

Essence and terms of leadership is examined in the article. Description is given and the features of process of exposure of leaders, their role, are determined in activity of group. The theoretical ground of process of forming of leader qualities is represented for future marketing specialists. The plan of actions is developed during development of leader qualities for marketing students-specialists in university of higher.

Key words: leader, leadership, leader qualities, marketing specialists, university.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147.091.31–059.1

О. Г. Кучерявий

ІННОВАЦІЙНІ СКЛАДНИКИ ПРОЕКТУ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Існуюча практика впровадження в Україні основ кредитно-модульного навчання у ВНЗ різних видів акредитації свідчить про наявність у викладачів суттєвих утруднень у сфері проектування компонентів освітнього модуля. Йдеться про небезпеку відбиття в модулях лише окремих компонентів змісту вищої національної освіти, як правило, змістового. Це негативно впливає на її якість, бо в належному ступені та на самоцінному рівні студенти різних спеціальностей не оволодівають культурою професійного спілкування, не засвоюють способів фахової діяльності, досвіду науково-дослідної роботи, професійного самостановлення та емоційно-вольового ставлення до цінностей професійного світу. В освітньому просторі країни склалася ситуація, коли реально існує не тільки запит суспільства на випускника ВНЗ з високим рівнем духовно-моральної та професійної культури, гуманістичною спрямованістю особистості, але й запит практики фахового навчання й виховання на цілісну сукупність теоретичних положень щодо проектування модульного навчання як джерела духовного й професійного розвитку особистості студента. Задоволення відповідного запиту суспільства та потреб студентів у неперервному розвитку у великій мірі залежить від розв'язання загальної проблеми наукового обґрунтування теоретико-методологічних основ модульно-розвивального навчання у вищій школі.

На теренах СНД модульне навчання стало предметом психолого-педагогічних досліджень у другій половині ХХ століття. Результати наукового пошуку П. Юцявічене (Литва) були присвячені принципам, умовам, правилам, процедурам конструювання модульних навчальних програм, банку модулів формування знань (змістових). Зокрема, нею

обґрунтовані такі технологічні принципи модульного навчання: виокремлення зі змісту навчання розрізнених елементів; динамічності; дієвості та оперативності знань і їх системи; гнучкості; усвідомленої перспективи; різнобічності методичного консультування; паритетності тощо [9].

Говорячи про російську версію організації модульного навчання у вищій школі, слід звернути увагу на ґрунтовний наробок К. Вазіної як вчення про створення розвивального освітнього простору. Стрижнем цього вчення є побудова відповідного простору, функціонуючого за певними культурними нормами як умова саморозвитку майбутнього фахівця.

Базою для розробки теоретичних основ проекту розвивального аспекту модульного навчання у вищій школі є теоретичні положення таких українських науковців, як В. Бондар, А. Алексюк і А. Фурман. В. Бондарем розроблено ґрунтовні теоретичні засади модульного структурування змісту дидактики, організації й оцінювання ступеня оптимальності та якості його засвоєння майбутніми фахівцями. Найсуттєвіший внесок цього науковця пов'язаний з положеннями про сутність і структуру навчального модуля, структуру змістових модулів у дидактиці та модульної програми з дидактики, умови реалізації модульного принципу розробки її змісту тощо. За В. Бондарем, *змістові* модулі класифікуються за критеріями: дедуктивна логіка структурування й засвоєння знань як цінностей (за цим критерієм проектується **наукознавчі модулі** (вихідні, базові, моновалентні), **модулі теоретичного змісту** (моновалентні, узагальнювальні) та **полівалентні модулі**); характер викладу сприйняття й осмислення навчальної інформації; опора на нього дозволяє поділити всі змістові модулі на **інформаційно-змістові, проблемно-змістові та пошуково-змістові**.

Результати дослідження А. Алексюка прямо стосуються як шляхів гуманізації й демократизації вищої освіти загалом, так змісту й умов оптимальності технології модульної системи організації вивчення курсу „Педагогіка вищої школи”. А. Фурман присвятив свій науковий пошук модульно-розвивальній системі навчання учнів загальноосвітньої школи, розглядаючи її не тільки як соціальне замовлення, але й як предмет аналізу й проектування в різних вимірах.

Акцентуючи тезу про існування ґрунтовної бази для проектування теорії модульно-розвивального навчання у ВНЗ, підкреслимо гостроту потреби в розширенні змісту вищої фахової освіти, системи її провідних принципів, побудові на особистісній основі інноваційної класифікації методів навчання, а головне – у розробці регулятивів конструювання всіх компонентів освітнього модуля.

Мета статті: 1. Розкрити сутність змісту вищої професійної освіти залежно від потреб суспільства та особистості студента в розвитку й з урахуванням соціального досвіду, поняття освітнього модуля. 2. Висвітлити систему принципів модульно-розвивального навчання у вищій школі адекватно основним компонентам навчального процесу.

3. Класифікувати методи модульно-розвивального навчання у ВНЗ на підґрунті єдності діяльнісного, цілісного та особистісно орієнтованого підходів. 4. Показати сутнісні характеристики дидактичної технології й методики конструювання всіх компонентів освітнього модуля.

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. Методологічний концепт. Спираючись на гармонічну єдність цілісного, особистісно орієнтованого, культурологічного, синергетичного та діяльнісного підходів, передусім була обґрунтована методологічна модель розгляду модульно-розвивального навчання у ВНЗ, яка має структуру: 1) предмет і мета моделювання; 2) засіб гармонізації співвідношення об'єктів методологічного аналізу; 3) функції та методологічні регулятиви моделі; 4) нормативно-технологічна складова наукового пошуку [6, с.16 – 34].

Предметом моделювання є гармонізація потоків співвідношення між потребами суспільства в національному культуротворенні й особистості майбутнього фахівця в загальному й професійному розвитку, з одного боку, та педагогічною дійсністю в університеті й дидактикою вищої школи, – з іншого. Звідси метою моделювання є комплексне перетворення педагогічної дійсності у ВНЗ відповідно до потреб українського суспільства в культуротворенні та особистості студента в загальному, духовно-моральному і професійному розвитку.

Визначено функції моделі (синтетичну та теоретико-прогностичну) та методологічні регулятиви конструювання змісту фахової освіти й педагогічної зокрема:

- адекватність змісту професійної освіти потребам у розвитку всіх структурних компонентів особистості майбутнього фахівця та потребам суспільства в культуротворенні, культуротрансляції та культурозбереженні;
- адекватність змісту освітнього модуля компонентам змісту фахової освіти в їх діалектичній єдності;
- адекватність принципів модульно-розвивального навчання його процесуальним компонентам;
- спрямованість цільових орієнтацій груп методів навчання на конкретні компоненти змісту фахової освіти;
- відповідність форм організації навчання у ВНЗ цілям, змісту й методам.

До нормативно-технологічної складової наукового пошуку увійшли: методологічний апарат дослідження та основні процедури щодо застосування методологічного апарату й визначених у моделі регулятивів для розробки цілей, змісту, принципів і методів навчання.

Теоретичний концепт. Розкрито сутність фахової освіти як засобу гармонізації співвідношення об'єктів методологічного аналізу: встановлено смислові координати народження цього поняття та детермінанти якості фахової освіти; побудовано концептуальну структуру управління фаховою освітою.

Зміст фахової освіти відповідно до потреб особистості студента та суспільства в неперервному розвитку вимагає розширення за рахунок введення таких двох компонентів, як досвід саморегуляції професійного становлення й духовно-морального розвитку та досвід гуманної взаємодії з людьми. Структуру освітнього модуля треба визначати у вимірах таких компонентів змісту фахової освіти: загальнокультурних та фахових знань; способів професійної діяльності; досвіду творчої та науково-дослідної професійної діяльності; досвіду емоційно-вольового ставлення до фахових і духовних цінностей, світу в цілому; досвід саморегуляції професійного становлення й духовно-морального розвитку; досвід гуманної взаємодії з людьми. Визначення освітнього модуля повинно забезпечувати гармонійне поєднання суспільно-розвивального й особистісно-розвивального характеру його змісту.

Освітній модуль у вищій школі – „це високоорганізована й адекватна структурі змісту фахової освіти особистісно-розвивальна система психологічного, дидактичного й методичного забезпечення процесу засвоєння студентом на самоцінному рівні певного компонента змодельованого соціокультурного досвіду” [6, с. 77].

Структура освітнього модуля, що впливає з відповідної методологічної моделі, має шість таких взаємопов'язаних компонентів: змістовий (модуль формування професійних знань); модуль формування фахових способів діяльності; евристичний (система творчих професійних задач і завдань); афективно-розвивальний (комплекс емоційно забарвлених фахових ситуацій і завдань щодо регуляції певних емоційно-вольових станів); комунікативно-розвивальний (система фахових комунікативних задач і ситуацій); модуль формування досвіду професійного самостановлення як фахівця (понятійний апарат теорії та технології професійного самовиховання).

Встановлено основні функції компонентів змісту вищої освіти в суспільно та особистісно значущих аспектах [6, с.77 – 82]. Компоненти змісту вищої педагогічної освіти виконують такі функції в суспільно значущому аспекті: культурозбережувальну, культуротрансляційну, культуровідтворювальну і культуророзвивальну. До основних її функцій в особистісно значущому аспекті відносяться: ціннісно-орієнтаційна; духовно-, мотиваційно-, когнітивно-, афективно- та комунікативно-розвивальні; організаційно-формуюча; адаптаційно-активізаційна; регулятивно-розвивальна; оцінно-спонукальна; інформаційно-аналітична та ін.

А. Фурман детально розкрив принципи ментальності, духовності та розвитковості системи модульно-розвивального навчання, які у своїй сукупності знаходяться в ізоморфній залежності від його загальної спрямованості та завдань [8, с. 34 – 119]. Автор обґрунтував такі нові її принципи функціонування у вищій школі, як принцип гармонізації співвідношення цілісного, культурологічного й особистісно орієнтованого підходів до проектування й розв'язання освітніх, виховних і розвивальних цілей навчання; принцип спрямованості навчання на реалізацію потреб

суспільства в культуротворенні й особистості студента в загальному й професійному розвитку. Разом з іншими вже ustalеними принципами (зв'язку навчання з професійною діяльністю, інтеграції змісту професійної освіти, систематичності та послідовності навчання, його виховного характеру) вони є адекватними змісту модульного навчання. Є й принципи, які співвідносяться з технологією організації (вони запропоновані П. Юцявічене), формами, умовами та результатами модульно-розвивального навчального процесу. Наприклад, його результатам відповідають принципи міцності, усвідомленості та дієвості результатів фахової освіти, духовного й професійного виховання, загального й професійного розвитку.

Провідним критерієм розробки й класифікації **методів** модульно-розвивального навчання є їх *цільова спрямованість на структурні компоненти змісту вищої професійної освіти й розвиток усіх сфер особистості студента*. За цим критерієм усю сукупність відповідних методів можна поділити на п'ять груп: 1) *методи формування й розвитку мотивів учіння та професійного самоствановлення* (особистісно орієнтована лекція; вправи в самооцінці психологічної, моральної й практичної готовності до навчання у ВНЗ; створення ситуацій усвідомлення студентом навчальної праці як засобу професійного самовизначення, самовираження й самореалізації; метод „зараження” студента емоцією радості при оцінці його особистісних надбань; вправи на самоототожнення майбутнього фахівця з конкретною духовною або професійною цінністю; привчання до пошуку особистісного сенсу оволодіння компонентами змісту фахової освіти й активності в цій справі; вправи в описі власного ставлення до певних професійно-духовних цінностей; вправи в написанні самохарактеристик активності у фаховій самопідготовці тощо); 2) *методи формування загальнокультурних і фахових знань, професійних умінь, навичок і досвіду творчої та науково-дослідної діяльності*: 2.1. а) пояснювальний, ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад у темах змістової лекції або модуля; б) вправи у виконанні навчальних завдань під час опрацювання модуля, самостійної позааудиторної роботи; в) досліди; г) лабораторні роботи й навчально-виробнича, навчально-педагогічна й інша діяльність у ході різних видів практики; 2.2. а) частково-пошуковий, або евристичний; б) дослідницький; в) вправи у створенні продуктів різних видів творчості; г) методи співтворчості викладача і студента та ін.); 3) *методи формування досвіду емоційно-вольового ставлення до духовних і фахових цінностей, до себе та світу в цілому* (створення ситуацій для емоційного переживання професійних знань, умінь та якостей; творчі мініатюри за мотивами демонстрацій знань про духовний і професійний світ засобами різних видів мистецтва; вправи в оцінюванні й емоційному переживанні професійних і духовних зразків та ідеалів; емоційно забарвлені самохарактеристики реального образу професійно-духовного „Я” тощо); 4) *методи формування досвіду саморегуляції професійного становлення та поведінки, фахового й духовно-морального саморозвитку* (привчання до

саморегуляції виконання навчальних завдань і суспільної поведінки; вправи в ідентифікації з професійними зразками у сфері самовдосконалення; вправи в рефлексії професійного образу „Я”; вправи в цілепокладанні, плануванні, самоорганізації й самостимулюванні професійних самоосвіти й самовиховання; самокорекція програми й особистого плану професійного самостановлення тощо); 5) *методи формування досвіду гуманної взаємодії з людьми в навчальній діяльності та суспільній поведінці*: а) методи підвищення рівня адекватності розуміння гуманної поведінки однокурсників, викладачів і батьків; б) методи підвищення рівня розвитку комунікативних, моральних і перцептивних якостей.

Основними **формами організації модульно-розвивального навчання** є фронтальна, групова та індивідуальна. У процесі засвоєння майбутніми фахівцями конкретних компонентів освітнього модуля кожна з них має свій коефіцієнт корисної дії.

Зокрема, найбільший коефіцієнт корисної дії в процесі оволодіння студентами цінностями змістового модуля має фронтальна форма організації навчальної роботи, на другому місці знаходиться індивідуальна, а на третьому – групова.

Ефективне опанування майбутніми фахівцями модулем формування способів фахової діяльності вимагає від викладача опори на індивідуальні заняття з ними: вони найбільш оптимальні. Корисною при розв’язанні завдання щодо формування у студентів професійних умінь і навичок виявляється й групова форма організації навчальної роботи, а зовсім неефективною – фронтальна.

У процесі розв’язання студентами комплексу професійних творчих завдань або задач, які є стрижнем евристичного модуля, серед форм організації навчальної роботи „пальму першості” слід віддати груповій з наступним застосуванням індивідуальної. На групову форму доцільно спиратися й при створенні умови для засвоєння майбутніми фахівцями змісту афективно-розвивального модуля. Проте достатньо ефективною при цьому виглядає й індивідуальна.

Високому рівню оптимальності при набутті студентами досвіду саморегуляції професійного становлення як фахівця та духовно-морального саморозвитку (формування такого досвіду є специфічним модулем) відповідає їх індивідуальна робота: її провідна функція – сприяння оволодінню ними самоосвітніми та самовиховними вміннями. Щодо функції групової відповідної форми, то вони зводяться до розв’язання завдань щодо оволодіння суб’єктами професійної самоосвіти і самовиховання самоцінними знаннями про теорію і технологію самовдосконалення.

Враховуючи, що основу модуля формування культури професійно-громадського спілкування складають професійні комунікативні ситуації та задачі, він ефективно засвоюється майбутніми фахівцями в умовах домінування на практичних заняттях групової форми організації навчальної роботи (це не виключає педагогічної орієнтації на індивідуальну).

Технологічно-методичний концепт. Проектування структурних компонентів освітнього модуля підпорядковується провідному методичному принципу: *структурування всіх його компонентів на інваріанту і варіативну складові.*

Якість реалізації цього принципу знаходиться у відповідності з такими *детермінантами*:

Детермінант 1. Роль інваріантів змістових модулів відіграють дидактичні цінності – загальнокультурні, фундаментальні (базові) знання, а також моральні та професійні норми, ставлення й оцінні судження.

Детермінант 2. Інваріанти незмістових модулів є цінностями методичного плану; сукупність відповідних цінностей утворює опорний методичний комплекс, значущий для розв'язання змодельованих задач.

Детермінант 3. Варіативна методична складова змістового модуля є сукупністю варіантів викладу навчального матеріалу.

Детермінант 4. Цінностями методичного плану варіативних складових змістового модуля та інваріантних складових усіх інших компонентів освітнього модуля є засоби, методи і прийоми засвоєння студентами відбитих у них фрагментів соціокультурного досвіду.

Детермінант 5. Інваріантні частини незмістових модулів включають програми чи комплекси настанов щодо здійснення самонавчальних дій, схеми алгоритмів самостійної роботи, педагогічні словники (глосарії), методичні моделі регуляції пізнавальної діяльності, сукупність показників належності змодельованих ситуацій і задач до якоїсь групи собі подібних тощо.

Детермінант 6. Варіативна дидактична складова незмістових модулів повинна враховувати як рівні актуального (загального) розвитку студентів, так і специфіку цінностей конкретного змістового модуля (структура варіативної дидактичної складової таких модулів є двокомпонентною).

Детермінант 7. Найменша можлива кількість варіативних дидактичних складових незмістових модулів дорівнює загальній кількості змістових модулів у програмі навчальної дисципліни. Їх максимальне число залежить від ступеня диференціації викладачем сукупності змодельованих ситуацій і задач.

Детермінант 8. Інваріантні методичні складові незмістових модулів є незмінними (постійними) функціональними опорними одиницями протягом вивчення студентами всіх змістових модулів, а їх дидактичні варіативні складові (вправи, ситуації, задачі) – динамічними утвореннями.

Між усіма компонентами освітнього модуля існують логіко-когнітивні зв'язки.

Ефективною методичною алгоритм-схемою проектування модуля *формування способів діяльності є така*: 1) актуалізація знань дидактичних закономірностей і принципів модульного навчання; 2) визначення цілей проектування модуля; 3) вибір конкретних умінь і навичок, що підлягають засвоєнню студентами; 4) пошук або розробка ситуацій як базових для

формулювання навчальних задач; 5) безпосереднє формулювання або добір навчальних задач, адекватних цілям проектування модуля.

Методичне забезпечення проекту *евристичного модуля* повинно передбачати:

- наявність у модулі спеціального психолого-педагогічного словника щодо сутності основних понять і теоретичних положень психології та педагогіки творчості;

- відбиття в інваріантній складовій модуля апарату науково-дослідної роботи, зокрема, варіантів програми дослідження, сутності його понятійно-категоріальної основи, методів самоорганізації науково-дослідної роботи;

- доцільність вибору викладачем типів творчих задач для евристичного модуля залежно від цінностей змістового модуля, який вивчається, рівнів актуальної готовності студентів до творчої діяльності, їх індивідуально-типологічних особливостей, інтересів тощо;

- зорієнтованість методичного забезпечення на весь спектр винахідницьких, науково-дослідних та мистецьких задач.

Комплекс спеціальних регулятивів – підґрунтя для розробки викладачем *афективно-розвивального модуля*.

Регулятив 1. Проектувальнику слід передбачити акти педагогічної взаємодії з метою забезпечення опосередкованої регуляції і формування у студентів почуттів у певних видах їх діяльності, створити умови для цілеспрямованої роботи педагогів у напрямі свідомого формування в майбутніх фахівців нових особистісно значущих цінностей.

Регулятив 2. Треба моделювати емоційно забарвлені ситуації та задачі, спрямовані на виклик у студентів емоцій різної модальності та знаку, народження й розвиток у них предметних (інтелектуальних, естетичних, моральних і світоглядних) почуттів.

Регулятив 3. Спеціальні вправи підпорядковуються змісту емоційно забарвлених фахових ситуацій і задач (їх спрямованість зафіксована в попередньому регулятиві); або вектор їх підпорядкування пов'язується з реальними об'єктами професійного світу й продуктами людської творчості.

Регулятив 4. Особливо значущими для емоційного розвитку студентів є різновиди вправ, зорієнтовані на: а) оцінку рівня достатності певної інформації для досягнення поставлених завдань; б) спонукання щодо усвідомлення нових життєво або професійно важливих цілей і завдань.

Регулятив 5. Музичний супровід процесу виконання студентом вправ, опосередкованим цільовим орієнтиром яких є розвиток його естетичних і моральних почуттів, значно підвищує рівень результативності діяльності.

У процесі проектування модуля формування досвіду самостановлення як фахівця слід передбачити:

- відбиття в модулі системи завдань і настанов на організацію самооцінювання і взаємооцінювання студентами готовності до засвоєння змісту освіти, сформованості моральних та інших якостей;

- показ компонентів образу ідеального професійного образу „Я”;
- створення ситуацій переживання й осмислення студентами сформованості реального образу „Я”, його зіставлення ними з ідеальним образом;
- представлення самоосвіти в ореолі провідного засобу самододування й поглиблення загальнокультурних і професійних знань;
- емоційно забарвлене подання самовиховання в ролі найважливішої складової процесу самоформування професійних й інших умінь;
- демонстрація зразків завдань-самозобов’язань та особистих планів у сфері професійної самоосвіти та самовиховання;
- подання методики комплексного використання засобів самоосвіти та самовиховання (різних варіантів).

Методика проектування *модуля формування досвіду культури громадського спілкування* має такі сутнісні характеристики: 1) ідентичність, органічне злиття стратегічних орієнтирів відповідної методики з головними орієнтирами проектування особистісно орієнтованого педагогічного процесу; 2) подання первинної інформації про понятійний апарат психології спілкування в спеціальних таблицях; 3) забезпечення спрямованості методики на реалізацію *гуманістичної виховної позиції* – розуміння, визнання і прийняття майбутнього фахівця як особистості; 4) зорієнтованість методики на оволодіння студентами оригінальними методами, прийомами і засобами гуманного спілкування; 5) прогностичність відповідної методики.

Таким чином, 1. Інтегральними сутнісними характеристиками модульно-розвивального навчання слід вважати:

- його здатність виступати умовою, джерелом і засобом гармонізації та задоволення потреб суспільства й особистості кожного студента в розвитку;
- зорієнтованість на формування в майбутніх фахівців суспільно важливих професійних та загальнолюдських цінностей як особистісних;
- цілісність усіх структурних компонентів цього типу навчання, вимог до нього, їх адекватність між собою та соціальному замовленню;
- синергетичність процесу засвоєння студентами компонентів освітнього модуля;
- цілеспрямованість на оптимальний вибір складових освітнього модуля, методів, форм і засобів організації роботи майбутніх фахівців з ними.

2. Організація модульно-розвивального навчання вимагає створення його всебічного ресурсного забезпечення (навчально-матеріального, кадрового, методичного тощо).

Список використаної літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій : модульне навчання / А. М.Алексюк. – К., 1993. – 220 с. **2. Бондар В. І.** Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальних дисциплін (на матеріалі

дидактики) / В. І. Бондар. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 1999. – 68 с.
3. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
4. Вази́на К. Я. Модульное обучение / К. Я. Вази́на. – Горький, 1990. – 14 с.
5. Вази́на К. Я. Саморазвитие личности и модульное обучение / К. Я. Вази́на. – Н. Новгород, 1991. – 122 с.
6. Кучерявий О. Г. Модульно-розвивальне навчання у вищій школі : аспекти проектування : монографія / О. Г. Кучерявий. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2012. – 280 с.
7. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій / А. В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 97 – 108.
8. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання : принципи, умови, забезпечення : монографія / А. В. Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
9. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

Кучерявий О. Г. Інноваційні складники проекту модульно-розвивального навчання у вищій школі

У статті віддзеркалюються інноваційні складники проекту модульно-розвивального навчання у вищій школі. Розкриваються його методологічний, теоретичний та методичний аспекти: модельне уявлення про конструювання модульно-розвивального навчального процесу, проекти змісту вищої професійної освіти, системи принципів і нової класифікації методів навчання, сукупності методичних регулятивів конструювання всіх компонентів освітнього модуля.

Ключові слова: модульно-розвивальне навчання; освітній модуль; принципи, методи і форми модульно-розвивального навчання.

Кучерявый А. Г. Инновационные составляющие проекта модульно-развивающего обучения в высшей школе

В статье отражаются инновационные составляющие проекта модульно-развивающего обучения в высшей школе. Раскрываются его методологический, теоретический и методический аспекты: модельное представление о конструировании модульно-развивающего учебного процесса, проекты содержания высшего профессионального образования, системы принципов и новой классификации методов обучения, совокупности методических регулятивов конструирования всех компонентов образовательного модуля.

Ключевые слова: модульно-развивающее обучение; образовательный модуль; принципы, методы и формы модульно-развивающего обучения.

Kucheryavyy O. G. Innovative Components of Higher School's Module-Developing Education Project

The innovative components of higher school's module-developing education project are highlighted in the article. It's methodological, theoretical and methodical aspects, such as: model conceptualization about constructing of module-developing educational process, projects of maintenance of higher

professional education, system of principles and new classification of methods of education, totalities of methodical markers of all components (which are connected with the educational module) of constructing process, are described.

Key words: module-developing education, educational module, principles, forms and methods of module-developing education.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.6(07)

П. Г. Лузан

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ

Ефективність реалізації стратегічних напрямів державної політики в аграрному секторі економіки країни значною мірою залежить від рівня підготовки фахівців, зайнятих у сільськогосподарському виробництві, зокрема, кваліфікованих робітників. За вимогами роботодавців-аграріїв випускник професійно-технічних навчальних закладів має бути ґрунтовно підготовленим до роботи в динамічному світі розвитку науки, техніки, технологій, зв'язків і відносин, здатним знаходити компетентні рішення в будь-яких ситуаціях, зумовлених професійною діяльністю. Нові вимоги до підготовки кваліфікованих робітників в Україні обумовлюють необхідність модернізації, оновлення всіх структурних ланок професійної освіти, і, насамперед, навчального процесу, його науково-методичного забезпечення.

Зазначені позиції актуалізують розробку дидактичних проблем, пов'язаних з аспектами формування професійних знань, умінь та навичок. Особливо важливим і доцільним видається дослідження питань тестового контролю сформованості вмінь і навичок у тих, хто оволодіває майбутньою професійною діяльністю. Не випадково тести є обов'язковою складовою стандарту освіти.

Зважаючи на зазначене, розробка технології тестового контролю успішності оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками учнями професійно-технічних навчальних закладів є вкрай актуальною проблемою для педагогічної теорії і практики.

Методологічні, теоретичні, методичні аспекти контролю знань, умінь та навичок тих, хто навчається, завжди були в центрі уваги учених. Психолого-педагогічні засади контролю ґрунтовно висвітлені в працях А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, О. Безносюка, В. Безпалька, А. Дьоміна, М. Єсіпова, К. Інгенкампа, Ч. Купісевича, І. Лернера, М. Махмутова, В. Оконя, П. Олійника, О. Онищук,