

3. Добрянський І. Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспекти // Вища школа. – 2004. – № 1. – С.26-27.
4. Зобов Р.А. Самореалізація і творчість // Філософія о предмете и субъекте научного познания / Под ред. Э.Ф. Караваева, Д.Н. Разеева. – СПб., 2002. – С.61-78.
5. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование / Пер. с англ. – Киев-Донецк: Институт психологии Украины, 1994. – 52 с.
6. 8.Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client — centered framework // Psychology: A Study of a Science. 1959.Vol. 3.
7. Сисоєва С.О. Теоретико-методологічні засади педагогічної творчості // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – С. 7-49.
8. Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеї. // Педагогіка і психологія, 1997. – № 1. – С. 31-32.
9. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
10. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика.– 1997. – № 2. – С.21-29.

#### Анотація

*У статті розкриваються сутнісні особливості гуманістичної освітньої парадигми та один з варіантів її оптимального технологічного забезпечення. Така роль відведена випробуваній експериментально евристично-модульній навчальній технології, яка базується на педагогічній підтримці творчої самостійності суб'єктів навчального процесу, їх спрямованості на самореалізацію особистісного творчого потенціалу.*

#### Аннотация

*В статье раскрываются сущностные особенности гуманистической образовательной парадигмы и один из вариантов ее оптимального технологического обеспечения. Такая роль отведена испытанной экспериментально эвристически-модульной учебной технологии, которая базируется на педагогической поддержке творческой самостоятельности субъектов учебного процесса, их направленности на самореализацию личностного творческого потенциала.*

Подано до редакції 5.11.2007

©2007

Малик Г.Д.

### КОМПЕТЕНТІСНІ АСПЕКТИ ДИДАКТИЧНОГО КРЕДИТУ Й МОДУЛЯ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Протягом останніх років ведуться дискусії щодо необхідності посилення компетентісної складової освітнього процесу. Компетентність розглядається як комплексний особистий потенціал, який забезпечує стійку життєдіяльність в умовах сучасного соціально-політичного, інформаційно насиченого простору.

**Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Як зазначають українські (О.Локшина, В. Локшин, О.Пометун), російські (В.Краєвський, А.Хуторской, В.Кальней, С.Шишов, Є.Григор'єва, Э.Зеєр, І.Зимня, О.Лебедев, Т.Ісаєва, Г.Савельєва, В.Серикова, Ю.Фролов, О.Прібиткова), білоруські (Г.Селевко, С.Зигмантович, О.Жук, А.Макаров) та західні (Дж.Равен, J.Bowden, J.Burke, J.Hansen, W.Houston, E.Tuxworth) дослідники, компетентісний підхід (КП) передбачає переорієнтацію освітньої парадигми з домінуючою системою трансляції знань на оволодіння комплексом компетенцій, які дадуть можливість використовувати засвоєний зміст освітнього стандарту для вирішення визначеного кола міждисциплінарних питань у професійній діяльності. КП, поєднуючи в собі інтелектуальний і навичковий складники, орієнтує суб'єктів навчального процесу як на здобуття знань, які стають безпосереднім керівництвом до дій та основою здатності вирішувати визначені завдання, так і на розвиток загальної культури студента, в тому числі й вироблення власної системи цінностей.

КП та кредитно-модульна система організації навчального процесу пов'язані безпосередньо. Аргументами на користь їх запровадження є необхідність зближення освітніх систем різних країн, щоб підвищити можливість інтеграції молоді людини в різні соціуми глобалізованого світу. Однак українські вчені роблять більш помітний акцент на організаційних, та технологічних ознаках модуля, не приділяючи достатньої уваги його компетентісній складовій. Це влучно висловила Г.В.Мельниченко, досліджуючи педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: "Проблема реалізації модульної технології навчання у вищій школі має дещо прагматичний характер і не ґрунтується на інтегрованому розумінні ідеї професійної компетентності майбутнього фахівця" [5, с. 9].

**Формулювання цілей статті...** Мета даної статті – обґрунтувати наявність компетентісної складової у дидактичному кредиті й модулі.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Для початку доцільно навести та проаналізувати витяг з “Рекомендацій щодо структури залікового кредиту та порядку оцінювання навчальних досягнень студентів”, затверджених наказом МОН України від 30.12.2005 №774, які є нормативним документом, що дає визначення понять “заліковий кредит”, “модуль” та “змістовий модуль”:

1. Заліковий кредит – це завершена задокументована частина (навчальної дисципліни, практики, курсового проектування тощо) навчання студента, що підлягає обов’язковому оцінюванню та зарахуванню.
2. Модуль – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (ОПП) (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними видами навчальної діяльності студента (лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, самостійна та індивідуальна робота, практики, контрольні заходи, кваліфікаційні роботи).
3. Змістовий модуль – це система навчальних елементів навчальної дисципліни, що засвоюються за допомогою відповідних методів навчання.
4. Залікові кредити містять модулі декількох видів навчальної діяльності студентів (аудиторну, самостійну та індивідуальну роботу студента) (...).
5. У заліковому кредиті оцінюються всі види навчальної діяльності студента, що формують компетенції [4, с. 74].

При повторному прочитанні першої дефініції виникає низка запитань. По-перше, словосполучення “*підлягає обов’язковому зарахуванню*” дозволяє неоднозначне трактування. Про яке зарахування йде мова в даному випадку? Можливо, про перезарахування кредитів при переведенні студента на іншу спеціальність у межах одного ВНЗ або в інший ВНЗ? Якщо ж завершення дисципліни засвідчується заліком чи екзаменом, то зарахування повинно здійснюватися, якщо результати навчання відповідають вимогам стандарту. Якщо ж рівень так званих “знань практичного спрямування” (термін, вжитий О.Локшиною [3, с. 131] низький, то як можна “*зарахувати*” навчальну дисципліну, практику чи курсовий проект? Загальновідомо, що студент отримує кредит не за відвідування, а за засвоєння принаймні визначеного мінімуму. Саме тому, на нашу думку, у нормативному визначенні залікового кредиту варто було б уточнити, за яких умов відбувається зарахування: “... *підлягає зарахуванню, якщо результати оцінювання відповідають вимогам стандарту*”. По-друге, формулювання тези під номером 5 видається не зовсім чітким. Сумнівно, що викладачам рекомендують оцінювати у заліковому кредиті види навчальної діяльності студента, а не його досягнення у різних видах навчальної діяльності.

У кредитно-модульній системі організації навчального процесу, як підкреслюють дидакти, залікова одиниця *кредит* виконує принаймні дві функції: (1) служить числовою мірою навчального навантаження студента та (2) виступає одним із критеріїв якості вищої освіти ... [6, с. 21-22]. Кількісний фактор є домінуючою диференційною ознакою кредиту і виражається експліцитно в багатьох визначеннях, а параметри кредиту, які асоціюються з якістю засвоєння навчального матеріалу, проявляються в них у ряді випадків імпліцитно. Однак мета переходу на кредитно-модульну систему – підвищення якості української вищої освіти шляхом запровадження європейських стандартів, які сприятимуть її інтеграції в європейський освітній простір. Саме інноваційне поняття кредиту повинно модернізувати модель української вищої освіти, оскільки на цій категорії дидактики ґрунтується взаємозв’язок між обсягом навчального навантаження та якістю навчальної роботи студента.

Особливості дуалістичної природи кредиту підкреслює П.Сікорський, який порівнює трактування поняття “кредит” в європейській системі перезарахування кредитів ЄСПК – ECTS та американській освітній системі. Аналізуючи проблеми уніфікації та стандартизації освіти, він зосереджує особливу увагу на ролі кредиту як одиниці розрахунку навчального навантаження, неодноразово це підкреслюючи:

- (1) кредит – єдина міра навчального навантаження студента [6, с. 16];
- (2) кредит – числова міра повного навчального навантаження студента [6, с. 19];
- (3) в американській системі кредитом задається аудиторне навантаження й за допомогою фіксованого співвідношення між аудиторним навчанням і самостійною роботою студента формується повне навчальне навантаження [6, с. 17];
- (4) кредит – часова величина повного навчального навантаження студента [6, с. 19].

П.Сікорський виділяє й квалітативний аспект кредиту, зауважуючи, що він може стати ефективним механізмом контролю якості навчання студента:

- (5) кредит є не лише кількісною мірою, яка дозволяє вирівняти час на вивчення дисципліни в різних навчальних закладах, а й важливим показником якості її засвоєння, тобто характеризує якість вищої освіти загалом [6, с. 19].

У визначеннях (5) і (6) ознаки кредиту, пов’язані з критеріями якості освіти, розглядаються, на перший погляд, як вторинні, опосередковані елементи:

- (6) кредити ECTS є числовим еквівалентом оцінки (від 1 до 60), призначеної для розділів курсу, щоб охарактеризувати навчальне навантаження студента, що вимагається для їх завершення” [1, с. 24];

(7) в європейській – кредитом вимірюється повне навчальне навантаження, при якому студент спроможний засвоїти зміст навчальної дисципліни [6, с.17].

Проте в ЄСПК – ECTS завершення курсу означає наявність у студента відповідних предметних, загальнопредметних та ключових компетентностей. Рівень засвоєння змісту навчальної дисципліни також визначається шляхом оцінювання навчальних досягнень студента – специфічних інтелектуальних і практичних умінь, набутих у результаті успішного виконання всіх видів навчальної діяльності, передбачених програмою даної дисципліни.

У деяких джерелах компетентісний аспект кредиту розглядається як рівнозначний часовому (визначення (7) або навіть визначальний (визначення (8) і (9)):

(8) у кредиті поєднується “час, необхідний для складання кредиту, і рівень компетентності для зарахування кредиту” [1, с. 56];

(9) кредит – це “засіб”, що забезпечує вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний час на даному рівні [7, с. 53];

(10) компетентності служать мостом між навчальними досягненнями студента, вираженими в кредитах, та навчальним навантаженням [8].

Усе сказане вище дає нам підстави стверджувати, що кредит – це *одиниця вимірювання результатів навчальної діяльності студента, досягнутих за одиницю (обсягу) навчального навантаження студента*, або, іншими словами, *одиниця виміру компетентності студента, здобутої за певну одиницю його навчального навантаження, та критерій відповідності освітньо-професійним компетенціям стандарту вищої освіти на певному часовому відрізку навчання*.

Поняття “кредит” звичайно асоціюється з поняттям *модуль*, адже для кожного модуля визначається оптимальна кількість годин навчального навантаження (відповідна кількість кредитів). Л.Л.Товажнянський, Є.І.Сокол та Б.В.Клименко підкреслюють залежність цих двох категорій дидактики: “Заліковий кредит – це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння кредитних модулів або блоку кредитних модулів” [7, с. 53].

Вважаємо за необхідне звернути увагу на непорядкованість педагогічної термінології, яка стосується модульної технології навчання. Наприклад, терміном *модуль* позначають (1) завершене навчальне заняття; (2) розділ чи тему курсу, (3) модуль як частину курсу, що охоплює кілька тем або розділів, (4) модуль як систему, яка включає цикли гуманітарних, природничих та спеціальних навчальних дисциплін [6, с. 18]. Беручи до уваги необхідність дотримання таких вимог до термінів, як інваріантність, моносемічність та жорстка конвенційність, пропонуємо ввести до вжитку такі терміни: (1) *предметний модуль* – для навчальної дисципліни; (2) *заліковий / кредитний модуль* – для навчальної дисципліни або її частини, яка документально підтверджується заліком або іспитом; (3) *підсумково-тематичний / структурно-тематичний* – для кількох пов'язаних тем або розділів курсу; (4) *тематичний* – для теми курсу. Закріплення за поняттями іншомовного походження українських термінів сприятиме наведенню відносного порядку в терміносистемі педагогіки.

Будь-який із вказаних модулів включає такі обов'язкові складові: (1) цільову програму дій; (2) перелік освітньо-професійних компетенцій; (3) змістовий модуль, який розкриває зміст (інформація або діяльність) завершеного циклу навчання; (4) операційно-діяльнісний модуль, у якому в нормах кредиту та видах навчальних дій експлікується навчальне навантаження студента; (5) підсумково-оцінювальний етап сформованості компетентності студента.

Дослідники (Г.В.Мельниченко) наголошують, що модульна система навчання – це “чітко контрольована і коригована модель організації та перебігу навчально-виховного процесу проходження навчальних модулів в умовах певного дидактичного циклу, спроектована на досягнення певної мети” [5, с. 8]. Отже, у заліковому кредиті ми оцінюємо рівень наближеності студента до певної мети, визначеної дидактичним модулем. Використовуючи термінологію компетентісного дискурсу, перефразуємо наш висновок так: ми оцінюємо не “види навчальної діяльності студента, що формують компетенції”, а компетентність студента, яка є результатом його навчальної діяльності, тобто визначаємо рівень відповідності навчальної компетентності студента освітньо-професійним компетенціям, визначеним модулем.

Різні інтерпретації поняття ЗМ є також свідченням стихійного розвитку педагогічної термінології. Це зауваження стосується розходжень між референційним фреймом поняття ЗМ, поданого в аналізованих “Рекомендаціях” і в “Рекомендаціях щодо структури та ведення індивідуального навчального плану студента”, затверджених наказом МОН України від 30.12.2005 №774: “Зарахування *змістових модулів (дисциплін)*, включених до індивідуального навчального плану студента, здійснюється за результатами заздалегідь визначеного виду контролю якості знань студента” [4, с. 72]. У даному контексті ЗМ – це сама навчальна дисципліна, а не система навчальних елементів дисципліни, що засвоюються за допомогою відповідних методів навчання.

Повернімося до визначення ЗМ, поданого в першому нормативному документі. Уже з першого прочитання стає зрозуміло, що в ньому відсутнє діяльнісне начало, оскільки на першому плані – навчальні елементи, які “засвоюються” за допомогою певної методики. Студент не розглядається активним суб’єктом освітнього процесу, в якому він здобуває знання, розвиває різні вміння та навички з певною метою та формує систему особистих і професійних цінностей. Він – об’єкт навчальних дій, особа, якою “засвоюються” запропоновані їй навчальні елементи. Видається доцільним у визначенні поняття ЗМ зробити особливий наголос на його діяльнісно-цільовому призначенні, адже кінцевий результат навчання повинен визначатися якраз тим, *щоб* саме студент повинен вміти *робити* на основі здобутих (а не просто переданих!) знань. Крім цього, варто би взяти до уваги існування різноманітних інтерпретацій та дефініцій модуля (адже мова в даному випадку йде саме про модуль, хоч і з атрибутом “змістовий”), враховуючи при цьому, що ЗМ складається з навчальних елементів, які є його мінімальними компонентами. Не слід ігнорувати й тези, що, “якщо модуль – це міра, то нею можна вимірювати певну сукупність елементів знань, тісно пов’язаних між собою, тобто цілісну систему елементів знань, яка характеризується структурною взаємодією, спорідненістю, логічною завершеністю” [6, с. 21]. Це дає нам підстави зробити висновок, що навчальні елементи ЗМ спрямовані на розвиток цілісної, логічно структурованої системи елементів знань, умінь та навичок, які на основі освітнього досвіду та вироблених у процесі навчання цінностей, інтегруються в освітньо-професійні компетенції. Отже, у нашому розумінні, ЗМ – це відносно самостійний, логічно завершений інформаційний блок модуля, призначений для формування певних освітньо-професійних компетенцій за оптимально визначений час, представлений у вигляді системи навчальних елементів дисципліни, дидактично адаптованих до потреб студентів.

Нескладні логічні операції дають можливість зробити узагальнення сказаного вище: змістовий модуль є складовою навчального модуля; модулі декількох видів навчальної діяльності студентів формують заліковий кредит, у якому оцінюється рівень компетентності студента, яка формується завдяки його активній задіяності / участі в усіх видах та формах навчальної діяльності, які впливають з наперед визначеної мети та компетенцій – вимог до суспільно визнаного рівня знань, умінь, навичок, ставлень особи як абстрактного носія у певній освітньо-професійній сфері.

Такий підхід дає можливість розробити ієрархію цілей та навчальних компетенцій, які формуються на різних стадіях навчального процесу, що схематично зображено на рис.1.

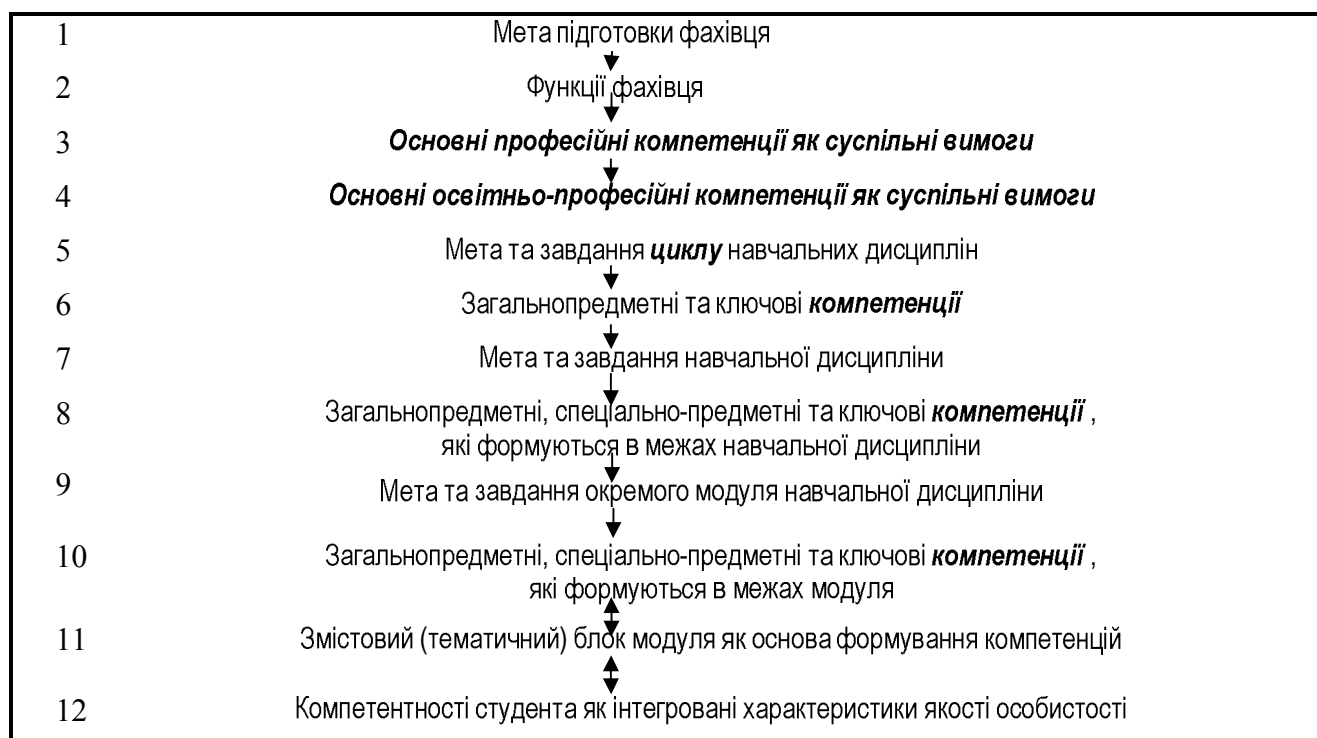


Рис. 1 Ієрархія цілей та навчальних компетенцій у модульній системі навчання

Розуміння представленого схематичного зв’язку між узагальненою метою підготовки фахівця та навчальними компетенціями, які програмуються змістовим модулем (компетентностями, які студент розвиває в результаті успішного його засвоєння), дозволяє звести до мінімуму деякі негативні сторони модульної технології навчання, на яких загострюють увагу дослідники [2]. Фрагментарність трансформується в цілісність; серії дискретних і незв’язних проблем чи завдань інтегруються, утворюючи систему впорядкованих, структурованих,

тісно пов'язаних між собою елементів; формування окремих конкретних умінь розглядається через призму загальних вимог до професійних умінь майбутнього фахівця.

**Висновки...** Отже, дидактичний модуль і кредит слугують особливими виразниками контролю за якістю освітньо-професійної підготовки майбутнього фахівця.

#### Література

1. Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації // Матеріали наук.-практ. семінару 21 – 22 листопада 2003 р. – Львів, 2003. – 111 с.
2. Круподерова Е.П. Описание модульной технологии. – <http://www.ekrupoderova.narod.Ru/osnovy.htm> – С.1-6.
3. Локшина О.І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу // Педагогіка та психологія. – К: Педагогічна преса, 2007. – № 1. – С.131-142.
4. Матеріали на допомогу викладачам з вивчення курсу “Вища освіта України і Болонський процес”. – Івано-Франківськ: Полум'я, 2007. – С.4-23.
5. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: Автореферат дис. ... канд. пед. наук.:13.00.04.- теорія і методика професійної освіти. / ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2004. – 23 с.
6. Сікорський П.І. Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу // Шлях освіти. – К.: Педагогічна преса. – 2004. – № 2. – С. 15-19.
7. Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Харків: Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, 2004. – 143 с.
8. Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives Report of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives in Postsecondary Education [Electronic resource] – Electronic data/ – Mode of access: <http://nces.ed.gov/pubsearch>.

#### Анотація

У статті подається аналіз понять “дидактичний модуль” і “дидактичний кредит” з точки зору компетентісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, який розглядається як основа кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі.

#### Анотация

В статье подается анализ понятий “дидактический модуль” и “дидактический кредит” с точки зрения компетентностного подхода к подготовке будущих специалистов, который рассматривается в качестве основы кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высшей школе.

Подано до редакції 15.11.2007

©2007

Малихін О.В.

### САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЇХ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Актуальність проблеми якості вищої освіти, усвідомлювана все в більшій мірі як у самій системі, так і в суспільстві, виявляється обумовленою через наступні обставини:

- необхідність розробки державних освітніх стандартів, їх систематичного поновлення, а також забезпечення обов'язкового виконання їх вимог щодо рівня підготовки фахівців;
- становлення і розвиток ринку праці, підвищення попиту на фахівців високої професійної кваліфікації;
- певні зміни, які відбуваються власне у змісті самих професій;
- прагнення сучасних молодих людей отримати якісну освіту, яка б максимально сприяла розвитку особистісних сил і була б суттєвим поштовхом у професійній кар'єрі;
- розвиток і інтенсифікація міжнародного співробітництва й обміну студентами і фахівцями, що супроводжується необхідністю взаємного визнання документів про освіту;
- недостатнє наукове обґрунтування проблеми якості освіти, її структури і змісту, діагностики й оцінювання, норм і механізмів оцінки.

Якість будь-якої освіти залежить від якості підготовки вчителя. Відповідно до цього постають відповідні питання щодо організації ефективної і якісної підготовки майбутнього вчителя. Один зі шляхів вирішення окресленого комплексу проблем вбачаємо саме в ефективній і на належному рівні організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

**Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Ретроспективний аналіз розвитку ідеї щодо досліджуваного питання дозволяє виділити у самому загальному