, становлення, період зрілості і перетворення.

Методами вивчення і перетворення систем виступають системний аналіз, синтез і *моделювання*. Виділяють чотири види аналізу: морфологічний (виділення елементів, які складають утворення); структурний (з'ясування внутрішньої організації системи, характеру зв'язків елементів і підсистем, системотвірних зв'язків і відношень); функціональний (розкриття функцій системи в цілому та її елементів, вивчення механізму функціонування); генетичний (дослідження становлення, подальшого розвитку і перетворення системи).

Моделювання – метод пізнавальної й управлінської діяльності, який дозволяє адекватно і цілісно відобразити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості і компоненти системи (у нашому випадку – підготовки магістрів до професійної педагогічної діяльності), одержати інформацію про її минулий, теперішній і майбутній стан, можливості та умови побудови, функціонування і розвитку.

Останнім часом теорію та методологію моделювання освітньо-виховних систем пов'язують з синергетичним підходом (В. Віненко, Л. Зоріна, Л. Новікова, Н. Таланчук). Це, на думку Є. Степанова, постнекласичний міждисциплінарний напрямок досліджень відкритих нерівноважних і нелінійних систем з метою вивчення процесів самоорганізації і саморозвитку соціальних і природних явищ [27, с. 16]. У В. Кременя «синергетичний підхід – це методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, котра передбачає застосування сукупності ідей, понять, методів у дослідженні та управлінні відкритими нелінійними самодостатніми системами. Синергетика

– один із способів розглянути проблему освіти відповідно сучасних вимог» [16, с. 4]. На думку учених, практично всі існуючі системи, а особливо педагогічні, є нелінійними і відкритими. А отже, їхнє функціонування і розвиток відбувається на основі механізмів і процесів самоорганізації і саморозвитку. Хаос виконує конструктивну роль у процесах самоорганізації: з одного боку, він руйнівний, з іншого – творчий, тому що лежить в основі механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їхньої еволюції, виведення системи на траєкторію розвитку [10, с. 64].

Для життєдіяльності саморегульованих систем важливе значення мають не лише сталий розвиток і необхідність, а й нестійкість і випадковість. «Процес самоорганізації, – відзначає Г. Рузавін, – відбувається внаслідок взаємодії випадковості і необхідності і завжди пов'язаний з переходом від нестійких форм існування до сталих. Хоча стійкість, стабільність, рівновага виступають необхідними умовами існування і функціонування цілком визначеної, конкретної системи, а тим паче перехід до нової, але розвиток в цілому неможливий без ліквідації рівноваги, сталості й однорідності» [24, с. 13]. Системі не можна нав'язувати те, що вступає в протиріччя з внутрішнім її змістом і логікою розгортання. Ефективне управління нею можливе за умови усвідомлення тенденцій розвитку і врахування резонансного впливу, при якому зовнішнє узгоджується (гармонійно поєднується) з внутрішнім. Замкнутість системи породжує такий тип сталості, який перешкоджає її розвитку або навіть призводить до еволюційного занепаду. Тому в *моделюванні* слід орієнтуватися на створення систем відкритого типу.

Неможна обійти увагою думку Є. Князевої про доцільність застосування, спеціальних *методик моделювання* (сценарного мислення) для вирішення складних завдань і пошуку варіантів розв'язання проблемних ситуацій. Такі методики спрямовані на подолання стереотипів індивідуальної свідомості, її культурної замкнутості і дисциплінарної обмеженості [10, с. 106].

Головним і визначальним джерелом професійної педагогічної діяльності постають потреби суспільства, його вимоги до особистості, яка отримує освіту. Ці вимоги насамперед окреслюються в змісті освіти. М. Скаткін називає його *педагогічною моделлю* соціального замовлення [26].

2. Модель оновлення змісту освіти у вищій школі в світлі Болонської угоди

В моделюванні навчального процесу вищої школи важливою проблемою постають питання відбору змісту освіти і його оновлення в світлі сучасних умов [5]. Зміст освіти – це вкрай важливий елемент освітнього процесу, який складає основу, на якій досягаються його соціальні цілі... Включає пізнавальний досвід, морально-етичний, духовно-культурний; досвід ефективної практичної діяльності і соціальної взаємодії в процесі досягнення спільної мети [9, с. 184].

Коли йде мова про зміст освіти, покладений в основу професійної підготовки, то він орієнтований на формування професійної і загальної

культури фахівців, які працюватимуть в галузі освіти після завершення навчання у вищому навчальному закладі. Проблема змісту освіти, змістового наповнення того чи іншого навчального курсу – важливе питання як дидактики вищої школи так і методик викладання окремих предметів. Н. Пуришева [Пурышева] подає процес відбору змісту освіти у вигляді моделі (рис. 1):

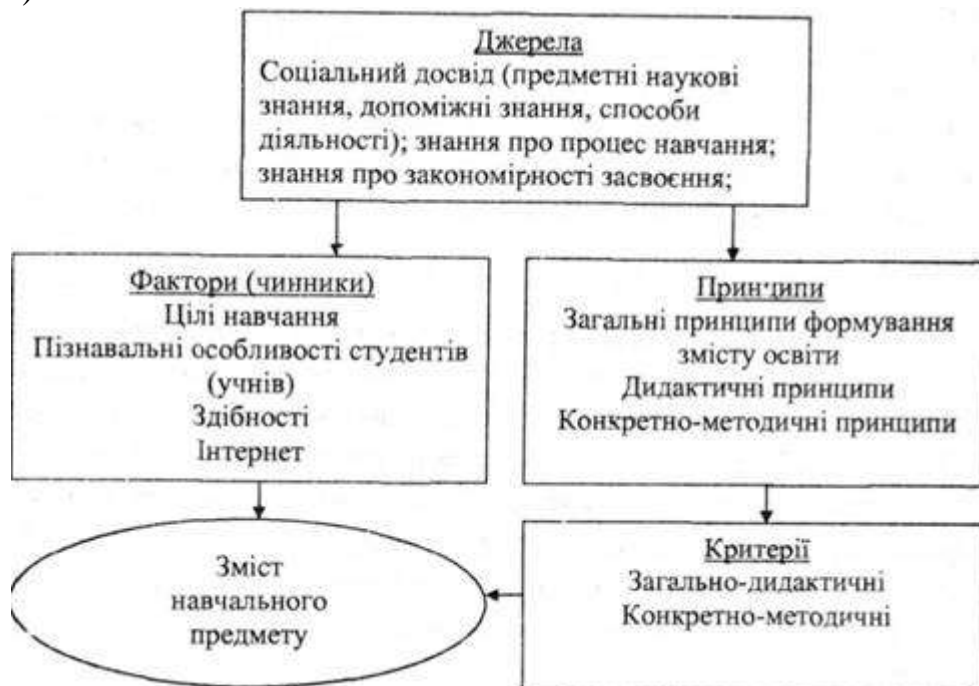


Рис. 1. Процес відбору змісту освіти

Приведені на схемі позиції слід пояснити, адже урахування особливостей, чинників, принципів, критеріїв і джерел змісту освіти дозволяє належним чином його відібрати і структурувати. Так дидактичні і методичні принципи забезпечують результативність навчального процесу. З приведених на схемі позицій спеціального пояснення потребують перш за все загальні принципи формування змісту освіти, до яких ми відносимо: принципи відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку, з якого випливає необхідність включати в зміст освіти не тільки знання та формування вмінь, але і фрагменти, які забезпечують відображення досвіду творчої діяльності людства і досвіду особистісного ставлення до системи загальнолюдських цінностей; принцип єдності змістового і процесуального аспекту навчання, який, зокрема, означає єдність змісту навчальної дисципліни, єдність способів засвоєння змісту та їх відповідність цьому змісту; принцип структурної єдності змісту освіти на різних її рівнях.

В. Краєвський визначає наступні принципи формування змісту освіти [14]:

1. Принцип відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури, особистості передбачає включення в зміст освіти як традиційно необхідних знань, умінь і навичок, так і тих, які відображають сучасний рівень розвитку соціуму, наукового знання, культурного життя і можливості особистісного зростання.

2. Принцип єдиної змістовної і процесуальної сторони навчання передбачає врахування педагогічної реальності, пов'язаний із здійсненням конкретного навчального процесу, поза яким не може існувати зміст освіти.

3. Принцип структурної єдності змісту освіти передбачає узгодженість таких складових як теоретичне уявлення, навчальний предмет, навчальний матеріал, педагогічна діяльність, особистість учня.

4. Принцип гуманітаризації змісту освіти пов'язаний зі створенням умов для активного творчого та практичного освоєння школярами загальнолюдської культури. Зміст освіти має бути спрямований на формування гуманітарної культури особистості, що характеризує її внутрішнє багатство, рівень розвитку духовних потреб і здібностей, рівень інтенсивності їх прояву в творчій практичній діяльності.

5. Принцип фундаменталізації змісту освіти передбачає інтеграцію гуманітарного та природничо-наукового знання, встановлення наступності і міждисциплінарних зв'язків. Навчання постає не тільки способом отримання знань, формування умінь і навичок, але і засобом озброєння особистості методами добування нових знань, самостійного набуття умінь і навичок.

Отже, в основі моделювання змісту навчального матеріалу і професіоналізації змісту навчання лежать принципи: взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів; єдності процесуально-змістовних і мотиваційно-ціннісних сторін загальнопедагогічної підготовки; єдності розчленованості й інтегрованості змісту навчання; поетапної конкретизації фундаментальних професійно-педагогічних проблем.

Для відтворення і подальшого розвитку суспільства зміст освіти у вищій школі мають складати всі вище зазначені елементи, тобто:

1. Інформація, яка підлягає засвоєнню: знання, накопичені у процесі еволюції людства (факти, поняття, закони, ідеї, теорії, концепції) та знання про шляхи, методи і способи пізнання оточуючого світу, про способи розумових і практичних дій.

2. Система загальних інтелектуальних і практичних умінь та навичок, які є основою різних видів діяльності.

3. Досвід творчої діяльності.

4. Досвід емоційно-вольового ставлення до оточуючого світу, який разом із знаннями та вміннями складає підґрунтя для формування особистої системи цінностей (моральних, естетичних, екологічних та інших).

На відбір навчального матеріалу впливають також конкретно-методичні принципи, які відображають специфіку навчального предмету, його особливості, пов'язані з тим, до якої гносеологічної версії належить навчальна дисципліна (А. Новіков) [17].

Згідно педагогічного словника критерій – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка; умовна прийнята міра, яка дає можливість здійснити вимірювання об'єкта і на основі цього дати йому оцінку [9, с. 245]. Звідси зрозуміло, що відносно змісту освіти принципи вказують на більш широкий

напрямок діяльності по його формуванню, а критерії реалізують процедуру моделювання, відбір навчального матеріалу, його послідовність.

Для розробки змісту освіти в педагогіці існує система критеріїв (за Ю. К. Бабанським) [2]:

1. Критерій цілісного відображення у змісті освіти завдань формування всебічно розвиненої особистості.
2. Критерій високої наукової та практичної значущості змісту, що включається до основи наук.
3. Критерій відповідності складності змісту реальним навчальним можливостям певного віку.
4. Критерій відповідності обсягу змісту наявного часу на вивчення конкретного предмета.
5. Критерій врахування міжнародного досвіду побудови змісту освіти.
6. Критерій відповідності змісту наявної навчально-методичної та матеріальної бази сучасної школи.

Під поняттям джерело розуміють те «що дає початок чому-небудь, звідки виходить що-небудь», тому на думку дидактів В. Попкова та А. Коржуєва, ті об'єкти, зміст і сутність яких стають так чи інакше змістом освіти, мають право називатися джерелами формування змісту освіти [Попков].

І, нарешті, згідно педагогічного словника, під чинником (фактором) розуміють рушійну силу, суттєву обставину у процесі чи явищі [9, с. 475]. Таким чином, по відношенню до освіти фактори – це ті обставини, до яких слід пристосовуватися при визначенні змісту освіти.

Нові завдання, поставлені суспільством перед українською вищою школою Державною національною програмою «Освіта. Україна ХХІ століття» та Законом України «Про вищу освіту» визначають модель і основні напрями оновлення змісту освіти у сучасній вищій школі, зокрема забезпечення: деідеологізації (утвердження загальнолюдських цінностей, професійна спрямованість змісту освіти); етнізація (урахування національних досягнень, використання досвіду народної педагогіки, розширення курсів навчальних дисциплін, пов'язаних з національною історією і культурою народів України); використання міжпредметних зв'язків з метою посилення світоглядного змісту навчального процесу; індивідуалізації та диференціації (використання можливостей багатоваріантності програм, упровадження нормативної та вибіркової частин змісту освіти, елективних курсів); практичної та професійної спрямованості; орієнтації змісту освіти на забезпечення можливостей активності, самостійності, саморозвитку та самовдосконалення особистості студента, підвищення його відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності.

Правильним буде твердження, що процесуальний бік навчання (методи, організаційні форми, дидактичні засоби) визначається змістом освіти, у якому сконцентровані соціальні цілі, що проектує професійні та особистісні якості «продукту навчання» – випускника ВНЗ. Окрім того слід ураховувати, що не тільки зміст освіти визначає перебіг навчального

процесу, але і, навпаки, має місце залежність обсягу, структури, змісту освіти від закономірностей і принципів навчання, від реальних умов, в яких воно відбувається. У той же час форми розгортання діяльності викладача (учителя) і студентів (учнів), за допомогою яких зміст освіти засвоюється молодим поколінням, методи, організаційні форми, засоби навчання визначаються характером цього змісту.

3. Моделювання освітньо-професійної підготовки магістрів

У процесі моделювання підготовки магістрів до майбутньої професійної діяльності слід враховувати, що між змістом навчального матеріалу та майбутньою діяльністю фахівця існує тісний зв'язок [7]. Зміст навчання – науково обґрунтована система дидактичного та методично сформованого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів. Складовими такого змісту освіти є нормативний та вибірковий компоненти. Нормативний компонент змісту освіти визначають відповідні державні стандарти освіти, а вибірковий – вищий навчальний заклад.

Зміст освіти визначають також освітньо-професійна програма підготовки, структурно-логічна схема навчання, навчальні програми дисциплін, інші нормативні акти органів державного управління освітою та вищого навчального закладу; його відображено у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах і дидактичних засобах.

Освітньо-професійна програма містить перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням загального обсягу часу (в годинах) для аудиторних занять і самостійної роботи студентів, який відведено для їх вивчення, та форм підсумкового контролю з кожної навчальної дисципліни.

Співвідношення між часом для аудиторних занять і самостійною роботою студентів, форми і періодичність проміжного контролю визначено в навчальному плані вищого навчального закладу.

Структурно-логічна схема підготовки визначає науково-методичне структурування процесу реалізації освітньо-професійної програми (послідовність вивчення навчальних дисциплін, форми і періодичність виконання індивідуальних завдань та проведення контролю тощо).

Моделювання змісту навчання на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» спрямоване на висвітлення принципів побудови моделі освітньої та професійної підготовки фахівця, а також на використання цих знань в якості теоретичної основи загальної схеми формування змісту навчання за освітнім рівнем «магістр». Знання з дисциплін, визначених навчальним планом, забезпечать вироблення умінь і навичок в організації навчання і виховання у вищих навчальних закладах, загальноосвітніх школах, можливість успішного здійснення випускниками ефективної педагогічної діяльності.

В результаті вивчення навчальних дисциплін майбутній фахівець отримує знання і навички моделювання, системного аналізу педагогічної і

соціальної діяльності, науково обґрунтованого вибору та реалізації змісту професійної підготовки. Він усвідомлює глибинну сутність, зміст і характер виконання виробничих і соціальних функцій, етики і методології педагогічної діяльності. **Освітньо-професійна програма** (далі ОПП) є державним документом, у якому визначається нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки (у нашому випадку магістра). ОПП є складовою компоненти стандартів вищої освіти та використовується при: розробленні та коригуванні відповідних навчальних планів і програм навчальних дисциплін; розробленні засобів діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки магістра; визначенні змісту навчання як бази для оволодіння новою спеціальністю, кваліфікацією; визначенні змісту навчання у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації. ОПП поширюється на систему вищої освіти: органи, які здійснюють управління у галузі вищої освіти; вищі навчальні заклади незалежно від підпорядкування та форми власності, де готують фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. ОПП встановлює: а) нормативну частину змісту навчання у навчальних об'єктах, засвоєння яких забезпечує формування системи умінь відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики; б) рекомендований перелік навчальних дисциплін і практик; в) нормативний термін навчання за очною формою навчання; г) нормативні форми державної атестації.

Ми визначили основні поняття, які розкривають сутність освітньо-професійної програми:

Змістовий модуль - система навчальних елементів, що поєднанні за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові.

Знання – результат процесу діяльності пізнання, перевірене суспільною практикою і логічно упорядковане відображення її у свідомості людини. Знання – категорія, яка відбиває зв'язок між пізнавальною і практичною діяльністю людини. Знання виявляються в системі понять, суджень уявлень тощо, яка має певний обсяг і якість. Знання можна ідентифікувати тільки за умови їх виявлення у вигляді вмінь виконувати відповідні розумові або фізичні дії.

Кредит – інформаційний обсяг навчального матеріалу, який з урахуванням терміну засвоєння студентами окремих навчальних елементів (відповідно до психофізіологічних норм засвоєння при використанні оптимальних форм, методів і засобів навчання та контролю) може бути засвоєний за 54 години навчального часу (сума годин аудиторної і самостійної роботи студента за тиждень).

Навчальна дисципліна (у вищому навчальному закладі) - педагогічно адаптована система понять про явища, закономірності, закони, теорії, методи будь-якої галузі діяльності (або сукупності різних галузей діяльності) із визначенням потрібного рівня сформованості у тих, хто навчається, певної сукупності умінь і навичок.

Навчальний елемент (дидактична одиниця) – мінімальна доза навчальної інформації, що зберігає властивості навчального об'єкта.

Навчальний об'єкт – навчальна інформація певного обсягу, що має самостійну логічну структуру та зміст та дає змогу оперувати цією інформацією у процесі діяльності і мислення.

Навчальний план – складова стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів, яка складається на основі освітньої-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки і визначає графік навчального процесу, перелік та обсяг навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, форми та засоби проведення підсумкового контролю.

Нормативний термін навчання – термін навчання за денною (очною) формою, необхідний для засвоєння особою нормативної та вибіркової частин змісту навчання і встановлений стандартом вищої освіти.

Освітня діяльність – діяльність, пов'язана з наданням послуг для здобуття вищої освіти, із видачею особам, які навчалися, документа про вищу освіту державного зразка.

Цикл підготовки – сукупність складових змісту освітньої або професійної підготовки (змістових модулів, блоків змістових модулів), що поєднанні за ознаками приналежності їх змісту до спільного освітнього або професійного напрямку.

Моделювання змісту навчання у вищих навчальних закладах здійснюється згідно чіткої логіки. Так досягнення цілей навчання забезпечується відбором навчального матеріалу і дидактичними процесами, які сприяють переведенню його в знання, вміння, навички та особистісні якості фахівця. Зміст навчального матеріалу і форми його трансформації у знання й уміння зафіксовано у відповідній навчально-програмній документації, основа якої – освітні стандарти, кваліфікаційна характеристика і професіограма фахівця.

Є різні підходи до визначення сутності поняття **«освітньо-кваліфікаційна характеристика» (ОКХ)**. Проте очевидно, що головне її призначення – слугувати еталоном кваліфікації фахівця відповідної галузі. Тому в кваліфікаційних характеристиках конкретно вказуються не тільки вимоги до особистісних характеристик майбутнього спеціаліста, а й до компонентів його трудової діяльності, рівня оволодіння відповідними трудовими процесами.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика – офіційний документ, разом із освітнім стандартом та навчальним планом, який діє впродовж досить тривалого часу. Кваліфікаційні характеристики створюються для опису цілей навчання професії і використовуються для оцінки майстерності фахівця.

Основними складовими моделі ОКХ визначені такі положення:

- діяльнісне призначення фахівця із вказівкою його кваліфікації. Також потрібно зазначити його спеціалізацію (дослідницька, проектно-

конструкторська, проективно-технологічна, сервісно-профілактична, організаційно-комерційна, культурнопросвітницька, педагогічна, тощо);

- вимоги до знань і умінь, яким повинен відповідати випускник ВНЗ. У розділі «Вимоги до знань» виокремлюють загальнопрофесійні вимоги (для групи спеціальностей) і спеціальні (характерні для певного фаху) знання, а в розділі «Вимоги до умінь» – перелік умінь, якими має володіти майбутній фахівець (магістр) загалом, а також кваліфікаційні вміння молодшого спеціаліста, бакалавра чи спеціаліста;

- вимоги до підготовки фахівців виявляють особливості спеціальності і встановлюють необхідний обсяг професій, соціальних і громадських функцій і завдань, які випускники ВНЗ повинні вміти розв'язувати в практичній діяльності.

Положення, зазначені в ОКХ, зазвичай, відображають соціологічний і виробничий аспекти. Тому науково-педагогічним працівникам необхідно трансформувати ці завдання до педагогічного рівня.

Удосконалюючи ОКХ, потрібно: враховувати динаміку розвитку техніки, зміни вимог нормативних керівних документів, що регламентують виробничо-економічний процес; використовувати відомості анкет-характеристик випускників ВНЗ; вивчати виробничу ситуацію і функціональні обов'язки; узагальнювати думки провідних фахівців і слухачів факультетів підвищення кваліфікації.

Постановці цілей навчання й оптимізації здобуття підготовки фахівців заданої кваліфікації і профілю передують також розробка моделі професійної діяльності фахівця – **професіограма**. Це документ, що регламентує технологію побудови вимог, які професія висуває до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини. Професіограма – модель професійної діяльності фахівця. Він має забезпечити постановку практичного завдання та організацію його розв'язання з метою оптимізації та підвищення ефективності професійної діяльності фахівця конкретного профілю. У професіограмі відображено такі аспекти професійної діяльності, як соціальні, соціально-економічні, історичні, технічні, технологічні, правові, гігієнічні, психологічні, фізіологічні і соціально-психологічні. Обсяг, глибина і діяльність їх вивчення залежать від соціального замовлення. Отже, професіограма – зумовлена змістом праці система інформації про соціально-економічні, технологічні, санітарно-гігієнічні та педагогічні аспекти професії, її психологічні й психофізіологічні властивості та якості, що необхідні й достатні для успішного оволодіння і ефективного виконання конкретної професійної діяльності. Найважливішою складовою є психограма, що являє собою психологічний аналіз структури професійної діяльності та характеристики вимог професії до психіки людини, тобто – це психологічний портрет професії.

Навчальний процес моделюється на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчального плану і навчальних програм.

Норми змісту освіти конкретизуються в навчальних планах (базовому, типовому, навчальному плані закладу), програмах, дидактичних матеріалах.

Більшість із них має нормативний характер, який визначає структуру навчального процесу, його наповнення, форми занять, логіку вивчення матеріалу, критерії оцінювання знань, умінь і навичок, методичні рекомендації педагогу щодо організації і проведення занять. Навчальні плани і програми часто переглядають, щоб поліпшити, вилучити другорядний і надто складний матеріал, посилити їх науковий рівень.

Навчальна програма – документ, затверджений Міністерством освіти і науки України, який визначає зміст і обсяг навчального матеріалу з кожної дисципліни, розподіл його за роками, розділами і темами, а також перелік знань, умінь і навичок з кожного навчального предмету.

Існують розроблені вимоги до моделювання навчального плану:

- спрямованість на всебічний розвиток особистості;
- забезпечення потреб суспільства;
- урахування рівня розвитку науки;
- урахування рівня розвитку вихованців, їх потреб та інтересів;
- урахування здобутків національної культури і традицій.

Модель будь-якої навчальної програми передбачає такі структурні елементи:

- 1) пояснювальна записка з відображенням цілей навчання;
- 2) структура (навчальний матеріал, поділений на розділи і теми із зазначеною кількістю годин на кожну);
- 3) обсяг знань, умінь і навичок;
- 4) методичні рекомендації щодо організації і проведення різних видів занять, перелік дидактичних матеріалів;
- 5) критерії оцінювання знань, умінь і навичок з кожного виду роботи.

Навчальні програми часто зазнають змін: їх удосконалюють, розвантажують від другорядного і надто складного матеріалу, підвищують їх науковий рівень, забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків.

Питання дидактичного планування (методика складання кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчальних планів і програм, систематизація матеріалу з урахуванням міжпредметних і внутрішньопрдметних зв'язків) докладно висвітлені в педагогічній літературі. Навчально-нормативні документи, які розробляються, мають відображати результати попереднього дидактичного прогнозування. У моделюванні змісту навчання у вищих навчальних закладах важливо уточнити функції освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчального плану і навчальних програм – документів, які фактично регулюють зміст підготовки майбутніх фахівців.

Структурно-логічна схема процесу навчання визначає науково-методичне структурування (а отже, моделювання) процесу реалізації освітньо-професійної програми (послідовність вивчення навчальних дисциплін, форми і періодичності виконання індивідуальних завдань та проведення форм контролю). Вона моделюється з урахуванням:

- тривалості навчання магістра;
- сумарного обсягу навчальних годин;
- обсягу годин за циклами дисциплін навчального плану;
- тижневого навчального навантаження на студента;
- частки аудиторних занять і годин самостійної роботи студентів;
- видів і тривалості виробничої практики;
- форм державної атестації і тривалості підготовки до її проведення;
- кількості нормативних дисциплін за циклами навчання;
- кількості дисциплін за вибором університету;
- кількості дисциплін за вибором студентів;
- мінімального обсягу навчальної дисципліни.

Перш за все, слід зазначити, що структурно-логічна схема підготовки фахівців конкретного освітньо-кваліфікаційного рівня за відповідним напрямом моделюється з урахуванням взаємозв'язку між циклами дисциплін, виробничою практикою і підсумковою атестацією поетапно.

На основі кваліфікаційних вимог до посад майбутніх фахівців, попередньо погоджених випусковими кафедрами з галузевими об'єднаннями, асоціаціями, провідними підприємствами і організаціями, знання, уміння і навички, якими повинні володіти випускники, структуруються за окремими завданнями їх професійної діяльності на первинних посадах. Окремо структурується зміст здатностей (умінь і навичок) вирішувати завдання і проблеми соціальної діяльності фахівця та системи умінь щодо забезпечення їх вирішення. Для кожної групи структурованих умінь, навичок і знань в графі вказується складова (чи складові) програми підготовки бакалавра (спеціаліста, магістра), (цикл дисциплін, практика, кваліфікаційна робота або дипломний проект), яка повинна забезпечувати отримання відповідних знань, умінь і навичок. Для циклу професійної і практичної підготовки (3-й цикл) на основі даних уточнюється перелік дисциплін, які повинні забезпечити отримання студентами визначених знань, умінь і навичок, а також в якій із дисциплін вони повинні бути забезпечені.

Слід звернути особливу увагу на доцільність суттєвого скорочення загальної кількості дисциплін циклу шляхом їх об'єднання, виключення окремих тем, а також обґрунтований їх розподіл між групами нормативних дисциплін, самостійного вибору ВНЗ і вільного вибору студентів. За необхідності з урахуванням потреб галузі та перспектив її розвитку в цикли можуть включатися відповідні курси. Для кожної дисципліни даного циклу також уточнюється її назва, визначається перелік тем. При цьому, знання, уміння і навички, визначені кваліфікаційними вимогами, можуть бути доповнені іншими, необхідними студентам для засвоєння цього предмету з урахуванням змісту програм дисциплін навчального плану.

Перелік предметів циклу та їх тем наводиться за формою таблиці. Далі за курсами формулюються знання, уміння і навички, які повинні бути забезпечені дисциплінами інших циклів та виробничою практикою.

В подальшому для предметів професійної і практичної підготовки встановлюються логічні зв'язки між дисциплінами, їх темами. які

представляються у вигляді структурно-логічної схеми відповідного циклу. Верхній ряд дисциплін та їх тем включає групу нормативних дисциплін, середній – дисциплін самостійного вибору ВНЗ, нижній – вільного вибору студентів. Для кожної дисципліни циклу окремо за визначеною формою необхідно показати взаємозв'язок її тем з темами дисциплін даного та інших циклів. Для цього праворуч від їх назв в окремих прямокутниках вказуються шифри підрозділів дисциплін, які забезпечують вивчення даних тем цього курсу (у верхньому ряді наводяться шифри тем дисциплін циклу професійної і практичної підготовки, у середньому – циклу природничо-наукової підготовки і у нижньому – циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки. На даному етапі заповнюється тільки верхній ряд, в подальшому, після виконання етапів 3.3 і 3.4, – відповідно середній і нижній ряди. Ліворуч від кожної теми навчальних дисциплін в прямокутниках проставляється шифр тем дисциплін, що забезпечуються, а також інших складових – виробнича практика і кваліфікаційна робота (дипломний проект). Після цього з урахуванням встановлених зв'язків між дисциплінами і їх темами подається логічна послідовність їх вивчення за курсами, семестрами.

На цьому етапі для циклу природничо-наукової підготовки (2-й цикл) з урахуванням знань, умінь і навичок, визначених безпосередньо кваліфікаційними вимогами до бакалавра (спеціаліста, магістра), а також тих, що повинні забезпечувати дисципліни професійної і практичної підготовки вони структуруються за дисциплінами і темами. Попередньо уточнюються кількість дисциплін даного циклу, їх назви і теми. Для кожної з тем дисциплін визначаються знання, уміння і навички, які повинні забезпечуватись дисциплінами циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Після цього для даного циклу підготовки встановлюються логічні зв'язки між дисциплінами та їх темами, які подаються у вигляді структурно-логічної схеми, аналогічної за формою структурно-логічній схемі циклу професійної і практичної підготовки, а також для кожної дисципліни циклу вказується взаємозв'язок її тем з темами дисциплін даного та інших циклів. На схемі ліворуч від назв тем дисциплін в прямокутниках вказуються шифри тем дисциплін циклу професійної і практичної підготовки та дисциплін даного циклу, що забезпечуються, а праворуч – шифри тем дисциплін даного циклу і циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки (проставляються після розроблення структурно-логічної схеми останнього циклу). На основі аналізу структурно-логічної системи циклу природничо-наукової підготовки встановлюється послідовність вивчення дисциплін за курсами, семестрами і чвертями, яка оформлюється за встановленим зразком. На останньому етапі для циклу гуманітарної та соціально-наукової підготовки (1-й цикл) знання, уміння і навички, визначені кваліфікаційними вимогами до фахівця певного рівня, а також ті, що повинні забезпечувати дисципліни циклів професійної і практичної підготовки та природничо-наукової підготовки структуруються за дисциплінами і темами з попереднім уточненням назв та кількості дисциплін циклу та їх тем.

Після цього на основі даних розробляється структурно-логічна модель першого циклу, а також наводяться для кожної дисципліни цього циклу схеми взаємозв'язку її тем з темами дисциплін даного та інших циклів (другого і третього).

Далі на основі структурно-логічної моделі циклу гуманітарної та соціально-наукової підготовки встановлюється послідовність вивчення дисциплін за курсами, семестрами і чвертями, яка оформляється за встановленою формою.

Упорядкування сукупності нормативних і варіативних навчальних дисциплін – важливий момент у створенні моделі професійної підготовки фахівця.

Варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випусників ВНЗ, освітньо-професійних програм їх підготовки та засобів діагностики якості освіти визначають вимоги до професійної підготовки та змісту навчання фахівців за спеціальностями та спеціалізаціями з урахуванням особливостей суспільного поділу праці в Україні та гнучкості (адаптації) системи освіти щодо задоволення потреб ринку праці. Зміст варіативних частин освітньо-кваліфікаційних характеристик випусників вищих навчальних закладів, освітньо-професійних програм засобів діагностики якості вищої освіти визначаються ВНЗ в межах структури та форми, встановленої МОН. Зміст навчання професійної підготовки фахівця – це науково обґрунтована система дидактичного та методично оформленого навчального матеріалу, засвоєння якого забезпечує здобуття певної освіти і кваліфікації. Зміст навчання визначається ОПП підготовки фахівців, а також навчальним планом, навчальними програмами дисциплін.

Нормативна частина змісту навчання – це перелік обов'язкових навчальних дисциплін (сукупності нормативних змістових модулів) та видів практичної підготовки із зазначенням мінімального обсягу годин, відведених на їх засвоєння. Дотримання вказаних мінімальних обсягів годин та сукупності змістових модулів, що складають нормативну частину змісту освіти, є обов'язковим. Нормативні навчальні дисципліни встановлюються ОПП державного стандарту вищої освіти. Вони групуються за циклами підготовки. Дотримання назв та обсягів (не менше встановлених ОПП) нормативних дисциплін є обов'язковим для навчального закладу. Збільшення обсягів годин на нормативні навчальні дисципліни може відбуватися лише за рахунок годин, відведених на цикл дисциплін самостійного вибору ВНЗ. Зміна нормативної частини навчального плану здійснюється за умови перегляду державних стандартів вищої освіти і, як правило, вводиться для підготовки фахівців певного напрямку, починаючи з першого курсу і з початку навчального року.

Варіативна частина ОПП містить цикл дисциплін за вибором навчального закладу і цикл дисциплін вільного вибору студентів. Дисципліни за вибором навчального закладу визначаються особливостями регіональних потреб у фахівцях певної спеціальності та спеціалізації, певним досвідом підготовки фахівців у навчальному закладі, особливостями наукових шкіл.

Дисципліни вільного вибору студентів можуть бути орієнтовані на задоволення їх освітніх і культурних потреб, додаткову фундаментальну і спеціальну підготовку або отримання вищої освіти. Навчальні плани розробляються відповідними випусковими кафедрами згідно з ОПП підготовки фахівців певного ОКР і затверджуються ректором.

4. Модель кредитно-трансферної системи організації навчального процесу магістрів

Кредитно-трансферна система організації навчального процесу (КТСОНП) – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Для реалізації моделі КТСОНП необхідно дотримуватися загальнодидактичних вимог (послідовності та систематичності навчання; свідомості, самостійності й активності у навчанні; індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою) і специфічних принципів підготовки (модульності; системності; технологічності та інноваційності; діагностичності; пріоритетності змістової та організаційної самостійності; суб'єктності освітнього процесу; особистісного цілепокладання; емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції її функціональних компонентів; смислової наступності в організації діяльності). Дана технологія запровадження моделі передбачає вдосконалення навчальних планів, програм, посібників, інтенсифікацію навчально-виховного процесу, змісту, методів і засобів навчання, забезпечення зв'язку між усіма предметами циклу, розроблення навчально-методичних комплексів, раціональний поділ змісту навчального матеріалу на модулі і перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання широкої гнучкої шкали оцінювання знань, що забезпечує реальну диференціацію навчальних досягнень студентів; стимулювання їх активної самостійної роботи протягом усього періоду навчання у ВНЗ; підвищення об'єктивності оцінювання знань; запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів.

В умовах кредитно-трансферної технології навчання змінюється функція викладача в організації навчальної діяльності. Його основне завдання полягає в управлінні самостійною роботою студентів, формуванні спонукальних мотивів учіння, визначенні цілей і завдань навчальної діяльності, її організації, контролі за результатами процесу навчання. Ця технологія ставить перед викладачем нову вимогу – поєднувати функції консультанта і менеджера, використовувати інформаційно-освітнє середовище, уміти викладати навчальний матеріал так, щоб забезпечити ефективну самостійну роботу студентів; активно послуговуватись комунікативними можливостями комп'ютерних програм і мереж для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності; здійснювати

постійний контроль результатів навчання. Навчання магістрів, згідно Болонської угоди, передбачає модульну організацію вивчення кожної навчальної дисципліни, що вимагає не тільки перенесення розділів програми до навчальних модулів, а й структурування (моделювання) її як системи з різними видами зв'язків. Важливою умовою реалізації модульного принципу організації змісту навчальної дисципліни є можливість виокремити генеральні наскрізні ідеї курсу і професійної діяльності, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожний модуль. Наприклад, курс педагогіки сформований із таких категорій та ідей: розвиток, соціалізація і виховання особистості; структура педагогічного процесу; виховання як особливий вид діяльності; цілі і зміст виховання; структура процесу навчання; пізнавальний інтерес, умови його розвитку у навчанні; проблема вибору методів і засобів навчання; теорія змісту освіти і структура навчального матеріалу; проблема організаційних форм навчання; технологія процесу навчання та ін.

Для правильної організації навчання необхідно визначити логічну послідовність розташування модулів у програмі навчальної дисципліни. Існує декілька логічних схем конструювання програмового змісту: від загального уявлення про певну цілісність педагогічного явища до його конкретизації і проникнення в сутність; від конкретних елементів, їх систематизації до застосування знань у практичній діяльності. Реалізація того чи того підходу залежить від співвідношення теоретичних, емпіричних і практичних компонентів змісту дисципліни. Наприклад, вивчення педагогіки розпочинається з її загальних основ, які розкривають структуру педагогічних процесів і явищ, методи і логіку педагогічних досліджень, цілепокладання педагогічного процесу, розвиток і формування особистості.

Організаційний компонент кредитно-трансферної технології засвоєння змісту навчальних модулів становить сукупність різних форм і методів моделювання навчального процесу: лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять, індивідуальної і самостійної роботи. На групових заняттях використовують різні методи організування навчальної діяльності студентів: рольові ігри, дискусії, захисти проєктів, фрагменти уроку чи його цілісну структуру, створення логіко-структурних схем окремих тем чи цілих розділів, розроблення конспектів тем, винесених на самостійне опрацювання, аналіз педагогічних ситуацій і педагогічного досвіду.

Організаційний компонент включає *модель* дидактичного комплексу. Її структура має бути гнучкою і залежати від змісту предметної галузі. Наприклад, дидактичний комплекс інформаційного забезпечення дисциплін психолого-педагогічного циклу містить: робочу програму дисципліни (гіпертекстовий варіант); електронний варіант лекцій; опорні поняття теми; літературу; контрольні питання; тестові завдання першого і другого рівнів; відповіді на тестові завдання; творчі завдання; фонд повнотекстових електронних варіантів актуальної психолого-педагогічної літератури; відеоматеріали, що висвітлюють проблеми практичної підготовки фахівця. Центральна сторінка проєкту уможливорює вибір необхідності пряму роботи з навчально-методичним матеріалом дисципліни. Основне завдання у

реалізації КТСОНП полягає в запровадженні системи *академічних кредитів*, що аналогічна Європейській кредитно-трансферній системі (ECTS). Їх структурно-діяльнісними елементами є кредит, заліковий кредит, модуль, змістовий модуль.

Кредит – одиниця обсягу та вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний момент виконання програми навчання, система змістових модулів, які з урахуванням засвоєння студентами окремих навчальних елементів (відповідно до психофізичних норм засвоєння при використанні форм, методів і способів навчання) можуть бути засвоєні за 24-54 години навчального часу (сума годин аудиторної і самостійної роботи студента за тиждень). Він ґрунтується на повному навантаженні студента, а не обмежується лише аудиторними годинами. Кредит передбачає всі види навчальної діяльності, необхідної для завершення повного року академічного навчання у закладі: лекції, практичні роботи, семінари, консультації, індивідуальну та самостійну роботи (в бібліотеці і вдома), підсумковий контроль (іспити, заліки), дипломну роботу, практику та інші види діяльності. Ціна кредиту становить 36 академічних годин (як правило, 18 годин – це аудиторні заняття, 9 – індивідуальна робота, 9 - самостійна робота студентів). Можливі також співвідношення аудиторних та індивідуальних і самостійних занять – 60% : 40%, 40% : 60%.

Кількість кредитів на навчальну дисципліну визначається діленням загального обсягу годин з навчальної дисципліни на ціну кредиту (з округленням до 0,5 кредиту). Загальний обсяг годин із навчальної дисципліни має охоплювати час на проведення лекцій, практичних, семінарських та лабораторних занять, консультацій, практик, самостійної та індивідуальної роботи і контрольних заходів (у т. ч. поточне та підсумкове тестування). На навчальні, виробничі, польові, педагогічні та інші види практик, кваліфікаційний екзамен, підготовку і захист випускних, дипломних та магістерських робіт кредити відводяться окремо і на них встановлюється співвідношення годин аудиторної, індивідуальної та самостійної робіт залежно від змісту й специфіки видів діяльності студента під час їх виконання. Заліковий кредит – одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістового модуля чи блоку змістових модулів. Оскільки кредитно-трансферна модель як технологія має властивості системного утворення, вона має структуру з тісним взаємозв'язком її основних компонентів. В ній іокремлюють змістовий, організаційний і контрольно-оцінювальний компоненти.

Зміст підготовки майбутнього фахівця має враховувати особливості двоциклового навчання: додипломного (бакалавр) та післядипломного (магістр). Згідно з вимогами ЕСТБ порядок та обсяг вивчення навчальних дисциплін (курсів) визначає базовий навчальний план, який створено на основі вимог Державного стандарту підготовки фахівців зі спеціальності, що містить освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) та освітньо-професійну програму (ОПП), а також індивідуальний навчальний план студента. Важливим завданням упровадження кредитно-трансферної

технології навчання є модульне структурування змісту навчальних дисциплін. Модуль – задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу. Конструювати модулі дисциплін необхідно як системи навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідності визначеному об'єкту професійної діяльності – певному обсягу навчальної інформації, яка має самостійну логічну структуру і зміст, що дає змогу оперувати цією інформацією в процесі розумової діяльності студентів. Тобто потрібно створювати змістові модулі. Змістовий модуль – система навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідності певному навчальному об'єкту.

У забезпеченні високої якості освіти важлива роль належить також контрольно-оцінювальному компоненту. Методи і засоби контролю успішності в умовах кредитно-трансферної системи навчання визначає вищий навчальний заклад. Академічні успіхи студента фіксують за допомогою системи оцінювання, що використовується і реєструється у вищому навчальному закладі з обов'язковим переведенням оцінок у національну шкалу та шкалу ЕСТВ. Навчальні досягнення студента з усіх видів виконуваних робіт (теоретична підготовка, практичні роботи, індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), наукова робота тощо) оцінюють кількісно (визначають рейтинг), а підсумкові оцінки формуються з усіх навчальних дисциплін як за традиційною шкалою, так і за шкалою КТСОНП. У шкалі оцінювання КТСОНП бали розподілено так: А (відмінно) – 90-100 балів; В, С (добре) – 75-89 балів; Б, Е (задовільно) – 60-74 бали; FХ (незадовільно з можливістю повторного складання) – 35-59 бали; F (незадовільно з обов'язковим повторним курсом) – 1-34 бали. Підсумкова (загальна) оцінка з навчальної дисципліни є сумою рейтингових оцінок (балів), одержаних за окремі оцінювані форми навчальної діяльності: поточне та підсумкове тестування рівня засвоєння теоретичного матеріалу під час аудиторних занять та самостійної роботи (модульний контроль); оцінка (бали) за виконання лабораторних досліджень; оцінка (бали) за практичну діяльність під час практик; оцінка за ІНДЗ; оцінка за курсову роботу; оцінка (бали) за участь у наукових конференціях, олімпіадах, наукові публікації.

В моделюванні навчального процесу у вищій школі слід враховувати особливі риси, які полягають в тому, що: а) кожна наукова дисципліна вивчається студентами в її динаміці. Викладачеві слід надавати інформацію про виникнення, становлення і розвиток певної науки, перспективи вирішення її актуальних проблем; б) обов'язковою умовою навчального процесу в сучасній вищій школі є його зв'язок з найновішими науковими дослідженнями. Викладач має поєднувати викладання з активною дослідною роботою в галузі науки, яку він викладає, та власним прикладом стимулювати студентів до здійснення наукових досліджень;



Рис. 2. Модель навчального процесу у ВНЗ

в) має місце значний обсяг самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на опрацювання різних наукових джерел при підготовці до лекцій, семінарсько-практичних занять, написання рефератів, курсових і дипломних робіт; г) важливою особливістю навчального процесу в сучасному ВНЗ є його спрямованість на ефективну професійну підготовку майбутніх фахівців. Ідея професійної спрямованості викладання всіх навчальних дисциплін повинна бути провідною. У зв'язку з цим викладачі повинні знати специфіку майбутньої діяльності студентів, її провідні професійні функції, концентрувати на них увагу у процесі навчання [19].

За своєю структурою модель організації навчального процесу у вищій школі у найбільш загальному вигляді включає такі взаємопов'язані компоненти (див. рис. 2)

- цільовий – окреслює мету і завдання навчання у вищому навчальному закладі, завдання вивчення конкретної навчальної дисципліни і навчально-пізнавальної діяльності студентів на навчальних заняттях;
- стимулювально-мотиваційний, який передбачає заохочення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, свідомого засвоєння знань, формування у них позитивної мотивації до навчання;
- змістовий, який має за мету оптимальний добір дисциплін до навчального плану, змістовність навчальних програм і навчальних посібників, оптимальний добір змісту, методів і засобів проведення кожного заняття;
- операційно-діяльнісний, що орієнтує на оптимальний вибір форм, методів, прийомів і засобів навчання;
- контрольно-регулювальний, орієнтований на забезпечення дієвого контролю та самоконтролю за рівнем академічних досягнень студентів (рівнем їх знань, умінь і навичок) і добір оптимальних методів їх підвищення;

- оцінювально-результативна компонента полягає в якісній діагностиці та самодіагностиці рівня знань, умінь і навичок студентів і виявленні шляхів їх поліпшення.

Усі компоненти слід розглядати у взаємозв'язку, як етапи, ланки навчального процесу, до яких треба підходити творчо, без використання шаблонів.

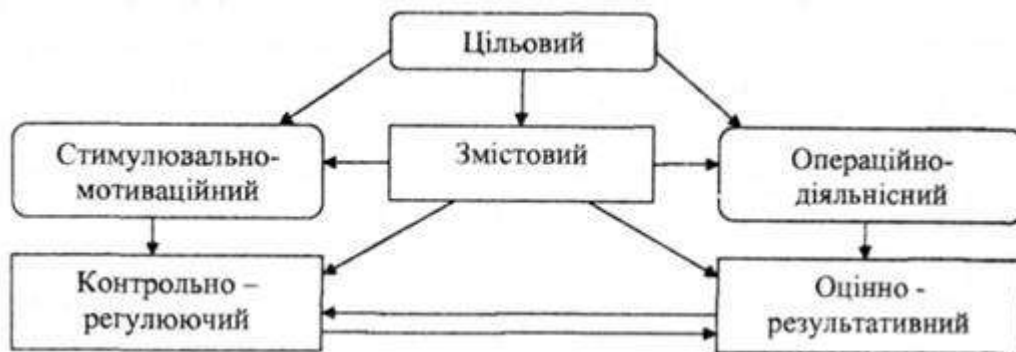


Рис. 3. Взаємозв'язок елементів моделі організації навчального процесу у ВНЗ

Чітка таксономія цілей навчання (чому і для чого навчати?), повинна відповідати відбору і проектуванню змісту (що вивчати?), формам організації і управлінню навчальним процесом (як навчати?), методам і засобам навчання (за допомогою чого?) і з урахуванням досягнутих результатів навчання (чого досягли у навчанні?). Навчальний процес у вищій школі - це така модель організації навчально-виховної діяльності, в основу якої покладено органічну єдність і взаємозв'язок усіх елементів, а перед усім, викладання (діяльність викладача) і учіння (діяльність студента), спрямованих на досягнення цілей навчання, розвитку особистості студента, його підготовки до професійної діяльності.

Модель ключових результатів навчання магістрів включає весь спектр можливих наслідків його професійної підготовки. Магістр повинен мати високий рівень підготовки до майбутньої діяльності в якості фахівця. Вона передбачає широку освіту, переважно гуманітарну, що включає оволодіння необхідними знаннями у галузі філософії та правових основ освіти; забезпечує необхідний для фахівця рівень комунікації у сферах професійного та ситуативного спілкування іноземною мовою; формує інтелектуальну, творчу особистість, яка має свій оригінальний ораторський стиль, володіє мистецтвом переконуючого слова. Цикл природничо-наукової, професійної та практичної підготовки передбачає ознайомлення магістранта з теоретичними та практичними основами педагогіки та психології вищої школи; особливостями організації навчально-виховного процесу в умовах впровадження ідей Болонського процесу; основами моделювання освітньої та професійної підготовки майбутнього фахівця, а також моделі особистості фахівця; розширюють знання з історії освітньо-виховних систем, практики вищої професійної освіти та технологій навчання; поглиблюють знання про можливості інформаційних технологій та інтернет-ресурсів у професійному саморозвитку; формують уміння та навички професійної діяльності в умовах

вищого навчального закладу; спонукають до застосування їх у наукових дослідженнях і навчально-виховному процесі.

Відповідно до державних вимог щодо змісту й рівня професійної підготовки випускника магістратури, він повинен: вміти застосовувати набуті знання в практичній роботі; знати основні законодавчі документи, що стосуються системи освіти, права й обов'язків суб'єктів навчального процесу (викладачів, керівників, студентів); розуміти концептуальні основи предмета, його місце в загальній системі знань і цінностей, і в навчальному плані навчального закладу; враховувати в педагогічній діяльності індивідуальні особливості студентів, включаючи вікові й психологічні; володіти методами науково-педагогічних досліджень, навичками проведення діагностичних вимірів у розвитку особистості; володіти знаннями курсу, достатніми для аналітичної оцінки, вибору й реалізації освітньої програми, що відповідає рівню підготовленості студентів, їхнім потребам, а також вимогам суспільства.

Студенти отримують необхідні для роботи *знання*: розуміння сутності процесів навчання й виховання у вищій школі, їх психолого-педагогічних основ; шляхів вдосконалення майстерності викладача й способів самовдосконалення; дидактики навчальної дисципліни; нових технологій навчання; методів формування навичок самостійної роботи й розвитку творчих здібностей і логічного мислення особистості; наукових основ курсу, історії й методології відповідної науки; *уміння* проектувати, конструювати, організовувати й аналізувати свою педагогічну діяльність, планувати навчальні заняття відповідно до навчального плану закладу й на основі його стратегії; забезпечувати міждисциплінарні зв'язки курсу з іншими дисциплінами; викладати зміст матеріалу ясно та логічно, опираючись на знання й досвід студентів; відбирати й використовувати відповідні навчальні засоби для побудови технологій навчання; аналізувати навчальну й навчально-методичну літературу та використовувати її для побудови власного викладу програмного матеріалу; організовувати навчальну діяльність студентів та учнів, керувати нею й оцінювати її результати; здійснювати науково-дослідну роботу, використовуючи сучасні методи наукового дослідження, оформляти результати досліджень відповідно до сучасних вимог; володіти сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки, зберігання і використання наукової інформації; здійснювати плідну науково-дослідну і науково-педагогічну діяльність.

5. Моделювання педагогічної діяльності у вищій школі

Структурно-логічна схема підготовки фахівців – складова галузевого стандарту вищої освіти, що визначає логічну послідовність вивчення навчальних дисциплін, а також погодження їх змісту за темами в часі. Розробляється для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня згідно з

кваліфікаційними вимогами до професій (посад) фахівців певного рівня та галузевими стандартами вищої освіти.

Стратегічними завданнями Національної системи кваліфікацій є інтеграція України в європейський освітній і економічний простір через узгодження й співвіднесення змісту вітчизняних та європейських кваліфікацій, забезпечення українським фахівцям рівних з європейськими соціально-економічних прав та оплати праці. Окрім того, Національна система кваліфікацій передбачає створення механізму для визнання кваліфікацій, здобутих у процесі формальної, неформальної та інформальної освіти; забезпечення доступності та якості освіти, мобільності фахівців, їх кар'єрного просування; мотивацію до навчання упродовж життя.

На внутрішньому ринку праці актуальність створення НСК посилюється ще й тим, що система кваліфікацій (дипломів, свідоцтв) в Україні є недосконалою. Вона не дає об'єктивної інформації про результати навчання, не відображає вимог роботодавців й інших соціальних партнерів, а тому приводить до якісного розриву між попитом та пропозицією кваліфікованої робочої сили на ринку праці; умови ліцензування діяльності навчальних закладів не дають змоги оперативно і гнучко реагувати на потреби роботодавців.

Цінність такої структури, як Національна система кваліфікацій, полягає в тому, що вона надає:

- ✓ роботодавцям: надійні індикатори для визначення рівня умінь претендентів на робочі місця і працівників;
- ✓ працівникам: можливість обґрунтовано планувати навчання і кар'єру;
- ✓ особам, які відповідають за освітню політику: дані для формування напрямів подальшого розвитку системи неперервної професійної освіти і навчання;
- ✓ органам забезпечення якості освіти: способи і методи точного визначення вимог до свідоцтв і дипломів, засоби моніторингу системи кваліфікацій;
- ✓ навчальним структурам: джерело інформації про офіційні кваліфікації, механізми забезпечення якості.

Процес формування НСК є довготривалим, що підтверджує зарубіжний досвід.

Національна система кваліфікацій (НСК) – це визнана на національному і міжнародному рівнях цілісна система, призначена для забезпечення прозорості, порівняння та визнання кваліфікації, отриманих у процесі формального, неформального й інформального навчання, дипломів і свідоцтв про освіту з метою розвитку мобільності громадян європейському і світовому ринках праці. НСК є засобом узгодження пропозицій кваліфікацій працівників від системи освіти і навчання та попиту роботодавців(ринку праці), а також перспективних вимог ринку праці, сформульованих у термінах знань, умінь і компетенцій. Це узгодження здійснюється на основі механізмів правового й інституційного регулювання взаємодії системи освіти і ринку праці. Нині в країні формується «ринок кваліфікацій», на якому

«цінність» працівника визначається його реальною кваліфікацією. «Ринок кваліфікацій» почав витісняти панівний донедавна «ринок дипломів», на якому цінність працівника визначалася дипломом про здобуту освіту в певному навчальному закладі. Аналітичний огляд проблеми показує, що при створенні НСК в Україні переваги надаються європейським підходам: впроваджується міжнародний еталонний рівень; здійснюється підтримка концепції навчання упродовж життя шляхом об'єднання окремих систем освіти і навчання; визначається методика перенесення залікових одиниць; розвивається здатність роботодавців оцінювати профіль і актуальність кваліфікацій; забезпечується можливість «навчання серед рівних» між державами. Особлива увага приділяється наступності освітніх програм для створення траєкторій навчання з метою отримання певної кваліфікації.

Національна система кваліфікацій спрямована на забезпечення:

- відповідності кваліфікацій фахівців з вищою освітою і робітників вимогам роботодавців;
- узгодження систем кваліфікацій (професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти);
- визнання результатів неформального та інформального навчання, трудового досвіду, що сприятиме розвитку системи неперервного професійного навчання упродовж усього життя;
- підвищення результативності співпраці із соціальними партнерами.

Створення Національної системи кваліфікацій потребує: змін у законодавстві про освіту і працю; формування нових інституціональних механізмів; радикальних змін у класифікації видів професій: діяльності і освітніх програмах; створення ефективних механізмів прогнозування ситуації на ринку праці.

Структурно НСК має охоплювати такі взаємозв'язані і взаємозумовлені елементи:

- 1) перелік галузей професійної діяльності (видів економічної діяльності) з відповідними професіями/спеціальностями (Національний класифікатор кваліфікацій);
- 2) професійні стандарти, що базуються на видах економічної/галузях професійної діяльності, які дають змогу уточнити і систематизувати як класифікатори, задіяні на ринку праці, так і напрями підготовки в системі освіти і навчання; необхідний рівень освіти і навчання (професійні компетенції) у формі каталогу програм навчання;
- 3) процедуру визнання професійних стандартів (правила і механізми; реєстрація);
- 4) освітні стандарти;
- 5) Національну рамку кваліфікацій (НРК): каталог кваліфікацій, ранжованих за рівнями, за кожною галуззю професійної діяльності із зазначенням рівня необхідної освіти і результатів навчання (компетенцій) у формі каталогу програм навчання. Каталог кваліфікацій містить опис кваліфікацій за рівнями і галузями професійної діяльності та модулі, необхідні для здобуття

кваліфікацій. Він є основою для оцінювання компетенцій і сертифікації кваліфікацій;

6) систему забезпечення якості кваліфікацій та підтримки НРК (процедури оцінювання і підтвердження, тобто сертифікації/валідації результатів формальної, неформальної та інформальної освіти і трудового досвіду; інформаційна інфраструктура, консультаційні служби; служби з профорієнтації!;

7) інституціональні механізми НСК (координація, організація, фінансування, контроль якості).

Головним елементом Національної системи кваліфікацій є Національна рамка кваліфікацій. Кваліфікація у європейському контексті – це офіційне визнання цінності індивіда на ринку праці та в подальшій освіті й підготовці; підтверджена уповноваженим органом наявність у людини знань, умінь і широких компетенцій відповідно до прийнятих стандартів. Кваліфікація, відповідно до Міжнародної стандартної класифікації занять (МСКЗ-88), визначається як здатність працівника виконувати конкретні завдання й обов'язки в межах певного виду діяльності, що характеризується такими двома параметрами: рівнем кваліфікації, зумовленим складністю й обсягом виконуваних завдань і обов'язків; кваліфікаційною спеціалізацією, яка визначається конкретним масивом необхідних знань. Аналіз різних визначень НРК дає змогу зробити таке узагальнення: Національна рамка кваліфікацій – це системний і структурований за рівнями опис визнаних на загальнонаціональному рівні кваліфікацій; інструмент взаємозв'язку сфери праці і сфери освіти; узагальнений опис кваліфікаційних рівнів та основних засобів і шляхів їх досягнення; засіб не тільки для визначення, порівняння і класифікації національних кваліфікацій відповідно до потреб ринку праці і напрямів професійної підготовки в освітній галузі України, а й зіставлення їх із відповідною системою Європейського Союзу на основі пріоритету результатів навчання.

Національна рамка кваліфікацій є ключовим нормотворчим документом для впорядкування організаційної й дидактичної діяльності на всіх рівнях системи освіти України, працевлаштування випускників навчальних закладів на національному та європейському ринках праці. Класифікацію та визначення кваліфікацій у НРК подано у формі переліків дескрипторів – узагальнених описів результатів навчання, що містять чітко сформульовані критерії («точки відліку») відповідно до певної кваліфікації. Отже, Національна рамка кваліфікацій об'єднує кваліфікації різних рівнів і типів на основі загальних і узгоджених дескрипторів/описів кваліфікацій та критеріїв рівнів і типів кваліфікацій. Усі кваліфікації повинні бути систематично описаними, зрозумілими на міжнародному рівні, цілісно взаємозв'язаними.

Цінність НРК для кожного громадянина України полягає в тому, що вона розширює доступ і наступність у здобутті кваліфікацій та їх офіційне визнання, оскільки охоплює всі рівні кваліфікацій, які можна отримати в системах загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти. У НРК

зкладається механізм класифікації і типологізації кваліфікацій за рівнями відповідно до переліку погоджених дескрипторів, що описують вимоги до кваліфікаційного рівня, забезпечують прозорість кваліфікацій і дають змогу кожній людині створювати власні траєкторії переходу від освіти до трудової діяльності, оскільки враховуються результати всіх видів освіти.

Створення нової моделі Національної системи кваліфікацій сприяє досягненню чотирьох головних цілей сучасної освіти: підготовка майбутніх фахівців до діяльності в умовах ринку праці; підготовка активного громадянина демократичного суспільства; розвиток особистості; формування широкої бази знань.

Головним елементом моделі Національної системи кваліфікацій є Національна рамка кваліфікацій. Кваліфікація в європейському контексті - це офіційне визнання цінності індивіда на ринку праці та в подальшій освіті й підготовці; підтверджена уповноваженим органом наявність у людини знань, умінь і широких компетенцій відповідно до прийнятих стандартів. Кваліфікація, відповідно до Міжнародної стандартної класифікації занять (МСКЗ-88), визначається як здатність працівника виконувати конкретні завдання й обов'язки в межах певного виду діяльності, що характеризується такими двома параметрами: рівнем кваліфікації, зумовленим складністю й обсягом виконуваних завдань і обов'язків; кваліфікаційною спеціалізацією, яка визначається конкретним масивом необхідних знань. Аналіз різних визначень НРК дає змогу зробити таке узагальнення: *Національна рамка кваліфікацій* – це системний і структурований за рівнями опис визнаних на загальнонаціональному рівні кваліфікацій; інструмент взаємозв'язку сфери праці і сфери освіти; узагальнений опис кваліфікаційних рівнів та основних засобів і шляхів їх досягнення; засіб не тільки для визначення, порівняння і класифікації національних кваліфікацій відповідно до потреб ринку праці і напрямів професійної підготовки в освітній галузі України, а й зіставлення їх із відповідною системою Європейського Союзу на основі пріоритету результатів навчання.

Національна рамка кваліфікацій є ключовим нормотворчим документом для впорядкування організаційної й дидактичної діяльності на всіх рівнях системи освіти України, працевлаштування випускників навчальних закладів на національному та європейському ринках праці. Класифікацію та визначення кваліфікацій у НРК подано у формі переліків дескрипторів – узагальнених описів результатів навчання, що містять чітко сформульовані критерії («точки відліку») відповідно до певної кваліфікації. Отже, Національна рамка кваліфікацій об'єднує кваліфікації різних рівнів і типів на основі загальних і узгоджених дескрипторів/описів кваліфікацій та критеріїв рівнів і типів кваліфікацій. Усі кваліфікації повинні бути систематично описаними, зрозумілими на міжнародному рівні, цілісно взаємозв'язаними. Цінність НРК для кожного громадянина України полягає в тому, що вона розширює доступ і наступність у здобутті кваліфікацій та їх офіційне визнання, оскільки охоплює всі рівні кваліфікацій, які можна отримати в системах загальної середньої, професійно-технічної та вищої

освіти. У НРК закладається механізм класифікації і типологізації кваліфікацій за рівнями відповідно до переліку погоджених дескрипторів, що описують вимоги до кваліфікаційного рівня, забезпечують прозорість кваліфікацій і дають змогу кожній людині створювати власні траєкторії переходу від освіти до трудової діяльності, оскільки враховуються результати всіх видів освіти.

Актуальні проблеми досліджень для створення моделей (Національної системи кваліфікацій) НСК і (Національної рамки кваліфікацій) НРК стосуються:

- визначення структури НРК та дескрипторів (узагальнених описів результатів навчання, що містять чітко сформульовані критерії («точки відліку») відповідно до певної кваліфікації.) на основі результатів навчання й учіння, а також критеріальних показників (індикаторів) для оцінювання і самооцінювання діяльності навчальних закладів;
- розроблення і впровадження методики вивчення вимог роботодавців до професійної компетентності робітників та фахівців, здійснення постійного моніторингу ринку праці;
- осучаснення системи підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників навчальних закладів; організації та проведення систематичного навчання фахівців, які займаються питаннями організаційно-методичного забезпечення функціонування Національної системи кваліфікацій;
- вивчення зарубіжного досвіду реалізації докторських програм третього циклу (доктор Phd).

На наш погляд, ефективною є 9-рівнева НРК, яка цілком співвідноситься з 8-рівневою ЄРК, при цьому збережено особливості вітчизняної системи освіти. В ній представлений такий зміст рівнів:

- 1-3-й рівні – загальна середня освіта, при цьому 3-й рівень відповідає вимогам до абітурієнтів і, за необхідністю, може підтверджуватися на початкових етапах навчання у вищому навчальному закладі у межах блоку функціональної грамотності (у структурі підготовчого відділення);
- 4-й рівень – середня професійна освіта;
- 5-й рівень – скорочений цикл вищої освіти (у межах першого циклу/ступеня/рівня) – неповна вища освіта; освітньо-кваліфікаційний рівень – молодший спеціаліст);
- 6-й рівень – базова вища освіта (перший цикл; освітньо-кваліфікаційний рівень - бакалавр);
- 7-й рівень – повна вища освіта (другий цикл; освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр);
- 8-й рівень – третій цикл вищої освіти (8 А – рівень доктора Phd (філософії), 8 Б - рівень доктора наук) .

Нормативно-правові, організаційно-технологічні та науково-методичні основи моделювання НСК і НРК знаходяться в полі зору освітян нинішньої України. Науковці і практики, які працюють над створенням Національної системи кваліфікацій, наголошують на нагальній потребі обговорення проблем, пов'язаних з цим процесом, на загальнонаціональному рівні, адже

вони стосуються кожного громадянина України. Серед таких проблем можна виділити: **1.** Відсутність у країні інституцій, що розробляли б та ефективно супроводжували систему кваліфікацій нового типу, хоча на сьогодні вже розроблено проект законодавчої ініціативи, проект концепції НСК. У Законі України «Про вищу освіту» визначено освітні (неповна, базова, повна вища освіта) та освітньо-кваліфікаційні рівні (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), а також підходи щодо розбудови НСК та НРК. Основні характеристики НСК викладено у переліках спеціальностей, галузевих стандартах вищої освіти (ОКХ, ОПП). В них, зокрема, вписано основні професійні вимоги та професійні кваліфікації (спеціалізації), тобто дається елемент рамки професійних компетенцій. Однак все ще не розроблено переліку кваліфікацій. Відповідно до Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості вищої освіти (від 4 березня 2008 р.; цього ж дня Україна приєдналася до EQAR, в Україні буде створено національну агенцію для визнання дипломів, кваліфікацій та наукових ступенів. Це перша інституція нового типу в Україні, яка гармонізуватиме освітньо-професійну систему. Однак спілки роботодавців фактично не беруть участі у професійно-кваліфікаційній сфері. Тому розроблення НСК вимагає: принципово нових підходів, провідної ролі сфери праці, формування кадрів для інституційних структур НСК. Постає необхідність у створенні нормативно-правової бази НСК: визначення необхідних змін у чинній нормативно-правовій базі; розроблення нового законодавства або інших нормативно-правових норм. **2.** Орієнтація на перехід до рамки кваліфікацій європейського простору вищої освіти, яка робить акцент виключно на академічній кваліфікації випускників вищої школи, не відповідає запитам ринку праці й системі вищої освіти України. Для підвищення ефективності вищої освіти необхідно забезпечити можливість переходу від професійно-технічної до вищої освіти, а також переміщення між різними формами вищої освіти. Основним завданням є створення в Україні єдиної рамки кваліфікацій для вищої і професійно-технічної освіти на базі системи кваліфікацій, професій і спеціальностей, формування гнучких освітніх траєкторій, а також забезпечення зв'язку між вимогами до випускників та вимогами ринку праці. **3.** Рамка, створена на основі результатів навчання та учіння, може бути реалізована тільки в тому разі, якщо класифікацію кваліфікацій побудовано так, щоб сприяти працевлаштуванню. Необхідно наголосити, що вимоги до формальної освіти і професійної підготовки є тільки одним із компонентів вимірювання кваліфікаційного рівня. Найважливішим його детермінантом є співвідношення завдань, які виконуються за певною професією, і тих, що визначені для кожного кваліфікаційного рівня. **4.** Розв'язання потребує проблема, пов'язана з існуванням двох моделей кваліфікаційних рамок (Болонської і Копенгагенської), принципова відмінність між якими зумовлена бінарною опозицією: академічна кваліфікація – професійна кваліфікація. Тому при розробленні НРК необхідно обов'язково уточнювати галузь її призначення та системотвірну кваліфікацію – академічну чи професійну. Така ситуація виникла у зв'язку з тим, що Болонський та

Копенгагенський процеси спрямовані на реформування освітніх систем різного рівня: Болонський – вищої освіти, Копенгагенський – професійно-технічної. В основі «болонського еталону» є дублінська модель універсальних описів результатів навчання. Дублінські дескриптори описують сутність і природу кваліфікації в цілому за такими критеріями: знання та розуміння; застосування знань і розумінь; формулювання суджень; комунікативні навички; здатність до самостійного навчання. Сутність «копенгагенського еталону» (метарамка EQF – LLL) відображає формула $EQF = \text{Мобільність} + \text{Навчання впродовж усього життя}$, а дескрипторами є: знання, вміння, компетентність, що охоплюють особистісні та професійні результати. Структура Державного стандарту вищої освіти (ДСВО) України дає змогу інкорпорувати до його складу дескриптори обох розглянутих метарамок. Виділяють два складники ДСВО – «Вимоги до освітніх рівнів» і «Вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів». За основу «Вимог до освітніх рівнів» можна безпосередньо взяти дублінські дескриптори, як це зроблено у більшості країн – учасниць Болонського процесу, а для «Вимог до освітньо-кваліфікаційних рівнів» дати описи результатів навчання, сформульовані на основі дескрипторів EQF – LLL (авторська версія О.Голубенко і Т.Морозової).

5. Для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня варто проводити ретельний аналіз міжнародного досвіду щодо створення НРК на основі результатів навчання. Орієнтація на Болонський процес повинна усвідомлюватися як стимул для осмислення європейських вимог і стандартів з метою визначення можливостей удосконалення української системи освіти на новому етапі. Вітчизняна педагогічна наука і практика має багаті традиції у дослідженнях формалізації вимог до професійної підготовленості випускників вищих навчальних закладів. Перехід від традиційного до компетентнісного підходу в описі вимог освітньої програми й результатів її освоєння не передбачає додаткових витрат на вищу освіту в Україні. Заслужовує на увагу російський досвід. Росія обстоює збереження інституту докторантури із захистом докторських дисертацій та присвоєнням ученого ступеня доктора наук як особливості національної системи підготовки наукових кадрів найвищої кваліфікації.

6. Національний класифікатор України ДК 003:2005 «Класифікатор професій» є Державним стандартом у сфері професійно-класифікаційної діяльності. За структурою, концептуальними положеннями, кодами він повністю, а за змістом частково (70,0–75,0%) відповідає своєму міжнародному аналогу – Міжнародній стандартній класифікації (ISCO – 88).

7. На час проголошення незалежності в Україні було сім університетів і близько 150 інших закладів вищої освіти. Проведена останнім часом зміна мережі вищих навчальних закладів, надання багатьом із них статусу університету понизили значення цього типу закладу вищої освіти. Нині в нашій країні діють 86 національних університетів, проте немає чіткого розмежування понять «національний», «державний», «регіональний», «місцевий», як і відповідних вимог. Необхідно встановити три рівні градації університетів – національний, державний, регіональний – і розробити відповідні положення та провести акредитацію навчальних закладів щодо

відповідності цим положенням. **8.** Головною проблемою у розробленні Національної рамки кваліфікацій є забезпечення сумісності Європейської кваліфікаційної рамки і Загальної кваліфікаційної рамки для загальноєвропейського простору вищої освіти. Рамка кваліфікацій для європейського простору вищої освіти надає дескриптори для окремих цикл/в. Кожен дескриптор циклу пропонує типові очікування щодо досягнень і можливостей, пов'язаних з кваліфікацією, що є закінченням цього циклу. Дескриптор для короткого циклу вищої освіти (в межах або пов'язаний з першим циклом), розроблений Спільною ініціативою з підвищення якості в рамках Болонського процесу, збігається з результатами навчання на рівні ЄРК 5 (неповна вища освіта; освітньо-кваліфікаційний рівень – молодший спеціаліст). Дескриптор для першого циклу вищої освіти рамки кваліфікацій в європейському просторі вищої освіти, узгоджений міністрами, відповідальними за вищу освіту (м. Берген, травень, 2005 р.) в рамках Болонського процесу, збігається з результатами навчання на рівні ЄРК 6 (базова вища освіта; освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр). Ступінь бакалавра має бути основною кваліфікацією, яку надають університети, і підтвердженням кваліфікації для роботи відповідно до набутої професії. Дескриптор для другого циклу вищої освіти рамки кваліфікацій в європейському просторі вищої освіти збігається з результатами навчання на рівні ЄРК 7. Дескриптор для третього циклу вищої освіти збігається з результатами навчання на рівні ЄРК 8 (кваліфікаційні рівні – доктор філософії (8А), доктор наук (8Б)). Запропонована НРК є оцінною сіткою для формування вітчизняних кваліфікаційних рівнів відповідно до європейського освітнього простору із збереженням традицій української системи освіти. Національна система кваліфікацій зміщує акценти з термінів навчання і навчального закладу, де кваліфікацію було отримано, на безпосередньо якість професійних знань і здатність їх практичного застосування, що зумовлює конкуренцію між освітніми установами в умовах ринку праці, збільшує значущість самоосвіти і практичного досвіду, полегшує мобільність кваліфікованих фахівців.

Складовими блоками Болонського пакета освітніх реформ є результати навчання. Отже, логічно, що саме вони є основою класифікації кваліфікацій. Те, що учень вивчив і вміє робити після закінчення процесу навчання, становить зміст поняття «результат навчання». Тому ця категорія визначається у форматі знань, умінь та компетентності. Знання – це результат засвоєння інформації у процесі навчання. Знання охоплюють факти, принципи, теорії і практики, пов'язані зі сферою професійної діяльності або навчання. У Європейській рамці кваліфікацій (ЄРК) знання описано як теоретичні та/або фактичні. Вміння – це здатність застосовувати знання та використовувати ноу-хау для вирішення завдань. У ЄРК уміння описано як когнітивні (пов'язані з використанням логічного інтуїтивного і творчого мислення) чи практичні (здатність до використання методів, матеріалів, інструментів і приладів). Компетентність – це підтверджена здатність використовувати знання, вміння й особистісні, соціальні та/або методологічні

здібності у роботі або навчанні для професійного й особистісного розвитку. Компетентна або ефективна дія передбачає мобілізацію знань, когнітивних і практичних навичок, соціальних та поведінкових компонентів. У ЄРК компетентність описується з погляду відповідальності та самостійності.

Використання результатів навчання як основи для опису кваліфікацій сприяє:

- формулюванню вичерпного переліку вимог щодо досягнень учня після успішного завершення навчання;
- підвищенню прозорості і порівнюваності стандартів як у межах певної кваліфікації, так і між ними;
- забезпеченню єдиного формату для різних форм навчання та встановленню взаємозв'язку між професійно-технічною і вищою освітою;
- розробленню наскрізних навчальних програм без повторень у різних модулях, програмах, кваліфікаціях;
- точному визначенню ключових завдань освітньої програми;
- взаємодії між викладанням, навчанням та оцінюванням;
- подальшій роботі над проблемами, пов'язаними з оцінюванням, розробленням відповідних критеріїв, підвищенням ефективності й варіативності навчання;
- створенню незалежних референтних точок/ системи коорд.-мат для розроблення й оцінювання стандартів як на національному, так і міжнародному рівнях;
- чіткому формулюванню досягнень і якостей, що належать до сфери кваліфікацій та відповідають інтересам роботодавців, закладів освіти і суспільства;
- офіційному визнанню кваліфікацій громадян і підвищенню а прозорості, що сприятиме перенесенню залікових одиниць і розвитку мобільності тих, хто навчається.

На часі - вирішення завдання розроблення НРК із урахуванням досвіду створення Європейської рамки кваліфікацій, національних рамок країн-учасниць Болонського і Копенгагенського процесів.

Оскільки НРК повинна забезпечити чітке визначення цілей і завдань кваліфікацій, точок інтеграції і накладання окремих кваліфікацій, формування основи для розвитку існуючих кваліфікацій та розроблення нових, вона потребує: створення механізмів визнання результатів неформального навчання; переорієнтації системи професійної освіти всіх рівнів на компетенції; створення ефективної системи забезпечення якості освіти.

При розробленні моделі структурно-логічної схеми у підготовці майбутнього фахівця повинні бути враховані нормативні документи, а також сучасні вимоги, що визначають зміст підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня:

- перелік професій (посад) фахівців відповідного рівня та кваліфікаційні вимоги до них;

- діючі галузеві стандарти вищої освіти (освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника університету та освітньо-професійна програма підготовки фахівця);
- основні законодавчі та нормативні документи з питань розвитку вищої освіти в Україні;
- діючі нині навчальні та робочі навчальні плани підготовки бакалаврів і спеціалістів за відповідним напрямом, програми навчальних дисциплін;
- основні тенденції та перспективи розвитку галузі, новітні досягнення у *галузі* (або галузях) промисловості та галузях знань;
- необхідність підвищення якості фундаментальної, інформаційної та мовної підготовки фахівців.

Структурно-логічна схема професійної підготовки повинна розроблятися з урахуванням таких показників: тривалості навчання, сумарного обсягу навчальних годин; обсягу годин за циклами дисциплін навчального плану; тижневого навчального навантаження на студента (по курсах); співвідношення між аудиторними годинами і самостійною роботою студентів (за курсами); видів і тривалості виробничої практики студентів; форм державної атестації фахівця і тривалості підготовки до неї; кількості нормативних дисциплін за циклами підготовки бакалаврів (спеціалістів, магістрів); кількості дисциплін за вибором університету; за вибором студентів; мінімального обсягу навчальної дисципліни.

При розробленні структурно-логічної схеми навчання за фахом необхідно дотримуватись таких принципів:

- не можна вивчати дисципліну «А» раніше дисципліни «Б», якщо дисципліна «А» базується на дисципліні «Б»;
- окремі розділи (теми) різних навчальних дисциплін не повинні дублюватись;
- кожна дисципліна повинна вивчатись у неперервний проміжок часу;
- не можна одночасно вивчати дисципліни тільки одного циклу;
- усі знання, уміння і навички відповідно до кваліфікаційних вимог, якими повинні володіти бакалаври (спеціалісти, магістри) на первинних посадах, необхідно врахувати при визначенні змісту навчальних дисциплін циклів, а також інших складових програми підготовки - виробничої практики і кваліфікаційної роботи (дипломного проекту);
- вивчення кожної дисципліни повинно закінчуватись певною формою підсумкового контролю;
- загальна тривалість навчання, године навантаження на студента й загальна кількість навчальних дисциплін, які вивчаються протягом навчального року, не повинні перевищувати визначені норми.

Моделювання навчального процесу у вищій школі має здійснюватися з урахуванням таких показників:

- тривалості навчання бакалавра (спеціаліста, магістра);
- сумарного обсягу навчальних годин;
- обсягу годин за циклами дисциплін навчального плану;

- тижневого навчального навантаження на студента (по курсах);
- співвідношення між аудиторними годинами і годинами самостійної роботи студентів (за курсами);
- видів і тривалості виробничої практики студентів;
- форм державної атестації фахівця і тривалості підготовки до неї;
- кількості нормативних дисциплін за циклами підготовки бакалаврів (спеціалістів, магістрів);
- кількості дисциплін за вибором університету;
- кількості дисциплін за вибором студентів;
- мінімального обсягу навчальної дисципліни.

**Етапи розробки структурно-логічної моделі
підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр»,
«спеціаліст», «магістр» відповідного напрямку**

Перш за все, слід зазначити, що структурно-логічна модель підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» за відповідним напрямом розробляється з урахуванням взаємозв'язку між циклами дисциплін, виробничою практикою і підсумковою атестацією фахівців за такими етапами:

На основі кваліфікаційних вимог до посад майбутніх фахівців, попередньо погоджених випусковими кафедрами з галузевими об'єднаннями, асоціаціями, провідними підприємствами і організаціями, знання, уміння і навички, якими повинні володіти випускники, структуруються за окремими завданнями їх професійної діяльності на первинних посадах. Окремо структурується зміст здатностей (умінь і навичок) вирішувати завдання і проблеми соціальної діяльності фахівця та системи умінь щодо забезпечення їх вирішення. Для кожної групи структурованих умінь, навичок і знань в графі вказується складова (чи складові) програми підготовки бакалавра (спеціаліста, магістра), (цикл дисциплін, практика, кваліфікаційна робота або дипломний проект), яка повинна забезпечувати отримання відповідних знань, умінь і навичок. Для циклу професійної і практичної підготовки (3-й цикл) на основі даних уточнюється перелік дисциплін, які повинні забезпечити отримання студентами визначених знань, умінь і навичок, а також в якій із дисциплін вони повинні бути забезпечені. Слід звернути особливу увагу на доцільність суттєвого скорочення загальної кількості дисциплін циклу шляхом їх об'єднання, виключення окремих тем, а також обґрунтований їх розподіл між групами нормативних дисциплін, самостійного вибору ВНЗ і вільного вибору студентів. За потреби з урахуванням потреб галузі та перспектив її розвитку до циклу можуть бути включені нові дисципліни. Для кожної дисципліни даного циклу також уточнюється її назва, визначається перелік тем. При цьому, за потреби, знання, уміння і навички, визначені кваліфікаційними вимогами, можуть бути доповнені іншими, необхідними студентами для засвоєння даної дисципліни з урахуванням змісту програм дисциплін діючих навчальних планів. Перелік назв дисциплін циклу та їх тем наводиться за формою таблиці. Далі для кожної дисципліни циклу формулюються знання, уміння і навички, які повинні бути забезпечені

дисциплінами інших циклів та виробничою практикою. В подальшому для циклу професійної і практичної підготовки встановлюються логічні зв'язки між дисциплінами, їх темами. Ці зв'язки представляються у вигляді структурно-логічної схеми відповідного циклу. Верхній ряд дисциплін та їх тем включає групу нормативних дисциплін, середній – дисциплін самостійного вибору ВНЗ, нижній – вільного вибору студентів. Для кожної дисципліни циклу окремо за визначеною формою необхідно показати взаємозв'язок її тем з темами дисциплін даного та інших циклів. Для цього праворуч від назв певних тем в окремих прямокутниках вказуються шифри тем дисциплін, які забезпечують вивчення даних тем цієї дисципліни (у верхньому ряді наводяться шифри тем дисциплін циклу професійної і практичної підготовки, у середньому – циклу природничо-наукової підготовки і у нижньому – циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки. На даному етапі заповнюється тільки верхній ряд, в подальшому, після виконання етапів 3.3 і 3.4, – відповідно середній і нижній ряди. Ліворуч від кожної теми навчальних дисциплін в прямокутниках проставляється шифр тем дисциплін, що забезпечуються, а також інших складових – виробнича практика і кваліфікаційна робота (дипломний проект). Після цього з урахуванням встановлених зв'язків між дисциплінами і їх темами подається логічна послідовність їх вивчення за курсами, семестрами і чвертями. На цьому етапі для циклу природничо-наукової підготовки (2-й цикл) з урахуванням знань, умінь і навичок, визначених безпосередньо кваліфікаційними вимогами до бакалавра (спеціаліста, магістра), а також тих, що повинні забезпечувати дисципліни професійної і практичної підготовки вони структуруються за дисциплінами і темами. Попередньо уточнюються кількість дисциплін даного циклу, їх назви і теми. Для кожної з тем дисциплін визначається знання, уміння і навички, які повинні забезпечуватись дисциплінами циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Після цього для даного циклу підготовки встановлюються логічні зв'язки між дисциплінами та їх темами, які подаються у вигляді структурно-логічної схеми, аналогічної за формою структурно-логічній схемі циклу професійної і практичної підготовки, а також для кожної дисципліни циклу вказується взаємозв'язок її тем з темами дисциплін даного та інших циклів. На схемі ліворуч від назв тем дисциплін в прямокутниках вказуються шифри тем дисциплін циклу професійної і практичної підготовки та дисциплін даного циклу, що забезпечуються, а праворуч – шифри тем дисциплін даного циклу і циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки (проставляються після розроблення структурно-логічної схеми останнього циклу). На основі аналізу структурно-логічної системи циклу природничо-наукової підготовки встановлюється послідовність вивчення дисциплін за курсами, семестрами і чвертями, яка оформлюється за встановленим зразком. На останньому етапі для циклу гуманітарної та соціально-наукової підготовки (1-й цикл) знання, уміння і навички, визначені кваліфікаційними вимогами до бакалавра, а також ті, що повинні забезпечувати дисципліни циклів професійної і практичної підготовки та природничо-наукової

підготовки структуруються за дисциплінами і темами з попереднім уточненням назв та кількості дисциплін циклу та їх тем.

Після цього на основі даних розробляється структурно-логічна модель першого циклу, а також наводяться для кожної дисципліни цього циклу схеми взаємозв'язку її тем з темами дисциплін даного та інших циклів (другого і третього).

Далі на основі структурно-логічної моделі циклу гуманітарної та соціально-наукової підготовки встановлюється послідовність вивчення дисциплін за курсами, семестрами і чвертями, яка оформляється за встановленою формою.

Упорядкування сукупності нормативних і варіативних навчальних дисциплін – важливий момент у створенні моделі професійної підготовки фахівця.

Варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників ВНЗ, освітньо-професійних програм їх підготовки та засобів діагностики якості освіти визначають вимоги до професійної підготовки та змісту навчання фахівців за спеціальностями та спеціалізаціями з урахуванням особливостей суспільного поділу праці в Україні та гнучкості (адаптації) системи освіти щодо задоволення потреб ринку праці. Зміст варіативних частин освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів, освітньо-професійних програм засобів діагностики якості вищої освіти визначаються ВНЗ в межах структури та форми, встановленої МОН. Зміст навчання професійної підготовки фахівця – це науково обґрунтована система дидактичного та методично оформленого навчального матеріалу, засвоєння якого забезпечує здобуття певної освіти і кваліфікації. Зміст навчання визначається ОПП підготовки фахівців, а також навчальним планом, навчальними програмами дисциплін.

Нормативна частина змісту навчання – це перелік обов'язкових навчальних дисциплін (сукупності нормативних змістових модулів) та видів практичної підготовки із зазначенням мінімального обсягу годин, відведених на їх засвоєння. Дотримання вказаних мінімальних обсягів годин та сукупності змістових модулів, що складають нормативну частину змісту освіти, є обов'язковим. Нормативні навчальні дисципліни встановлюються ОПП державного стандарту вищої освіти. Вони групуються за циклами підготовки. Дотримання назв та обсягів (не менше встановлених ОПП) нормативних дисциплін є обов'язковим для навчального закладу. Збільшення обсягів годин на нормативні навчальні дисципліни може відбуватися лише за рахунок годин, відведених на цикл дисциплін самостійного вибору ВНЗ. Зміна нормативної частини навчального плану здійснюється за умови перегляду державних стандартів вищої освіти і, як правило, вводиться для підготовки фахівців певного напрямку, починаючи з першого курсу і з початку навчального року.

Варіативна частина ОПП містить цикл дисциплін за вибором навчального закладу і цикл дисциплін вільного вибору студентів. Дисципліни за вибором навчального закладу визначаються особливостями регіональних

потреб у фахівцях певної спеціальності та спеціалізації, певним досвідом підготовки фахівців у навчальному закладі, особливостями наукових шкіл. Дисципліни вільного вибору студентів можуть бути орієнтовані на задоволення їх освітніх і культурних потреб, додаткову фундаментальну і спеціальну підготовку або отримання вищої освіти. Навчальні плани розробляються відповідними випусковими кафедрами згідно з ОПП підготовки фахівців певного ОКР і затверджуються ректором.

Засвоєння освітньо-професійної програми підготовки **бакалавра** забезпечує одночасне здобуття базової вищої освіти (БВО) та кваліфікації ОКР бакалавра на базі повної загальної середньої освіти або на базі ОКР молодшого спеціаліста за відповідною напрямку підготовки спеціальністю зі скороченим терміном навчання. Загальний навчальний час засвоєння програми бакалаврської підготовки складає 164–172 кредити* (термін навчання 4 роки). ОПП підготовки бакалавра складається з циклів гуманітарної і соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки і професійної та практичної підготовки. Нормативна частина змісту ОПП складає не менше $65 \pm 5\%$ від загального навчального часу підготовки студентів і визначає універсальну частку підготовки відповідного напрямку. Таким чином, вибіркова частина змісту освіти складає $35 \pm 5\%$ та містить складову за вибором навчального закладу та складову за вільним вибором студентів (30% вибіркової частини). Складову вибору навчального закладу визначається з урахуванням майбутньої підготовки за програмами ОКР “спеціаліст” або “магістр” з конкретної спеціальності. Дисципліни вільного вибору студентів дозволяють отримати додаткову гуманітарну, фундаментальну або професійно-практичну підготовку студентам, які бажають перейти на програму магістерської підготовки. Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують диплом бакалавра про здобуття базової вищої освіти за певним напрямом та відповідну кваліфікацію. Перехід на навчання за програмами підготовки спеціаліста або магістра здійснюється за заявами студентів на конкурсній основі за інтегральним рейтингом.

Засвоєння освітньо-професійної програми підготовки **спеціаліста** забезпечує одночасне отримання повної вищої освіти та кваліфікації за спеціальністю ОКР спеціаліста на базі програми підготовки бакалавра відповідного напрямку. Загальний навчальний час засвоєння програми ОКР спеціаліста з терміном навчання 1,5 року складає 62 кредити, у тому числі теоретичне навчання – 41 кредит (не менш як 4 кредити за вільним вибором студентів), практика та дипломне проектування – 21 кредит. Загальний навчальний час засвоєння програми ОКР спеціаліста з терміном навчання 1 рік складає 40 кредитів. У разі захисту дипломної роботи на теоретичне навчання відводиться 21 кредит та 19 кредитів – на виконання дипломної роботи. За змістом ОПП спеціаліста передбачає професійно-практичну підготовку. На навчання за спеціалізацією або індивідуальну підготовку на замовлення підприємств та організацій може відводитися 5-7 кредитів за рахунок спеціальних дисциплін. За дисциплінами циклу вільного вибору

студенти можуть отримати додаткову спеціальну (економічну, гуманітарну) підготовку або завершити військову підготовку обсягом 5 кредитів (при терміні навчання 1,5 року). Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують диплом спеціаліста про здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та відповідну кваліфікацію.

Підготовка магістрів спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості і підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним (творчим), науково-педагогічним, управлінським. Особа, яка здобула освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр”, повинна володіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, вміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної (творчої) та науково-педагогічної, або управлінської діяльності, набути певний досвід використання одержаних знань і вміти продукувати (створювати) елементи нових знань для вирішення завдань у відповідній сфері професійної діяльності. Засвоєння освітньо-професійної програми підготовки магістра забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти та кваліфікації за спеціальністю ОКР магістра на базі відповідної програми підготовки бакалавра або спеціаліста. Загальний навчальний час засвоєння програми ОКР магістра, наприклад, з технічних спеціальностей на базі ОКР “бакалавр” (термін навчання 2 роки) складає 78–80 кредитів, у тому числі теоретичне навчання – 62 кредити (з них не менш як 6 кредитів за вільним вибором студентів); науково-дослідна практика та підготовка магістерської атестаційної роботи – 16–18 кредитів. У разі необхідності, за рахунок вибіркових дисциплін, надається 5 кредитів для завершення підготовки за додатковою спеціальністю. Загальний навчальний час засвоєння програми ОКР магістра на базі ОКР «спеціаліст» (термін навчання 1 рік) складає 41 кредит, у тому числі науково-дослідна практика та підготовка магістерської атестаційної роботи – 16–18 кредитів. Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують диплом магістра про здобуття повної вищої освіти та кваліфікацію за відповідною спеціальністю.

* Кредит – це одиниця обліку обсягу навчальної інформації, що потребує для засвоєння середнім студентом за існуючою технологією навчання 54 години навчальної роботи.

5.1. Моделювання лекційних курсів

Однією із основних форм навчального процесу є лекція. Лекційним методом студентам передається значна частина навчальної інформації. Як правило, лекція є елементом курсу, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої або кількох тем навчальної дисципліни. У ній послідовно і концептуально викладається певна проблема, яка є відповідним елементом навчального курсу конкретного предмета. Метою лекції є розкриття основних положень теми, досягнень науки з питань, що розглядаються, з'ясування невирішених і дискусійних проблем, узагальнення досвіду роботи, подання рекомендацій щодо використання основних висновків з тем на практичних заняттях, основних форм навчальних занять, передбачених для

засвоєння теоретичного матеріалу. На сучасному етапі кількість лекційних годин згідно з планами зменшують за рахунок самостійної навчальної діяльності студентів, але їх невміння працювати самостійно спонукає викладачів намагатися більшість матеріалу подати на заняттях і зорієнтувати на інші джерела пошуку.

У процесі моделювання слід мати на увазі, вузівська лекція має структуру заняття набуття нових знань і містить такі обов'язкові елементи:

- вступ, де міститься мотивація навчання, активізація опорних знань, чітке формулювання теми лекції та постановка завдання;
- викладення в логічній послідовності, розподіл і взаємозв'язок окремих частин лекції;
- висновки та підведення підсумків, що дають можливість осмислити лекцію в цілому, виділити основну ідею (для цього, наприклад, використовують опорні конспекти або сигнали у вигляді схем, малюнків, таблиць тощо);
- конкретне завдання на самостійну роботу;
- відповіді на запитання студентів.

Тематика курсу лекцій визначається робочою навчальною програмою, але лекцію на кожне заняття готує викладач. При цьому лектор зобов'язаний враховувати, що зміст лекції повинен: а) відповідати навчальній та робочій програмам; б) бути спрямованим на досягнення мети навчання та виховання; в) мати науковий рівень, наукову переконливість, наукову доведеність; г) містити стандартні термінологію і позначення; д) бути пов'язаним з текстом підручника або навчальним посібником з курсу.

Лектор, якому доручено читати курс лекцій, зобов'язаний перед початком відповідного семестру подати на кафедру відповідні документи, передбачені НМКД для даної навчальної дисципліни: робочу програму курсу, опорні конспекти лекцій, пакет візуального супроводження курсу, плани семінарських та завдання до практичних занять, навчальні та контрольні тести і таблиць забезпеченості студентів даного потоку навчальною та методичною літературою на певний семестр. Інші документи НМКД, якщо вони не поновлені або відсутні, готуються, розглядаються і затверджуються відповідно до планів методичної роботи викладачів і кафедри в цілому.

У моделюванні лекційних занять викладач зобов'язаний дотримуватися робочої навчальної програми щодо вибору тем, але не обмежуватися у трактуванні навчального матеріалу, у формах і засобах доведення його до студентів. Основними вимогами, які ставляться до лекції, є: високий теоретичний рівень інформації, посилення на законодавчі та нормативні акти, на нові досягнення науки; розкриття наукових засад і принципів курсу; органічний зв'язок теорії з практикою, зосередження уваги студентів на питаннях, які вирішуються або будуть вирішуватися у світлі сучасних вимог; рекомендації до поглибленого самостійного вивчення тих чи інших тем, необхідних для практичної роботи. Основним методичним завданням лектора є максимальна *активізація* навчального процесу шляхом використання активних методів навчання, зокрема: робота з опорними конспектами; «мозкова атака»; самостійна робота студентів з довідковою

літературою; реферативні повідомлення, використання наочних посібників і технічних засобів навчання. Лекція повинна сприяти формуванню у студента поглядів на вирішення тих чи інших проблем науки і практики, основних ідей цих проблем, поглибленню знань, окресленню шляхів і засобів використання матеріалів у практичній роботі.

Під час моделювання слід враховувати, що лекції бувають різними за змістом та принципом викладання. Так *вступна* лекція дає перше цілісне уявлення про навчальний предмет і орієнтує студентів в системі роботи з цього курсу. Лектор знайомить студентів з його метою і призначенням, роллю і місцем в системі навчальних дисциплін. Дається короткий огляд курсу, напрямки розвитку науки, імена відомих учених. Намічаються перспективи розвитку науки, її вклад в практику. Теоретичний матеріал пов'язується з практикою майбутньої роботи фахівця. На цій лекції можуть висловлюватися методичні і організаційні особливості роботи в рамках курсу, а також може даватися аналіз навчально-методичної літератури, що рекомендується студентам, уточнюються терміни і форми звітності.

Лекція-інформація орієнтована на виклад і пояснення студентам наукової інформації, що підлягає осмисленню і запам'ятовуванню. Це поширений традиційний тип лекцій в практиці вищої школи. *Оглядова* лекція – це систематизація наукових знань на високому рівні, що допускає велике число асоціативних зв'язків в процесі осмислення інформації, що висловлюється при розкритті внутрішньо-наочного і міжнаочного зв'язку, виключаючи деталізацію і конкретизацію. Як правило, стрижень висловлюваних теоретичних положень складає науково-понятійна і концептуальна база всього курсу або великих його розділів. Залежно від предмету дисципліни, що вивчається, і дидактичних цілей можуть бути використані й такі лекційні форми, як *проблемна* лекція, лекція-візуалізація, лекція-пресконференція, лекція з *наперед запланованими помилками*, лекція-діалог, *бінарна* лекція.

В *проблемній* лекції подаються складні дискусійні питання, з яких наука і практика не виробили єдиних рішень. Її особливістю є постановка на початку роботи проблемної ситуації, яка вирішується в процесі викладення матеріалу при активній участі студентів. Часто проблеми, які висвітлюються, стають предметом подальшого розгляду на семінарі, практичному занятті, що сприяє поглибленому розкриттю теми. Під час лекції проблемного характеру студент не отримує готових висновків. Він в ній бере активну участь, сприймаючи полемічний характер. Тому викладач у процесі роботи окреслює коло нерозв'язаних питань, а потім, за участю студентів, дає на них виважені відповіді. Викладач ставить одне питання та відповідає на нього, чим привертає увагу до іншого з тією метою, щоб проблема в цілому зацікавила студентів. Він немов би втягує студентів у творчий уявний процес, при цьому рекомендує ознайомитися з монографіями, статтями, де те чи інше питання розглядається більш детально. Враховуючи актуальність матеріалу, він намагається залучити студентів до творчого пошуку не лише в науковому плані, але і як майбутніх практичних працівників; орієнтує бажаючих самостійно вивчити конкретне питання глибше за допомогою додаткових

джерел. Розглядаючи невирішені або не повністю вирішені проблеми, роз'яснюючи їх сутність, викладач ознайомлює студентів з різними поглядами науковців з метою організації дискусії, викладає власну позицію.

Лекція-пресконференція проводиться як науково-практичне заняття, з наперед поставленою проблемою і системою доповідей, тривалістю 5-10 хв.. Кожен виступ є логічно закінченим, наперед підготовленим в рамках запропонованої програми. Сукупність представлених текстів дозволяє всебічно висвітлити проблему. На завершення підводяться підсумки самостійної роботи і виступів студентів. Викладач доповнює або уточнює надану інформацію, і формулює основні висновки. *Лекція з наперед запланованими помилками* – розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю запропонованої інформації (пошук помилки: змістової, методологічної, методичної, орфографічної). В кінці проводиться діагностика, рефлексія і розбір зроблених помилок. Існує декілька моделей *лекції-консультації*. Перша моделюється за типом «питання – відповідь». Лектор відповідає на запитання студентів з окремих розділів або з усього курсу. Другий варіант моделі – триєдине поєднання типу «питання – відповідь – дискусія» охоплює: виклад нової навчальної інформації лектором, постановка питань і організація дискусії в пошуку відповідей на висунуті питання.

Лекція-діалог, бінарна відбувається за участю двох лекторів. По черзі відповідно до попереднього розподілу матеріалу кожен із них бере участь у обговоренні проблеми (при її підготовці викладачі повинні дотримуватися диференційованого підходу до аудиторії відповідно до складу студентів). Важливе значення має розробка моделі такої лекції. Підготовка до неї передбачає підбір матеріалу, уважне продумування кожного питання і методики його викладу.

При моделюванні лекції необхідно використовувати як обов'язковий програмовий матеріал, так і факти, цікаві для студентів. Завчасно готуються технічні засоби навчання і матеріали для них (схеми, слайди, таблиці, діаграми). Суттєво полегшують сприйняття лекції студентами, економлять їх час оперативні роздруківки роздаткового матеріалу з найважливішими принциповими положеннями, статистичними даними, таблицями, схемами, діаграмами. Розробка такого матеріалу дозволить лектору обмежитися короткими коментарями, а студентам – зробити на ньому необхідні записи і помітки.

При моделюванні лекції для студентів-заочників потрібно враховувати, що слухачі володіють значною більшою інформацією, ніж стаціонарними, з багатьох питань і практичним досвідом. Але вони потребують підвищення рівня теоретичної підготовки. Тому матеріалам для них важливо надати методологічної, концептуальної спрямованості. Лекція повинна допомогти слухачам систематизувати і поглибити знання, які вони мають. Важливо показати методику і засоби практичного використання розглянутих у лекції теоретичних положень, їх значення для правильної орієнтації при здійсненні практичної діяльності. В моделі лекції виділяються етапи. У вступній частині

коротко викладається актуальність і значення проблем, які повинні бути розглянутими. Аргументується структура лекції, постановка питань, дається огляд джерел, з якими потрібно ознайомитись. Основу ж моделі лекції становить визначення теми, напрям розробки, сутність і зміст проблеми. Як правило, на лекцію виносять 2-3 головні питання, формулювання яких повинно бути чітким і методично завершеним. Дуже важливо показати методологічне значення відповідних теоретичних положень, розкрити практичний досвід у даній галузі.

У лекції можуть наводитися і типові недоліки в сфері вирішення конкретних проблем, які у зв'язку з цим потребують особливої уваги з боку тієї чи іншої категорії працівників. Викладач може також запропонувати шляхи практичного втілення в життя основних ідей, які розглядаються в лекції. Вкрай важливо передбачити діалог викладача зі студентами. При цьому зусилля лектора потрібно спрямувати на активізацію інтелектуальної діяльності студентів, оперативно реагувати на їх репліки, настрої, враховуючи рівень сприйняття матеріалу. Викладач повинен дати студентам рекомендації щодо додаткового вивчення окремих питань. Висновки з теми коротко подаються після викладу всього матеріалу. При цьому звертається увага на засоби і шляхи використання на практиці розглянутих у лекції основних положень. Певна частина лекції повинна відводитися для відповідей на запитання. Вони мають бути короткими і чіткими. Викладач обов'язково повинен висловити власне ставлення до запитань. Важливо звертати увагу студентів на точність і правильність поставлених запитань, пов'язувати відповіді на них з положеннями лекції. Можуть ставитися запитання, на які викладач у деяких випадках дати відповіді не може (відсутня єдина позиція в науці, бракує необхідної інформації, відповідне рішення знаходиться в стадії опрацювання). На окремі запитання, що мають приватний характер, студенти можуть отримати відповіді після лекції в індивідуальному порядку.

5.2. Вибір видів та форм занять у процесі моделювання педагогічної діяльності

Аналіз доцільності вибору видів та форм занять у процесі моделювання педагогічної діяльності ми розпочнемо з визначення основних понять. Здійснення навчання вимагає знання і умілого використання педагогом різноманітних форм організації учбового процесу, їх постійного вдосконалення. В науці поняття «форма» розглядається як з позиції чисто лінгвістичної, так і з філософської. В енциклопедичному словнику поняття «форма» трактується як «зовнішній контур, зовнішній вигляд, контур предмета». Форма будь-якого предмета, явища або процесу обумовлена його змістом і у свою чергу чинить на нього зворотний вплив. У філософському словнику поняття «форма» визначається як внутрішня організація змісту. Саме форма відображає систему стійких зв'язків предмета. *Форми організації навчання* – це способи побудови учбової роботи в певному порядку об'єднання студентів і слухачів (потоково-масові, колективні, групові й

індивідуальні) і тимчасовому режимі виконання (учбові заняття, самостійна підготовка).

Основними видами учбових занять виступають: лекції; семінари; практичні, лабораторні заняття та інші. Метою цих занять є легке, правильне та доступне викладання предмету. На лекціях студент знайомиться з теоретичним матеріалом, на семінарах більш обширно розглядає та готує цікавий, на його думку, матеріал з цього предмету. За допомогою практичних та лабораторних занять студент застосовує вивчений матеріал на практиці, чим закріплює отриманні знання з предмету. Колоквіум – це заключний етап навчання перед екзаменом. Колоквіуми перевіряють не тільки засвоєння матеріалу студентом з предмету, але й використання його на практиці. Колоквіуми відіграють важливу роль в оцінюванні знань студента.

Основною формою навчального процесу є лекція. Як правило, вона є елементом курсу лекцій, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої або кількох тем навчальної дисципліни. У ній послідовно і концептуально викладається певна проблема, яка є відповідним елементом навчального курсу конкретного предмета. Її метою є розкриття основних положень теми, досягнень науки з питань, що розглядаються, з'ясування невіршених і дискусійних проблем, узагальнення досвіду роботи, подання рекомендацій щодо використання основних висновків з тем на практичних заняттях, що є основними формами навчальних занять, передбачених для засвоєння теоретичного матеріалу.

5.3. Моделювання семінарських і практичних занять

Семінарське заняття – це форма навчального заняття, на якій викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань (рефератів). Воно проводиться в аудиторії або в навчальному кабінеті з однією академічною групою.

Семінарське заняття – одна з найважливіших і конструктивних форм навчального процесу. На семінарі студенти перевіряють, поглиблюють та закріплюють знання з курсу, аналізують практику, оволодівають основами процесів. Моделювання такого заняття передбачає три основних етапи: підготовка до семінару; проведення семінару; робота зі студентами після семінарського заняття. Існують декілька видів семінарських занять, які відрізняються за змістом, технікою проведенням та структурою. Семінарські заняття з теоретичних дисциплін: семінар; колоквіум – залік з окремих тем або розділів; практично-семінарські заняття; практикум. Семінарське заняття з теоретичної дисципліни виконує такі функції: а) поглиблення та деталізація матеріалу, який вивчався на лекції чи самостійно; б) контроль викладача за знаннями групи та з'ясування рівня навчальної діяльності студента (особливий вид семінару – колоквіум, тобто семінар-залік з окремих тем чи розділів). Особливостями семінарського заняття можуть бути: 1) студентів попередньо пропонуються запитання з теми, перелік самостійних завдань (мікрореферати, проблемні ситуації, методичні розробки або їх фрагменти,

конспектування літератури); 2) студенти, як правило, відповідають за бажанням, а в разі непередготовленості всієї групи – дається змога попрацювати 10–15 хв. з конспектом або літературою. Модель цього семінару може бути представлена такими етапами: 1. Вступ: мотивація навчання, активізація опорних знань. 2. Оголошення теми і мети, порядку проведення. 3. Поступовий розгляд намічених питань у вигляді виступів, обговорення, рецензій, відповідей, доповнень до них. 4. Підведення викладачем або сильним студентом загального підсумку заняття. 5. Видача завдання, мотивація навчальної діяльності на майбутні заняття.

Семінарсько-практичне заняття (близьке до комбінованого заняття) виконує три функції: поглиблювальну; контрольну; методико-практичну. Будується це заняття як і семінар, але має практичну частину, яка здебільшого містить виконання конкретного завдання (рольова гра, розв'язання проблемних ситуацій, практичні розрахунки тощо). Ці види діяльності є підтвердженням теоретичної роботи над матеріалом, переростанням знань в уміння, які визначені в робочій програмі відповідної дисципліни. *Практикум* – практичний різновид семінару (лабораторної роботи), де формуються: навички розумового і практичного характеру; вміння проводити досліди, робити точні розрахунки, обчислення та креслення до них; проведення спостережень. В основному практикуми доцільні з предметів фізико-математичного та природничо-біологічного циклів.

Моделювання семінарського заняття починається з визначення кафедрою тем занять на весь курс. Вони координуються з темами лекцій, співбесід та темами, що повинні самостійно опрацьовуватися студентами, і входять до робочої програми курсу. На семінарських заняттях робиться акцент на основних проблемах навчального курсу. При розробці проблематики та планів проведення кожного наступного семінарського заняття, як правило, дотримується дидактична вимога поетапного зростання складності проблем, що вивчаються. Плани семінарів передбачають обговорення 1-2 рефератів і кількох вузлових проблем, що передбачені програмою. До плану для обговорення на семінарі, як правило, рекомендується включати також 1-2 фіксованих виступи студентів з окремих розділів монографії, статей, рецензій на монографії, що стосуються проблеми, яка розглядається. Викладач повинен визначити студентів для фіксованих виступів і вказати конкретні джерела. На першому занятті з курсу викладач розподіляє між студентами кожної академічної групи теми рефератів на весь період вивчення цього курсу і визначає, на яких семінарах вони будуть обговорюватися. Залучення студентів до активної підготовки семінарського заняття починається з моменту читання лекції за конкретною темою та особливо – з моменту консультації до семінару, під час якої необхідно: визначити мету семінарського заняття; встановити логічний зв'язок семінару з іншими видами занять; окреслити хід семінарського заняття як змістовного доповнення до лекції; провести аналіз основної та додаткової літератури та дати рекомендації щодо користування літературою; дати рекомендації щодо

використання технічних засобів (ТЗН); довести індивідуальні завдання до студентів. Під час індивідуальних консультацій перевіряється хід підготовки студентів до семінару, надається допомога студентам, що готуються до виступу з рефератами, рецензентам. Викладач також допомагає студентам у вивченні й аналізі літератури.

Важливим методичним завданням проведення кожного семінарського завдання є активність у вивченні навчального матеріалу. У короткому вступному слові викладач нагадує мету заняття, місце теми, яку розглядають у навчальному курсі, план заняття тощо. Студенти можуть зачитувати реферати. Кожний доповідач повинен викласти зміст реферату усно за 10-20 хв. Студенти та викладач ставлять запитання, а виступаючі на них відповідають. Після цього виступають рецензенти від слухачів, що попередньо ознайомились із текстами рефератів. На семінарському занятті заслуховуються і фіксовані виступи. Студент повинен протягом 15-20 хвилин не лише викласти суть питання, але й висловити свою думку щодо питань, порушених у монографіях, підручниках, статтях і рецензіях на них.

Подальший перебіг семінару передбачає виступи студентів, які зобов'язані висловити свою думку про реферат, про виступи товаришів, викласти суть однієї з проблем, винесених на розгляд на семінарське заняття. Виступ студентів не бажано переривати або виправляти. Робити це можна лише у разі грубих помилок. Після виступу можна ставити запитання. Потрібно навчати студентів вільно, творчо обговорювати проблеми, що виносяться, а не просто читати текст. Кожному виступаючому можуть ставитися запитання. Дискусія, до якої доцільно залучати усіх студентів, повинна бути творчою, доказовою, коректною, навчальною. На семінарському занятті необхідно забезпечити безперервну роботу студентів, яка повинна виражатися: у виступах студентів без повторів попередньо сказаного; у запитаннях до слухачів; у репліках по суті.

У кінці семінару викладач виступає з висновком, у якому оцінює роботу студентів у ході заняття, характеризує реферати і ставить за них оцінки, а також оцінює виступи студентів. Потім викладач зупиняється на всіх питаннях, в яких були висловлені неточні чи правильні положення, на недостатньо висвітлених, або роз'яснює дискусійні питання, дає завдання і поради щодо подальшого вивчення недостатньо засвоєних питань, розкриває основні перспективи наукової розробки проблем, що обговорювались. На кожному семінарському занятті викладач оцінює підготовлені студентами реферати, їх виступи, активність у дискусії, вміння формулювати та відстоювати свою позицію тощо. Оцінки, одержані студентом на семінарах, враховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної дисципліни. Викладач в обов'язковому порядку проводить індивідуальні бесіди зі студентами, які пропустили семінарське заняття, перевіряє знання матеріалу з тем, які закріплювалися на семінарі.

Практичне заняття – це форма навчального заняття, де викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного

застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно до сформульованих завдань. Головна мета практичного заняття це набуття практичних умінь і навичок. Основними завданнями виступають: підготовка до самостійного виконання практичних завдань; підготовка студентів до контрольних робіт; набуття вмінь застосування теоретичних знань на практиці; підготовка студентів до майбутньої практичної діяльності. Моделі практичних занять досить різноманітні: формування умінь та навичок; формування самостійної діяльності; застосування знань; проблемне заняття). Вони можуть проводитися в аудиторії і в навчальних лабораторіях, оснащених необхідними технічними засобами навчання та обчислювальною технікою. Практичне заняття, у разі необхідності, може проводитися з половиною академічної групи. Такий поділ повинен бути обумовлений у робочих навчальних планах.

Моделювання практичних занять охоплює три основні етапи: підготовка до заняття, його проведення і робота зі студентами після занять. Підготовка до занять передбачає визначення їх тематики, розробку планів, визначення мінімуму обов'язкової для вивчення літератури, методичних рекомендацій. Проведення ПЗ базується на попередньо підготовленому методичному матеріалі – тести для виявлення рівня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями; комплекти завдань різної складності для роботи з ними на занятті. Цей матеріал готує викладач (асистент), якому доручено проведення ПЗ, за узгодженням з лектором даної навчальної дисципліни. Основна мета цих занять полягає в поглибленні, закріпленні і перевірці знань студентів з найбільш важливих і складних тем, вивченні практичного досвіду. Заняття в аудиторії починається коротким (5–7 хв.) вступним словом викладача, у якому підкреслюється значення теми для практики, її особливість у системі курсу. На практичному занятті студенти під керівництвом викладача глибоко і всебічно обговорюють питання теми. Для посилення активності і закріплення знань викладач повинен залучати до участі в обговоренні теоретичних і практичних питань якомога більшу кількість студентів. Це досягається постановкою додаткових питань, спрямованих на розкриття, деталізацію різних аспектів основного питання, особливо практичного досвіду, складних ситуацій. Після обговорення кожного питання викладачу доцільно дати оцінку виступів, акцентувати увагу на найбільш суттєвих положеннях, проблемах і можливих варіантах їх вирішення. Особлива увага звертається на ті питання, в яких йдеться про роль і значення досвіду роботи за фахом, у вирішенні актуальних проблем.

Велику користь на практичних заняттях дає розв'язування задач за методом аналізу конкретних проблемних ситуацій, ділових і рольових ігор, інших активних форм роботи. У кінці заняття викладач виставляє студентам оцінки за ступінь активності при обговоренні питань, за глибину засвоєння матеріалу, а також за належне виконання індивідуальних завдань і вміння використовувати отриманий матеріал. Оцінки, одержані студентом на практичних заняттях, враховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної дисципліни. Якщо студент пропустив заняття або під час занять не

показав відповідних знань, йому призначається індивідуальна співбесіда як одна з форм контролю за засвоєнням навчального курсу. Практичне заняття включає проведення контролю знань, умінь і навичок.

5.4. Моделювання самостійної роботи

Відповідно до Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», самостійна робота студента є основним засобом засвоєння навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Розширення функцій та зростання ролі самостійної роботи студентів не тільки веде до збільшення її обсягу, а й обумовлює зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, привчатимуть його самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність, як особисту рису характеру. Цілеспрямована сукупність дій студента під керівництвом викладача на основі використання засобів супроводу навчального процесу передбачає самостійність – можливість здійснювати самостійну роботу на основі формування якостей рефлексивного керування. Самостійна робота є одним з найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, позааудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. У контексті сучасної системи навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів після практичної підготовки (може становити від 15 до 55% навчального програмового матеріалу) та дозволяє розглядати накопичувані знання об'єктом власної діяльності студента.

Пізнавальна діяльність студентів у процесі виконання самостійної роботи характеризується високим рівнем самостійності та сприяє залученню їх до творчої активності. Самостійна робота передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, повторення та закріплення, можливості його застосування на практиці. Ефективність самостійної роботи залежить від її організації, змісту, взаємозв'язку та характеру завдань. З одного боку, вона є педагогічним засобом організації та управління самостійною діяльністю студента в навчальному процесі, з іншого боку, – це особлива форма навчально-наукової діяльності. В сучасних умовах інформатизації суспільства та оновлюваної педагогічної системи проблема самостійності виходить на якісно новий рівень. Аналіз досліджень з проблеми використання інформаційних технологій у навчанні студентів дозволяє визначити основні напрями їх активного застосування в навчальному середовищі: розширення можливостей підвищення якості освіти, відкриття нових можливостей розвитку мислення студентів, підбір індивідуальних способів отримання знань шляхом самостійної роботи за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій, як фактора зближення сфери освіти з реальним світом, поєднуючи традиційні та сучасні методи навчання, що сприяє створенню єдиного освітнього інформаційного середовища.

Самостійну роботу студентів можна класифікувати за різними критеріями:

1. За характером керівництва і способом здійснення контролю за якістю знань з боку викладача (з урахуванням місця, часу проведення), можна виділити: а) аудиторну – позааудиторну (3-4 години на день, у т. ч. й у вихідні); б) колективну роботу під контролем викладача – індивідуальні заняття з викладачем.
2. За рівнем обов'язковості: а) обов'язкову, визначену навчальними планами і робочими програмами (виконання домашніх завдань, підготовка до лекцій, практичних робіт та різновиди завдань, які виконуються під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої, переддипломної практики; підготовка і захист дипломних та курсових робіт тощо); б) рекомендовану (участь у роботі наукових гуртків, конференціях, підготовка наукових тез, статей, доповідей, рецензування робіт тощо); в) зніційовану (участь у різноманітних конкурсах, олімпіадах, вікторинах, виготовлення наочності, підготовка технічних засобів навчання тощо).
3. За рівнем прояву творчості: а) репродуктивну, що здійснюється за певним зразком (розв'язування типових задач, заповнення таблиць, моделювання схем, виконання тренувальних завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування і простого відтворення раніше отриманих знань); б) реконструктивну, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез тощо. в) евристичну, спрямовану на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування (складання опорних конспектів, схем-конспектів, анотацій, побудову технологічних карт, розв'язання творчих завдань). г) дослідницьку, яка орієнтована на проведення наукових досліджень (експериментування, проектування приладів, макетів, теоретичні дослідження та ін.).

Загальною проблемою вищої освіти є зменшення кількості годин на вивчення програмового матеріалу, тому дуже часто застосовують випереджувальні завдання. Вони спрямовані на повне або часткове попереднє самостійне вивчення студентами навчального матеріалу, який буде висвітлюватися викладачем на планованих заняттях. Попередньо вивчений студентами матеріал можна використовувати на лекціях, семінарах у вигляді рефератів, наукових доповідей, обговорювати у процесі дискусії. В самоосвіті (і не тільки для студента) джерелом інформації і порадицею є книга, що засвідчує і латинське прислів'я: «Книги – друзі, книги – вчителі». Необхідним для студента є синтетичне читання – конкретне і раціональне використання часткового і суцільного читання книги.

Останнім часом поширюється так зване швидкісне читання. Цей метод привертає увагу людей розумової праці. Для оволодіння навчальним матеріалом можна пропонувати студентам різноманітні методи самостійної роботи з книгою: складання плану прочитаного, складання тез, конспектування, анотація, цитування, рецензування, реферування, нотування (виписування незрозумілих слів з подальшим тлумаченням). Але на сучасному етапі книгу замінили інші джерела інформації, такі як ІКТ (інформаційно-комунікативні технології), а студенти стали суб'єктами соціальних мереж, Інтернет-простору, віртуального комп'ютерного світу.

Поняття «інформаційні технології» порівняно нове – це система сукупності методів засвоєння знань і способів діяльності на основі взаємодії викладача, студента та засобів ІКТ (інформаційно-комунікативних технологій), спрямованих на досягнення результату навчального процесу, що сприяє розширенню дидактичних можливостей в організації самостійної роботи студентів, а саме: забезпечення гнучкості навчального процесу за допомогою варіативності; трансформація змісту, методів і форм навчання, організації навчальних занять, поєднання різних методик навчання для студентів різнорівневої підготовки; варіювання складності та об'єму завдань, темпу їх виконання; активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів через моделювання якісно нового типу візуалізації навчального матеріалу як реальних, так і віртуальних об'єктів, процесів та явищ; ігрового навчання; посилення мотивації і пізнавального інтересу студентів у навчанні за рахунок інноватики методів навчання, можливості індивідуалізації навчання; мобільність на основі реалізації технічних можливостей комп'ютера, здійснення педагогічної корекції і безперервного зворотного спілкування та зв'язку; якісні зміни навчальної діяльності в цілому та контролю (здійснення тестового контролю з діагностикою, зворотнім зв'язком і оцінюванням етапів, дистанційна освіта).

Під час організації самостійної роботи студентів при використанні ІКТ реалізуються методологічні підходи: диференційний, що дозволяє розширити доступність навчання, відбувається поліпшення якості навчання, впровадження інноваційних технологій, використання додаткових освітніх ресурсів, що призводить до посилення ролі самостійної роботи студентів; системний, що характеризує активне використання інформаційних технологій як ефективні методи, що забезпечують не тільки системність, а й структурно-функціональний зв'язок навчального матеріалу.

Інноваційні освітні технології спрямовані на те, щоб підвищити інтерес до навчання, привчити студента працювати самостійно, бути компетентним та мобільним, адаптуватися до вимог сучасного суспільства. Провідну роль в організації самостійної роботи студентів мають інформаційні технології, бо вони відкривають студентам доступ до самоосвіти, нетрадиційного накопичення знань через джерела ІКТ, розширюють можливості для творчості, неординарного підходу у вирішенні виробничих ситуацій, це не просто засоби навчання, а й якісно нові технології в підготовці конкурентоспроможних фахівців, в переході від початкового до вищого рівнів самостійності. Самостійну роботу студентів при вивченні дисциплін навчального плану з використанням інформаційних технологій необхідно організувати як цілісну систему: використання освітніх сайтів; роботи з електронними виданнями; виконання індивідуальних завдань на основі використання ІКТ; поточної атестації за допомогою електронного тестування, як однієї із форм організації контролю за самостійною роботою студентів, бо вона виноситься на підсумковий контроль разом з навчальним матеріалом.

Модель контролю за самостійною роботою студентів включає: перевірку конспектів, рефератів, розв'язаних задач, розрахунків, виконаних графічних вправ, індивідуальних завдань; відповіді на контрольні або тестові питання. Окрім самостійного засвоєння знань студенти мають опанувати методи аналізу, синтезу, узагальнення інформації. Важливим для професійної освіти є навчання студента опановувати професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, опонувати та вміти вести дискусію. В зв'язку з цим великого значення набуває самостійна робота з додатковими джерелами (глосаріями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, узагальнення, порівняння, аналізу, класифікації. Інша важлива проблема для студентів – відбір необхідної, змістовно цінної інформації в рамках будь-якої навчальної програми. Часто перед ними постає проблема відсутності розуміння ступеню необхідності інформації та можливостей її застосування. В сучасних умовах перед педагогічними працівниками стоїть ряд завдань з метою максимального наповнення навчальним матеріалом в організації самостійної роботи студентів, зокрема – створення електронного навчально-методичного посібника, носія навчально-наукового змісту навчальної дисципліни, який відповідає вимогам професійної підготовки майбутніх фахівців.

Багато викладачів з допомогою комп'ютерних засобів навчання використовують нові можливості презентації матеріалу з різних дисциплін. Специфічними особливостями, на думку М. Бовтенко [6], є особлива інтерактивність, використання комплексу засобів представлення інформації: тексту, графіки, звуку, відео; індивідуалізація навчання; адаптивність; моделювання завдань та контроль виконання. Комп'ютерні програми особливо підходять для організації самостійної роботи студента з метою закріплення навчального матеріалу, вивченого на заняттях та підготовки до аудиторних занять.

Посібник нового типу повинен максимально полегшити розуміння, активне запам'ятовування понять, тверджень, прикладів, залучати до процесу навчання можливості сприйняття мозку, тобто слухову та емоційну пам'ять. Ефективність опрацювання, якість засвоєного матеріалу залежить від структури та навчальних блоків, а саме: теоретичного; наочно-дидактичного (ілюстративного); довідково-довідникового; контролюючого.

Застосування сучасних інформаційних технологій у процесі організації самостійної роботи та її контролю має ряд переваг: навчальний матеріал подано на сучасному рівні; можливість вибору студентом індивідуального режиму роботи; використання можливостей переносу навчального матеріалу на електронні носії; варіативність завдань з особистісно-зорієнтованим урахуванням можливостей та здібностей студентів; підвищення професійної мотивації студентів; можливість об'єктивного електронного контролю за станом засвоєння студентом необхідного навчального матеріалу.

Важлива роль в межах всіх видів діяльності при організації самостійної роботи приділяється формулюванню дидактичної мети, яка забезпечує

цілеспрямоване вивчення матеріалу, та індивідуальним завданням, які повинні скеровувати та контролювати самостійну роботу студента, підказувати шляхи просування у вивченні матеріалу, в певній послідовності на основі методичних рекомендацій, інструкцій, пояснень, довідкової системи, що супроводжують матеріал та дають змогу студенту просуватися до самостійного пізнання, самоосвіти і самоконтролю. Необхідно зазначити, що саме самостійна робота студента здатна ефективно розвивати творчу активність, творче мислення з урахуванням індивідуальних можливостей, активізувати творчу самостійну роботу. При цьому відбувається адаптація навчального матеріалу до рівня знань студента, яка досягається за допомогою багаторівневої структури діяльності.

Рациональна організація самостійної роботи студентів з використанням інноваційних форм та ІКТ дозволяє не тільки інтенсифікувати роботу в якісному засвоєнні навчального матеріалу, а й закладає основи подальшої постійної самоосвіти та самовдосконалення, а інформаційно-освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних та традиційних форм навчання визначає самостійну роботу студента як більш незалежну, пріоритетну та творчу.

5.5. Моделювання різних видів контролю

Моделювання поточного, періодичного, підсумкового видів контролю відіграє важливу роль в організації навчального процесу у вищій школі. *Поточний* контроль служить для перевірки засвоєння студентами навчального матеріалу дисципліни і є основним засобом забезпечення зворотного зв'язку в навчальному процесі, необхідної для вдосконалення методики викладання даної дисципліни та стимулювання самостійної роботи. Він представлений різними моделями форм: вибіркового або фронтального опитування, індивідуальні бесіди, перевірка конспектів і різних звітних матеріалів, контрольні роботи, перевірка виконання завдань на самостійну роботу і т. д. Комплексне застосування різних моделей дозволяє своєчасно оцінити, наскільки глибоко засвоєний навчальний матеріал і як студенти підготовлені до занять. У процесі поточного контролю викладач має можливість вивчати індивідуальні якості та здібності студентів, що додає навчально-виховній роботі цілеспрямованості і конкретності. У поточному контролі особливо яскраво проявляються його навчальна і організаційна функції. *Періодичний* контроль відрізняється від поточного тим, що в ньому більше проявляється перевірна функція. Він проводиться рідше, ніж поточний, і звичайно охоплює цілі розділи навчальної програми. Основними формами періодичного контролю є заліки та іспити (крім іспиту з усієї навчальної дисципліни). *Підсумковий контроль* служить для перевірки якості виконання студентами навчального плану і проводиться у формі екзамену по всій дисципліні. Основна мета підсумкового контролю - визначити досягнення поставлених цілей навчання. Завершується він випускним іспитом, результати якого служать підставою для присвоєння випускнику

вузу відповідної кваліфікації. Всі розглянуті види контролю взаємопов'язані між собою і доповнюють один одного

Найбільш поширеними формами контролю є: контрольні роботи, заліки та іспити. *Контрольні роботи* застосовуються для перевірки засвоєння поточного навчального матеріалу. Вони проводяться, як правило, з найбільш складних тем навчальної програми, а також за матеріалом, який давався для самостійного вивчення. Для контрольних робіт в більшості випадків розробляються індивідуальні завдання.

Заліки, в основному, використовуються для перевірки виконання студентами практичних робіт, набуття практичних і командних навичок, засвоєння навчального матеріалу групових та семінарських занять, а також дисциплін, за якими не проводяться іспити. Заліки зазвичай проводяться шляхом індивідуального опитування з попередньою підготовкою студентів або без неї. Опитування може проводитися в присутності всієї навчальної групи на навчальному місці. У цьому випадку можна застосовувати колективне обговорення поставлених питань. Спосіб проведення заліку вибирається з урахуванням специфіки навчальної дисципліни, характеру навчального матеріалу, ступеня підготовленості студентів. На заліку обов'язково повинні враховуватися активність студентів на всіх видах попередніх занять, а також при виконанні індивідуальних завдань, самопідготовки. Заліки можуть проводитися з білетами і без них, що не обмежує викладача у виборі контрольних питань.

Іспит є основною формою підсумкового контролю. Головна його мета полягає в тому, щоб перевірити ступінь і глибину засвоєння теоретичного матеріалу, навички та вміння застосовувати ці знання при вирішенні конкретних практичних завдань, а також уміння самостійно працювати зі спеціальною літературою. Іспити проводяться письмово (тести), усно (білети). Перевага такої моделі полягає в тому, що питання чітко сформульовані. Виключені випадки їх дублювання, а всі екзаменовані знаходяться в рівному становищі при виборі білета. Навчальна функція іспитів проявляється в глибокому усвідомленні студентами предмета і методів вивчення науки, зв'язку між різними її аспектами і місце серед інших наукових дисциплін. Складним завданням для екзаменатора є точне визначення глибини знань студентів. Існує спрощена, але важлива формула, якої дотримуються добре досвідчені педагоги: студент повинен відповісти на три основні питання, – «що», «як» і «чому». Це означає, що він не тільки характеризує, наприклад, який-небудь процес і пояснює, як він здійснюється, а й розкриває причини супутніх йому явищ, показує характер причинно-наслідкових зв'язків, підходить до розкриття поставленого перед ним питання діалектично.

6. Моделювання управлінської діяльності

У підготовці майбутнього учителя важливими є знання з моделювання управлінської діяльності. Дослідження підтверджують, що в практиці роботи керівників шкіл, які навчалися моделюванню і застосуванню моделей в

управлінській діяльності відсутні випадки поверхневого аналізу стану справ у школі, прийняття малоефективних управлінських рішень.

Для навчання (самонавчання) моделюванню керівників розроблена методика, яка передбачає такий алгоритм:

- на першому етапі потрібно виявити вхідні знання, вміння керівників з теорії і практики управління школою за допомогою бесід, анкетування, комп'ютерної перевірки;
- на другому етапі необхідно актуалізувати і удосконалити знання з тих проблем, які виявлені під час проведення діагностичного зрізу;
- завдання третього етапу: здійснити цілеспрямоване навчання керівників методу моделювання в управлінні школою, переведення інформаційного опису кожної управлінської функції, ситуації на мову моделей. Доцільно ввести спеціальні теми з моделювання, перебудувати курс лекційно-семінарських занять з педагогіки вищої школи, теорії та практики управління;
- на заключному, четвертому етапі відбувається навчання застосовувати моделі на практиці. Для цього проводяться відповідні лабораторно-практичні і практичні заняття.

Цінність застосування методу моделювання полягає в тому, що за допомогою моделей легко засвоюються знання, формуються вміння і навички оперативного, оптимального і результативного управління педагогічним процесом.

6.1. Поняття управлінських моделей та їх види

Модель управління – це штучно створена система, яка відображає процес управління і взаємодію своїх елементів, дозволяє вивчити, прогнозувати, планувати, організувати, контролювати і регулювати діяльність навчального закладу.

Моделюванням можна назвати діяльність керівника, спрямовану на конструювання моделей для вказаних цілей.

Моделі діляться на два великих класи: матеріальні та ідеальні. В управлінні використовуються ідеальні моделі, які можна поділити на такі види за способом реалізації або формою подання:

1. Образні моделі: таблиці, графіки, схеми, графи, малюнки, які в образній формі передають структуру та інші особливості об'єкта;
2. Знакові моделі: математичні, поопераційні формули, в яких за допомогою спеціальних знаків певної штучної мови (метамови) відтворюються особливості, закономірності об'єкта;
3. Уявні моделі: уявлення про явища, предмети, процеси та їх властивості.

Такі моделі реалізуються в словесно-описовій формі.

За характером відтворення об'єкта моделі можуть бути стаціонарними (статистичними) та динамічними. Для розв'язання стаціонарних ситуацій, що повторюються в управлінській діяльності і складаються з понятійних елементів, логічних зв'язків між ними, більш ефективні статистичні моделі. Для цього бажано мати картотеку

При виборі конструкції моделі, потрібно дотримуватися таких принципів:

1. Чітко визначити мету моделювання, кінцевий результат, який необхідно отримати, формулювати конкретні завдання. Існує золоте правило, якщо проблема незрозуміла, то краще і не братися за її моделювання.
2. Виділити основні фактори, параметри, характеристики об'єкта, що моделюється. Його опис повинен бути достовірним, повним, завершеним. Для цього слід забезпечити збір та аналіз необхідної інформації про об'єкт. Модель будується дуже спрощена і без зайвих ускладнень. Це принцип «прямої і вузької доріжки», обмеженої з одного боку від надмірної кількості параметрів об'єкта, а з іншого – від спрощеності, які можуть привести до непридатності моделі.
3. Принцип альтернативності моделювання означає, що саму модель можна побудувати різними способами, а також те, що модель включає в себе необхідність вибору з декількох можливих варіантів найбільш доцільний розв'язок проблеми.
4. Принцип економічності моделювання означає, що на конструювання чи вибір моделі слід витратити мінімальні матеріальні та інші ресурси. Крім того, модель стає засобом контролю за діяльністю.
5. Принцип масовості. Він означає, що одну і ту ж саму модель можна застосовувати по відношенню до різних об'єктів, чим економиться час та витрати на моделювання, своєчасно розв'язуються проблеми.

6.2. Алгоритм створення педагогічної моделі

Дотримуючись основних принципів, для створення моделі необхідно виконати послідовно певну сукупність операцій, дій, тобто дотримуватися певного алгоритму.

Побудова комплексу взаємопов'язаних в певному порядку операцій, спрямованих на досягнення фіксованої мети називається технологією моделювання.

Пропонуємо зразок раціоналізованої технології (алгоритму) моделювання педагогічної діяльності.

Етап моделювання	Сукупність дій, операцій, що виконуються керівником
1. Підготовчий етап	1.1. Визначення об'єкта моделювання. 1.2. Формулювання проблеми (мети). 1.3. Постановка завдань або вибір завдань з наведеної нижче класифікації. 1.4. Збір інформаційних даних, які впливають на функціонування та розвиток об'єкта.
2. Конструювання або вибір моделі	2.1. Вибір засобів моделювання: виду моделі, мови моделювання. 2.2. Визначення складу, елементів, структури,

	<p>параметрів, показників, що відображають властивості і характеристики об'єкта.</p> <p>2.3. Конструювання моделі або вибір моделі з наявного списку, каталогу тощо.</p> <p>2.4. Перевірка моделі на відповідність критеріям: послідовність, повнота, завершеність, точність, однозначність, економічність, результативність.</p>
3. Дослідження моделі	<p>3.1. Визначення можливих результатів, що дають побудовані чи вибрані моделі.</p> <p>3.2. Вибір оптимальної моделі для розв'язку даної проблеми.</p> <p>3.3. Перенесення знань з моделі, створення на її основі цільової програми розвитку навчально-виховного процесу.</p> <p>3.4. Використання моделі для оцінки якості розв'язання проблеми чи завдання.</p>

Для майбутнього педагога важливо знати, що об'єктами моделювання в педагогічній діяльності, управлінні навчальним закладом можуть бути розв'язки ситуацій. Управлінська ситуація – це характеристика визначеного стану навчально-виховного процесу, який з погляду керівника може бути задовільним або незадовільним. В останньому випадку управлінська ситуація називається проблемою. Проблема – це управлінська ситуація, яка характеризується такою відмінністю між необхідним і існуючим станом педагогічного процесу, що перешкоджає нормальному функціонуванню та розвитку навчального закладу. Виходячи з проблеми, керівник формулює мету у вигляді опису бажаного результату, до якого прагне педагогічний колектив, розв'язуючи дану проблему. Фактично управління школою і є розв'язок управлінських ситуацій. Можна умовно виділити чотири групи управлінських ситуацій або проблем.

6.3. Групи управлінських ситуацій і вибір засобів моделювання педагогічної діяльності

У процесі вивчення питання ми виділили такі групи управлінських ситуацій або проблем:

1. Управлінські ситуації *організаційно-персонального рівня*.

Їх ознакою є те, що для розв'язку проблеми необхідно 1-2 виконавці, для яких конкретизується завдання, проводиться інструктаж по виконанню роботи, перевіряється її хід та якість виконання.

До ситуацій цієї групи можна віднести, наприклад, такі завдання:

- забезпечення і оснащення кабінетів підручниками, навчальними посібниками, роздатковим матеріалом, комплектами інструментів;
- придбання і монтування програмованих приладів контролю знань учнів, технічних засобів навчання, комп'ютерів, лінгафонних кабінетів;

2. Управлінські ситуації *організаційно-колегіального рівня*.

Вони характеризуються участю колективних органів, більшості учителів в їх розв'язку, наявністю постійного контролю за ходом виконання завдань. Головними проблемами цієї групи є:

- розподіл доручень, обов'язків;
- визначення режиму роботи школи;
- складання розкладу уроків, різних графіків;
- обладнання кімнати відпочинку, залів, музеїв, методичного кабінету тощо.

3. Управлінські ситуації *оперативного організаційно-методичного рівня*.

Розв'язок цих проблем вимагає спеціальної теоретичної і практичної підготовки вчителів. До них відносяться:

- керівництво роботою педагогів по підготовці всієї документації з планування;
- вивчення стану формування в учнів рівня знань, умінь та навичок з основ наук;
- забезпечення виконання навчальних планів, програм;
- організація позаурочної роботи з предметів, гурткової роботи;
- організація узагальнюючого повторення;
- підготовка і проведення екзаменів;
- організація роботи педагогічного колективу по формуванню загальних навчальних умінь і навичок у школярів;
- організація роботи з невстигаючими, профілактика неуспішності;
- здійснення профільної та рівневої диференціації навчання;
- забезпечення наступності в роботі вчителів;
- організація спільної роботи школи, базовим підприємством, професійними ліцеями;
- організація роботи з батьками по забезпеченню дотримання єдиних вимог до учнів тощо.

4. Управлінські ситуації *перспективного організаційно-методичного рівня*.

Ці проблеми потребують довгострокового терміну виконання глибокої теоретичної і методичної підготовки вчителів, мобілізації всіх органів, служб і педагогічного колективу школи на їх виконання. До них належать:

- організація роботи педагогічного колективу над єдиною методичною темою (проблемою);
- оптимізація та диференціація навчально-виховного процесу;
- створення системи методичної роботи в школі на діагностичній основі;
- формування національної самосвідомості школярів;
- удосконалення уроку та інших форм навчальних занять;
- розвиток співробітництва та удосконалення системи самоуправління в школі;
- організація системи виховної роботи;

- створення системи контролю кінцевих результатів роботи вчителів та інші.

Після постановки завдання обираються засоби моделювання. Такими засобами виступає вид моделі та відповідна мова моделювання.

Для образних моделей зручно використовувати спеціальні знаки, які відображають початок підготовки, складання плану роботи, перевірка готовності, надання допомоги, проведення заходу, виконання роботи, операції, підведення підсумків, визначення завдань на майбутнє

Іншою формою образних моделей може бути граф. Граф – це креслення, зображення всіх робіт, операцій, дій в їх зв'язку, де показана послідовність їх виконання в часі.

6.4. Технологія складання графів в управлінській діяльності

1. Складається таблиця вихідної інформації за такою схемою:

Номер події	Номер наступної події	Найменування події	Шифр роботи	Тривалість роботи	Примітка

2. Вводяться умовні позначення:

а) круг – це подія, тобто кінцевий результат будь-якої роботи. Подія може бути не тільки фактом закінчення певної роботи, але й початком іншої;

б) стрілка зображає роботу. Може бути три види робіт:

→ - робота як трудовий процес (відвідування уроків, підготовка заходу, підготовка доповіді, уроку і т.д.);

---→ - робота, що не вимагає затрат праці, але потребує затрат часу (чекання);

—→ - фіктивна робота, показує логічний зв'язок, залежність подій, не вимагає ні матеріальних, ні часових затрат.

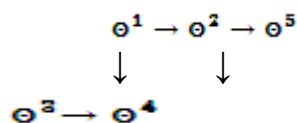
3. Розв'язок проблеми зображається у вигляді графа, який складається з кругів та стрілок (подій і робіт).

При побудові графа потрібно дотримуватися таких правил:

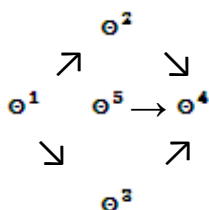
- якщо до круга підходить декілька стрілок, то це означає, що наступна робота може розпочинатися тільки по закінченню всіх попередніх;
- всяка робота з'єднує дві події: попередню і наступну. Її можна закодувати цифрами, перша цифра – початкова подія, друга цифра – наступна подія. Це називається шифром роботи. Наприклад, 1-3, означає подія 3 передуює подія 1;
- тривалість роботи в одиницях часу надписується над стрілками, а дата і час здійснення події записується в знаменнику. Наприклад, 2/IX3 означає, що подія 2 відбувається третього тижня у вересні;
- події можуть бути трьох видів: вихідна подія – це формулювання умов початку роботи по виконанню всього комплексу робіт, в круг,

що зображає вихідну подію, не входить жодна стрілка; завершальна подія – це формулювання кінцевого результату роботи, в круг, що зображає завершальну подію, не входить жодна стрілка; всі інші події називаються поточними;

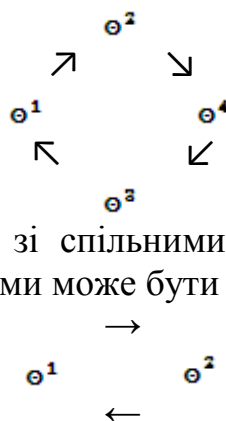
- будь-яка послідовність робіт в графі називається шляхом. Повний шлях – від вихідної події до завершальної. Загальна тривалість робіт називається критичним шляхом. Основне завдання керівника школи шукати методи скорочення тривалості робіт, попередження їх зриву, щоб критичний шлях був найменшим;
- в графі не можна допускати «глухих кутів». «Глухий кут» означає, що результат роботи, який передуює цій події, нікому з виконавців даного комплексу робіт не потрібен. На схемі це подія 5:



- в сітці не повинно бути подій, в які не входить робота, за винятком вихідної події. На схемі – це подія 5, яка не підготовлена, тому вона не відбудеться;



- В сітці не повинно бути замкнутих контурів – це логічна помилка:



- не може бути двох робіт зі спільними початковими і кінцевими подіями. Між сусідніми подіями може бути лише одна робота:



В протилежному випадку у граф вводяться додаткові події і фіктивні роботи.

Для побудови знакової моделі запроваджується спеціальна мова. Кожен елемент моделі отримує певний індекс і позначення.

Підрозділи, форми роботи	Позначення	Зміст роботи над проблемою	Позначення
Адміністрація школи	C ₁	Вивчення стану справ з проблеми	I
Творча (ініціативна)	C ₂	Пошук розв'язку проблеми	II

Педрада (рада школи)	C ₃	Постановка проблеми	III
Нарада при директорі (заступникові директора), збори	C ₄	Удосконалення теоретичних знань по даній проблемі	IV
Теоретичний семінар	C ₅	Формування і удосконалення практичних умінь роботи над даною проблемою	V
Методичні об'єднання, семінар-практикум, проблемні групи	C ₆		
Самоосвіта, консультації, бесіди, інструктаж, анкетування	C ₇	Індивідуальна робота по виконанню завдань	VI
Внутрішній шкільний контроль	C ₈	Контроль за виконанням завдань	VII
Методичні дні, тижні	C ₉	Корекція роботи педколективу над даною проблемою	VIII
Педчитання, науково-практичні конференції	C ₁₀	Підведення підсумків роботи з даної проблеми. Постановка завдань на майбутнє	IX
Клуби, гуртки, секції, органи учнівського самоуправління	C ₁₁	Робота з учнями	X
Батьківський університет, збори, бесіди	C ₁₂	Робота з батьками	XI

При моделюванні розв'язку проблеми враховуються три параметри: зміст роботи, форма роботи (підрозділ управління) та час виконання роботи. Елемент моделі – управлінський крок, складається із змісту роботи, в його показнику арабськими цифрами позначається місяць проведення робіт, а в дужках вказується форма роботи чи підрозділ управління, що виконує дану роботу. Наприклад, I⁵(C₂) означає, що вивчення стану справ з даної проблеми буде проведено творчою групою у травні. Зв'язки (відношення) управлінських кроків, рух перетворюючої інформації між ними позначається знаком ↔. Сукупність управлінських кроків, зв'язків між ними, яка дозволяє розв'язати дане завдання, береться в квадратні дужки. Це є модель розв'язку даного завдання чи проблеми. Якщо проблема складна і для її розв'язку необхідно виконати декілька завдань, то для реалізації кожного завдання складається своя модель, яка стає під моделлю загальної моделі для

розв'язку проблеми в цілому. Кількість елементів моделі залежить від складності проблеми чи завдання. Дамо характеристику моделей розв'язку завдань з визначених вище чотирьох груп. Оптимальне число елементів 1-ої групи – три елементи, 2-ої групи – п'ять елементів, 3-ої групи – сім елементів, 4-ої групи – 9 елементів.

1-а група: знакова модель $I \leftrightarrow VI \leftrightarrow VII$.

Оптимальна модель першої групи управлінських ситуацій точно відображає співвідношення сил і необхідних зв'язків між керівниками та виконавцями при виконанні поставлених завдань. Перший елемент моделі (I) вказує на необхідність розібратися в можливостях кожного виконавця, можливостях школи, визначити оптимальне число виконавців та зміст роботи для кожного з них. Другий елемент (VI) означає, що необхідно організувати індивідуальну роботу по розв'язку поставлених завдань, провести інструктаж як засіб приведення організаційної структури в дію. Третій елемент (VII) означає, що необхідно своєчасно проконтролювати, надати допомогу для своєчасного виконання поставлених завдань.

2-а група: знакова модель $I \leftrightarrow III \leftrightarrow VI \leftrightarrow VII \leftrightarrow IX$.

Введення елементів III та IX означає організаційну складність цього завдання. Для розв'язку проблеми необхідно підключити колективні органи управління, проаналізувати різні варіанти і можливості колективу, поставити проблему та конкретні завдання перед кожним виконавцем. Крім того необхідно підвести підсумки роботи, щоб показати участь кожного члена колективу у розв'язку проблеми, намітити завдання для тих, хто потребує подальшої роботи над аспектами даної проблеми.

3-я група: знакова модель $III \leftrightarrow IV \leftrightarrow V \leftrightarrow VII \leftrightarrow VIII \leftrightarrow IX$.

Розв'язок проблеми даної групи потребує серйозної теоретичної і практичної підготовки (елементи IV, V) а також корекції, регулювання роботи педагогічного колективу при розв'язку поставлених завдань (елемент VIII).

4-а група: знакова модель $I \leftrightarrow II \leftrightarrow III \leftrightarrow IV \leftrightarrow V \leftrightarrow VI \leftrightarrow VII \leftrightarrow VIII \leftrightarrow IX$.

Розв'язок проблем перспективного характеру вимагає ретельного аналізу стану справ у школі, вивчення передового досвіду з даного питання, створення творчої групи для пошуків шляхів досягнення поставленої мети. На це вказує наявність елементів I та II. Термін розв'язку таких проблем 2-5 років, що приводить до необхідності повторювати окремі елементи щорічно. Наприклад, формування практичних умінь (IV), контроль і корекція (VII та VIII). Здійснюється це на якісно іншому рівні з конкретизацією завдань, змісту, форм роботи та виконавців.

На практиці число елементів моделі збільшується до необхідного. Розглянемо для прикладу проблему третьої групи: організація роботи підколективу з профілактики неуспішності учнів. Знакова модель розв'язку проблеми може мати вигляд:
 $[III^9 (C_3) \rightarrow IV^9 (C_5) \leftrightarrow VI^9 (C_7) \leftrightarrow VII^9 (C_1) \rightarrow V^{10} (C_6) VI^{10} (C_7) \leftrightarrow VII^{11} (C_8) \leftrightarrow VIII^{12} (C_7) \rightarrow IX^1 (C_3)]$.

Наведемо приклади змісту елементів знакової моделі і охарактеризуємо їх:

III⁹ (C₃) – обговорення підсумків успішності та результатів екзаменів за попередній навчальний рік на педраді та постановка завдання по удосконаленню системи роботи педколективу з невстигаючими учнями, з профілактики та ліквідації неуспішності.

IV⁹ (C₅) – проведення занять теоретичного семінару по темі «Методи і прийоми вивчення, попередження та подолання неуспішності».

VI⁹ (C₇) – проведення консультацій, бесід з вчителями з метою надання їм допомоги для визначення змісту, методів проведення контрольних зрізів знань, умінь та навичок учнів та методики їх аналізу.

VII⁹ (C₁) – проведення директорських контрольних робіт та їх аналіз.

V¹⁰ (C₆) – засідання методичних об'єднань з метою обговорення результатів директорських контрольних робіт та визначенню заходів для подолання неуспішності в школі.

VI¹⁰ (C₇) – визначення завдань для кожного вчителя по виробленню індивідуальної методики профілактики неуспішності: організації перевірки домашнього завдання; підготовці диференційно-групових завдань, матеріалів; подачі нового матеріалу і його закріплення з врахуванням реальних навчальних можливостей школярів; формування правильних мотивів навчання тощо.

VII¹¹ (C₈) – фронтально-оглядовий контроль за роботою вчителів по профілактиці неуспішності; аналіз отриманої інформації.

VIII¹² (C₇) – проведення бесід, консультацій, відкритих уроків, створення проблемної групи з метою внесення коректив в роботу вчителів, виконання рекомендацій.

IX¹ (C₃) – на педраді по підведенню підсумків роботи школи за I півріччя, обговорити питання «Попередні підсумки роботи педколективу з профілактики неуспішності учнів та заходи по здійсненню рівневої диференціації навчання».

При моделюванні зміст роботи по вирішенню даної проблеми залишається практично незмінним, варіюватися можуть форми роботи, підрозділи управління, час проведення заходу. Це залежить від конкретних умов роботи школи. Що дає модель розв'язку проблеми керівнику? За допомогою моделі легко визначити ступінь складності проблеми в залежності від кількості елементів, участь кожного члена педагогічного колективу у розв'язку даної проблеми; правильно розподілити виконання робіт в часі, бачити місце педради, контролю, керівництва. Модель дозволяє виділити слабкі ланки управління і показати резерви його удосконалення. Моделювання розвиває системне бачення розв'язку проблеми, спонукає його працювати на кінцевий результат. Користуючись моделлю, здійснюємо її інтерпретацію, отримуємо готовий план роботи над даною проблемою чи завданням.

7. Методичні засади навчальної дисципліни «Моделювання діяльності фахівця» для магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи»

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни «Моделювання діяльності фахівця» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки ОКР «магістр», спеціальності: 8. 18010021 «Педагогіка вищої школи****»

Предметом вивчення навчальної дисципліни є систематизовані знання з обґрунтування теоретичних засад в організації навчального процесу у вищій школі, уміння і навички практики моделювання майбутньої професійної діяльності.

Практична спрямованість підготовки магістрів з педагогіки вищої школи і наявність у них досвіду викладацької роботи дозволяє вивчати курс з моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця шляхом розкриття сутності та змісту навчальних тем дисципліни на лекціях, закріплення матеріалу при його обговоренні та аналізі проблемних ситуацій на практичних, лабораторних заняттях та значного обсягу самостійної роботи студентів.

Теоретична частина курсу включає уявлення про сутність та зміст моделювання освітньо-професійної підготовки фахівця; цілі, зміст та інформаційну базу освітньої та професійної підготовки; призначення, структуру і зміст освітньо-професійної програми підготовки фахівця, проблеми та суперечності формування змісту навчання в умовах постіндустріального суспільства; упорядкування сукупності нормативних і варіативних навчальних дисциплін; оптимізацію структурно-логічної схеми підготовки, а також методологічні основи моделювання освітньо-професійної підготовки фахівця. В теоретичній частині курсу детально розглядаються загальна схема формування змісту навчання, технологія розробки освітньо-професійної програми підготовки фахівця, її місце у системі підготовки фахівців у вищій школі. Увага приділяється проблемам формування змісту підготовки за циклами, розподілу змісту циклів підготовки за навчальними дисциплінами, упорядкуванню структурно-логічних зв'язків розділів навчальних дисциплін, визначення рівня сформованості предметних умінь.

Практична частина курсу розрахована на поглиблене засвоєння та закріплення основних теоретичних положень дисципліни, отриманих студентами на лекціях, набуття й відпрацювання необхідних для майбутньої плідної професійної діяльності практичних умінь і навичок світоглядного та методологічного аналізу проблем і суперечностей, що виникають в процесі моделювання освітньо-професійної підготовки фахівця. Практичні заняття проводяться з використанням активних методів навчання: аналізу конкретних ситуацій та ділових ігор. Вони спрямовані на те, щоб навчити студентів застосуванню методологічних принципів професійної підготовки при розв'язанні реальних завдань педагогічної практики, організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та управління нею.

Методичним забезпеченням дисципліни є навчальна програма, навчальні посібники, монографічна література та методичні розробки кафедри, а також журнальні статті у профільних виданнях з проблем педагогіки і психології професійної освіти.

При вивченні теоретичних питань студенти отримують можливість користуватись інформаційними ресурсами Інтернету з метою знайомства з новітніми досягненнями світових досліджень у сфері теорії і практики професійної освіти.

Система контролю якості навчання студентів включає проведення поточного та підсумкового контролю знань. Поточний контроль здійснюється на всіх видах навчальних занять та у вигляді контрольних робіт після завершення вивчення кожного з двох блоків змістовних модулів. Підсумковий контроль здійснюється у формі заліку з урахуванням активності студентів на практичних та лабораторних заняттях та результатів поточного контролю.

Програма навчальної дисципліни складається з двох блоків змістових модулів: 1) Формування змісту навчання: освітньо-професійна програма підготовки фахівців; 2) Формування змісту навчання: інформаційна база освітньої та професійної підготовки.

Мета і завдання навчальної дисципліни

Навчальна дисципліна є нормативною і носить методологічний характер. Вона орієнтована на формування у студентів чіткого уявлення про сутність та зміст моделювання освітньо-професійної підготовки фахівця до майбутньої професійної діяльності. Дисципліна «Моделювання діяльності фахівця» передбачає розуміння загальної схеми формування змісту навчання, цілей освітньої та професійної підготовки, розподілу змісту циклів підготовки за навчальними дисциплінами, визначення рівня сформованості предметних умінь, структури та змісту програми навчальної дисципліни.

Метою дисципліни є висвітлення принципів побудови моделі освітньої та професійної підготовки фахівця, а також використання цих знань в якості теоретичної основи загальної схеми формування змісту навчання. Ці знання сприятимуть успішному здійсненню випускниками ефективної педагогічної діяльності.

Наукову базу дисципліни складають: філософія освіти, теорія моделювання, методологія, етика, психологія і техніка професійної діяльності.

В результаті вивчення навчальної дисципліни майбутній фахівець з педагогіки вищої школи повинен отримати навички системного аналізу професійної і соціальної діяльності фахівця, науково обгрунтованого вибору та реалізації змісту професійної підготовки фахівця. Він має усвідомити глибинну сутність, зміст і характер педагогічної роботи з підготовки студентів до виконання виробничих і соціальних функцій, етики і методології професійної діяльності.

Основними завданнями дисципліни є:

1. Засвоєння студентами принципів побудови моделі освітньої та професійної підготовки фахівця.

2. Розвиток вміння аналізувати зміст і цілі освітньої та професійної підготовки фахівця.

3. Формування вміння визначати цикли освітньої та професійної підготовки.

4. Оволодіння навичками формування комплексних циклових завдань.

5. Формування вміння розподіляти зміст підготовки за циклами.

6. Формування вміння розподіляти зміст циклів підготовки за навчальними дисциплінами.

7. Формування вміння розробляти структурно-логічну схему підготовки фахівця.

8. Оволодіння навичками упорядкування сукупності нормативних і варіативних навчальних дисциплін

9. Оволодіння навичками упорядкування структурно-логічних зв'язків розділів навчальних дисциплін

10. Розвиток вміння визначати цілі навчання за навчальною дисципліною

11. Формування вміння визначати рівень сформованості предметних умінь

12. Розвиток вміння визначати зміст навчання за навчальною дисципліною

У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні:

ЗНАТИ:

- принципи побудови моделі освітньої та професійної підготовки фахівця;
- поняття змісту навчання;
- фактори, що детермінують формування змісту освіти;
- принципи та критерії відбору змісту освіти;
- теорії формування і дидактичні моделі змісту освіти;
- напрями, принципи структурування та рівні формування змісту освіти;
- сутність освітньої та професійної підготовки майбутніх фахівців;
- особливості освітньо-професійної програми і освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця;
- стратегічні завдання реформування вищої освіти;
- формування і розподіл змісту циклів підготовки майбутніх фахівців;
- інформаційну базу освітньої та професійної підготовки майбутніх фахівців;
- зміст і структуру навчальних планів (їх інваріантну і варіативну складові);

УМІТИ:

- визначати структурно-логічні зв'язки розділів навчальних дисциплін;
- визначати цілі навчання за навчальною дисципліною;
- визначати рівень сформованості предметних умінь, критерії оцінювання досягнень;
- визначати зміст навчання за навчальною дисципліною;
- визначати форми і види занять за навчальною дисципліною;

- характеризувати тематичний план дисципліни;
- визначати форми і види контролю ступеню досягнення цілей підготовки за навчальною дисципліною;
- визначати специфіку інформаційно-методичного забезпечення;
- аналізувати ОПП, ОКХ, навчальні плани, навчальні програми;
- пояснювати, який існує взаємозв'язок між ОПП та стандартами ВНЗ;
- порівнювати навчальні плани різних спеціальностей і робити висновки про обсяг навчального часу циклів підготовки за рівнями;
- визначати доцільність вибору дисциплін навчальним закладом;
- визначати доцільність вибору дисциплін самостійного вибору студентів;
- аналізувати робочі і навчальні програми дисципліни щодо наявності в них обов'язкових складових.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1

Формування змісту навчання: освітньо-професійна програма підготовки фахівців

Тема 1. Загальна схема формування змісту навчання

Програмний матеріал. Сутність змісту освіти та його історичний характер. Зв'язок понять «зміст освіти» та «зміст навчання».

Теорії формування змісту освіти. Фактори, що детермінують його формування. Принципи та критерії відбору змісту освіти.

Предметний та загальнодіяльнісний компоненти змісту навчання. Напрями та принципи структурування змісту освіти: професіоналізація змісту навчання, виділення компонентів у змісті навчання, впровадження модульної системи, проблемно-тематичний підхід, використання інваріанта структурної моделі науки.

Рівні формування змісту освіти. Особливості формування змісту освіти в умовах кредитно-трансферної системи.

Тема 2. Цілі освітньої та професійної підготовки

Програмний матеріал. Стратегічні завдання вищої освіти в Україні в сучасних умовах. Завдання реформування змісту вищої освіти. Пріоритетні напрями та шляхи реформування вищої освіти. Людиноцентризм як філософська основа підготовки майбутніх фахівців.

Цілі освітньої та професійної підготовки за напрямом або спеціальністю, за спеціалізацією спеціальності. Формування цілей підготовки за циклами.

Тема 3. Формування змісту підготовки за циклами та навчальними дисциплінами. Освітньо-професійна програма підготовки фахівця

Програмний матеріал. Взаємозв'язок освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми.

Нормативна та варіативна частини змісту навчання.

Формування змісту підготовки за циклами. Формування комплексних циклових завдань.

Формування змісту циклів підготовки за спеціалізацією спеціальності. Розподіл змісту циклів підготовки за навчальними дисциплінами. Розподіл змісту циклів підготовки за навчальними дисциплінами спеціалізації спеціальності.

Структура та зміст освітньо-професійної програми як моделі освітньої та професійної підготовки фахівця.

Змістовий модуль 2

Формування змісту навчання: інформаційна база освітньої та професійної підготовки

Тема 4. Структурно-логічна схема обробки змісту навчання. Інформаційна база освітньої та професійної підготовки

Програмний матеріал Структурно-логічна обробка масиву змісту навчання. Оптимізація структурно-логічної схеми підготовки.

Упорядкування сукупності нормативних і варіативних навчальних дисциплін. Упорядкування структурно-логічних зв'язків розділів навчальних дисциплін. Інформаційна база освітньої та професійної підготовки майбутніх фахівців. Зміст та структура навчального плану підготовки фахівців за напрямом або спеціальністю. Інваріантна та варіативна складові навчального плану. Оптимізація інформаційної бази освітньої та професійної підготовки. Особливості розробки навчального плану в умовах кредитно-трансферної системи.

Тема 5. Формування змісту навчальної дисципліни

Програмний матеріал

Роль і місце програми навчальної дисципліни при формуванні змісту навчання. Дидактичні вимоги, що висуваються до навчальної та робочої програми дисципліни.

Визначення цілей навчання за навчальною дисципліною. Визначення рівня сформованості предметних умінь. Визначення змісту навчання за навчальною дисципліною. Класифікація навчальних елементів. Структура змісту навчання.

Структура та зміст навчальної програми дисципліни, робочої програми навчальної дисципліни. Упорядкування структурно-логічних зв'язків розділів навчальних дисциплін.

Визначення видів та форм занять з дисципліни.

Визначення видів та форм контролю ступеню досягнення цілей підготовки за навчальною дисципліною.

Особливості формування змісту навчальної дисципліни в умовах кредитно-модульної системи.

Компетентнісний підхід до розробки програми дисципліни.

Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми
1.	Цілі освітньої та професійної підготовки
2.	Моделювання змісту підготовки за циклами та навчальними дисциплінами
3.	Формування змісту навчання: інформаційна база освітньої та професійної підготовки фахівців
	Усього годин

Теми лабораторних занять

№	Назва теми
1.	Формування змісту навчальної дисципліни в умовах кредитно-модульної системи
	Усього годин

Самостійна робота

№ з/п	Назва теми
1	Загальна схема формування змісту навчання
2	Цілі освітньої та професійної підготовки
3	Формування змісту підготовки за циклами та навчальними дисциплінами. Освітньо-професійна програма
4	Структурно-логічна схема обробки змісту навчання. інформаційна база освітньої та професійної підготовки фахівців
5	Визначення цілей та змісту навчання за навчальною дисципліною. Програма навчальної дисципліни
	Усього годин

Індивідуальні завдання

Індивідуальні завдання не передбачені програмою.

Методи навчання

- бесіда
- лекція
- педагогічне моделювання
- тренінг
- ділові та рольові ігри
- розв'язання творчих завдань

Методи контролю

- поточне тестування
- усне опитування
- виконання творчих завдань

Форма підсумкового контролю успішності навчання. Залік.

Методичне забезпечення

Навчально-методичний комплекс дисципліни, навчальні посібники «Педагогіка вищої школи»

Рекомендована література

Базова

1. Асмолов А. Г., Нырова М. С. Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно - историческая перспектива / А. Г. Асмолов, М. С. Нырова. – Новгород : АО «Новгород», 1993. – 124 с.
2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. Системи, 2010. – 342 с.
3. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С. Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
4. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». – К. : МОН України, 2005. – 35 с.
5. Гнезділова К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. / К. М. Гнезділова, С. О. Касярум. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. – 124 с.
6. Гура О. Педагогіка вищої школи: Вступ до спеціальності: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
7. Енциклопедія освіти/голов.ред. В.Г.Кремень;члениредкол. І.Д.Бех, Н.М.Бібік, В.Ю.Биков та ін.; АПНУ.–К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Закон про вищу освіту // Освіта. – 2002. - № 17. – С. 10.
9. Каташев В. Г. Педагогика высшей школы : Учеб. Пособие / В. Г. Каташев, Л. И. Соломко, Г. У. Матушанский, О. В. Захарова, Л. И. Тарарина: под общ. Ред. В. Г. Каташева. – Изд. 2-е, без изменений. – Казань : Изд-во Казан. Гос. Тех. Университета, 2005. – 395 с.
10. Козловський Ю. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект / Ю. М. Козловський [Монографія]. – Львів : Сполом, 2012. – 484 с.
11. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса/Г.Б.Корнетов.–М.:Просв.,1994.–265 с.
12. Кравцов Ю. С. Філософське призначення освіти у морально-правовій ідентифікації людини : монографія / Ю. С. Кравцов ; Дніпродзерж. держ. техн. ун-т (ДДТУ). – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2012. – 254 с.
13. Краевский В. В., Бережнов Е. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнов. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 400 с.
14. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.
15. Кудіна В. В., Соловей М. І., Спіцин Є. С. Педагогіка вищої школи. – К.: Ленвіт, 2007. – 194 с.
16. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
17. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. / Н. П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 360 с.
18. Національна доктрина розвитку освіти. – К.: Знання, 2007. – 364 с.
19. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали (травень-грудень 2004 р.). – Ч. 2 / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; під ред. В. Г. Кременя. - Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2004. – 202 с.
20. Павлова Т. А. Методи активного соціально-психологічного навчання [Текст]: навч. посіб./ Т. А. Павлова, Н. В. Матяш. – М.: Академія, 2007. – 289 с.

21. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. Навчальний посібник / Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т.–К.:Вид-тво «Укр. енциклопедія» ім. М.П.Бажана, 1995.–256 с.
22. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч.посіб./за ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти.–К.:А.С.К.,2003.– 240 с.
23. 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.
24. Плахотнік О. В. Модернізація університетської освіти засобами інноваційних технологій / О. В. Плахотнік // Збірник наук. Праць КНУ ім. Т. Г. Шевченка. – Вип. 4. – 2006. – С. 199-205.
25. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід/О.І. Пометун, Л.В. Пироженко.–К.:Академвидав,2002. – 135 с.
26. Приходько В. М. Словник основних термінів і понять з моніторингу якості освіти та превентивного виховання / В. М. Приходько. – Х. : Вид. група «Основа», 2011.–128с.–(Бібл. журналу «Управління школою»; Вип. 02 (98).
27. Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : кол. монограф. дослідж. / П. В. Мельник [та ін.]; наук. ред. Н. В. Ківенко, Ю. П. Чорноморець; Держ. податкова адмін. України, Нац. ун-т держ. податкової служби України. – Ірпінь : [б. в.], 2010. – 255 с.
28. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М. : Ин-т теор. пед. и международных исследований в образовании РАО, 1994. – 131с.
29. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология/В. В. Сериков. – Волгоград: Волгоградский пед. ун-т. –1999.–234 с.
30. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : [моногр.] / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 328с.
31. Пономарев А. С. Модель специалиста как источник выбора и обоснования содержания профессионального образования: Текст лекций. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2005. – 58 с.
32. Романовский А. Г., Пономарев А. С., Фомина М. В. Содержание образования как педагогическая категория. Учеб. пособие. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2005. – 68 с.
33. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: Наукова думка, 2000. – 210 с.

Допоміжна

34. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / Ред. В. И. Андреев. – [2-е изд.] – Казань : Центр инновационных технологий. – 2000. – 600 с.
35. Артамонова Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя / Е. И. Артамонова. – М. : МАНПО, 2011. – 240 с.
36. Банк інноваційних педагогічних технологій / Автор-упорядник Л. В. Галіцина. – К. : Шкільний світ, 2012. – 104 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
37. Бойченко М. А. Моделі і технології виховання в зарубіжних країнах: [навч. посіб.] / М. А. Бойченко; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : Мрія, 2012. – 141с.
38. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 684 с.
39. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості: монографія / Н. Б. Гонтаровська ; НАПН України, Ін-т пробл. виховання. – Д. : Дніпро – VAL, 2010. – 622 с.
40. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах:[Монографія]/Л.І.Даниленко.–К.: Міленіум, 2004. – 340 с.

41. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К : Академвидав, 2004. – 352 с.
42. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості : моделі виховних систем / І. Г. Єрмаков. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 224 с.
43. Соловьев В. С. Оправдание добра [Монография] / В. Соловьев. – М. : Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. – 656 с.
44. Софій Н. А. Інноваційні методи навчання та викладання : теоретичне підґрунтя та методика використання. / Н. А. Софій. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти», 2007. – 360 с.
45. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дисс... докт. пед. наук:13. 00. 01/ В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.
46. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
47. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
48. Чермит К. Д. Вища освіта: реалії та перспективи / К. Д. Черміт, В. Г. Левченко. - Харків : Растр – 7, 2001. – 202 с.
49. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : Стило, 1997. – 240 с.

15. Інформаційні ресурси

1. www.intellect-invest.org.ua/collaboration
2. library.lp.edu.ua/high

Методичні рекомендації

до практичних і лабораторних занять з курсу

«Моделювання діяльності фахівця», розробленого відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки магістрів зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи****» галузі знань 1801 Специфічні категорії

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ (6 год.)

Модуль 1. Формування змісту навчання: освітньо-професійна програма підготовки фахівців

Тема 1. Цілі освітньої та професійної підготовки (2 год.)

Зміст практичного заняття

Обговорення теоретичних положень:

1. Стратегічні завдання вищої освіти в Україні.
2. Завдання реформування змісту вищої освіти.
3. Пріоритетні напрями та шляхи реформування вищої освіти.
4. Цілі освітньої та професійної підготовки.
5. Формування цілей підготовки за циклами.

Обґрунтувати стратегічні завдання вищої освіти в Україні в сучасних умовах. Завдання реформування змісту вищої освіти. Пріоритетні напрями та шляхи реформування вищої освіти. Людиноцентризм як філософська основа підготовки майбутніх фахівців.

Виконання практичних завдань:

Визначити цілі освітньої та професійної підготовки за напрямом або спеціальністю, за спеціалізацією спеціальності. Навчитися формувати цілі підготовки за циклами (робота з навчальною документацією).

Для того, щоб виконати усі завдання практичного заняття, необхідно ознайомитися в відповідною нормативною базою, документацією, державними стандартами.

Література: [1; 3;13; 16; 17; 19; 20; 24].

Тема 2. Формування змісту підготовки за циклами та навчальними дисциплінами. Освітньо-професійна програма підготовки фахівця (2 год.)

Зміст практичного заняття

Обговорення теоретичних положень:

1. Формування циклів освітньої та професійної підготовки.
2. Розподіл змісту підготовки за нормативною та варіативною частиною.
3. Формування змісту підготовки за циклами.
4. Формування змісту циклів підготовки за спеціалізацією спеціальності.
5. Розподіл змісту циклів підготовки за навчальними дисциплінами.

Формування змісту циклів

Практичні завдання:

Розкрити зміст взаємозв'язку освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми

Виконання практичних завдань:

Охарактеризувати нормативну та варіативну частини змісту навчання.

Як відбувається формування змісту підготовки за циклами; формування комплексних циклових завдань;

-«- формування змісту циклів підготовки за спеціалізацією спеціальності; розподіл змісту циклів підготовки за навчальними дисциплінами; розподіл змісту циклів підготовки за навчальними дисциплінами спеціалізації спеціальності.

Охарактеризувати структуру та зміст освітньо-професійної програми як моделі освітньої та професійної підготовки фахівця.

Література: [1; 3;5; 8; 10; 17; 19; 20; 22].

Модуль 2.

Формування змісту навчання: інформаційна база освітньої та професійної підготовки

Тема 3. Формування змісту навчальної дисципліни (2 год.)

Метою є поглиблення знань у галузі моделювання змісту підготовки за циклами та навчальними дисциплінами; формування базових навичок: аналізу системи нормативних документів сфери праці - кваліфікаційних характеристик та посадових інструкцій, галузевих стандартів підготовки фахівців; розробки фрагментів освітньо-професійної програми підготовки (ОПП) фахівця.

Проведення практичного заняття передбачає використання галузевих стандартів вищої освіти України.

Зміст практичного заняття

Обговорення теоретичних положень:

1. Програма навчальної дисципліни як основна форма фіксації змісту навчання.
2. Дидактичні вимоги до програми дисципліни.
3. Структура та зміст навчальної програми дисципліни.
4. Структура та зміст робочої програми навчальної дисципліни.
5. Особливості формування змісту навчальної дисципліни в умовах кредитно-трансферної системи.
6. Компетентнісний підхід до розробки програми дисципліни.

Обговорити роль і місце програми навчальної дисципліни при формуванні змісту навчання; дидактичні вимоги, що висуваються до навчальної та робочої програми дисципліни; компетентнісний підхід до розробки програми дисципліни.

Виконання практичних завдань передбачає визначення цілей навчання за навчальною дисципліною; визначення рівня сформованості предметних умінь; визначення змісту навчання за навчальною дисципліною; аналіз класифікації навчальних елементів; структури змісту навчання; структури та змісту навчальної програми дисципліни, робочої програми навчальної дисципліни; упорядкування структурно-логічних зв'язків розділів навчальних дисциплін; визначення видів та форм занять з дисципліни; визначення видів та форм контролю ступеню досягнення цілей підготовки за навчальною дисципліною; особливостей формування змісту навчальної дисципліни в умовах кредитно-модульної системи.

Практичні завдання:

1. Аналіз структури змісту підготовки фахівця (на прикладі галузевих стандартів зі спеціальностей «Педагогіка вищої школи»).
 2. Визначення циклів освітньої та професійної підготовки.
 3. Аналіз відповідності змісту умінь та назв змістових модулів.
 4. Розробка фрагменту освітньо-професійної програми (ОПП) фахівця.
- Література: [1; 3;10;11;12;13; 16; 17; 19; 20].

За результатами практичних занять студенти мають опанувати методологічні підходи до моделювання змісту підготовки за циклами та навчальними дисциплінами; вміти у складі групи фахівців сфери праці, науковців, методистів та викладачів ВНЗ встановлювати структуру циклів підготовки, формувати систему цілей підготовки за циклами, розробляти комплексні циклові завдання, що адекватні цілям підготовки за циклами.

ЛАБОРАТОРНІ ЗАНЯТТЯ (4 год.)

Модуль 2. Формування змісту навчання: інформаційна база освітньої та професійної підготовки

Тема 1. Формування змісту навчальної дисципліни в умовах кредитно-модульної системи

Мета: поглиблення знань у галузі моделювання змісту навчальної дисципліни; формування базових навичок: формування структури навчальної дисципліни відповідно до прийнятої схеми підготовки за певними напрямками підготовки, спеціальністю та освітньо-кваліфікаційним рівнем, визначення

видів та форм занять, визначати види та форми контролю ступеню досягнення цілей підготовки за навчальною дисципліною, проводити корекцію робочих програм навчальних дисциплін для забезпечення вимог нормативних документів до структури та змісту навчальних планів.

Проведення лабораторного заняття передбачає використання галузевих стандартів вищої освіти України.

План лабораторного заняття

1. Аналіз структури навчальних програм, робочих навчальних програм (на прикладі навчальних та робочих програм зі спеціальностей «Педагогіка вищої школи»).

2. Аналіз доцільності вибору видів та форми занять.

3. Аналіз видів та форм контролю ступеню досягнення цілей підготовки за навчальною дисципліною.

4. Аналіз змісту навчальної дисципліни, яка пропонується до самостійного опанування.

5. Аналіз форм та методів контролю самостійної роботи студентів.

6. Розробка фрагменту навчальної та робочої програм за певними дисциплінами.

За результатами лабораторного заняття студенти мають опанувати методологічні підходи до формування змісту навчальної дисципліни в умовах кредитно-модульної системи; вміти у складі групи фахівців сфери праці, науковців, методистів та викладачів ВНЗ: визначати цілі навчання за певною навчальною дисципліною, потрібний рівень сформованості кожного з системи предметних умінь, види та форми контролю ступеню досягнення цілей підготовки, проводити класифікацію знань (навчальних елементів), визначати структуру змісту навчання за навчальною дисципліною (частини, розділу, теми) встановлювати види та форми навчальних занять, що забезпечують досягнення цілей підготовки, встановлювати обґрунтовані терміни засвоєння змісту кожного з структурних елементів навчальної дисципліни та формування відповідних предметних умінь на потрібному рівні, визначати нормативний термін навчання за навчальною дисципліною.

У процесі лабораторного заняття студенти також напрацьовують базові уміння фахівця вищої школи, до яких ми відносимо, у першу чергу такі:

- аналізувати ОПП, ОКХ, навчальні плани, навчальні програми;
- пояснювати, який існує взаємозв'язок між ОПП та стандартами ВНЗ;
- порівнювати навчальні плани різних спеціальностей і робити висновки про обсяг навчального часу циклів підготовки за рівнями;
- визначати доцільність вибору дисциплін навчальним закладом;
- визначати доцільність вибору дисциплін самостійного вибору студентів;
- аналізувати робочі і навчальні програми дисципліни щодо наявності в них обов'язкових складових.

Література: [3; 11; 12; 16; 19-21].

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ Й ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

До основних форм самостійної роботи студентів при вивченні курсу «Моделювання діяльності фахівця вищої школи» слід віднести:

- опрацювання лекційного матеріалу та додаткове самостійне вивчення теоретичного матеріалу за списком рекомендованої літератури;
- підготовка до практичних занять та виконання індивідуальних завдань для самостійної роботи;
- практична діяльність з аналізу галузевих стандартів та стандартів вищого навчального закладу;
- підготовка до заліку.

Самостійна робота (СРС) – це форма управління та самоуправління самостійною діяльністю студентів. Роль самостійної роботи в умовах сучасних педагогічних технологій значно зростає. Прищеплення вмінь і навичок самостійної роботи майбутніх фахівців – найважливіше завдання вищої школи. Самостійна робота – одна з головних умов глибокого і міцного оволодіння знаннями, формування переконань, вона розвиває творчу активність студента, поєднує його знання і вміння з практикою. *Мета самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості й засвоєння знань, умінь, навичок.*

Самостійна робота студентів – це одна з організаційних форм навчання, яка регламентується робочим навчальним планом. Зміст самостійної роботи визначається в робочій програмі дисципліни з орієнтацією на вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця.

Навчальний матеріал, передбачений для самостійного опрацювання та опанований студентом, підлягає підсумковому контролю нарівні з матеріалом, який опрацьовується під час навчальних занять.

Для ефективного виконання СРС з боку навчального закладу створюються необхідні умови:

- * планування, організація і контроль СРС;
- * створення необхідних умов для СРС (бібліотека, читальний зал, комп'ютерні класи тощо);
- * проведення консультацій із самостійної роботи;
- * виконання норм бюджету часу студента;
- * навчально-методичне забезпечення СРС;
- * розробленням завдань і контроль за їх виконанням;
- * складання графіків СРС;
- * розміщення стендів з інформацією про зміст завдань, контроль СРС тощо.

Самостійна робота студентів – це органічна частина навчального процесу, отже, в організації цієї роботи важливим є принцип комплексного підходу. СРС нерозривно пов'язана з розвитком мислення студентів.

Провідним принципом системи поступового оволодіння знаннями є навчання на високому рівні інтелектуальних труднощів. СРС ставить перед студентами високі інтелектуальні завдання, виконання яких вимагає певних зусиль.

Види самостійної роботи різноманітні: прослуховування лекцій та їх конспектування, робота з книгою (підручником, навчальним посібником, довідником), підготовка доповідей, звітів, рефератів, розв'язування задач, виконання розрахунково-графічних і лабораторних робіт. підготовка і проведення різних експериментів, участь у роботі наукових гуртків і в дослідженнях кафедри, курсові й дипломні проекти. У практиці ВНЗ склались різноманітні форми цієї роботи.

Важливим принципом СРС є індивідуалізація, тобто самостійна робота має бути організована як індивідуальна робота кожного студента. Для цього викладач має враховувати вікові й психологічні можливості кожного, наявність знань, умінь і навичок, рівень пізнавального інтересу, а також принцип поступового переходу від контролю СРС з боку викладача до взаємо- і самоконтролю. Крім того, організація самостійної роботи на нових засадах докорінно змінює взаємини між викладачем і студентом: вони мають стати стосунками між колегами – старшим і молодшим.

Планування СРС є одним з головних напрямів роботи кафедр і циклових методичних комісій. Вихідними даними для планування СРС на кафедрі є стандарти освіти за спеціальністю.

Самостійна робота студентів планується:

- в навчальному плані (або стандарті освіти);
- в робочій програмі;
- в плані навчально-методичної роботи кафедр.

У навчальному плані зазначено кількість годин на роботу з кожної дисципліни. У робочих програмах з усіх дисциплін має бути перелік питань, які виносяться на самостійне вивчення, визначаються форми контролю.

Організація самостійної роботи студентів складається з кількох етапів.

Етапи самостійної роботи

I етап (підготовчий)	• нормування • планування • організація
II етап (теоретичний)	• навчально-методичне забезпечення СРС
III етап (навчально-практичний)	• аудиторна та позааудиторна СРС
IV етап (контрольний)	• контроль • самоконтроль • самоперевірка
V етап (корекційний)	• корекція навчального процесу (викладач) • самокорекція

Самостійна робота студентів без відповідної звітності та при відсутності контролю за її виконанням втрачає значення, тому необхідно визначити вимоги до звітності студентів про виконання ними завдань.

Самостійна діяльність студентів завжди закінчується певними результатами.

Головними в обліку й контролі виступають такі вимоги, як систематичність; масовість; відкритість.

Використання алгоритмів самоконтролю студентів як на заняттях, так і в умовах виконання домашніх завдань із метою самоперевірки сприяє усвідомленню мети та завдань, а також результатам навчально-пізнавальної

діяльності, поєднанню нових знань із раніше засвоєними знаннями і вміннями, формуванню загальних та спеціальних умінь і навичок (працювати з навчальними засобами, будувати відповідь за зразком), критичності (самокритичності) мислення, усвідомленню власних помилок та їх аналізу, адекватній самооцінці студентів та її тривалості.

Одним із компонентів самоконтролю є самоперевірка. З цією метою можна застосовувати різні творчі прийоми.

Найважливішою умовою ефективності самостійної роботи студентів є її планування. Тому бюджет часу студентів – одне з найгостріших питань, його планують, не зважаючи на фізичні і психічні можливості студентів. Щоб упорядкувати систему завдань, у ряді ВНЗ стали складати і видавати на руки студентам графіки самостійної роботи, а також навчальні плани і програми на семестр із вказівками щодо її організації і планування СРС.

Але значення СРС виявляється повною мірою лише тоді, коли за їх використанням, за суворим дотриманням термінів подання (рефератів, контрольних і курсових робіт, проектів) ведеться систематичний і суворий контроль із боку деканата, кафедр і викладачів.

Керівництво самостійною роботою студентів повинно здійснюватися за різними напрямками. Зокрема, деякі з них: *методичний, виховний, організаційний* аспекти організації самостійної роботи студентів тісно пов'язані між собою, і тільки при умові цілеспрямованої і систематичної роботи за всіма трьома напрямками «коефіцієнт корисної дії» її може бути достатньо високим. Знання та пізнавальний досвід, здобуті в ході виконання самостійної роботи студентів, набувають дійового характеру, а отже, пізнавальна активність та самостійність студента неухильно зростатимуть.

Завдання для самостійної роботи студентівз курсу «Моделювання діяльності фахівця»

Модуль 1. Формування змісту навчання: освітньо-професійна програма підготовки фахівців

Тема 1. Загальна схема формування змісту навчання (максимальна оцінка - 10 балів).

1. Ознайомитися з літературою.
2. Визначити основні поняття теми (зміст освіти, зміст навчання, освітньо-професійна програма підготовки фахівців) з поясненням у тематичний словник (2 бали).
3. Написати реферат на тему: «Особливості формування змісту навчання майбутніх фахівців в умовах кредитно-трансферної системи» (8 балів). Література: [2;7; 12; 16; 19; 21; 23].

Тема 2. Цілі освітньої та професійної підготовки (максимальна оцінка -10 балів).

1. Ознайомитися з літературою.
2. Написати реферат на тему: «Стратегічні завдання вищої освіти в сучасних умовах». Визначте головні проблеми і перспективи вищої освіти (назвати головні проблеми, висловити свої погляди на майбутнє вищої

школи; виділити ту проблему, яку вважаєте головною, спробувати визначити її причини, запропонувати способи розв'язання)

Література: [1; 3; 13; 16; 17; 19; 20; 24].

Тема 3. Моделювання змісту освітньої та професійної підготовки фахівця

1. Ознайомитися з літературою.
2. Проаналізувати ОПП двох напрямів підготовки або спеціальностей.

Порівняти (у кредитах та годинах):

- загальний навчальний час підготовки
- сумарний навчальний час за циклами підготовки
- сумарний навчальний час нормативних дисциплін
- сумарний навчальний час вибіркових дисциплін (варіативної частини змісту підготовки)
- співвідношення навчального часу підготовки, виділеного на аудиторну та самостійну роботу студентів
- співвідношення навчального часу за циклами підготовки, виділеного на аудиторну та самостійну роботу студентів

Література: Література: [1; 3; 5; 8; 10; 17; 19; 20; 22].

Модуль 2. Формування змісту навчання: інформаційна база освітньої та професійної підготовки

Тема 4. Інформаційна база освітньої та професійної підготовки

1. Ознайомитися з літературою.
2. Розробити структурно-логічну схему масиву змісту навчання (на прикладі певного напрямку підготовки або спеціальності) (6 балів).
3. Проаналізувати навчальний план певного напрямку підготовки або спеціальності. Зробити висновки щодо доцільності внесення у нього змін. Обґрунтуйте власні пропозиції щодо змін..

Література: [2; 4; 7; 14; 15; 18; 20; 22; 24].

Тема 5. Формування змісту навчальної дисципліни

1. Ознайомитися з літературою.
2. Написати реферат на тему: «Дидактичні вимоги до програми дисципліни» (6 балів).
3. Розробити проект робочої програми навчальної дисципліни (за модульним принципом) (10 балів).
4. Обґрунтувати вибір видів та форм занять з дисципліни, видів та форм контролю.
5. Розробити методичні рекомендації до самостійної роботи студентів з дисципліни.
6. Підготуватися до практичного заняття «Формування змісту навчальної дисципліни в умовах кредитно-модульної системи»: на прикладі певної дисципліни

визначити

- цілі навчання у вигляді системи предметних умінь
- потрібний рівень сформованості кожного з системи предметних умінь
- види та форми контролю ступеню досягнення цілей підготовки

- структуру змісту навчання за навчальною дисципліною (модулі)
 - види та форми навчальних занять, що забезпечують досягнення цілей підготовки
 - обґрунтовані терміни засвоєння змісту кожного з структурних елементів навчальної дисципліни (модулів) та формування відповідних предметних умінь на потрібному рівні
 - нормативний термін навчання за навчальною дисципліною *проаналізувати*
 - співвідношення навчального часу на аудиторні заняття та самостійну роботу студентів
 - нормативний термін навчання за навчальною дисципліною
- Література: [3; 11; 10; 12; 16; 19; 21].

ЗАВДАННЯ: підготуватися до колоквіуму за питаннями підсумкового (модульного) контролю знань

ПИТАННЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ

Модуль 1

1. Поняття змісту освіти та його структури.
2. Поняття змісту навчання, його зв'язок із змістом освіти
3. Фактори, що детермінують формування змісту освіти.
4. Принципи та критерії відбору змісту освіти.
5. Зв'язок між змістом навчального матеріалу та майбутньою діяльністю фахівця.
6. Дидактичні моделі змісту навчання.
7. Теорії формування змісту освіти.
8. Напрями та принципи структурування змісту освіти.
9. Рівні формування змісту освіти.
10. Загальна схема формування змісту навчання.
11. Сутність освітньої та професійної підготовки майбутніх фахівців
12. Освітньо-професійна програма підготовки фахівців
13. Особливості формування змісту освіти в умовах кредитно-трансферної системи.
14. Стратегічні завдання вищої освіти в Україні в сучасних умовах.
15. Завдання реформування змісту вищої освіти.
16. Пріоритетні напрями та шляхи реформування вищої освіти.
17. Людиноцентризм як філософська основа підготовки майбутніх фахівців.
18. Цілі освітньої та професійної підготовки за напрямом або спеціальністю, за спеціалізацією спеціальності.
19. Взаємозв'язок цілей підготовки майбутнього фахівця і цілей діяльності.
20. Формування цілей підготовки за циклами.
21. Формування змісту циклів підготовки.
22. Структура та зміст освітньо-професійної програми як моделі освітньої та професійної підготовки фахівця.

23. Взаємозв'язок освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми.

24. Нормативна та варіативна частини змісту навчання.

25. Формування змісту підготовки за циклами. Формування комплексних циклових завдань.

26. Формування змісту циклів підготовки за спеціалізацією спеціальності.

27. Розподіл змісту циклів підготовки за навчальними дисциплінами.

28. Розподіл змісту циклів підготовки за навчальними дисциплінами спеціалізації спеціальності.

Модуль 2

29. Структурно-логічна обробка масиву змісту навчання.

30. Оптимізація структурно-логічної схеми підготовки.

31. Упорядкування сукупності нормативних і варіативних навчальних дисциплін.

32. Упорядкування структурно-логічних зв'язків розділів навчальних дисциплін.

33. Інформаційна база освітньої та професійної підготовки майбутніх фахівців.

34. Зміст та структура навчального плану підготовки фахівців за напрямом або спеціальністю.

35. Інваріантна та варіативна складові навчального плану.

36. Оптимізація інформаційної бази освітньої та професійної підготовки.

37. Особливості розробки навчального плану в умовах кредитно-трансферної системи.

38. Роль і місце програми навчальної дисципліни при формуванні змісту навчання.

39. Дидактичні вимоги, що висуваються до навчальної та робочої програми дисципліни.

40. Інформаційно-методичне забезпечення дисципліни.

41. Визначення цілей навчання за навчальною дисципліною.

42. Визначення рівня сформованості предметних умінь.

43. Структура та зміст навчальної програми дисципліни. Упорядкування структурно-логічних зв'язків розділів навчальних дисциплін.

44. Структура та зміст робочої програми навчальної дисципліни.

45. Тематичний план дисципліни (розподіл навчального часу за семестрами та видами навчальних занять).

46. Визначення видів та форм занять з дисципліни.

47. Визначення видів та форм контролю ступеню досягнення цілей підготовки за навчальною дисципліною.

48. Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів з дисципліни.

49. Особливості формування змісту навчальної дисципліни в умовах кредитно-модульної системи.

50. Компетентнісний підхід до розробки програми дисципліни.

51. Взаємозв'язок між ОПП та стандартами ВНЗ.
52. Обґрунтувати необхідність моделювання освітньо-професійної підготовки майбутнього фахівця.
53. Проаналізувати ОПП майбутнього фахівця та визначити загальний навчальний час підготовки (у кредитах та годинах).
54. Проаналізувати ОПП майбутнього фахівця та визначити зміст його умінь.
55. Проаналізувати ОПП майбутнього фахівця та визначити зв'язок його умінь із змістовими модулями.
56. Проаналізувати ОПП майбутнього фахівця та визначити цикли підготовки.
57. Проаналізувати ОПП майбутнього фахівця та визначити співвідношення навчального часу між циклами підготовки.
58. Проаналізувати ОПП майбутнього фахівця та визначити перелік та мінімальний обсяг (у кредитах та годинах) нормативних дисциплін.
59. Проаналізувати ОПП майбутнього фахівця та визначити сумарний навчальний час за циклами для нормативних дисциплін.
60. Проаналізувати ОПП майбутнього фахівця та визначити сумарний навчальний час за циклами для варіативних дисциплін.
61. Проаналізувати ОПП майбутнього фахівця та визначити співвідношення навчального часу між нормативними та варіативними дисциплінами.
62. Проаналізувати навчальну програму дисципліни щодо доцільності вибору видів та форми занять.
63. Проаналізувати навчальну програму дисципліни щодо контролю ступеню досягнення цілей підготовки за навчальною дисципліною.
64. Проаналізувати навчальну програму дисципліни щодо її змісту, який пропонується до самостійного опанування.
65. Проаналізувати навчальну програму дисципліни щодо форм та методів контролю самостійної роботи студентів.
66. Проаналізувати ОПП майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» та «магістр» за однією спеціальністю. Зробити висновок щодо обсягу навчального часу підготовки за цими рівнями.
67. Проаналізувати ОПП майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» та «магістр» за однією спеціальністю. Зробити висновок щодо відмінностей навчальних дисциплін за цими рівнями.
68. Проаналізувати ОПП майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» та «магістр» за однією спеціальністю. Зробити висновок щодо обсягу навчального часу циклів підготовки за цими рівнями.

69. Проаналізувати ОПП майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст» та «бакалавр» за відповідним напрямом підготовки. Зробити висновок щодо обсягу навчального часу підготовки за цими рівнями.

70. Проаналізувати ОПП майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст» та «бакалавр» за відповідним напрямом підготовки. Зробити висновок щодо відмінностей навчальних дисциплін за цими рівнями.

71. Проаналізувати ОПП майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст» та «бакалавр» за відповідним напрямом підготовки. Зробити висновок щодо обсягу навчального часу циклів підготовки за цими рівнями.

72. Проаналізувати навчальний план майбутнього фахівця та визначити цикли підготовки.

73. Проаналізувати навчальний план майбутнього фахівця та визначити співвідношення навчального часу між циклами підготовки.

74. Проаналізувати навчальний план майбутнього фахівця та визначити перелік та мінімальний обсяг (у кредитах та годинах) нормативних дисциплін.

75. Проаналізувати навчальний план майбутнього фахівця та визначити сумарний навчальний час за циклами для нормативних дисциплін.

76. Проаналізувати навчальний план майбутнього фахівця та визначити сумарний навчальний час за циклами для варіативних дисциплін.

77. Проаналізувати навчальний план майбутнього фахівця та визначити співвідношення навчального часу між нормативними та варіативними дисциплінами

78. Проаналізувати навчальні плани майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» та «магістр» за однією спеціальністю. Зробити висновок щодо обсягу навчального часу підготовки за цими рівнями.

79. Проаналізувати навчальні плани майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» та «магістр» за однією спеціальністю. Зробити висновок щодо відмінностей навчальних дисциплін за цими рівнями.

80. Проаналізувати навчальні плани майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» та «магістр» за однією спеціальністю. Зробити висновок щодо обсягу навчального часу циклів підготовки за цими рівнями.

81. Проаналізувати навчальні плани майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст» та «бакалавр» за відповідним напрямом підготовки. Зробити висновок щодо обсягу навчального часу підготовки за цими рівнями.

82. Проаналізувати навчальні плани майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст» та «бакалавр» за відповідним напрямом підготовки. Зробити висновок щодо відмінностей навчальних дисциплін за цими рівнями.

83. Проаналізувати навчальні плани майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст» та «бакалавр» за відповідним напрямом підготовки. Зробити висновок щодо обсягу навчального часу циклів підготовки за цими рівнями.

84. Порівняти навчальні плани двох спеціальностей. Зробити висновок щодо відмінностей циклів підготовки.

85. Проаналізувати навчальний плани майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр». Зробити висновок щодо доцільності вибору дисциплін навчальним закладом.

86. Проаналізувати навчальний плани майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». Зробити висновок щодо доцільності вибору дисциплін навчальним закладом.

87. Проаналізувати навчальний плани майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр». Зробити висновок щодо доцільності визначення дисциплін самостійного вибору студентів.

88. Проаналізувати навчальний плани майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». Зробити висновок щодо доцільності визначення дисциплін самостійного вибору студентів.

89. Проаналізувати навчальну програму дисципліни щодо наявності в ній обов'язкових складових.

90. Проаналізувати робочу навчальну програму дисципліни щодо наявності в ній обов'язкових складових.

Критерії

оцінювання знань та умінь студентів

у процесі вивчення дисципліни «Моделювання діяльності фахівця», розробленої відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки магістрів зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи****» галузі знань 1801 Специфічні категорії

Оцінка «відмінно»

Відповідь впевнена, аргументована. Вільно володіє термінологією з даної тематики. Виявляє здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, оцінки процесів, явищ, які розглядає. Самостійно, творчо, застосовує знання в змінених ситуаціях. Глибока обґрунтованість, логічність, переконливість викладу. Здатність оцінювати явища, факти, чинники. Грамотність, логічність і послідовність викладу. Висока старанність і вправність у виконанні, бездоганне зовнішнє оформлення.

Оцінка «добре»

Відповідь студента повна, правильна, логічна, обґрунтована, проте без елементів власних суджень. Він на достатньому рівні володіє термінологією з даної тематики. Самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, синтезом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки,

виправляти допущені помилки. Грамотність, логічність і послідовність викладу. Достатня старанність і вправність у виконанні, належне зовнішнє оформлення.

Оцінка «Задовільно»

Відповідь неповна, поверхова. Студент відтворює основний зміст, але недостатньо осмислено, не вміє самотійно аналізувати, робити висновки. Здатний розв'язувати завдання за зразком. Володіє елементарними вміннями навчальної діяльності. Деякі порушення логічності і послідовності, не зовсім достатня самотійність мислення. Посередня старанність, зовнішнє оформлення задовільне.

Оцінка «Незадовільно»

Відповідь студента при відтворенні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, зумовлюється нечіткими, розрізненими уявленнями про предмет вивчення; вміння не сформовані, рівень самотійності навчальної діяльності низький. Необґрунтованість суджень, недостатньо розвинена самотійність мислення Відсутність старанності, погане зовнішнє оформлення.

Післямова

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») окреслила стратегію розвитку освіти на найближчі роки і на перспективу, визначила курс на створення життєздатної системи безперервного навчання й виховання, забезпечення можливості духовного самовдосконалення особистості, її активної участі в громадському житті, формування інтелектуального та культурного потенціалу як вищої цінності нації; якісну підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності. Передбачено основні шляхи реформування середньої і вищої школи.

Будь-яка професія, а педагогічна зокрема висуває перед майбутнім фахівцем цілу низку вимог: до якостей особистості, яка живе в конкретно-історичний період; до загального інтелектуального рівня розвитку; до рівня спеціально-професійних знань, умінь і навичок. Зовні майстерність педагога – це вирішення різноманітних педагогічних завдань, успішна організація навчально-виховного процесу й отримання відповідних результатів, але її сутність полягає, перш за все, в певних професійних властивостях, особистісних якостях, які породжують цю діяльність і забезпечують її ефективність.

Інноваційні підходи у виборі форм і методів навчання, реформування освіти на всіх рівнях, перебудова вищої школи в руслі Болонської угоди створюють умови для якісної підготовки майбутніх фахівців.

Застосування методу моделювання в педагогічній діяльності сприяє підвищенню якості освіти, готує молодь до практичної професійної діяльності в сучасних умовах.

Навчальна дисципліна «Моделювання діяльності фахівця», яка визначена навчальним планом підготовки магістрів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» є нормативною і носить методологічний характер. Вона орієнтована на формування у студентів чіткого уявлення про сутність моделювання освітньо-професійної підготовки фахівця до майбутньої професійної діяльності. Наукову базу дисципліни складають: філософія освіти, теорія моделювання, методологія, етика, психологія і техніка професійної діяльності.

Дисципліна «Моделювання діяльності фахівця» передбачає розуміння загальної схеми формування змісту навчання, цілей освітньої та професійної підготовки, розподілу змісту циклів підготовки за навчальними дисциплінами, визначення рівня сформованості предметних умінь, структури та змісту програми навчальної дисципліни; висвітлення принципів побудови моделі освітньої та професійної підготовки фахівця, а також використання цих знань в якості теоретичної основи загальної схеми формування змісту навчання. Ці знання сприятимуть успішному здійсненню випускниками ефективної педагогічної діяльності в умовах вищого і загальноосвітнього навчального закладу.

У результаті вивчення навчальної дисципліни майбутній фахівець з педагогіки вищої школи повинен отримати навички системного аналізу

професійної і соціальної діяльності, науково обгрунтованого вибору та реалізації змісту його професійної підготовки. Він має усвідомити глибинний зміст і характер педагогічної роботи з підготовки студентів до виконання виробничих і соціальних функцій, етики і методології професійної діяльності.

Бачити перспективу, здатність проектувати, прогнозувати, моделювати свою професійну діяльність характеризує новітні зміни в освітянській галузі, забезпечує високу якість, ефективність досягнутих результатів.

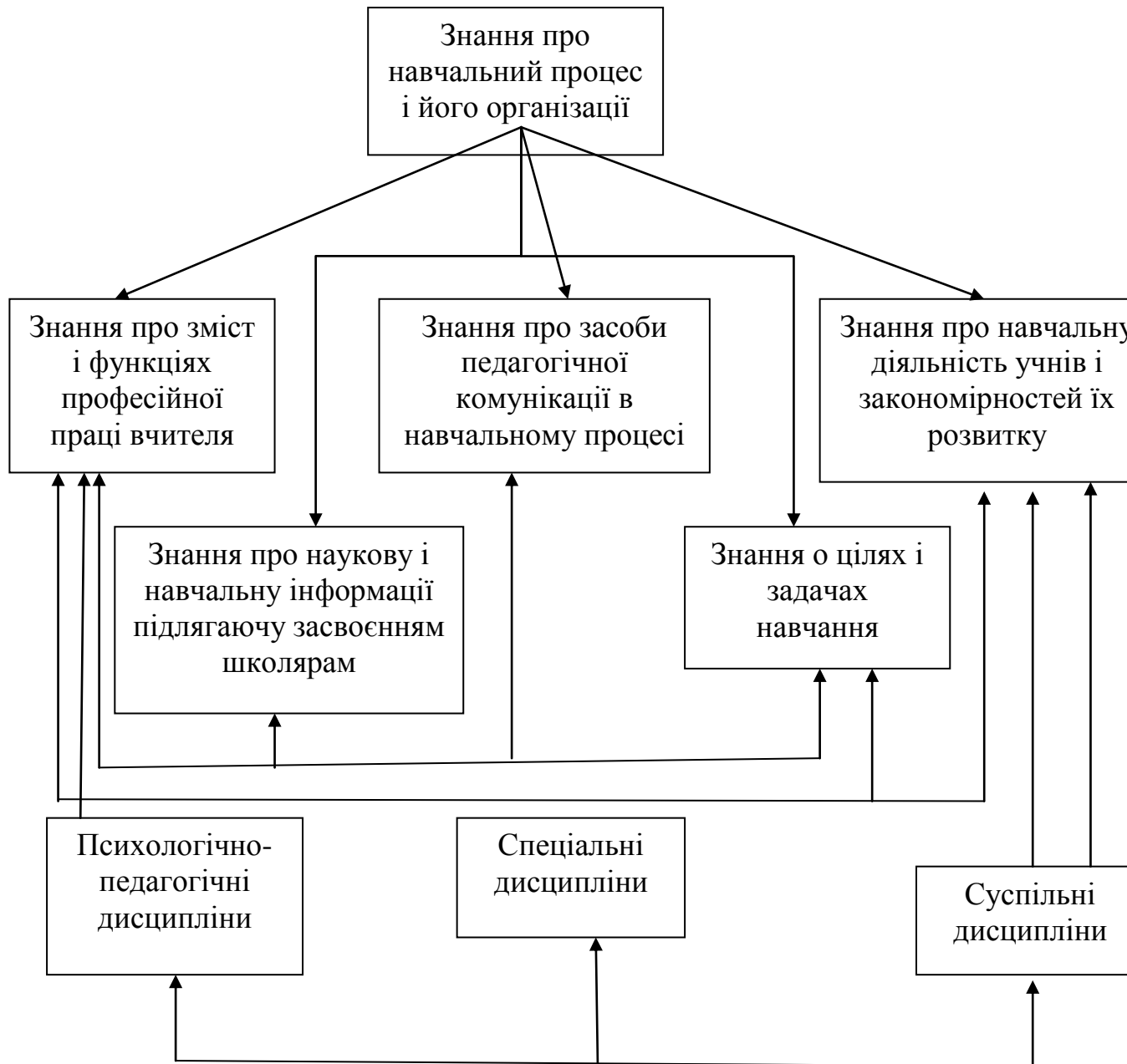
Література

1. Артамонова Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя / Е. И. Артамонова. – М. : МАНПО, 2011. – 240 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
3. Банк інноваційних педагогічних технологій / Автор-упорядник Л. В. Галіцина. – К. : Шкільний світ, 2012. – 104 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
4. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем / Под ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М.: Просвещение, 1969. – 276 с.
5. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. Системи, 2010. – 342 с.
6. Бовтенко М.А. Современная пресс-служба/Press office: Информационные коммуникационные технологии. – "Реклама и связи с общественностью" : [учеб. пособие] / М. А. Бовтенко. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2013. – 199 с.
7. Гнезділова К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. / К. М. Гнезділова, С. О. Касярум. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. – 124 с.
8. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості: монографія / Н. Б. Гонтаровська ; НАПН України, Ін-т пробл. виховання. – Д. : Дніпро – VAL, 2010. – 622 с.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Вид. друге, доповн. й виправл. / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
10. Князева Е. Н. Одиссея научного разума / Е. Н. Князева. – М. : Академия, 1995. – 236 с.
11. Козловський Ю. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект / Ю. М. Козловський [Монографія]. – Львів : Сполом, 2012. – 484 с.
12. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Педагогика, 1970. – №9. – С. 112–115.
13. Кравцов Ю. С. Філософське призначення освіти у морально-правовій ідентифікації людини : монографія / Ю. С. Кравцов ; Дніпродзерж. держ. техн. ун-т (ДДТУ). – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2012. – 254 с.
14. Краевский В. В., Бережнов Е. В. Методология педагогики : новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнов. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.]:
15. Краткий философский словарь / Под ред. А. П. Алексеева. – М. : Проспект, 2002. – 492 с.

16. Кремень В. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення / В. Кремень // Рідна школа. – № 6 (червень). – 2010. – С. 4–6.
17. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология /А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
18. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали (травень-грудень 2004 р.). – Ч. 2 / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; під ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2004. – 202 с.
19. Педагогіка вищої школи: Підручник / За ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
20. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб.пособ [для системы дополн.пед.образования / В. А. Попков, А. В. Коржуева. – М. : Академ. проект, 2004. – 432 с.
21. Приходько В. М. Словник основних термінів і понять з моніторингу якості освіти та превентивного виховання / В. М. Приходько. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 128 с. – (Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 02 (98).
22. Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : кол. монограф. дослідж. / П. В. Мельник [та ін.]; наук. ред. Н. В. Ківенко, Ю. П. Чорноморець; Держ. податкова адмін. України, Нац. ун-т держ. податкової служби України. – Ірпінь : [б. в.], 2010. – 255 с.
23. Пурышева Н. С. Лучшие книги, 2013 // www.livelib.ru/author/345811/top
24. Рузавин Г. И. Синергетика и диалектическая концепция развития / Г. И. Рузавин // Философские науки, 1989. – № 5. – С. 12–19.
25. Саркисян С. А., Голованов Л. В. Прогнозирование развития больших систем / С. А. Саркисян., Л. В. Голованов. – М. : Просвещение, 1975. – 346 с.
26. Скаткин М. Н.: Как учить творчеству, 2007 // [http:// portalus.ru](http://portalus.ru) (с)
27. Степанов Е. Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения / Е. Н. Степанов // Педагогика. – № 4, 2001. – С. 14–19.

Додатки: Схеми моделей педагогічної діяльності

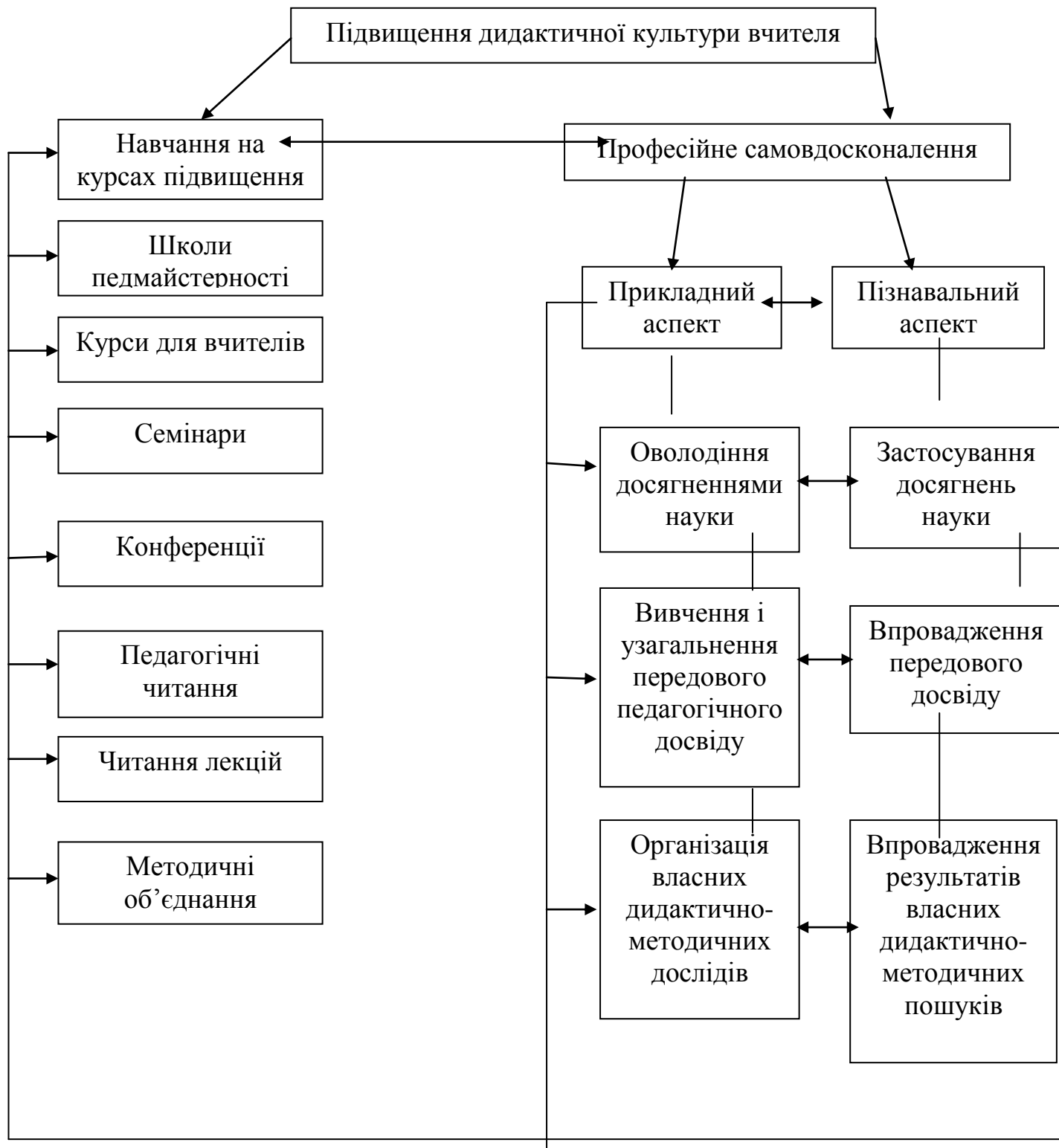
1. Схема моделі професійних знань вчителя



2. Схема педагогічної моделі навчальної діяльності вчителя в умовах дидактичної системи школи



3. Схема педагогічної моделі процесу підвищення дидактичної культури вчителя



4. Схема моделі процесу підготовки уроку учителем

