ДУДА ВАДИМ

МЕТОДИЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ВИКЛАДАЧА ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

**ЗМІСТ**

**ВСТУП……………………………………………………………………………….3**

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ТА ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН…………………………………………………6**

* 1. Сутність та компоненти педагогічної майстерності викладача……………..6
	2. Педагогічні технології та методичні інструменти навчання фінансово-економічних дисциплін……………………………………………………….13

Висновки до розділу 1……………………………………………………………...25

**РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН…………26**

2.1. Використання технологій навчання фінансово-економічних дисциплін….26

2.2. Методика проведення навчально-професійних тренінгів з фінансово-економічних дисциплін……………………………………………………….36

Висновки до розділу 2……………………………………………………………...43

**РОЗДІЛ 3. ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ ВИКЛАДАЧА ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН………………………………………………..44**

3.1. Педагогічні підходи до реалізації технологій навчання фінансово-економічних дисциплін…………………………………………………………….44

3.2. Використання інноваційних технологій у викладанні фінансово-економічних дисциплін…………………………………………………………….51

Висновки до розділу 3……………………………………………………………...59

ВИСНОВКИ………………………………………………………………………...60

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ………………………………………….62

**ВСТУП**

**Актуальність теми.** В сучасних умовах в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої зміни в світовому освітньому просторі. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці навчального процесу. Перед вищою школою постали нові цілі і завдання, спрямовані на задоволення потреб особистості в знаннях, які можна реалізувати відповідно до нових умов перетворення суспільства. А це передусім вимагає належного кадрового забезпечення, впровадження науково-обгрунтованої підготовки викладачів для вищої школи.

В епоху новітніх інформаційних трансформацій, за умов розвитку дистанційно-орієнтованого навчання, пріоритетним джерелом систематизації знань, їх незамінним ретранслятором є викладач, який здатний забезпечити високу якість освіти. Це зумовлює потребу викладача-педагога в постійному саморозвиткові та підвищенні власної професійної майстерності. Відтак особливу актуальність набуває проблема формування педагогічної майстерності та її основних компонентів, зокрема методичної майстерності та педагогічної техніки навчання.

На сучасному етапі функціонування освіти у вищому навчальному закладу потрібним є викладач, спроможний до саморозвитку й самовизначення в ситуації, яка постійно змінюється, готовий до самовдосконалення та якісної, майстерної реалізації знань і навичок у професійній діяльності. Розвиток методичної майстерності викладача вищої школи та вдосконалення педагогічної техніки викладання фінансово-економічних дисциплін є основою для підготовки конкурентноздатних фахівців у системі економічної освіти.

Теоретичні та методичні засади педагогічної майстерності, сучасні технології навчання досліджено у працях таких науковців, як: В. Вихрущ, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Лавріненка, М. Солдатенка та ін. Проблемам формування методичної та педагогічної майстерності викладача вищої школи розглянуті у працях І. Адріаді, А. Бикова, Т. Вахрушевої, Л. Кайдалової, В. Ковальчук, О. Обривкіної, І. Семенової, В. Семиченко та ін. Однак, не зменшуючи доробок цих дослідників, зазначимо, що недостатньо розкритими залишаються питання підвищення методичної майстерності та педагогічної етики викладача фінансово-економічних дисциплін у закладах вищої освіти.

**Метою дослідження** є обгрунтування методичних засад педагогічної майстерності та розроблення практичних рекомендацій щодо вдосконалення технологій викладання фінансово-економічних дисциплін.

Відповідно до поставлених завдань доцільно вирішити такі завдання:

* розкрити сутність педагогічної майстерності та охарактеризувати її компоненти;
* дослідити методичні інструменти та педагогічні технології навчання фінансово-економічних дисциплін;
* проаналізувати практику використання технологій навчання фінансово-економічних дисциплін для формування професійних компетентностей;
* охарактеризувати методику проведення навчально-професійних тренінгів з фінансово-економічних дисциплін;
* окреслити напрямки вдосконалення методичної майстерності та педагогічної техніки викладання фінансово-економічних дисциплін;
* оцінити якість навчання фінансово-економічних дисциплін.

**Об’єктом** дослідження є методика та технології викладання фінансово-економічних дисциплін.

**Предметом** дослідження є формування методичної майстерності викладача та вдосконалення педагогічної техніки навчання фінансово-економічних дисциплін.

**Методи дослідження.** У випускній кваліфікаційній роботі використовувалися: загальнонаукові методи дослідження, зокрема, аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення при визначенні сутності та основних компонентів педагогічної майстерності та педагогічної техніки викладача; емпіричні, а саме, бесіда, тестування, опитування, спостереження для вдосконалення методичної майстерності викладання фінансово-економічних дисциплін; статистичні методи для практичної реалізації педагогічних технологій.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає визначенні і обґрунтуванні соціально-психологічних умови розвитку методичної майстерності викладання та розробленні сучасних технологій навчання фінансово-економічних дисциплін.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у тому, що запропоновані педагогічні технології викладання фінансово-економічних дисциплін можуть бути використані на практиці для формування професійних компетентностей майбутніх фахівців.

## Апробація результатів дослідження. Результатами кваліфікаційної випускної роботи опубліковано в 2021 році у вигляді тез у збірниках наукових праць кафедри фінансового менеджменту та страхування.

**Структура та обсяг випускної кваліфікаційної роботи.** Випускна робота складається з вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел з 73 найменувань, 3 таблиці, 2 рисунка. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 62 сторінки.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ТА ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

* 1. **Сутність та компоненти педагогічної майстерності викладача**

Праця викладача закладу вищої освіти є особливою формою кваліфікованої розумової діяльності, яка має творчий характер. Вона спрямована на навчання і розвиток студентів, виховання і формування у них професійних знань та навичок, формування їхньої активної життєвої позиції. Працівники освіти повинні стати основою відродження та створення якісно нової української системи освіти. Відповідно професійна діяльність викладача має відбуватися під час розвитку його педагогічної майстерності з використанням сучасних технологій навчання й виховання.

Поняття «педагогічна майстерність» досліджується в багатьох працях, однак в широкому розумінні подано в «Педагогічній енциклопедії», а саме: «…це високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей. Педагог – це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре ознайомлений з відповідними галузями науки чи мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної і, особливо, дитячої психології, досконало володіє методикою навчання і виховання» [1]. Однак таке визначення є характерним для учителя школи, який майстерно навчає і виховує дітей.

Якщо необхідно окреслити шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [2].

Сформулюємо поняття «педагогічна майстерність», які наведені у наукових працях. Зокрема, у них педагогічну майстерність визначають як:

– «…найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків» [3];

– «…синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя» [4];

– «…комплекс властивостей особистості, що забезпечує організацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, вияв педагогом власного «Я» у професії, як самореалізація його особистості у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня» [5];

– «…виконання педагогом своєї праці на рівні високих зразків і еталонів, відпрацьованих у практиці й вже описаних у методичних розробках і рекомендаціях, гарне володіння основами професії, успішне застосування відомих у науці й практиці прийомів» [6];

– «…високий рівень професійної діяльності викладача, яка зовні проявляється в успішному творчому розв’язанні найрізноманітніших педагогічних задач, в ефективному застосуванню способів і досягненні цілей навчально-виховної роботи. Із внутрішньої сторони педагогічна майстерність – це функціонуюча система знань, навичок, умінь, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних задач» [7];

– «…вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів, засобів і механізмів взаємодії педагога та учня у конкретній ситуації навчання і виховання» [8];

– «…високу культуру організаторської, управлінської, виховної, трудової, ігрової і громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої особистості, що дозволяє вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом зі студентами в умовах співдружності та співтворчості, враховуючи інтереси і рівень вихованості, індивідуальні та психологічні особливості кожного з тих, хто навчається» [9];

– «…притаманну особистості інтегративна сукупність професійно значущих якостей, її знань, умінь, володіння технікою впливу й технологіями взаємодії з вихованцями» [10];

– «…найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків, синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя, комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності» [11];

– «…процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграція особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю професії вчителя, інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов’язків викладача й вихователя, технічне та технологічне забезпечення реалізації на практиці його гуманістичної спрямованості» [12].

Педагогічна майстерність базується на високому фаховому рівні викладача, його загальній культурі та досвіді. Вона виражається через прояв власного «Я» у професійній діяльності, як самореалізація особистості викладача в педагогічній роботі, а тому визначається як вища його активність, яка передбачає застосування методів і прийомів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання. Така професійна діяльність є результатом засвоєння студентами системи знань і навичок, технології розвитку студента, а також вияву індивідуальних особливостей викладача, його здібностей та психофізичних даних. Відповідно до педагогічної діяльності майстерність трактують, як «…найвищий рівень педагогічної діяльності, прояв творчої активності особистості педагога» [10, с. 6].

Виявлення майстерності відбувається при успішному вирішенні професійних завдань та високому рівні організації освітнього процесу. «Сутність майстерності – в тих якостях особистості педагога, які породжують цю діяльність та сприяють її успішності. Ці якості полягають не лише в професійних знаннях та уміннях, а й в сукупності певних властивостей особистості, її позиції, які й дозволяють педагогу творчо та продуктивно діяти» [9].

Майстерність у сфері освіти має свій зміст і функціональне призначення. При цьому, як зазначають науковці, «…у кожній сфері майстерність має свої специфічні ознаки, хоча за метою і кінцевим результатом відмінностей у трактуванні цього поняття немає: майстерність завжди пов’язується з підвищенням ефективності діяльності» [14, с. 44].

Вважаємо, що професійна діяльність викладача є багатогранною і містить цілу низку складових, зокрема педагогічну, наукову і методичну, та потребує неабиякої педагогічної майстерності, спрямованої на застосування педагогічних і психологічних знань і навичок у практичній діяльності за певним фахом. Отже, педагогічна майстерність викладача в умовах сьогодення потребує підвищеної уваги і поглибленого вивчення.

Зупинимося детальніше на визначенні сутності та основних компонентах педагогічної майстерності викладача ЗВО.

Так, Кузьменко трактує педагогічну майстерність науково-педагогічних працівників з трьох позицій, зокрема, «…як найвищий рівень професійної діяльності; як соціально-педагогічне явище – це гуманізм, альтруїзм, професійна культура; як комплекс особистісних якостей – це вияв креативу, прояв активно-продуктивної позиції у процесі навчання та виховання, потяг до самовдосконалення, рівень професійної компетентності» [15, с.117].

На думку Зязюна І. А., сутність педагогічної майстерності доцільно розглядати як: «…найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (за умови, що ми характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності) тощо. Власне «педагогічну майстерність» автор характеризує як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [2, с. 30]. Автор досліджує фактично сукупність якостей особистості, що спрямований на досягнення високого рівня самоорганізації професійної діяльності викладача. При цьому автор виокремлює такі її складові: «1) гуманістична спрямованість; 2) професійні знання; 3) педагогічні здібності; 4) педагогічна техніка» [2].

І. І. Харченко, С. М. Харченко професійну компетентність викладача визначають, як «…інтегроване особистісне утворення, що ґрунтується на теоретичних знаннях, практичних уміннях і особистісних якостях, що мають професійне значення, та досвіді, які забезпечують готовність до виконання педагогічної діяльності на високому рівні її самоорганізації» [16]. При цьому педагогічна майстерність розглядається авторами, «…як складне, динамічне, інтегроване особистісне утворення, що включає стійке прагнення людини до діяльності в педагогічній сфері, наявність спеціальних знань, умінь і навичок, комплекс індивідуальних психічних і характерологічних особливостей, що забезпечують високу ефективність її подальшого професійного функціонування» [16].

Заслуговує на увагу визначення поняття педагогічної майстерності викладача, запропоноване О. П. Калінською, а саме, «…системне утворення, яке взаємодіє з соціально-педагогічним середовищем і володіє інтегративними якостями цілого, являє собою єдність педагогічних цінностей, технологій, сутнісних сил особистості, спрямованих на творчу реалізацію в різноманітних видах педагогічної діяльності» [17, с. 241]. Крім того, автор зазначає, що «…це універсальна характеристика педагогічної реальності, що виявляється в різних формах свого існування: педагогічна культура суспільства, сім'я, школа, вищий навчальний заклад, окрема особистість. Також педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу обумовлюється індивідуально-творчими, психофізіологічними, віковими характеристиками, сформованими соціальним і педагогічним досвідом особистості та забезпечує творчий підхід в педагогічній діяльності, викликає складний синтез усіх психічних сфер (пізнавальної, емоційної, вольової і мотивуючої) особистості педагога» [17, с. 241].

Вважаємо, що педагогічна майстерність викладача – це якісна характеристика його навчально-виховної та наукової діяльності, яка виконана ним на високому рівні досконалості і вмілості та проявляється в застосовуваних педагогічних методах і технологіях на практиці, завдяки чому досягається висока ефективність освітнього процесу. При цьому варто погодитися з думкою І. А. Зязюна, що «…можна бути професійно-компетентним педагогом і мати особистісно-гуманітарну орієнтацію, вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником» [18, с. 6]. Насправді, педагогічна майстерність відрізняється від практики власне інноваційним підходом до навчання студентів і сприяє покращенню якості освітнього та педагогічного процесу в ЗВО, зокрема, викладачів фінансово-економічних дисциплін.

Зазначимо, що в наукових працях відсутній єдиний підхід до розуміння структури та основних компонентів педагогічної майстерності викладача. Так, О. Малнацька виокремлює у структурі педагогічної майстерності сучасного викладача закладу вищої освіти такі компоненти: «…гуманістичну спрямованість, професійні знання, педагогічні здібності, педагогічну техніку» [19].

Інші науковці серед складових педагогічної майстерності виділяють: «…особистісний компонент, як єдність мотиваційно-ціннісної складової (професійно-педагогічної направленості) і індивідуально-психологічних особливостей (загальних і професійно-педагогічних здібностей); інформаційно-теоретичний компонент: спеціальні, методологічні, психолого-педагогічні знання; діяльнісний компонент, який поєднує педагогічну технологію та техніку» [16].

До основних компонентів педагогічної майстерності В. Ковальчук відносить: «…високу загальну культуру, гуманістичну спрямованість, професійні знання й уміння, творчість і педагогічні здібності та наголошує, що визначити рівень володіння педагогічною майстерністю можливо лише на основі показників ефективності педагогічної діяльності» [20, с. 211-212].

Вважаємо, що найбільш повно і детально досліджує структуру педагогічної майстерності О. П. Калінська, виокремлюючи: «…професійно необхідні знання (спеціальні предметні знання (за викладанням дисциплін), знання з педагогіки, психології та методик викладання, загальні знання з соціології, історії, політики, філософії, економіки та найбільш актуальні знання на сьогоденні); професійно-необхідні уміння та навички (організаційні, комунікативні, дидактичні, акторські, творчі, а також сюди можна віднести педагогічну кмітливість та креативність); професійна спрямованість (ставлення до студентів та колег, професійне самоставлення, ставлення до засобів педагогічної діяльності); педагогічний напрям особистості (стабільна цікавість до педагогічної діяльності, відповідальність за результати своєї праці, позитивні мотиви діяльності, позитивні якості особистості); педагогічна техніка (дидактичні уміння, уміння вольової саморегуляції, культури зовнішнього вигляду, досконале володіння невербальною комунікацією та вміння зчитувати інформацію з інших за допомогою цих знань, техніка мовлення та сугестопедагогічні знання); педагогічна культура (мислення, мовлення, педагогічна етика); здібності до педагогічної діяльності (перцептивні, комунікативні, рефлексивні, динамічні, творчі складові); прикладні знання, вміння, навички та здібності (художні, технічні,спортивні, побутові)» [17, с. 242].

Узагальнюючи наведені вище визначення і структуру педагогічної майстерності, вважаємо за необхідне виокремити серед її компонентів методичну майстерність викладача, як складову його професійної діяльності. На нашу думку, методична майстерність викладача – це володіння методичними інноваціями, що сприяють зростанню його професійної компетентності, оновленню змісту й осучасненню методик освіти та покращують якість та результати освітнього процесу в контексті педагогічно-навчальної взаємодії викладача і студента.

Складові методичної майстерності наведено на рис. 1.1.

Методична майстерність викладача

Знання предмету

Педагогічна творчість

Педагогічна

техніка і технології

Педагогічні інновації

**Рис. 1.1. Складові методичної майстерності викладача**

Важливою складовою методичної майстерності викладача є педагогічна техніка, яка базується на знаннях й здібностях та поєднує педагогічні технології для ефективного здійснення професійної діяльності. До елементів педагогічної техніки належать: дидактичні уміння, культура зовнішнього вигляду, культура та техніка мовлення, спілкування, педагогічна етика.

Серед педагогічних технологій доцільно виділити методики та методичні інструменти навчання фахівців з фінансово-економічних дисциплін. При цьому застосовують традиційні та інноваційні методи навчання студента вищої школи. До інноваційних методів відносяться педагогічні інновації.

Складовим компонентом методичної майстерності є педагогічна творчість, яка представляє собою «…пошук і знаходження нового, а педагогічна майстерність проявляється як високий рівень професіоналізму без пошуку до нових рішень» [21, с. 162]. Вважаємо, що методична майстерність, яка включає педагогічну творчість, спрямована на впровадження сучасних методичних та педагогічних інновацій в освітній процес вищої школи.

Детальніше на методиках викладання, зокрема фінансово-економічних дисциплін, зупинимося в наступному параграфі.

* 1. **Педагогічні технології та методичні інструменти навчання фінансово-економічних дисциплін**

Розглядаючи технології навчання як філософську, соціальну й психолого-педагогічну категорію, будемо зважати, що її сутність, зміст, структура та інші родові характеристики визначаються як загальним, так і частковим у цьому понятті. Тобто, з одного боку технологія навчання характеризується неспецифічними загальними ознаками поняття «технологія», які, в свою чергу, звужуються й уточнюються значенням поняття «навчання».

Так, відповідно до трактування ЮНЕСКО, «…технологія навчання – це, в загальному розумінні, системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [24, с. 331].

Не вдаючись до глибинного аналізу структури й класифікації технологій навчання, зупинимось на основних поняттях, виключних для даного дослідження.

«Технологія», як підхід до реалізації процесу будь-якої діяльності, визначається фахівцями як «сукупність прийомів, способів діяльності», «взаємозв’язок засобів, предметів праці, прийомів для підвищення її ефективності», «замкнутий послідовний ланцюг виробничих операцій і циклів» [25; 26].

Слово «технологія» (від грецьк. techne – мистецтво, майстерність і  logos – поняття, вчення) означає: «а) сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форм сировини, матеріалу чи напівфабрикатів в процесі виробництва…; б) наука про способи впливу на матеріали чи напівфабрикатів відповідними знаряддями виробництва» [25].

Із 50-х років ХХ століття технологічний підхід стали застосовувати до побудови навчального процесу. За думкою Г. К. Селевка, перш за все, необхідно виходити з найбільш загального, мета предметного розуміння технології як науково- та/або практично обґрунтованої системи діяльності, застосовуваної людиною в цілях перетворення навколишнього середовища, виробництва матеріальних чи духовних цінностей. Технологічний підхід … виступає як концентроване вираження досягнутого рівня розвитку, впровадження наукових досягнень в практику, як найважливіший показник високого професіоналізму діяльності [27, с. 7-10].

Узагальнення педагогічної практики й аналіз літературних джерел свідчать про те, що у більшості випадків увага зосереджується на винайденні моделей ефективного управління освітнім процесом. Одним із напрямків таких пошуків є дослідження в сфері педагогічних і, зокрема, дидактичних, технологій.

В сучасному розумінні «…педагогічна технологія – наука, що досліджує принципи й способи оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, які забезпечують освітню ефективність через конструювання й застосування прийомів і матеріалів, а також засобами оцінки застосовуваних методів» [28]. Сутність технології полягає в ідеї повної керованості роботи будь-якої педагогічної системи, зокрема її основної ланки – процесу навчання. Технологія визначає спеціально упорядковані способи й засоби діяльності в процесі навчання, й, водночас, зорієнтовує на очікувані її результати. Крім того, технологія базується на теоретично обґрунтованій моделі взаємоузгоджених дидактичних засобів і дій, їх несуперечності між собою та бажаним результатом.

Педагогічна технологія представляє собою модель певної педагогічної системи, функціонування якої спрямоване на систематичне й послідовне втілення на практиці наперед запроектованого навчально-виховного процесу. Важливим принципом педагогічної технології – є принцип структурної й змістової цілісності всього навчально-виховного процесу, гармонійної взаємодії та ієрархії всіх елементів педагогічної системи. Отже, педагогічна технологія – система забезпечення позитивних наслідків педагогічної діяльності, організація процесу викладання й засвоєння знань із врахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів з метою оптимізації форм навчання та підвищення якості освіти.

В. Ю. Питюков зазначає, що «…педагогічна технологія в широкому значенні означає цілісну систему концептуально й практично значимих ідей, принципів, методів, засобів навчання й виховання, що гарантує надійний і діагностований результат в даний період і при наступному її відтворенні й тиражуванні. У вузькому значенні – це обґрунтування професійного вибору операціонального впливу педагога на учня в контексті його взаємодії зі світом, з метою формування у нього ставлення до цього світу, яке гармонійно поєднує свободу особистісного прояву й соціально-культурну норму» [29, с. 3].

На думку В. П. Беспалька, «…системний підхід лежить в основі будь-якої педагогічної технології, відтворюваність і планована ефективність якої цілком залежить від її системності й структурованості» [30, с. 6]. Учений розглядає педагогічну технологію як складову педагогічної системи, як певної сукупності взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для здійснення організаційного педагогічного впливу на формування особистості. Педагогічна система включає блок її завдань і блок технології для їх вирішення. Дидактичні завдання відображають цілі навчання, особистісні якості учнів, зміст навчального предмета та виховного впливу.

В. Я. Віленський доводить, що «…технологія навчання являє собою цілісну дидактичну систему, яка дає змогу найбільш ефективно, з гарантованою якістю вирішувати педагогічні завдання» [31]. До структурних компонентів технології як дидактичної системи доцільно віднести дидактичні цілі й завдання, зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії (методи навчання), організацію навчального процесу (форми навчання), засоби навчання, учня, викладача й результат їх спільної діяльності. Учений розглядає технологію навчання якпроцес – послідовність педагогічних процедур.

За своєю сутністю – технологія навчання – це спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, який представляє систему форм, методів і засобів навчання для найбільш ефективного досягнення поставлених цілей.

У структурі технології навчання виділяють три компоненти: організаційна форма, дидактичний процес і кваліфікація викладача. Педагогічна технологія – «…це взаємопов'язана система дій педагога, спрямована на вирішення педагогічних завдань; планомірне й послідовне втілення на практиці спроектованого педагогічного процесу; строго наукове проектування й точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх» [32, с. 330].

У педагогічній практиці поняття «педагогічна технологія» використовується на трьох супідрядних рівнях: загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень; частково-методичний (предметний) рівень (термін «конкретно-предметна педагогічна технологія» вживається в значенні «конкретна методика»); локальний (модульний) рівень [27, с. 16-17].

Представлені визначення дають змогу виділити основні структурні компоненти педагогічної технології: 1) концептуальні засади; 2) змістова частина навчання; 3) процесуальна частина, що включає реалізацію технології: організацію навчального процесу; методи й форми навчальної діяльності студентів; діяльність викладача з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностику освітнього процесу.

Часто поняття «педагогічна технологія» й «технологія навчання» вживаються як тотожні. Термінологічне розмаїття й дефініційна палітра у цій галузі свідчить і про сучасну актуальність досліджень технологізації навчального процесу. Поряд із поняттям «педагогічна технологія» використовуються терміни «освітня технологія», «технологія навчання», «конкретно-предметні педагогічні технології», «технологія виховання», «методична система», «метод навчання» тощо.

Поняття «освітній процес», «освітня технологія» (технологія у сфері освіти) видаються ширшими, ніж поняття «педагогічний процес», «педагогічна технологія», бо освіта включає, крім педагогічних, ще соціальні, управлінські, психолого-педагогічні, науково-методичні, економічні та інші аспекти.

Однозначного тлумачення цих термінів не існує; так, освітню технологію іноді розуміють вузько – як технологію навчального процесу. З іншого боку, поняття «педагогічна технологія» відноситься, до всіх розділів і видів безперервної освіти (дошкільна, шкільна, вузівська, додаткова, сімейна, професійна, виробнича, спеціальна та інші).

 «Технологія навчання передбачає детально сплановану систему дій не тільки вчителя, викладача, а й, насамперед, того, хто навчається – учня, студента. При коректному застосуванні вона забезпечує, гарантує досягнення певного результату – підвищення рівня навчальних досягнень того, хто навчається. Структура технології навчання або технологічна структура процесу навчання завжди може бути представлена у вигляді системи певних операцій, технічних дій і функцій вчителів і учнів, згрупованих за основними етапами процесу навчання» [33, с. 357-358].

Зважаючи на розмаїтість тлумачень понять «педагогічна технологія» і «технологія навчання», у подальшому викладі будемо застосовувати останнє як базове для нашого дослідження. «Технологія навчання – науково обґрунтована, організаційно оформлена, комплексна програма взаємодії викладача та студентів (учнів) у навчальному процесі, в основі якої є методична система, що визначається метою навчання й гарантує досягнення запланованих результатів навчальної діяльності (система логічно впорядкованих етапів навчального процесу, що забезпечують досягнення певного, наперед спроектованого, стандарту знань з навчального предмета)» [34]. При цьому – «методична система» – теоретично обґрунтована й практично апробована сукупність взаємопов’язаних, взаємодоповнюючих і взаємообумовлених методів, дій, прийомів предметної діяльності викладача й учня для оволодіння системою знань та способів їх застосування. На відміну від технології, «методика» – це перевірений досвід досягнення запланованого результату, що відображає індивідуальність носія й специфіки предметної області, у якій досвід був здобутий.

Технологія навчання може розглядатися як упорядкована сукупність педагогічних дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату навчання в динамічних умовах освітнього процесу. Для порівняння – поняття «методика» означає процедури використання комплексу методів і прийомів навчання, зазвичай, безвідносно до особи, що їх здійснює, а технологія навчання передбачає долучення до неї особистості викладача в усіх її різноманітних проявах.

Технологія навчання нерозривно пов'язана з педагогічною майстерністю останнього, адже будь-яка дидактична задача може бути ефективно вирішена за допомогою технології, спроектованої й реалізованої кваліфікованим педагогом-професіоналом. Але якщо розглядати технологію навчання не як педагогічний процес, а як його проект, своєрідний інструментарій для організації та здійснення педагогічної діяльності, тоді можна стверджувати, що технологія може втілюватися не тільки її автором, а й його послідовниками.

Отже, технологія навчання – це більш висока стадія розвитку методики, коли поряд з її персоніфікацією виробляється детальна розробка основних складових: цілепокладання, прогнозування, вибору оптимальних форм, методів і засобів навчання, організації взаємодії учасників процесу, оцінки, контролю й корекції знань, навичок і вмінь учнів з метою гарантованого досягнення дидактичних цілей. Таким чином будь-яка методика навчання може бути доведена до рівня технології.

Концептуальні підходи до розробки професійно-орієнтованих технологій навчання фінансово-економічних дисциплін розглянемо через призму нормативно-правового і науково-методичного забезпечення. Зокрема, документи європейських самітів і Міністерства освіти України підводять до висновків, що освітні системи повинні пристосовуватися до нових реалій XXI століття, а безперервна освіта має стати головною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності та зайнятості.

Мультидисциплінарна сутність освіти, відсутність конструктивістських підходів, у рамках яких створюються й застосовуються соціальні технології управління освітніми системами, функціонуючими в динамічному соціально-економічному середовищі пояснюють, чому безліч спроб оптимізації окремих її складових не призводять до очікуваного результату. Тому новий імпульс до розвитку і поширення отримали інноваційні дидактичні технології, на які покладають великі надії на оптимізацію форм і методів навчання та забезпечення відповідної ефективності та якості навчального процесу. Тим самим створюються умови для попередження наявних у суспільстві негативних соціальних тенденцій, забезпечення оптимізації структурно-функціональних перетворень системи освіти відповідно до потреб економіки та кожної особи, підвищення суспільної значимості безперервної освіти, соціального ідеалу, органічно узгодженого з інтересами індивідів і соціальних груп населення.

Педагогічна технологія й технології предметного навчання присутні завжди в будь-якому навчально-виховному процесі [30; 35]. Питання полягає в цілеспрямованому виборі оптимальних комбінувань елементів навчальних технологій, для реалізації навчальних завдань в конкретній педагогічній ситуації. Реалізація (лат. realis – дійсний) в сучасному економічному словнику означає процес здійснення задуму, плану; перехід від припущення до втілення у життя; виконання (проекту); звершення; отримання корисного результату [36-37]. Саме реалізація технології навчання як цілісної дидактичної системи забезпечує досягнення конкретних цілей навчання.

Кожна педагогічна технологія включає чітко визначені технології навчання предметів або їх циклів, системний комплекс психолого-педагогічних процедур, які включають спеціальний підбір і компонування дидактичних форм, методів, способів, прийомів та умов, необхідних для процесу навчання та здійснення цілеспрямованих змін (чи виникнення нових) змін поведінки і діяльності студентів. Технологічний підхід до предметного навчання ставить метою конструювання освітнього процесу з урахуванням дидактичних цілей, заданих соціальним замовленням, освітніх принципів, що відображають цілі та зміст вивчення конкретних дисциплін. Важливо, що цілі навчання повинні бути життєво необхідними, реально досяжними, точними і повними без надлишковості, систематизованими і діагностичними.

Будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти методологічним вимогам і критеріям технологічності: концептуальність; системність; керованість; ефективність; відтворюваність [31; 38]. На думку М. Ю. Олешкова, якщо строго підходити з позицій діяльнісного підходу, тоді до технологій навчання можна віднести тільки педагогічні феномени, засновані на алгоритмічній парадигмі [39]. Тоді стає можливим виділити загальні ознаки технологій навчання, що відрізняють їх від інших дидактичних моделей:

1. Стандартизація, уніфікація процесу навчання і відповідну можливість відтворення технології стосовно заданих умов.

2. Результативність – досягнення запланованого рівня засвоєння.

3. Спрямованість технології на розвиток особистості у навчанні на основі реалізації ситуаційно обумовленої моделі різнорівневого навчання.

4. Діагностичне цілепокладання. Діяльнісний підхід, закладений в основі будь-якої технології, полягає в тому, що досягнення кожної дидактичної мети може бути перевірено, і це повинно бути обґрунтовано на етапі проектування.

5. Оптимальна організація навчального матеріалу.

6. Організація освітнього процесу відповідно до навчальних цілей, де акцент робиться на диференційовану самостійну роботу учнів з навчальним матеріалом (певне прагнення до відмови від традиційної класно-урочної системи: спарені уроки або цикли уроків, «занурення», проектно-дослідницька діяльність тощо).

7. Експертиза якості освіти: 1) вхідний контроль – для інформації про рівень готовності учнів до роботи, актуалізації вивченого; 2) поточний або проміжний – після кожного навчального етапу з метою виявлення прогалин засвоєння матеріалу і необхідної корекції; 3) підсумковий – для оцінки рівня засвоєння матеріалу.

8. Форма оцінювання рівня засвоєння знань і прийомів діяльності.

Крім вказаних, виділяють й інші суттєві ознаки технології навчання: економічність, алгоритмічність, проектованість, цілісність, керованість, здатність до корекції, візуалізації та інші Кожна педагогічна епоха породила своє покоління дидактичних технологій. Із аналізу публікацій і досліджень технологій навчання можемо зробити висновок, що жодна із них не є абсолютно ефективною для реалізації освітніх цілей, оскільки в кожному разі їх упровадження має ситуаційний характер і залежить, насамперед, від рівня професіоналізму й зацікавленості педагога.

Узагальнена педагогічна модель реалізації технологій навчання економічних дисциплін представлена на рис. 1.2. У такій моделі мають бути відображені теоретико-методичні засади, методологічні підходи й принципи, мета й завдання, дидактичні системи організації навчання економічних дисциплін.

Цілі, мета та завдання навчання фінансово-економічних дисциплін

ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК

МЕТОДИЧНИЙ БЛОК

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ БЛОК

ПРОЦЕСУАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ БЛОК

Технології професійно-орієнтованого навчання

РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ БЛОК

ОЦІНЮВАЛЬНИЙ БЛОК

**Рис. 1.2. Педагогічна модель реалізації технологій навчання фінансово-економічних дисциплін**

І. Б. Зарубінська, яка глибоко досліджувала зміст і технології формування соціальної компетентності студентів – майбутніх економістів, визначила основні компоненти такої [40, с. 44-50].

Однак, на нашу думку, цю структуру можна застосувати до усієї конструкції професійної компетентності, яка включає:

1. Особистісний компонент, що об’єднує характеристики, якості та риси, які мають безпосередній вплив на процес соціальної взаємодії, визначають його результативність та емоційний стан людини під час реалізації цього виду діяльності.
2. Діяльнісний компонент, що має комплексний характер і містить основні складові процесу діяльності: ціннісно-мотиваційну, когнітивну, операційно-технологічну та рефлексивно-оцінну.
3. Ціннісно-мотиваційний компонент, що є підґрунтям для розвитку та прояву таких складових компетентності як особистісна, когнітивна, операційно-технологічна та рефлексивна. Адже людина не буде проявляти зацікавленості та активності в набутті відповідних знань і опануванні способів компетентної поведінки, не будучи внутрішньо вмотивованою це зробити.
4. Когнітивний компонент – містить знання, пов’язані з завданнями майбутньої професійної діяльності та широкою соціальною взаємодією, що впливають на результативність цих процесів.
5. Операційно-технологічний компонент – є системоутворюючим, де практична реалізація засвоєних знань і способів дій, досвід діяльності є родовими характеристиками компетентності. Активне володіння здатностями, вміння та навичками, які складають зміст операційно-технологічного компонента відрізняють компетентність від традиційного засвоєння знань, умінь і навичок, є тією характеристикою, яка визначає парадигму компетентнісно-зорієнтованого освітнього процесу.
6. Рефлексивно-оцінний компонент – розкриває процес самопізнання суб’єктом власних психічних актів, станів, поведінки; розуміння дій та поведінки інших учасників взаємодії, оцінку цього процесу та, за необхідності, його корекцію.

У контексті нашого дослідження важливим є процес формування професійної компетентності. Професійна компетентність має полікомпонентну структуру, що зумовлює складність її багатофакторного аналізу і розвитку у ході професійної освіти і діяльності. Види компетентностей ми розрізняємо за групами інструментів для її реалізації, залучених із певної сфери життєдіяльності людини (праця, соціум, персональний простір, ІТ-сфера, методологія науки і технології тощо).

Німецький дослідник Вернер Заутер виділяє кілька основних видів професійної компетентності економіста (табл. 1.1). Представлена класифікація покладена в основу наших досліджень формування професійно-значимих компетентностей майбутніх фахівців у процесі навчання фінансово-економічних дисциплін.

**Таблиця 1.1**

**Складові ділової компетентності економіста**

|  |
| --- |
| Ділова (професійна) компетентність |
| Фахова (предметна) компетентність | Методична (технологічна) компетентність | Соціальна компетентність | Особистісна компетентність |
| Теоретичні знання та їх практичне застосування | Здатність самостійно розв’язувати проблеми | Здатність до ефективної взаємодії та конструктивного спілкування | Реальна самооцінка, відповідальність, особиста якість виконання |

Професійна (виконавська) компетентність є інтегрованою складовою більш широкого феномену – економічної компетентності, що, у свою чергу, визначає життєву компетентність індивіда. Економічна компетентність (ЕК) є інтегративною особистісно-діяльнісною якістю індивіда, що характеризується єдністю теоретичної та практичної готовності й здатності людини до здійснення досвіду в області соціально-орієнтованої економічної діяльності на засадах ефективних і раціональних способів її реалізації. Основу ЕК необхідно розглядати комплексно, як сукупність її складових: грамотності, свідомості, мислення, світогляду, поведінки, соціальних цінностей і норм, систему економічних знань, умінь і навичок, значимих рис особистості, мотивів, інтересів, що забезпечують розвиток здатності й готовності використовувати економічно ефективні та ціле відповідні рішення і життєвій і професійній діяльності. Базовими чинниками ЕК є такі: фундаментальні знання основ економічної теорії, навички економічної діяльності, підприємницькі якості особистості, значимі для професійної діяльності.

**Висновки до розділу 1**

1. Розкрито теоретичні засади педагогічної та методичної майстерності викладача, визначено їхні структурні компоненти. Педагогічна майстерність викладача – це якісна характеристика його навчально-виховної та наукової діяльності, яка виконана ним на високому рівні досконалості і вмілості та проявляється в застосовуваних педагогічних методах і технологіях на практиці, завдяки чому досягається висока ефективність освітнього процесу.
2. Узагальнено визначення понять «технологія навчання», «педагогічна технологія» та зазначено методологічні вимоги і критеріям технологічності, яким вони повинні відповідати. Окреслена педагогічна модель реалізації технологій навчання фінансово-економічних дисциплін.

**РОЗДІЛ 2**

**ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

**2.1. Використання технологій навчання фінансово-економічних дисциплін**

Як зазначалося в попередньому розділі, «…професійна компетентність являє собою мотивовану поведінку майбутнього працівника, і складається з кількох важливих компонентів та значимих аспектів, а сама модель повинна включати цінності, домінуючі стилі поведінки, прагнення до значимих цілей, сприйняття суспільної структури, рольові очікування (очікувані реакції інших на поведінку людини), здатність до ініціативи (бажання братися за роботу для досягнення мети і підвищення якості праці), готовність до особистої участі у вирішенні проблем» [41, с. 32-33]. У процесі формування професійно-значимих компетентностей важливо виявити, як майбутній фахівець визначає для себе ключові поняття своєї роботи, який вплив на його поведінку здійснює суспільна структура, в якій він живе і працює, спільні з іншими людьми цінності, очікування і способи сприйняття вимог середовища [41]. Тому дедалі важливішими стають розробки систем розвитку майстерності, які включають традиційне навчання (пояснювально-ілюстративного типу) і квазіпрофесійне навчальне тренування в умовних і реальних виробничих ситуаціях.

З урахуванням описаних підходів доцільно виділити такі групи технологій навчання фінансово-економічних дисциплін для формування професійно-значимих компетентностей, як: технології змістовно-функціонального навчання; технології особистісного навчання; інтегративні технології навчання. Зупинимося детальніше.

Постійне ускладнення функцій фахівця в галузі економіки і фінансів вимагає його самоудосконалення, формування таких професійних і особистісних якостей, які дають змогу в майбутньому здійснювати фахову діяльність.

Для цілеспрямованого формування базових елементів професійної компетентності пропонується враховувати деякі фактори, що дають змогу оптимізувати цей процес. Зокрема, викладач має визначити ті групи умінь, які є: важливим професійним наслідком навчання; необхідними для виконання професійної діяльності; основою для адаптації на робочому місці і визначаються як «гнучкі кваліфікації»; складовими, необхідними для подальшого саморозвитку і самореалізації.

**Таблиця 2.1**

**Класифікація професійних навичок за їх використанням**

**на практиці**

|  |  |
| --- | --- |
| Групи навичок | Характеристики застосування |
| Оперативно–функціональні | Стосуються конкретного виду діяльності (вміння здійснювати відповідні розрахунки, вести документацію, зіставляти й аналізувати показники діяльності та загальну кон’юнктуру ринкової ситуації). |
| Соціально– функціональні | Передбачають виконання робіт у взаємодії з іншими людьми та їх групами: в середині відділу; з іншими відділами; із суміжними структурами (постачальники, банки, торговельна мережа тощо); з контрагентами; з конкурентами; з державними інституціями. |

До технологій функціонально-змістового навчання ми відносимо такі, що відображають безпосередній зміст економічної науки і практики, без якого предметне навчання не може бути реалізовано. До таких, на нашу думку належать найпоширеніші: технології евристичного навчання, інтерактивні дидактичні технології, ігрові технології навчання, технології «Case-study», навчальне проектування.

Вагоме місце у процесі формування професійної компетентності майбутніх економістів мають дидактичні ігри. Їх використання в економічній освіті є дуже поширеним – жоден предмет не обходиться без дидактичної гри. Використання ігрових методів і технологій навчання створює можливості для формування норм соціальної поведінки та ділової взаємодії, обміну культурними цінностями, розвитку індивідуальних задатків учнів, корпоративної культури тощо.

Студенти відзначають високу ефективність ігор, що наближають теорію до практики економічної діяльності, створюють можливість випробувати себе у проблемній ситуації, в іншій ролі. Однак, викладачі економічних дисциплін вказують на обмеженість часу для проведення ігор у традиційному навчальному процесі, великі зусилля при підготовці гри, неможливість проконтролювати знання та участь кожного студента.

Важливу роль відіграють ігри – тренінги. «Тренінг – це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі» [42]. Дидактична гра може бути сама по собі тренувальною (як наприклад, симуляції), або входити як окремий метод до комплексного інтегративного тренінгу з дисципліни.

Однією з найбільших проблем використання дидактичних ігор з різних спеціальних дисциплін є їх узгодження між собою за змістом і часом. Для цього використовуються комплексні інтеграційні дидактичні ігри, що відображають якісні особливості певного виду професійної діяльності, дають змогу реалізувати міжпредметні зв’язки у навчанні [43-44].

Проблема контролю теоретичної підготовленості, участі студентів у ході роботи та їх оцінювання. Дидактичні ігри не відносяться до власне контрольних заходів, тому їх проведення потрібно поєднувати з іншими методами контролю. Серед останніх контрольні заходи репродуктивного характеру: попереднє тестування, виконання вправ, задач та інших контрольних робіт, реферування публікацій з проблемних питань теми (вдосконалення законодавства, розвитку галузі в Україні і за кордоном тощо); завдання алгоритмічно-дійового і творчого характеру, які враховують уподобання студентів: розробити модель, довести ефективність, тощо [34].

При оцінюванні результатів роботи можлива участь самих студентів, наприклад, анонімно поставити оцінки або розробити (з урахуванням певних критеріїв) підсумкової таблиці, що дають змогу диференціювати активність усіх малих груп.

Особливості взаємодії учасників і роль викладача у ході заняття є визначальною ознакою усіх форм і методів навчання. Як зазначають Л. Б. Паламарчук, Л. І. Круглик, власне моделі взаємодії викладача і студентів відрізняють між собою різні навчальні технології. Виділяють такі типи взаємодії: авторитарний, ліберальний, демократичний [45]. Кожен з них ефективний для організації різних форм навчальної діяльності. Виявляється така закономірність – чим більша група студентів, з якою працює викладач, тим жорсткішою має бути модель управління, оскільки потрібно організувати до цілеспрямованої діяльності значну кількість людей. Проблема взаємодії «Викладач – Студент» у ході дидактичних ігор і активних методів навчання часто виявляється у конкретних аспектах, наприклад: викладач подавляє активність студентів, нечітко поставлені завдання тощо [34; 44].

Викладач має зважати, що цілеспрямовано організована активність студентів надає (навіть в арифметичній сумі) більше нової інформації, ніж власна дослідницька діяльність його одного. Відсутність у викладача якостей модератора не означає, що використання інтерактивних технологій та активних методів навчання буде неефективним. Викладач має бути досконало теоретично і практично підготовленим з питань, що вивчаються, довіряти студентам, чітко визначити мету заняття. Інші функції модератора може виконати один студент або кілька їх, ті, що мають відповідні задатки і попередню підготовку з допомогою викладача.

Важливим компонентом дидактичних процесів відповідно до актуальних професійних та суспільних цілей, потреб практичної діяльності та рольової перспективи у підготовці майбутніх фахівців – економістів є навчальна технологія аналізу конкретних ситуацій («Кейс-стади») [34]. «Кейс-стади» – дослівно трактують, як «дослідження певних обставин, що характерні для даної ситуації», «вивчення ситуації, чи випадку». «Case-study» означає глибинне, детальне вивчення одного об’єкта, що має чіткі часові та просторові межі. Метою такого навчання є розвиток умінь аналізувати інформацію, структурувати її для вирішення бізнес-задачі, виявляти проблеми, шляхи їх вирішення і розробляти стратегії розвитку діяльності. Результати мають зазвичай прикладний характер, як рекомендації щодо певного феномену та інших об’єктів цього класу, що знаходяться в подібних умовах.

В технології «Case-study» виділимо два основні компоненти: 1) «процесний» – він може бути реалізований без прийняття конкретних рішень і забезпечує розвиток особистісних якостей студента, розвиток особистісної конкурентоспроможності, зорієнтованої на «розштовхування ліктями»; 2) «продуктивний» компонент – він передбачає отримання квазіпрофесійного продукту (рішення, технологія, товар тощо).

Технологія «CS» має своєю провідною навчальною метою формування в студентів продуктивних професійних умінь вирішення проблеми, чи створення нового продукту – технології подальшого розвитку своєї організації [46]. Досить ефективно конструювати і використовувати кейси також для виявлення і подолання типових поведінкових помилок (наприклад, моделювати різноманітні ситуації щодо адаптації молодого спеціаліста в новому колективі: його стосунки з керівником, колегами, поведінка в умовах організаційного конфлікту тощо). Перспективним напрямком використання кейсів для навчання студентів є моделювання типових ситуацій виробничої практики. Важливим результатом використання технології «CS» як і навчальних ділових ігор є, крім пізнавальних, їхні діагностичні й тренінгові функції. Змінюючи параметри ситуації, можна моделювати реалізацію різних завдань і цілей. В технології «CS» використовують прийоми, що поєднують орієнтування на професійну діяльність з імітацією реальних виробничих обставин.

Планування викладачем цілей роботи над кейсом розпочинається із визначення вимог до результату навчання та їх узгодження із власними можливостями. Організовуючи «Case-study», викладачу потрібно обґрунтувати його місце в процесі вивчення предмета або теми, та вияснити, які рольові позиції можуть бути перенесені у майбутню професійну діяльність студента.

Щодо критеріїв оцінювання з урахуванням практики методу «Case-study», доцільно використовувати оцінку, яка складається з комплексу показників, але відрізняється від поточного оцінювання. Адже в роботі в «Case-study» – є прив’язка до майбутньої професійної діяльності, і проблема полягає в тому, як викладач уявляє цю професійну діяльність. Практика методу «Case-study» у професійній підготовці економістів в університеті показує ефективну доцільність самооцінювання студента.

Важливе місце у системі економічної підготовки з урахуванням завдань для активізації пізнавальної діяльності учнів посідає технологія навчального проектування, яка сприяє формуванню практичних умінь продуктивного характеру для виконання складних виробничих завдань в умовах багатоаспектності цілей та обмеженості часу.

Виконання навчального проекту передбачає впорядковану систему навчальних дій для досягнення дидактичних цілей через детальний розгляд проблеми, вирішення якої повинно завершитися практичним результатом, упорядкованим та оформленим певним чином. Адже проект – це завжди відповідь на конкретну проблему, це розроблення етапів її вирішення для досягнення певного економічного ефекту. Цей результат можна побачити, осмислити, впровадити і застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб досягти таких поставлених цілей, потрібно навчити учнів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовувати для цього знання з різних галузей, здатність прогнозувати результати власної навчальної діяльності й можливі варіанти очікуваних рішень, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки. Вирішення проблеми тут передбачає використання різних методів і засобів навчання, та, з іншого боку, необхідність інтеграції знань та вмінь з інших сфер науки, техніки, технології, творчих галузей.

Особистісно-соціальне навчання інтегрує кілька моделей навчально-виховного процесу, насамперед – антропоцентричної та соціоцентричної [47]. Антропоцентрична (особистісно-орієнтована) модель має в своїй основі розуміння неповторності, унікальності й обдарованості кожного учня. Учитель у цій моделі виконує роль наставника, партнера у відкритті талантів свого учня через спільний пошук, діалог, дослідництво, вільну творчу діяльність. Соціоцентрична модель реалізується через діяльність різних соціальних інститутів (школа, сім’я, соціальні групи, професійні спільноти тощо), які реалізують соціальне замовлення освіті.

Розвиток сучасних моделей соціоцентричного навчання повинен відображати усі аспекти розвитку соціуму (історичного, культурного, політичного, економічного тощо). Саме в руслі особистісно-соціального підходу відбувається реалізація цілей соціалізації особистості (табл. 2.2).

У цих умовах зростає значення виховання як особистісно-соціального феномену, актуалізується пошук кращих зразків вітчизняного досвіду реалізації концепцій, підходів, парадигм виховання, заснованих на гармонійному формуванні людської особистості, активізації процесів самовиховання і самотворення індивіда, його життєвої самоактивності.

Результатами особистісно-соціального навчання можемо вважати: самоусвідомлення і самовизначення студента, формування адекватної самооцінки, адаптованість, гнучкість мислення, здатність до колаборації та співпраці, соціальної мобільності.

В контексті нашого дослідження зупинимось на таких технологіях особистісно-соціального навчання в економічній освіті: технологіях соціалізації, технологіях економічного виховання, технологіях особистісно-професійного самоусвідомлення, технологіях соціально-професійного самовизначення.

Упровадження інтегрованого навчання є одним із провідних напрямків розвитку сучасної освіти. Термін «інтеграція» є загальновживаним і не новим у педагогіці, та визначається в узагальненому вигляді як створення єдиного освітнього простору для навчання в умовах, максимально наближених до звичного учням середовища, що забезпечується через взаємодію з соціальним середовищем, формування позитивних стосунків між суб’єктами, розширення соціальних контактів, спільне навчання.

**Таблиця 2.2**

**Загальні дидактичні цілі і критерії економічної соціалізації студента у процесі фінансово-економічної підготовки**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Загальні дидак-тичні цілі | Критерії готовності особистості до соціальних дій  | Компоненти процесу соціального становлення особистості  | Компоненти процесу соціалізації школярів до навколишніх економічних умов  | Показники сформованості соціально-активної особистості  |
| Когнітивні | *Когнітивний* (інтеріоризація соціального досвіду) | *Інтелектуальний* (оволодіння загальними і спеціальними знаннями, необхідними для виконання соціальних ролей) | *Інформаційно-змістовий* (знання про індивідуальні якості та вміння, внутрішні ресурси, знання своїх можливостей та обмежень, знання про навколишню дійсність та вимоги соціуму) | *Рівень готовності* активно включитися у певні види діяльності і прагнення освоїти їх для успішного оволодіння відповідними знаннями, вміннями, навичками, нормами) |
| Афективні | *Мотиваційний* (прагнення до участі в соціальних відносинах) | *Психологічний* (мотивація, здібності, спрямованість особистості, оцінка та прогнозування своїх можливостей) | *Мотиваційно-ціннісний* (оціночні судження своїх дій, адекватне ставлення до себе як суб’єкта самовизначення) | *Рівень оволодіння* світоглядними, моральними поняттями та уявленнями, що характеризують розуміння необхідності ініціативної участі у певних видах Діяльності |
| Психомоторні | *Діяльнісний* (участь у пошуках шляхів реалізації своїх можливостей) | *Процесуальний* (включення в соціально-значиму практичну діяльність, що забезпечує розвиток відповідних умінь) | *Діяльнісно*–*практичний* (прагнення до пошуку та освоєння нових технологій, способів діяльності, орієнтація на креативність, здатність до самовдосконалення) | *Міра проявів* самостійності, відповідальності в усіх видах діяльності, виборі активної позиції в системі колективних стосунків |

В результаті інтегративного навчання всі студенти мають бути включені в освітнє і соціальне шкільне життя за місцем свого проживання. Інтеграція з точки зору учня означає становлення цілісного сприйняття навколишнього світу, його предметів і явищ. Інтеграція з позиції педагога – відображення у змісті й організації навчання дисципліни тих компонентів (предметів і явищ) навколишнього світу, форм і видів діяльності студента, які забезпечують цілісність сприйняття. Інтеграція у навчанні складає основу будь-якої дидактичної системи, зобов'язує до використання різноманітних форм викладання та навчальної взаємодії суб’єктів, що має вплив на ефективність засвоєння навчального змісту та створення інтегрального освітнього простору, стає для всіх її учасників школою співпраці, що допомагає реалізувати освітні цілі [48]. В результаті інтегративного навчання в студентів формуються уміння поєднувати знання, отримані у різних предметних галузях, об’єднувати теоретичні знання й практичний досвід, зміцнювати набуті у процесі навчання знання через їх застосування в реальних практичних ситуаціях.

У процесі інтегративного навчання студент набуває нових умінь створювати прості зв’язки між різними ідеями та досвідом, здатності переносити навчальний досвід у нові, більш складні ситуації, що виникають під час академічного навчання і поза його межами.

Інтегративне навчання має певні особливості, які характеризують процес розвитку знання, яке характеризується системністю, узагальненістю та універсальністю. Інтегрованим називають будь-який тип навчального заняття, якщо для його проведення залучаються знання, вміння та дидактичні матеріали, у поєднанні з методами інших наук, інших навчальних предметів.

Педагогічна інтеграція охоплює процеси міждисциплінарних зв'язків різних компонентів освіти, виявлення міжпредметних і внутріпредметних зв'язків в різних циклах навчальних дисциплін; виявлення та обґрунтування принципів побудови інтеграційних курсів. Педагогічна інтеграція в широкому значенні – це процес і результат розвитку, становлення й формування багатовимірної людської цілісності в умовах навчальної діяльності. При цьому розвиток – це процес поступальної зміни фізичних, душевних і духовних властивостей людини, вихід особи на принципово новий рівень цілісності.

Одне із основних завдань викладача у проектуванні інтегрованого навчання – знайти системоутворюючий (інтегруючий) фактор – виявити однотипні сутності, універсалії в різних видах навчальної діяльності та предметного змісту, які змогли б виступити в ролі єдиної основи для їх об’єднаного вивчення. Ці домінанти в навчальному матеріалі повинні виконувати такі функції: об’єднання та цілеспрямування у цілісну систему компонентів навчального змісту; стимулювання діяльнісного самовиявлення учнів; забезпечення необхідного ступеня свободи окремих компонентів дидактичної системи. Водночас, актуальною є необхідність посилення особистісно-світоглядної спрямованості освітньої інтеграції, особистісно-світоглядний фактор є визначальним і при виборі моделі інтеграції компонентів навчального змісту, а успішність інтегративного навчання досягається за умови, коли учень виступатиме суб’єктом інтеграційного процесу й зможе інтегрувати навчальну інформацію для життєвого самопроектування.

До інтегративних форм занять, технологій і методів навчання належать: інтегровані навчальні заклади, концентроване навчання, контекстне навчання, інтегровані курси, інтегративний день, інтегративний урок тощо [48-49]. До таких ми відносимо також професійно-орієнтовані тренінги, навчально-дослідницьку діяльність студентів з економічних дисциплін [34; 50-51].

Враховуючи актуальність тренінгових технологій навчання, зазначимо основні етапи їх впровадження:

1) Визначення цілей тренінгу відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутнього фахівця.

2) Формулювання завдань тренінгу, які узгоджуються з функціональними посадовими ролями майбутніх фахівців.

3) Моделювання структури змісту тренінгу, що базується на вимогах навчальної програми предмета чи циклу дисциплін.

4) Розроблення матриці методів, система яких реалізує тренінг і забезпечує досягнення цілей навчання.

5) Створення системи тренінг-вправ, виконання яких сприяє формуванню у слухачів відповідних професійних умінь.

Використання такої крокової моделі впровадження і використання тренінгових технологій навчання підвищує ефективність і якість вивчення спеціальних дисциплін, забезпечує реалізацію між предметних зв’язків, надає логічної завершеності професійного навчання майбутніх економістів та фінансистів.

**2.2.** **Методика проведення навчально-професійних тренінгів з фінансово-економічних дисциплін**

Аналіз наукових публікацій і практики навчання економічних дисциплін виявляє, що в структурі інтенсивних технологій навчання є наскрізні і специфічні, характерні для різних етапів і рівнів. До наскрізних дидактичних технологій можемо віднести контекстне навчання, інтерактивні і технології та навчально-професійні тренінги. Для цілей нашого дослідження особливий інтерес представляють тренінгові технології, без яких у сучасних умовах не відбувається жоден тип навчання.

Зазвичай, тренінг має міжпредметний, міждисциплінарний характер, коли він враховує потреби стратегічного цілепокладання у розвитку діяльності, коли предметом вивчення є не лише вузька сфера діяльності окремого підрозділу, а організації в цілому. У ході занять відбувається взаємонавчання й багатостороння взаємодія, пошуки нових напрямків діяльності та збагачення досвіду всіх учасників процесу: замовника, викладача та учасників навчання. Викладач тут виступає в ролі консультанта, який має спрямувати і полегшити спільну роботу. Відбувається перехід від організованої системи передачі існуючих знань і досвіду професійної поведінки до управління знаннями, формування нових знань за рахунок синергетичного ефекту взаємодії усіх учасників бізнес-тренінгу та зміни їх ролей. Так, викладач стає модератором і фасилітатором процесу, збагачує і свій досвід прикладними знаннями, передає міжгалузевий досвід організації бізнесу. Якщо навчальний тренінг відбувається у професійному просторі, при цьому менеджери різного рівня отримують можливість формувати кадровий резерв, виявляти потенціал учасників, розвивати командну взаємодію. Для самих працівників це шанс проявити себе, виявити свої здібності, розвивати цілий ряд професійно важливих умінь, здійснити адекватну самооцінку, будувати стратегії самореалізації тощо.

Планування тренінгу має враховувати його зв’язок із особливостями системи управління в організації. Серед них особливо потрібно враховувати цілі організаційного розвитку, формування готовності працівників до вирішення актуальних завдань, досягнення стратегічних цілей та динамічного розвитку. З іншого боку тренінг-навчання створює передумови для оволодіння та використання нових умінь, вирішення нових завдань.

Зважаючи на особистісні потреби працівників здійснюється планування тренінг-навчання та розвитку людських ресурсів з використанням елементів системного підходу. Він передбачає:

1. Визначення вимог тренінгу в рамках стратегії організації.
2. Аналіз вимог до виконавця за функціями і завданнями.
3. Аналіз існуючих професійних якостей і тренінг-потреб у працівників.
4. Складання плану навчання, для подолання відмінностей між організаційними вимогами та наявними знаннями фахівців.
5. Визначення методів тренінгу для групам навчання .
6. Визначення відповідальних за весь план та його частини.
7. Здійснення плану та моніторингу досягнутого прогресу.
8. покращення плану згідно результатів контролю або оцінки, шляхом внесення змін у стратегію бізнесу.

Для того, щоб курс тренінг-навчання забезпечував досягнення заданих результатів, він повинен відповідати певним найважливішим умовам [52, с. 11–15]. На першому місці серед них – постановка ясних цілей, пов’язаних із цілями установи або підрозділу, відповідних філософії та практиці управління. Успіх навчання напряму залежить від адекватності навчальних цілей умовам функціонування організації. Тому, розпочинаючи підготовку навчального тренінгу, викладач має відповісти на запитання: «Для чого це робиться?» та обґрунтувати мету навчання для самих слухачів, пояснити його зміст і практичну значимість для майбутньої роботи.

Наступна вимога – використання ефективних методів та процедур, що дає змогу оптимально і надійно вирішити поставлені завдання з професійних компетентностей майбутнього фахівця. Вибір методів навчання визначається освітнім та професійним рівнем учасників, цілями навчання, можливостями організації, розмірами навчальної групи, рівнем кваліфікації викладача, складністю тренінгових завдань і тривалості занять – від кількох годин до кількох днів та іншими факторами [50]. Помилки при виборі методів навчання можуть погіршити якість засвоєння навчального матеріалу, знизити інтерес до занять і загальну ефективність роботи групи.

На цей вибір впливає цілий ряд основних характеристик навчального процесу, співвідношення яких і визначає конкретну методичну модель. До основних умов вибору методичної схеми освітнього процесу віднесемо:

1. інтереси й можливості слухачів в освоєнні програми;
2. тривалість навчання;
3. вид і рівень базової освіти слухачів;
4. галузі практичної діяльності слухачів;
5. забезпеченість методичними матеріалами;
6. кваліфікації викладачів;
7. соціально-типологічна структура групи слухачів.

Наступна вимога – забезпеченість тренінг-навчання усіма необхідними фінансовими і матеріальними ресурсами відноситься до тих «дрібниць», які визначають успішність навчального процесу. Це стосується, насамперед, наявності відповідного приміщення, матеріально-технічного забезпечення та обладнання, відповідної оплати праці тренерів-викладачів. Чим більше труднощів виникає у роботі, чим більший «героїзм» проявляють організатори навчання, тим нижча їх мотивація. Наслідком може бути формальне ставлення до обов’язків, небажання проявляти ініціативу та додаткові зусилля. Недостатність або відсутність необхідних умов цієї групи спричинить демотивацію діяльності усіх учасників та призведе до проведення «квазі»–тренінгу із «квазі»-результатами. Серед важливих чинників організації – відповідна кваліфікація та мотивація виконавців тренінгу – викладачів-тренерів повинні відповідати поставленим цілям тренінг-навчання. Незалежно від умов та методів навчання, успіх курсу залежить від таких важливих факторів як досвід, кваліфікація та установки викладача, висока компетентність із предмету викладання, вміння використовувати широкий арсенал методів активного навчання.

Важливими є також психологічні якості викладача-тренера, його комунікативні навички, ставлення до слухачів. Мотивація виконавців, їх зацікавленість роботою визначається такими умовами як: рівень оплати праці; розуміння важливості та відповідальності своєї роботи; увага зі сторони керівництва; визнання зі сторони колег, слухачів і керівників підрозділів; інтерес до самого процесу праці; визначення рівня відповідальності; чітка система контролю за виконанням доручень.

Наявність зафіксованих у документах обов’язкових правил, регламенту, процедур, за якими реалізується тренінг-курс, – це також необхідна складова організації тренінгу. У протилежному разі підготовка і проведення кожного чергового семінару будуть організовуватися як нове завдання зі звичайними неузгодженостями. Для практичної реалізації тренінг курсу повинна бути передбачена організаційна підтримка: призначені відповідальні, визначені підрозділи і конкретні виконавці, встановлений обов’язковий порядок виконання і надання звітності, визначені куратор, координатор і контролюючі особи, хто, з якою періодичністю і перед ким буде звітуватися. Вся організація роботи має здійснюватися на основі регламенту й умов, зафіксованих у документах, затверджених керівництвом.

Періодична оцінка ефективності навчального курсу, внесення на цій основі коректив, подальший розвиток і вдосконалення програми. Основним критерієм оцінки є успішність досягнення поставлених цілей тренінг-навчання. Кінцевий результат, отриманий в наслідок завершення курсу аналізують за якісними та кількісними показниками, серед них: плинність кадрів, рівень задоволення роботою, лояльність до корпорації, вмотивованість до праці тощо. Оцінка ефективності передбачає виявлення перешкод і ресурсів, можливостей, що не використовуються для покращення. Адже жоден метод не є ефективним вічно.

Наступна умова – заінтересованість і підтримка (матеріальна й моральна) з боку вищого керівництва – без цього буде надзвичайно важко впровадити навіть найкращі програми [53, с. 153–173]. У короткому періоді може дати результат ентузіазм окремих працівників, але він швидко виснажується, і якщо таке «горіння» нікому не потрібно, то без підтримки керівників віддачі від курсу не буде отримано, а результатом стануть – формальні, мало ефективні перетворення. Роль керівника включає і планування навчальних цілей, оцінку навчальних результатів, і безпосередню участь у процесі, виступи перед групою, і присутність на захисті курсових проектів та випускних робіт.

Отже, викладачу-організатору тренінгу потрібно зосередити свою увагу на таких основних вимогах його ефективності: тренінг повинен враховувати базові знання і вміння; тренінг повинен спрямовуватися на розв’язання конкретної проблеми організації; методи тренінгу мають відповідати особливостям слухачів та корпоративної культури установи; результати, отримані в тренінгу мають бути використані; тренінг враховує соціально-психологічні особливості групи; тренінг потребує адміністративної підтримки для забезпечення успіху в перспективі [53, с. 160–165].

Модульна побудова тренінг-курсу вимагає розроблення заходів для перевірки його засвоєння на кожному етапі. Інформація у цьому разі надається невеликими блоками, що пов’язані між собою змістовно та утворюють логічно-завершений навчальний модуль.

Модульна структура тренінг-програми на відміну від традиційних лінійних програм допомагає згладити різницю в рівнях кваліфікації учасників і темпах індивідуального сприйняття матеріалу. Адже, коли орієнтувати програму на сильних слухачів/студентів – «слабкі» не зрозуміють і втомляться. Якщо ж навпаки – «сильні» будуть нудьгувати.

У плануванні тренінгових занять викладачу – тренеру бажано дотримуватись певних рекомендацій [53, с. 53–54]:

1. В організації бізнес-тренінгу ми враховуємо, що ця форма є складовою допрофесійної освіти або після досвідного навчання.

2. Організація бізнес-тренінгу покладається на підготовлених людей (тренерів, викладачів, модераторів), які володіють технологією тренінгу взагалі та бізнес-тренінгу зокрема, які орієнтуються у професійних галузевих питаннях і мають конкретний досвід взаємодії у професійному середовищі.

3. Підготовка цієї роботи вимагає ретельного вивчення посадових обов’язків учасників-фахівців, їх функціональних ролей в організації, місця тренінгу у професійній діяльності й узгодження з базовою освітою.

4. Організація бізнес-тренінгу вимагає значних матеріальних ресурсів і узгоджується безпосередньо із замовником. У разі недостатнього матеріально-технічного забезпечення проведення цієї роботи краще відкласти, щоб не отримати невідповідні результати. Тренінг не може бути проведений у квазі-умовах.

5. Бізнес-тренінг має бути спрямований на очікуваний результат діяльності працівників за їх місцем роботи.

Структурна різноманітність тренінг-курсів за змістом і поєднаннями форм і методів створює можливість для гнучкості діяльності учасників і викладача.

Модульна побудова програми дає змогу для самого викладача розподілити час на проведення різних типів занять, форм і методів навчання [53, с. 48–54]. Розподіл змісту на основну та додаткову частину забезпечує умови для зосередження уваги на фундаментальних питаннях, необхідних для глибинного розуміння проблем певного виду діяльності. Разом з тим, додаткова інформація включає блоки, які можуть представляти інтерес слухачів/студентів залежно від їх практичного досвіду, базової освіти та професійної підготовки. Виділення ключових блоків також дає можливість доповнювати їх матеріалами регіонального характеру.

Вибір методів для проведення навчально-професійного тренінгу є найважливішим фактором його ефективності. Практика навчання показує, що саме виконання учасниками тренінгу завдань із використанням різних методів, це той контекст, який залишається у пам’яті для відкладеного відтворення – «те, що було зроблено і як було зроблено». Тренінгові форми роботи можуть базуватися на використанні одного основного метода навчання (наприклад, сюжетної гри) або кількох різних (дискусія, кейс-метод, управлінська гра) [53, с. 73–174]. На вибір методів впливають і складність тренінгових завдань, і тривалість занять – від кількох годин до кількох днів.

Побудова структурної рамки методів навчання залежить від багатьох умов, серед них найважливіші ті, що пов’язані із метою діяльності, з особистістю викладача-тренера (його досвід, авторитет, стиль роботи, власні переваги тощо), ті, що пов’язані з особливостями навчальної групи (кількість учасників, їх навчальний та професійний досвід, вік тощо).

Одним із визначальних факторів, що зумовлює методичну модель занять є тип тренінгу: відкритий чи закритий. Закритий тренінг має більше поле для використання інтенсивних навчальних технологій, для комбінування методів, спрямованих на досягнення конкретного вимірюваного результату. Загальна канва такого типу тренінгів може бути такою: постановка проблеми корпорації (фірми, відділу) та узгодження її з розумінням учасників тренінгу, складові проблеми, силові поля, які спричинили її існування, визначення головного напрямку вирішення проблеми.

Кожен етап тренінг-курсу має власне змістовне наповнення, що впорядковується відповідно до визначених правил: подання нової інформації та її обґрунтування; аналіз складових наданої інформації, виділення проблеми, характеристика її впливу на майбутню діяльність; спрямованість на пошуки шляхів вирішення проблеми, покращення чи модернізації діяльності; аналіз рішень і пропозицій для їх втілення; аналіз суб’єктивних вражень учасників на завершення навчання та їх бачення ефективності отриманих результатів для себе.

В цілому, до методичних умов, дотримання яких забезпечує підвищення ефективності навчальних тренінгів, віднесемо такі:

– постановка ясних цілей, пов’язаних із цілями закладу або установи, що відповідають філософії їх діяльності;

– забезпечення освітнього процесу методичними матеріалами, що безпосередньо пов’язані зі змістом конкретної дисципліни;

– використання ефективних методів та процедур, що дають змогу оптимально і надійно вирішити поставлені завдання;

– моделювання професійних навичок майбутніх фахівців за рівнем формування компетентностей;

– застосування міждисциплінарного підходу до формування тренінгу;

– індивідуальний підхід у навчанні, поєднання колективних та індивідуальних форм роботи.

**Висновки до розділу 2**

1. Особливе місце в системі професійно-орієнтованих технологій навчання займають навчально-професійні тренінги, які забезпечують умови для розвитку суб’єктності майбутнього фахівця у процесі проектування траєкторій самокерованого навчання для забезпечення якості його професійної реалізації та якості життя.

2. Головною відмінністю бізнестренінгів від решти видів тренінгових занять є зорієнтованість на досягнення конкретних результатів, важливих для професійної діяльності, на збільшення продуктивності праці учасників фахового навчання. Подальші напрями розвитку бізнес-тренінгів вбачаємо як багатофакторну модель удосконалення професійної діяльності як фахівця, так і бізнес-утворень.

**РОЗДІЛ 3**

**ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ ВИКЛАДАЧА ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

**3.1. Педагогічні підходи до реалізації технологій навчання фінансово-економічних дисциплін**

Методологія системного аналізу й моделювання динамічної соціальної системи повинна враховувати специфіку локального середовища; фактори соціальної колаборації та ринків працевлаштування, консистентності підходів до проектування дидактичних систем, оптимізації усіх видів ресурсів у процесах планування, розробки й упровадження системи; інтегральний характер взаємодії компонентів для досягнення стратегічної мети [28; 49; 54].

Модель – це абстрактний опис на певній формальній мові характеристик системи (процесу), важливих з точки зору основної мети – прогнозування змін процесу чи системи у передбачуваних умовах під впливом запланованих чинників [55]. Модель дає уявлення про структуру, зміст, функції та розвиток об’єкта дослідження. Модель – це копія реального об’єкта, яка відтворює не всі його компоненти, а тільки найбільш суттєві риси й властивості, які є визначальними щодо результатів.

Як вказує Л. Т. Рябовол, моделювання у педагогіці передбачає створення й дослідження наукової моделі як смислово представленої та матеріально реалізованої системи, що адекватно відображає об’єкт дослідження [56, с. 33-34]. При цьому сутність моделювання полягає у з’ясуванні умов (параметрів), що є оптимальними для ефективного функціонування й розвитку даного об’єкта. Узагальнення визначень поняття «модель» (від лат. modulus – міра, зразок) у філософській та педагогічній науках виявляє, що під нею розуміють умовний образ об’єкта дослідження, котрий замінює його та дає змогу отримати нове знання про нього; реально існуючу чи мислено уявну систему, котра замінює в пізнавальному процесі систему-оригінал і перебуває з нею у відношенні подібності, при цьому її системоутворювальним компонентом, як і в оригіналі, є мета. Моделювання ґрунтується на таких принципах вдосконалення методичної системи навчання: цілеспрямованість, цілісність і структурованість (закономірні взаємозв’язки між компонентами), повнота, наступність [56].

Основна ідея модельно-орієнтованого підходу – використання моделей на різних етапах процесу діяльності, що дає змогу своєчасно змінювати фокус уваги до актуальних завдань системи та інших необхідних артефактів. Інструменти й компоненти моделювання повинні бути виразними, простими у застосування й зрозумілими різним категоріям фахівців, оперувати звичними термінами. Різноманітні моделі описують предметну область, визначають структури й алгоритми функціонування, містять компоненти змісту, моделі відносин та управління ними.

З урахуванням узагальнення й аналізу практики навчання економічних дисциплін у закладах неперервної освіти, чинників та суперечностей, що впливають на якість підготовки майбутніх економістів у ВНЗ, дисертантом розроблена експериментальна модель реалізації дидактичних технологій, які сприяють забезпеченню якості навчання. Модель включає: уточнений понятійно-категоріальний апарат; систему нормативно-правового забезпечення навчально-виховного процесу в закладах неперервної освіти; методологію, зміст і методи реалізації змісту економічної освіти, моніторинг і контрольні заходи діагностики якості й результатів навчання.

Основу понятійно-категоріального апарату технологій навчання економічних дисциплін у нашому дослідженні становлять такі категорії: «навчання», «педагогічні технології», «професійна компетентність», які проаналізовано у їх багатопараметричній і багатосуб’єктній семантиці. Це зумовлено рядом причин. По-перше, у дослідженнях проблем професійної підготовки майбутніх фахівців-економістів в системі неперервної освіти беруть участь представники різних галузей науки й практики (філософи, педагоги, соціологи, психологи, економісти, політики), які привносять у педагогічні категорії свій зміст. По-друге, розвиток сучасної економічної освіти здійснюється на основі міжнародних стандартів якості освіти, вимог щодо входження у єдиний європейський простір неперервної освіти, що регламентуються великою кількістю нормативно-правових актів, які необхідно враховувати у змісті й технологіях навчання. Результати роботи щодо уточнення понятійно-категоріального апарату предмета дослідження відображено у першому розділі кваліфікаційної роботи.

Спираючись на принципи системного підходу до аналізу й проектування технологій навчання, автор пропонує модель їх реалізації задля професійного розвитку й формування професійних компетентностей майбутніх фахівців у процесі неперервної економічної освіти.

Сутність її полягає у формування конкретної структурно-функціональної рамки дидактичних компонентів у їх єдності (цільового, змістового, організаційно-процесуального, контрольно-оціночного й результативного), для підвищення ефективності організації та результативності навчання, забезпечення суб’єктних дидактичних цілей, рішення освітніх і виховних завдань локального економіко-педагогічного середовища. Від початку моделювання було створено концептуальну структурно-функціональну рамку дидактичних компонентів з фіксацією деяких абстракцій образу об’єкта, його зв’язків і відношень до інших об’єктів, які обумовлюють ефективність досліджуваної моделі.

Модель реалізації професійно-орієнтованих технологій навчання економічних дисциплін ми розуміємо як інтегрований комплекс організаційно-педагогічних компонентів, що забезпечують реалізацію економічної освіти (концепції, теоретико-методологічні засади, зміст і цілі навчання, педагогічні умови та принципи, форми й методи, науково-методичне забезпечення навчання економічних дисциплін; способи інтерактивної суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників навчального процесу).

Система професійно-орієнтованих технологій навчання економічних дисциплін– їх сукупність, яка побудована за принципами ієрархічності, структурованості й наявності зв’язків між елементами, і яка ґрунтується на науково обґрунтованих положеннях, що визначають принципи, умови, зміст, форми, методи і засоби забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців для економіки у відповідності з цілями й завданнями економічної освіти, враховують потреби реалізації структурно-функціонального та особистісно-соціально-діяльнісного підходів у навчально-виховному процесі, що забезпечують ефективність та якість навчання, формування професійних компетентностей і професійної особистості.

Яким чином викладач може конструювати набір («меню») компонентів технологій і методів навчання свого предмета у конкретній освітньо-віковій групі? Законодавство про освіту відносить це завдання цілковито на вибір самого викладача. Згідно ч. 1 ст. 50 Закону України «Про освіту», «…педагогічні і науково-педагогічні працівники мають право на вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи» [57]. У документах ЄС стосовно технологій навчання, є лише така настанова: «Всі молоді люди повинні навчатися за допомогою активних, кооперативних та особистісно-орієнтованих способів для того, щоб досягати успіхів та сприяти розвитку їх спільнот» [58].

Як зазначають науковці, «…в кожній ситуації педагогічної діяльності перед викладачем постає проблема: як забезпечити оптимальність й ефективність реалізації технології навчання, найбільш доцільної й дієвої в роботі з учнями/студентами. По суті процес реалізації технології навчання являє собою цілеспрямовану послідовність дій фахівця (суб’єкта) для забезпечення оптимального досягнення педагогічних цілей у навчанні, професійній підготовці об’єкта (учня). Процес застосування технологій навчання здійснюється у його компонентах, кожен з яких виконує певне функціональне призначення й якісно-кількісне рішення» [59, с. 35].

Професійно-орієнтовані дидактичні технології в економічній освіті ми розглядаємо як комплекс взаємопов’язаних технологій навчання фінансово-економічних дисциплін, що відповідають вимогам Національної доктрини розвитку освіти, Галузевих стандартів вищої освіти та цілям діяльності закладу освіти.

Професійно-орієнтованим ми визначаємо навчання як таке, що враховує суб’єктні дидактичні цілі, зумовлені особливостями майбутньої професії або спеціальності. Таке навчання передбачає поєднання освітніх засобів для оволодіння професійно-орієнтованими знаннями інтегровано з розвитком професійно значимих якостей і набуття навичок, які відповідають основним видам професійної діяльності, є необхідними для особистісно-професійного розвитку та успішної професійної діяльності (майбутнього) фахівця. У форматі професійно-орієнтованого навчання реалізується квазіпрофесійна модель діяльності учнів/студентів – навчальна за формою і професійна за змістом.

Принципи навчання – це вимоги, які потрібно реалізувати для організації навчального професійно-орієнтованого процесу. Гуманістичний характер економічного навчання означає пріоритет загальнолюдських цінностей, життя людини, розвитку особистості, виховання громадянськості й любові до Батьківщини.

Принцип національної педагогіки передбачає врахування особливостей національного менталітету, кращих традицій національної управлінської культури, врахування національних особливостей, національної своєрідності в питаннях управління економічними, соціальними і політичними системами, уникання сліпого копіювання зарубіжних моделей освіти й управління у навчально-виховному процесі.

Принцип інтеграції навчання з наукою та виробництвом з урахуванням соціально-економічного контексту, що створює основи для розвитку вмінь студентів розбиратися в реальній економічній ситуації. Навчання має бути орієнтоване на отримання не тільки академічних знань, а й на формування навичок їх практичного застосування. Процес навчання повинен включати систему вправ, контрольних робіт, проектних завдань (бізнес-план, бюджет, фінансовий аналіз), які виконуються на задачах реально працюючих підприємств – так реалізується принцип професійно-творчої спрямованості навчання, практичної спрямованості на вирішення реальних професійних проблем, економічної доцільності та економічної можливості. Принцип оптимізації процесу навчання орієнтує на досягнення цілей професійної підготовки майбутніх фахівців із раціональними витратами сил і ресурсів студентів і викладачів, з одночасним забезпеченням умов для досягнення якості результатів навчання, розвитку досвіду квазіпрофесійної діяльності.

Принцип особистісно-професійного розвитку суб’єкта у навчаннізорієнтовує на розвиток раціонального, економічного мислення в процесі вивчення економічних дисциплін, отримання навичок аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, критичного судження, зміщення акцентів з процесу викладання на процес учіння і само учіння майбутніх фахівців, реалізацію освіти для самоосвіти й здобуття знань протягом усього життя. Принцип соціально-психологічної гнучкості сприяє формуванню вмінь жити й діяти в кризових, стресових ситуаціях, в хаосі, що є основою соціально-професійної мобільності. Гнучкість – передбачає постійну адаптацію до змін освітньо-економічного середовища, вимагає коригування варіативних дидактичних одиниць дисципліни при змінах характеристик середовища навчання.

Безперервність – означає постійний і ковзний характер здійснення навчальної діяльності, для цього передбачає модульну побудову змісту й заходів для навчання, насамперед щодо комбінування змісту й типів дидактичних завдань для реалізації навчальних цілей, гнучких періодів планування (наприклад, місяць, семестр, рік). Безперервність освіти, по суті, означає її безкінечність.

Комунікативність і цілісність (холізм), що передбачає координацію й інтеграцію взаємопов’язаних і взаємозалежних зусиль всіх суб’єктів навчання для отримання якісно нового освітнього результату. Освітнє середовище може бути вивчене тільки як комплексна система взаємопов’язаних частин і цілого.

Участь, що припускає важливість залучення у навчанні всіх можливих учасників навчально-виховного процесу. Це створює підстави для виховання ініціативного активного члена команди, робочої групи, спільноти.

Принцип недирективного навчання – забезпечує кращі результати, коли предметна область сприймається студентом як така, що має безпосереднє відношення до його роботи. Недирективний (коучинговий) стиль педагогічного впливу дає змогу об'єднати і цілі організації, й особисті устремління людини, максимально розкрити можливості для особи та бізнесу. Подібна синергія – ключ до ефективного використання потенціалу особи, підвищення якості комунікації, досягнення ефективних результатів в період змін. Іцхак Адізес говорить про «деморективність» – гармонійне поєднання демократії й директивності в управлінському стилі, про необхідність розширити спектр навичок від традиційно директивних, до недирективних демократичних (Інститут Коучинга). Адекватність означає відображення реальних проблем і самооцінки суб’єктів у процесі планування й реалізації навчальної діяльності.

Комплексність і багатоваріантність як взаємозв'язок і відображення у змісті всіх напрямків діяльності суб’єктів навчання. Багатоваріантність дає змогу вибрати кращу з можливостей досягнення мети – дотримання цього принципу вимагає розробки різних сценаріїв розвитку освітнього середовища і моделей навчання.

Таким чином, змодельована система застосування технологій навчання фінансово-економічних дисциплін характеризується цілісністю структури, спільністю мети, узгодженістю часткових цілей, організаційних принципів, змісту, форм, методів і засобів навчання, включає в себе поєднання діяльності педагогів та учнів на основі заходів щодо управління їх навчально-практичною діяльністю. У представлену модель закладено механізми впливу на процеси професійного розвитку студента, забезпечення якості навчання й формування професійних компетентностей, необхідних для професійної реалізації фахівця, передбачено заходи щодо самоорганізації навчальної діяльності та оцінки її ефективності. Розроблена модель базується на поступовому розширенні сфери академічної й соціальної включеності студентів, забезпечує перехід від часткового до загального, можливості до індуктивного й аналітичного узагальнення знань, сформованих на досвіді навчально-професійної діяльності.

**3.2. Використання інноваційних технологій у викладанні фінансово-економічних дисциплін**

Проведення професійно-орієнтованих навчальних занять вимагає забезпечення певних умов навчання із використанням відповідних ресурсів. Зазначені умови можемо розділити на кілька основних груп: ІКТ, засоби навчання.

«Збірник інформаційно-методичних матеріалів (ІММ) –це сукупність джерел інформації, настанов та навчальної документації, що забезпечує оптимальні умови для пізнавальної діяльності студента» [60]. Можемо вважати збірник ІММ матеріалізованим втіленням контенту порталу знань (бази знань). Саме інформаційно-методичні матеріали забезпечують основу для ефективного проведення занять. Вони висвітлюють базові теоретичні положення, містять описи практичних ситуацій, надають статистичні дані, відображають результати діяльності учасників у ході занять.

Підготовка навчальних посібників та інших видів інформаційно-методичних матеріалів покладається на викладача – керівника курсу. Для проведення навчальних занять, зазвичай, використовується збірник навчальних матеріалів, які відповідають певному стандарту і мають такі обов’язкові компоненти: організаційний блок (вступ, календарний тематичний план, структура занять, структура завдань, інформація про учасників); основні питання програми, актуальність, основні цілі й завдання; описи занять (основи теорії); вправи для виконання на заняттях; практичні завдання для індивідуальної роботи; блок текстів, тестів, ситуацій; опитувальники, оціночні аркуші; перелік рекомендованої літератури. Перші два блоки цієї структури обов’язково узгоджуються із затвердженою програмою навчальної дисципліни. Інші – викладач складає сам, відповідно до оперативних цілей занять.

Запропонована структура реалізує гнучкий модульний підхід. Це дає змогу вносити зміни, робити вдосконалення, доповнення до кожного окремого блоку в разі потреби, комбінувати в різних варіаціях окремі елементи методичних блоків залежно від умов навчання. Такий підхід відповідає найважливішим принципам побудови модульних програм, серед яких: «…цільове призначення інформаційних матеріалів, повнота навчального матеріалу в кожному модулі, відносна самостійність окремих елементів модуля, можливість реалізації постійного зворотного зв’язку» [34, с. 57-58]. Навчальний модуль може об’єднувати декілька елементів за змістом, взаємозв’язком чи результатами, що забезпечують повноцінне засвоєння матеріалів через опрацювання учнями певного кола теоретичних питань і практичних завдань під час аудиторної чи самостійної роботи за відповідним графіком.

Якість виготовлення навчальних матеріалів для заняття також впливає на його ефективність. Для подачі змісту інформації рекомендується використовувати так званий структурно-логічний підхід. Виготовлення матеріалів здійснюється за допомогою комп’ютерних або презентаційних програм. Бажано, щоб у дизайні тексту враховувалися психологічні особливості сприйняття та містилися вихідні дані про автора й установу, де проводяться заняття. Підготовлені навчальні матеріали для проведення занять забезпечують візуалізацію емоцій учнів, пов’язаних із особистістю викладача, із предметом, із виконаними завданнями.

Збірник ІММ має виконувати такі дидактичні функції: створювати мотиваційну основу навчання; орієнтувати на цілісне сприйняття змісту предмета; забезпечувати інформаційну базу за програмою, формування й закріплення знань та вмінь, розвиток навичок систематичного самоконтролю та корекції ходу й результатів навчання; сприяти розвитку навичок розуміння й аналізу інформаційних джерел – розпізнавати поняття, наводити приклади, пояснювати зв’язки й залежності тощо.

Різноманітні засоби навчання, у тому числі й наочні посібники, створюють ефект фізичної та емоційної участі в педагогічному процесі. У сучасній бізнес-освіті знання приходять звідусіль: із власного досвіду, від колег, суміжників, партнерів, споживачів. Проблема полягає в тому, як отримати ефект від цієї інформації, створити можливості для її вільного циркулювання, зробити інформаційний процес цікавим і захоплюючим для всіх учасників взаємодії. Обійтися в цій справі без засобів навчання неможливо.

Засоби навчаннями розуміємо як усі матеріалізовані знаряддя, що забезпечують цілеспрямовану взаємодію викладача й учнів/студентів у процесі навчання й придатні для використання при проведенні всіх форм навчальних занять в аудиторний час чи в індивідуальній роботі учасників. Засоби навчання чинять потужний вплив на розвиток уваги, додають емоційного забарвлення процесу пізнання завдяки одночасності бачення, слухового сприйняття, переживання й мислення учня.

Посібники містять інформацію про предмет і викладача. Вміння застосовувати здобуті навички з користування засобами навчання є важливим елементом професійної компетентності педагога та загальної професійної культури. Досвід показує, що студенти сприймають як основні ті матеріали, що представлені за допомогою різноманітних дидактичних засобів.

Важливим засобом для візуалізації навчального матеріалу є використання презентацій MS Power Point. Вони створюють передумови залучення всіх факторів активізації уваги студентів. Перевагою презентацій над іншими засобами навчання є можливість ознайомлення зі слайдами у будь-якій послідовності та миттєвої адаптації їх змісту в умовах постійних змін, зручність збереження матеріалів. Головною умовою використання презентацій є технічне оснащення в аудиторії, можливість доступу до перегляду для кожного учасника. Практика виявила хорошу ефективність презентацій, виготовлених самими учнями.

Сучасні мультимедіа-засоби для навчання є феноменом «поліпросторової політехніки», у якій задіяна максимальна кількість компонентів, коли межа між навчанням, життям, соціальною і практичною діяльністю майже непомітна. Мультимедіа включають експериментальний простір, форми-структури, бази даних, засоби для симуляції, моделювання, перформативності, інтерактивності, синестезії тощо. Функція викладача в мультимедійних практиках сучасного навчання перетворюється в діяльність ініціатора комунікативно-креативних контекстів.

У навчанні використовують різноманітні функціональні мультимедіа-технології, зокрема такі, що забезпечують введення, опрацювання, збереження, передання і відображення різних типів даних (текст, графіка, анімація, оцифровані нерухомі зображення, відео, звук, мовлення, мультимедіа-презентація, shockwave-ігри, мультимедіа-тренажери, мультимедійні Internet-ресурси тощо). М. Кирмайєр розглядає мультимедійні технології як засіб підготовки електронних документів, які вміщують візуальні, аудіоефекти й мультипрограмування різних ситуацій під єдиним керуванням інтерактивного програмного забезпечення [61]. Мультимедійні технології дозволяють в одному програмному продукті поєднувати різні види інформаційних ресурсів: текст, ілюстрації, аудіо- і відеоінформацію, мультиплікації, слайди, графіку [62, с. 28–29]. За допомогою мультимедійних технологій є можливість створювати електронні додатки до підручників, довідники, тренажери, ігри, вправи, що розширюють кругозір, формують нові вміння й навички.

Для створення навчальних мультимедійних ресурсів використовують комплекс програмних засобів: PowerPoint і Publisher пакету Microsoft Office, HTML-редактори, мови програмування VRML (Virtual Reality Modeling Language) (об’ємні тривимірні об’єкти) та Java (інтерактивна графіка та анімація), CGI (Common Gateway Interface) (збір відомостей та створення баз даних), FrontPage, HyperStudio, Web Workshop Pro (програми-редактори), Wavelab, Nero Wave Editor (програми для опрацювання звуку), Nero Vision, Windows Movie Maker (програми для обробки відео), CorelDRAW, Adobe Photoshop (графічні редактори) тощо.

Зазначимо, що підготовлені викладачем дидактичні матеріали демонструють його власний стиль викладання, є складовою частиною презентабельності, посилюють його манеру вести себе й забезпечують активну взаємодію учасників на всіх етапах заняття. Використовувати дидактичні матеріали на занятті доцільно одночасно у кількох версіях: за допомогою технічних засобів (проектор, аудіо-відео-техніка, комп’ютер) та у вигляді друкованих матеріалів. Надавати друковані тексти доцільно перед кожним заняттям за темою чи етапами роботи, кожен фрагмент своєчасно пояснити. Вибір способів представлення інформації залежить від складу групи, характеру навчального матеріалу й матеріального забезпечення навчальних занять. Кращим прикладом наочних посібників є проспект – підбірка матеріалів, де викладено усі головні факти про певний вид діяльності. Такий комплект доповнюється й удосконалюється щоразу, щоб ним можна було користуватися на наступних заняттях.

З аналізу дидактичних можливостей ПК як засобу навчання й розвитку студентів зрозуміло, що він може суттєво сприяти вдосконаленню навчального процесу, стати свого роду «технічним суб’єктом» навчання.

Ефективне використання ІКТ у навчанні економічних дисциплін має певні особливості та вимагає дотримання системи дидактичних умов, серед яких: формування відповідного програмного забезпечення; послідовність та поступовість включення студентів у роботу із навчальною програмою; відведення певної частини робочого навантаження викладача для розроблення інформаційно-змістовного забезпечення навчання; комплексність і систематичність застосування програмно-педагогічних засобів для навчання; відповідність методів навчання дидактичним можливостям ІКТ та вмінням студентів працювати із комп’ютером, рівню майстерності викладачів у використанні ІКТ; створення графіка роботи студентів з інформаційною системою.

Огляд досвіду впровадження інформаційних систем у навчанні показує, що часто викладачі не готові до використання ІКТ, збільшення навантаження й інтенсивності викладання, динамічного оновлення предметних інформаційно-методичних матеріалів тривалого використання. У багатьох педагогічних ситуаціях домінує розроблення текстових навчально-методичних комплектів.

Досить несподівана тенденція виявилась у ході нашого дослідження: за поясненням студентів, викладачі не заохочують, а часто й прямо не дозволяють використовувати Internet-ресурси при підготовці навчальних завдань. У тому ж разі, якщо це вкрай необхідно (наприклад, для залучення оперативної статистичної інформації), студент зазначає в бібліографії друковані джерела з періодичних видань. Результати опитування щодо можливостей використання InRЕ у навчанні є такими: можливості для викладача: дистанційне надання матеріалів, комп’ютеризація навчання, використання спеціальних програмних засобів; можливості для студентів: знайти найновішу, актуальну інформацію; спілкування, пошта; аналіз статистичних і фактичних даних; реферати, курсові роботи; особисті запити, покупки; написання аналітичних, творчих робіт; доступ до різноманітної інформації; значний масив упорядкованої інформації; розваги; передача даних викладачу; користування Е-бібліотеками; отримання інформації з предметів на сайті ВНЗ; доступ до нормативних актів.

У контексті нашого дослідження очевидно, що суб’єктна проблема проявляється у двох аспектах. По перше, студенти вірять усьому, що розміщено в Інтернеті і, водночас, не вміють цілеспрямовано використовувати Інтернет для вирішення завдань навчального характеру. По друге, проблема полягає в тому, що студенти не вміють цілеспрямовано використовувати Інтернет для самонавчання, для самоорганізації своєї квазіпрофесійної діяльності. Очевидно, що вчителі не надають додаткових знань, потрібних для користування Інтернетом.

Дослідження і спостереження автора були проведені серед студентів ВНЗ ІІІ–го курсу фінансово-економічних спеціальностей. Питання стосувалося того, як студенти використовують Інтернет при вивченні економічних дисциплін у процесі своєї професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності. Виявилося, що основні напрями такого використання мало стосуються професійної підготовки й пов’язані, по-перше, зі «скачуванням» готових матеріалів до навчальних завдань; по-друге, спілкування із друзями і знайомими; по-третє, розваги та ігри через Інтернет. Дуже невелика частина студентів (всього близько 5 % від опитаних) показали розуміння можливостей Інтернету для вирішення вузькоспеціалізованих професійних завдань навчального характеру, як то використання даних із офіційних сайтів державних установ (Міжнародного валютного фонду, Світового банку, Міністерства фінансів, Національного банку, Державної служби статистики тощо). І зовсім мало студентів використовували Інтернет, як джерело аналітичної інформації. Відповідно можна зробити висновок, що у студентів не сформовані уміння ІІІ-ІV рівня алгоритмічно-дійового та квазіпрофесійного характеру, і немає розуміння й навичок виконання завдань за допомогою Інтернет-ресурсів. Часто студенти не знають, які є офіційні сайти із нормативними ресурсами і як використовувати їхні матеріали. Очевидно, що в умовах глобалізації економічних процесів, вимог до швидкого реагування в процесі здійснення господарської діяльності неграмотне використання аналітичних ресурсів Інтернету призводить до того, що економіст, особливо працівник такої високо аналітичної галузі як фінансова, відстає у прийнятті рішень, або зовсім немає такої здатності. Часто це призводить до того, що окремі соціальні групи стають об’єктом маніпулятивних впливів, які провокують різкі коливання на фінансових і споживчих ринках.

Для урізноманітнення методів професійної підготовки майбутніх фахівців викладачу доцільно розробити своєрідну технологічну карту використання Інтернет-ресурсів у процесі навчання і в професійній діяльності. Одним із аспектів діяльності викладача в організації вивчення фінансово-економічних дисциплін повинна бути розроблена спеціальна технологія використання Інтернет-ресурсів. Суттєва проблема психологічного характеру у використанні InRЕ на заняттях полягає в тому аспекті, що існує суперечність між діяльністю правої та лівої півкулі головного мозку людини. Як показали дослідження, людині досить важко одночасно використовувати емоційно-візуальне навчання (робота з монітором) та аналітичне навчання (із текстом). Спостереження автора показали, що студенти часто не мають навичок одночасно працювати з Інтернет-матеріалами і в цей же час вербалізувати свої враження, висловлювати коментарі, озвучувати те, що вони бачать на екрані. У більшості випадків у ході роботи студент не здатний прокоментувати ту інформацію, яку він знайшов. Частіше, студент може відкрити потрібний сайт, знайти інформацію, яка відповідає поставленому завданню, і зберегти з дотриманням нормативних вимог. Як показав досвід організації навчання, використання Інтернет-ресурсів доречно організовувати у 3-х-фазному циклі: перша фаза – знаходження, збереження, каталогізація і генералізація інформації; друга – генералізація, читання й аналіз; третя – доповідь, узагальнення й рекомендації щодо можливостей використання знайдених ресурсів у майбутній діяльності.

Практика викладацької діяльності автора показала, що протягом двох-годинного заняття (пари) оптимальним є такий технологічний режим: робота з Інтернетом має бути розміщена в другій половині заняття і не має перевищувати 15-20 хвилин. Цього часу достатньо, щоб студент знайшов одне-два джерела і висловив свої коментарі. При роботі понад 20-25 хвилин увага студентів роззосереджується, і вони втрачають здатність до концентрації та аналізу. Після завершення роботи з Інтернетом ефективним є завдання, щоб студент сам зробив свій висновок: що він зрозумів, що для себе відкрив, які він бачить можливості для використання здобутої інформації в практичній діяльності.

Досвід використання інтернет-ресурсів на заняттях показує, що завдання мають бути вузькоспеціалізованими й поєднувати в собі роботу з електронними й текстовими матеріалами. Таким чином, відбувається закріплення отриманої цифрової інформації, і текстовий матеріал краще запам’ятовується студентами з можливістю відкладеного відтворення. Використання КТН вимагає певних умов, зокрема наявності відповідного програмного забезпечення, вільного володіння технікою викладачами і студентами, відведення часу викладача для розробки інформаційно-змістовного забезпечення предмета, графіка роботи студентів ІКТ тощо.

Для гнучкого й оперативного керування у використанні дидактичних технологій доцільною є мультипроцесорна система управління за дидактичними цілями. Система створена на базі сучасних цифрових інформаційних технологій, комунікацій, програмно-апаратних засобів (планшетні ноутбуки, сервери, лінії комунікацій, засоби гуртового перегляду інформації). Система складається із серверної та клієнтської частини. Інформаційна система являє собою «Єдине вікно доступу» до освітніх ресурсів, повнотекстової бібліотеки навчально-методичних матеріалів для загальної та професійної освіти, саморозвитку і групових проектів.

**Висновки до розділу 3**

1. В розвитку сучасної фінансово-економічної освіти переважає традиційна система директивної дидактики, за якої студент залишається об’єктом педагогічного впливу, а викладачі реалізують різноманітні технології активізації навчання з метою збільшення обсягу засвоєння учнями економічних знань. Разом з цим, більшість студентів мають визначені дидактичні цілі й уявлення щодо навчання фінансово-економічних дисциплін, Відтак ефективність навчання повинна бути пов’язана із самовизначенням, самопроектуванням і саморозвитком учнів засобами технологій навчання економічних дисциплін.
2. Реалізація інноваційних технологій навчання фінансово-економічних дисциплін відбувається з більшою ефективністю, коли при цьому активно втілюються інтереси й дії усіх суб’єктів освітнього процесу: викладача, учнів, роботодавців, учасників територіальних ринків праці тощо. Технології навчання – це основна забезпечення якості навчання студентів для фінансової системи та економіки, важливий компонент формування їхніх професійних компетентностей і особистісних якостей.

**ВИСНОВКИ**

1. Сучасний викладач закладу вищої освіти має мати не лише високий рівень професійних знань та навичок, а й володіти новітніми технологіями навчання, вміти працювати в інформаційному просторі, розробляти нові технології навчального процесу, миттєво реагувати на зміни реалій і тенденцій розвитку суспільства та сприяти підвищенню якості освіти. Професійне самовдосконалення, особистісний розвиток, систематична робота викладача, відповідальність за результати освітньої й наукової діяльності характеризують його педагогічну майстерність. Серед її компонентів виокремлено методичну майстерність викладача, яка представляє собою володіння методичними інноваціями, що сприяють зростанню його професійної компетентності, оновленню змісту й осучасненню методик освіти та покращують якість та результати освітнього процесу в контексті педагогічно-навчальної взаємодії викладача і студента.
2. Сформульовано визначення педагогічної технології, як системи забезпечення позитивних наслідків педагогічної діяльності, організації процесу викладання й засвоєння знань із врахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів з метою оптимізації форм навчання та підвищення якості освіти. Визначено важливий принцип педагогічної технології, а саме, принцип структурної й змістової цілісності всього навчально-виховного процесу, гармонійної взаємодії та ієрархії всіх елементів педагогічної системи.
3. В процесі дослідження практики реалізації педагогічних технологій навчання фінансово-економічних дисциплін виділено та проаналізовано такі їх групи: технології змістовно-функціонального навчання; технології особистісного навчання; інтегративні технології навчання.
4. Враховуючи актуальність тренінгових технологій навчання, зазначено основні етапи їх впровадження: визначення цілей тренінгу відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутнього фахівця; формулювання завдань тренінгу, які узгоджуються з функціональними посадовими ролями майбутніх фахівців; моделювання структури змісту тренінгу, що базується на вимогах навчальної програми предмета чи циклу дисциплін; розроблення матриці методів, система яких реалізує тренінг і забезпечує досягнення цілей навчання; створення системи тренінг-вправ, виконання яких сприяє формуванню у слухачів відповідних професійних умінь.
5. Окреслено напрямки вдосконалення методичної майстерності та педагогічної техніки викладача фінансово-економічних дисциплін. Зокрема, систематизовано педагогічні підходи до реалізації технологій навчання фінансового економічних дисциплін. Сформульовано основну ідею модельно-орієнтованого підходу – це використання моделей на різних етапах процесу діяльності, що дає змогу своєчасно змінювати фокус уваги до актуальних завдань системи та інших необхідних артефактів. Спираючись на принципи системного підходу до аналізу й проектування сучасних технологій навчання, запропоновано модель їх реалізації задля професійного розвитку й формування професійних компетентностей майбутніх фахівців у процесі неперервної економічної освіти.
6. Для гнучкого й оперативного керування у використанні дидактичних технологій доцільною є мультипроцесорна система управління за дидактичними цілями, тобто така інтерактивна комп'ютеризована система із сукупності автоматизованих робочих місць, яка характеризується модульною структурою, веденням інформаційної бази даних, можливістю конфігурації для роботи в локальній та/або глобальній (Інтернет) мережі, роботою в режимі резервування, віддаленим та/або локальним адмініструванням, захистом від несанкціонованого доступу, можливістю поетапного вводу в експлуатацію та можливістю оперативного нарощування апаратних засобів, прикладного програмного забезпечення та не потребує значних затрат часу.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

#### Педагогическая энциклопедия / Под. ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. М.: «Советская энциклопедия». 1965. 844 с.

#### Педагогічна майстерність: підручник для вищих навч. закл. / Зязюн І. А. К.: Вища школа, 1997. 289 с.

#### Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова. К.: Знання, 2007. – 495 с.

#### Щербаков А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». Л., 1968. 30 с.

#### Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. К.: МАУП, 2000. 312 с.

#### Психология труда учителя / А. К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

#### Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 383 с.

#### Грищенко О. А. Вплив інноваційних технологій на розвиток педагогічної майстерності вчителя / Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. К.: 2003. 246 с.

#### Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. Х.: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.

#### Ложникова Н. А. Особенности занятий по формированию профессионального мастерства педагогов. Проблемы современного образования: сб. науч. статей. Кемерово: КПК, 2002. С. 41–45.

#### Пода В. М. Педагогічна майстерність як умова успішної професійної діяльності майбутніх вчителів початкового навчання. Вісник Чернігівського ДПУ. Серія: Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Чернігів, 2010. Вип. 79. С. 178–180.

#### Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 1997. 471 с.

#### Калінська О. П. Підвищення педагогічної майстерності викладача в системі методичної роботи кафедри. Науково-педагогічний журнал «Обрії». 2017. 1(44). С. 89−92.

#### Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 158 с.

#### Кузьменко Ю. В. Поняття «педагогічна майстерність» у науково-педагогічному дискурсі. Педагогічний альманах: зб. наук. праць КВНЗ «Херсонської академії неперервної освіти». 2017. № 37. С. 113−118.

#### Харченко І. І., С. М. Харченко. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та шляхи її підвищення. URL: http://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/3479/1/%D0%A5%D0%B0%D1%80%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf.

#### Калінська О. П. Сутність та cтруктура педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу. Молодий вчений». 2016. № 10 (37). С. 240−244.

#### Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності. Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця 23−24 травня 2006 pоку. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського. 493 с.

#### Малнацька О., Мирончук Н.М. Педагогічна майстерність викладача ВНЗ / Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 61–64.

#### Ковальчук В. І. Сутність та структура педагогічної майстерності вчителя. Вища освіта України. 2011. № 27. С. 210–223.

#### Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

#### Калінська О. П. Традиційні і нетрадиційні форми організації методичної роботи кафедри як умова розвитку педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін в освітньому закладі. Молодий вчений. 2017. № 11 (51). С. 319−324.

#### Кюрчев В.М. Організаційні форми дистанційного навчання і специфіка їх застосування в ТДАТУ. Збірник науково-методичних праць «Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти». 2020. Вип. 23. С. 144–151.

#### Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с.

1. Словник іншомовних слів : близько 10000 слів / Нац. ун-т імені Тараса Шевченка, Укр. мовно-інформ. фонд НАН України ; уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута ; ред. Є. І. Мазніченко. К. : Наукова думка, 2000. 662 с.
2. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
3. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К.Селевко. в 2 –х т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
4. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. М. : Просвещение, 1982. 192 с.
5. Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления (Опыт лучших компаний) : пер. с англ. / Общ. ред. Л. И. Евенко. М. : Прогресс, 1986. 423 с.
6. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. М.: Изд-во Ин-та проф. образования, 1995. 336 с.
7. Виленский В.  Я., Образцов П.  И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / Под ред. В. А. Сластенина. М. : Педагогическое общество России, 2005. 192 с.
8. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002. 576 с.
9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
10. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. 2-ге вид., доповн. К. : КНЕУ, 2003. 298 с.
11. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
12. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Коропулина, М. Н. Смирнова; под ред. Ю. Л. Неймера. Ростов-н/Д. : Феникс, 2003. 640 с.
13. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990. 494 с.
14. Образовательная технология: от приѐма до философии / В. В. Гузеев. М.: Сентябрь, 1996. 208 с.
15. Олешков М. Ю. Педагогическая технология : проблема классификации и реализации. Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения : сб. науч. тр. Екатеринбург: РГППУ, 2005. С. 5–19.
16. Формуваня соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект): моногр. / І. Б. Зарубінська. К. : КНЕУ, 2010. 348 с.
17. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация : пер. c англ. / Дж. Равен. М. : «Когито – Центр», 2002. 396 с.
18. Husen T. The Learning Society. L.; Methuen, 1974.
19. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / В. И. Носков, А. В. Кальянов, О. В. Мирошниченко и др.; под ред. В. И. Носкова. Донецк : ООО «Лебедь», 2002. 288 с.
20. Ковальчук Г. О. До проблеми використання дидактичних ігор в економічній освіті. Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка / Серія : Педагогічні науки. 2004. – № 1 (69). С. 139–148.
21. Жезлова С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя : дисс. …канд. пед. наук : 13.00.08 / С. А. Жезлова. Кострома, 2000. 166 с.
22. Ковальчук Г. О. Методичні аспекти використання навчальної технології «Case – study» у процесі навчання дисциплін з Євроінтеграції. Науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2009. № 7 (54). С. 26–31.
23. Теория обучения : Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. И. Загвязинский. М. : Академия, 2001. 192 с.
24. Итоговый доклад «НА ПУТИ КО ВСЕОБЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ»: Рекомендации Целевой группы по показателям обучения – Опубликовано в 2013 : Институтом статистики ЮНЕСКО и Центром всеобщего образования Брукингского института – ЮНЕСКО-ИСЮ / Брукингский институт 2013. 51 с.
25. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова; С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та пед. майстерства, 1999. 242 с.
26. Бізнес-тренінги для економістів : навч. посіб. / за ред. Ковальчук Г. О. К.: КНЕУ, 2007. 305 с.
27. Ковальчук Г. О. Тренінг – навчання у системі формування професійної компетентності спеціаліста. Вища освіта України. 2004. № 4 (14). С. 222–227.
28. Курбатова М. Б., Магура М. И. Обучение персонала, как конкурентное преимущество. Управление персоналом. 2004. № 11–12 (98). С. 14–15.
29. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко; за ред. Г. О. Ковальчук. К. : КНЕУ, 2006. 320 с.
30. Методология и методика дидактическᴏᴦᴏ исследования / В. И. Загвязинский. М. : Педагогика, 1982. 160 с.
31. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 c.
32. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 (історія та суспільствознавчі дисципліни) / Л. Т. Рябовол ; Ін-т педагогіки НАПН України. К., 2015 600 с.
33. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 р. № 1060-ХІІ.
34. Lewin K. Dynamic theory of personality. NY., 1975. р. 286.
35. Жукова Г. С., Никитина Н. И., Комарова Е. В. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учеб. пособ. М. : Изд-во РГСУ, 2012. 165 с.
36. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах. К. : «Нічлава», 2003. С. 90.
37. Инновации в обучении / М. В. Кларин. М. : Наука, 1997. 246 с.
38. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : дис… канд. пед. наук : 13.00.04 / В. І. Імбер. Вінниця, 2008. 175 с.
39. Луцюк А. М. Василь Сухомлинський про педагогічну майстерність учителя (до 100-річчя з дня народження): монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 176 с.
40. Бартків О. С., Смалько О. В. Формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів. НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ. 2021. Вип. 1 (48). С. 24−28.
41. Педагогічна творчість. Практикум для студентів. Наука та публіцистика. Матеріали до курсу «Майстерність актора»: навч.-метод. посіб. / Анатолій Лобанов; Харків. нац. ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського, Театр. від-ня. Харків : Федорко, 2020. 323 с.
42. [Молнар Т. І.](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9C%D0%BE%D0%BB%D0%BD%D0%B0%D1%80%20%D0%A2$) Педагогічна майстерність учителя початкової школи: сутність, шляхи формування. [Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9625548:%D0%9F%D0%B5%D0%B4.,%20%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB.). 2018. Вип. 1. С. 121−124.
43. Підборський Ю. Г. Хмельницька О.С. Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник. Переяслав: Домбровська Я. М., 2020. 156 с.
44. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навчальний посібник / О. М. Топузов, О. В. Малихін, Т. Л. Опалюк. Київ: Педагогічна думка, 2018. 292 с.
45. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80>.
46. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти / В. Ю. Биков, О. М. Спірін, О. П. Пінчук. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : зб. наук. праць. К. : Видавничий дім «Сам», 2017. С. 191–198.
47. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / НАПН України. К. : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
48. The Global Competitiveness Report 2018. URL: http://www3.weforum.org/docs/GCR2018/05FullReport/TheGlobalCompe titivenessReport2018.pdf.
49. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп’ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Матеріали методологічного семінару НАПН України “Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку». 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка. К, 2019. С. 20–26.