

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-05>

УДК [378.147:5] (477)“19/20”

**Світлана Трохимівна Золотухіна**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна  
ORCID: 0000-0002-3875-0566*

**Марина Еміліївна Пісоцька**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г. С. Сковороди  
вул. Алчевських, 29, Харків, Україна  
m.e.pisotska@gmail.com ORCID:0000-0002-8743-7728*

## **РОЗВИТОК ІДЕЇ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (90-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ– ПЕРШЕ ДЕСЯТИРІЧЧЯ ХХІ СТОЛІТТЯ)**

У статті наголошено на різних аспектах дослідження проблеми кредитно-модульного навчання, акцентовано на актуальності вивчення та аналізу відомих раніше, але недостатньо вивчених фактів, висновків, рекомендацій, що містяться у вітчизняних нормативних документах діяльності закладів вищої педагогічної освіти та психолого-педагогічній літературі виділеного періоду з питань кредитно-модульного навчання.

Мета статті – визначення особливостей упровадження кредитно-модульного навчання в практику вітчизняних закладів вищої педагогічної освіти в 90-ті роки ХХ століття – першому десятиріччю ХХІ століття

Підкреслено, що введення у заклади вищої педагогічної освіти кредитно-модульної системи відбувалося на тлі формування нової освітньої політики незалежної України, що була закріплена певними нормативними документами та спрямована на руйнування заснованої в період тоталітаризму старої парадигми освіти, подолання наявних у системі вищої педагогічної освіти суперечностей, недоліків широко розповсюдженого традиційного навчання. Розробка теорії кредитно-модульного навчання здійснювалася під впливом різних педагогічних концепцій (особистісно-орієнтованого, розвивального, персоналізації навчання, змісту освіти тощо).

На основі аналізу науково-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень виділено погляди науковців досліджуваного періоду стосовно суті, особливостей і переваг кредитно-модульного навчання, його мети, принципів реалізації, умов ефективного застосування. Акцентовано на поступовому введенні у заклади вищої педагогічної освіти кредитно-модульного навчання та рейтингової системи контролю знань здобувачів, нормативних документах, меті та обраних для проведення педагогічного експерименту базових закладах. На прикладі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди розглянуто заходи, які були прийняті закладами вищої педагогічної освіти для підтримки організації освітнього процесу на нових засадах. Виділено напрями та наведено приклади використання викладачами індивідуальних навчально-дослідницьких завдань як індивідуально-диференційованої особистісно орієнтованої форми організації поза аудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру.

Надано результати досліджень науковців позитивних наслідків та невирішених проблем упровадження кредитно-модульного навчання в практику закладів вищої педагогічної освіти, недоліків рейтингового контролю знань.

Ключові слова: **кредитно-модульне навчання, нова парадигма освіти, нормативно-правова база, освітній процес, рейтингова система, індивідуальне навчально-дослідне завдання.**

**Як цитувати:** Золотухіна С. Т., Пісоцька М. Е. (2022). Розвиток ідеї кредитно-модульного навчання у закладах вищої педагогічної освіти України (90-ті роки XX століття – перше десятиріччя XXI століття). *Наукові записки кафедри педагогіки*. № 50, С.56–65. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-05>

**In cites:** Zolotukhina S. T., Pisotska M. E. (2022). The development of the idea of credit-modular training of pedagogical higher education institutions in Ukraine (the 90s of the XX century – the first decade of the XXI century). *Scientific notes of the pedagogical department*. № 50, 56–65. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-05> [in Ukrainian]

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Вирішення актуальної проблеми інтеграції України в Європейський простір лежить у площині приведення різних сфер її життя, зокрема системи вищої педагогічної освіти, у відповідність до європейських норм із збереженням кращих національних здобутків. Одним з принципів функціонування загальноєвропейської системи вищої освіти, згідно Болонської декларації, визнано використання кредитно-модульного навчання. Саме у період 90-ті роки XX століття – перше десятиріччя XXI століття на підтримку кредитно-модульного навчання була створена ґрунтовна законодавчо-нормативна база, відбулася активна розробка теоретичних основ та впровадження даної моделі навчання в практику закладів вищої педагогічної освіти (ЗВПО). Науковцями досліджено позитивні наслідки, виділено невирішені проблеми, підкреслено наявні недоліки. Тому неупереджений аналіз та уточнення відомих раніше, але недостатньо вивчених фактів, висновків, рекомендацій, що містяться у вітчизняних нормативних документах діяльності закладів вищої педагогічної освіти та психолого-педагогічній літературі виділеного періоду з питань кредитно-модульного навчання для виділення особливостей його упровадження є актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наукових працях розкриваються різні аспекти проблеми кредитно-модульного навчання: сутність та організаційно-педагогічні засади (С. Бондар, С. Гончаров, В. Гурін, В. Євдокімов І. Прокопенко, П. Юцявічене та ін.), педагогічні умови ефективного запровадження (Т. Козак, І. Мороз та ін.), переваги та недоліки (Н. Калюжна, О. Кійко, О. Курінний, Л. Радомська, А. Стадній, Т. Черкасова та ін.).

**Мета статті** – визначення особливостей упровадження кредитно-модульного навчання в практику вітчизняних закладів вищої пе-

дагогічної освіти в 90-ті роки XX століття – першому десятиріччі XXI століття.

**Методи дослідження** – історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, порівняння й систематизація законодавчих документів, наукової літератури, історико-структурний (систематизація історико-педагогічних джерел), історико-компаративістський (виявлення й зіставлення досліджень науковців щодо ефективності кредитно-модульного навчання).

**Виклад матеріалу та основні результати.** Особливістю введення кредитно-модульної системи навчання в практику ЗВПО вважаємо розвиток теоретичних основ та практичну реалізацію даної моделі навчання на тлі формування нової освітньої політики незалежної України, вироблення якої було результатом змін суспільно-політичного, соціально-економічного життя країни. Нова освітня політика у 90-ті роки XX століття – першому десятиріччі XXI століття була законодавчо закріплена низкою нормативних документів (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3. 11. 1993 р. №896; Комплексна програма пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді на території України з 1991 по 1995 роки «Творча обдарованість»; «Основні напрями реформування вищої освіти в Україні», затверджені Указом Президента України від 12. 09. 1995 р. № 832 / 95; державна програма «Вчитель», затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 28. 03. 2002 р. N 379; «Національна доктрина розвитку освіти», затверджена Указом Президента України від 17. 04. 2002 р. № 347 / 2002; рішення Колегії МОН України від 24. 04. 2005 р. N 3/2-4 «Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку» тощо), у яких зроблено акцент на гуманізацію освіти (розгляд людини як найвищої соціаль-

ної цінності, найповніше розкриття її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб), а також диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу.

Нова освітня політика, по-перше, передбачала руйнування заснованої в період тоталітаризму старої парадигми освіти, серед ознак якої, на думку науковців В. Погребняк, М. Романенко, О. Янкович, А. Ятченко, «кадрово-професійна система освіти» [25, с. 6], яка ставила за мету, передусім задоволення потреб держави в спеціалістах, і тільки потім урахування інтересів здобувачів освіти [20, с. 4]; відведення здобувачам освіти ролі об'єктів педагогічних впливів, а викладачам - головних «персонажів» вищої школи, що викликало їх штучне піднесення над студентами, прийняття їхньої «авторитарної влади» [25, с. 6]; розуміння навчального процесу як «процедури здобуття обов'язкової суми знань», засвоєння «певного переліку вмінь та навичок», що позначилося на вивченні здобувачами визначеної директивно певної кількості предметів за однаковими освітніми програмами [20, с. 2-4; 25, с. 8]; неухважність до індивідуальних рис студента при здійсненні оцінки результатів його навчання [25, с. 7].

По-друге, нова освітня політика була спрямована на подолання об'єктивно наявних у системі вищої педагогічної освіти суперечностей, а саме: між потребами суспільства в людях з максимально розвинутими індивідуальними здібностями, творчими силами та недостатніми при традиційній моделі навчання умовами для їхнього виявлення та розвитку, між індивідуальним і діяльнісним характером засвоєння знань та переважаючим у ЗВПО колективним та інформаційним способом їхнього викладання [19]; між необхідністю диференціації вищої педагогічної освіти та одноманітністю як змісту, так і технологій навчання [15, с. 489].

Подолання зазначених суперечностей передбачало пошук альтернативних до традиційної моделі навчання, недоліки якої науковці М. Окса, І. Смолюк бачили у виконанні викладачами переважно ролі інформаторів і контролерів, студентами - слухачів і відповідачів; в основному інформаційному характері лекційних занять, репродуктивному характері діяльності слухачів на інших формах організації навчання [17, с. 179]; в існуванні студентського та викладацького колективів як двох автономних систем, що мають власні цінності [Там само, с. 183]; у слабкій ефективності контролю завдяки не систематичності, п'ятибальній шкалі; у недостатньому урахуванні індивідуальних здібностей студентів [27, с. 214].

Розробка теоретичних основ кредитно-модульної системи як альтернативної до традиційної моделі організації навчального процесу, що ґрунтується на використанні модульних технологій та залікових одиниць (кредитів) була започаткована в Україні наприкінці 80-х років. Науковці А. Алексюк, І. Бабин, В. Бондар, О. Гуменюк, І. Карапузова, В. Косаріна, С. Куликов, Г. Левченко, А. Фурман бачили її особливості та переваги в переорієнтації викладача з виконання ролі постачальника інформації на координатора самоосвіти студента та консультанта [13, с. 130], лекцій з інформаційних на проблемні та установчі; гнучкості структури та змісту модулів [2]; поданні модульного матеріалу в ієрархічному вигляді для можливості самостійного вибору студентами належного рівня вивчення певного курсу; здійсненні етапності в діяльності педагога (діагностичного, пошукового, мотиваційного, організаційного, консультативного, контрольного етапів) [13, с. 128-130]; виявленні перспективних напрямів методичної роботи викладача [2].

Підкреслимо, що необхідність теоретичної розробки та упровадження цієї системи навчання у досліджуваний нами період було задекларовано у певних нормативних документах, зокрема, застосування модульного принципу добору змісту освіти вимагалось «Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» від 20.01.98 р. № 65. У зв'язку з вимогою спільної декларації міністрів освіти Європи від 19.06.1999 р. «Європейський простір у сфері вищої освіти» стосовно досягнення більшої сумісності та порівнянності систем вищої освіти законом України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 р. № 2984-III (стаття 3.) інтеграцію вищої освіти України в світову за умови збереження й розвитку надбань української вищої школи було закріплено одним з принципів державної політики в галузі вищої освіти. «Національною доктриною розвитку освіти» від 17.04.2002 р. № 347 / 2002 рекомендовано розроблення різних за рівнем складності індивідуальних модульних навчальних програм, що можуть вибиратися здобувачем освіти в залежності від власних потреб.

Особливістю упровадження кредитно-модульної системи навчання вважаємо розробку її теоретичних основ під впливом різних педагогічних концепцій: особистісно-орієнтованого, розвивального, персоналізації навчання, змісту освіти тощо. Виділимо обґрунтовані у досліджуваний нами період науковцями Є. Бондаревською, О. Савченко, І. Якіманською, С. Яценко тощо основні положення концепції

особистісно орієнтованого навчання, з урахуванням яких відбувалася розробка теорії даної моделі навчання: учіння є індивідуально значущою діяльністю здобувача освіти [31, с. 5], тому завдання навчання полягають у розкритті та задоволенні його індивідуальних пізнавальних можливостей [Там само, с. 11], створенні усіх необхідних умов для самовиразу та саморозвитку [Там само, с. 6], виявленні, структуруванні, спрямованому розвитку його суб'єктного досвіду [30, с. 12]; конструювання та реалізація освітнього процесу повинно передбачати співробітництво здобувача та викладача, спрямоване на обмін суб'єктним досвідом різного змісту, постанову здобувача в позицію активного учасника власного індивідуального розвитку [Там само, с. 25].

Співзвучно до цих положень, А. Фурманом основним завданням модульного навчання було визначено створення зовнішніх та внутрішніх умов для безперервного процесу самореалізації особистості [28, с. 307]. Літовським вченим П. Юцявічене – сформульовано принципи і правила реалізації модульного навчання:

- принцип модульності, що декларує конструювання навчального матеріалу задля досягнення кожним здобувачем освіти поставлених дидактичних цілей, представлення змісту матеріалу закінченим блоком окремих модулів у відповідності з комплексною дидактичною метою, інтеграцію різних видів і форм навчання, підпорядкованих поставленій меті;

- принцип виділення в змісті навчання уособлених елементів, що уможливорює поєднання сукупності елементів, підпорядкованих приватним цілям, в один модуль, підпорядкований інтегрованій дидактичній меті;

- принцип динамічності, що передбачає можливість легкого доповнення змісту кожного елемента (модуля), створення нових модулів з елементів різних модулів, легкої заміни елементів модуля;

- принцип дієвості й оперативності знань та їх системи, що декларує формулювання цілей у термінах методів розумової чи практичної діяльності, дисциплінарну та міждисциплінарну побудову змісту модулів у відповідності з логікою даних видів діяльності, організацію навчання проблемним шляхом, показ можливості перенесення знань з однієї сфери діяльності в іншу;

- принцип гнучкості, що вимагає проведення вихідної діагностики знань за критерієм базової підготовленості, забезпечення за результатами діагностики легкого будівництва індивідуалізованої структури конкретного моду-

ля, аналіз потреб здобувачів освіти або інших зацікавлених осіб чи організацій для індивідуалізації змісту навчання, використання у якості критерія для побудови змісту навчання базову підготовленість здобувача та індивідуалізовані цілі навчання, дотримання індивідуального темпу засвоєння, забезпечення індивідуалізації технології учіння, індивідуальний контроль та самоконтроль після досягнення певної цілі навчання;

- принцип усвідомленої перспективи, що передбачає надання здобувачу освіти на початку навчання усієї модульної програми, осмислення ним комплексної дидактичної мети як особистісно значущого результату, отримання програми навчальних дій як путівника для забезпечення близьких, середніх та віддалених перспектив; чітке формулювання на початку кожного модуля (елемента) інтегрованої (приватної) мети учіння в якості результатів діяльності;

- принцип різнобічності методичного консультування, що уможливорює надання навчального матеріалу в модулях з використанням індивідуальних пояснювальних методів, наведення різних шляхів засвоєння змісту навчання для вільного вибору студентом або для створення ним на їх основі власного оригінального способу засвоєння, методичне консультування педагога з питань організації процесу засвоєння конкретного змісту, вільний вибір або створення педагогом власних методів та організаційних схем навчання, включення в зміст модулів у випадку власної побудови модуля використовуваних викладачем методів навчання для обміну досвідом між викладачами;

- принцип паритетності, що вимагає забезпечення модульною програмою можливості самостійного засвоєння здобувачем до певного рівня змісту навчального матеріалу, звільнення педагога від інформаційної функції та створення умов для реалізації ним консультативно-координуючої функції, спільний вибір педагогом та здобувачем освіти оптимального шляху формування знань, умінь, навичок; передача викладачем певних функцій управління модульній програмі, в якій вони трансформуються у функції самоуправління [29, с. 56-60].

Зауважимо, що у досліджуваний нами період кредитно-модульне навчання було предметом дисертаційних досліджень. Так, *Т. Алексеєнко досліджено можливості блокової організації навчання як різновиду модульного щодо формування пізнавальної активності студентів. Серед умов ефективності такого навчання виділено нарощування інтелектуального навантаження самостійної аудиторної і поза*

аудиторної творчої роботи здобувачів освіти у поєднанні з поетапним різноманітним рейтинговим контролем їхньої діяльності [1, с. 21]. І. Мороз виявлено педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчання, зокрема його індивідуалізація та диференціація [16]. Дослідженням Т. Козак щодо організаційно-педагогічних засад упровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у ЗВПО III-IV рівнів акредитації доведено більш швидке просування у навчанні студентів із сформованими навичками самостійної роботи, високою мотивацією навчання та розвинутими творчими здібностями [14]. Н. Дворніковою кредитно-модульну систему навчання обґрунтовано як детермінанту змістовно-процесуальних умов модернізації освітнього процесу у вищих навчальних закладах України, які в сукупності оптимізують підготовку майбутніх фахівців, покращують рівень навчальних досягнень студентів [5].

Стосовно запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації підкреслимо, що воно почалося з проведення педагогічного експерименту, затвердженого рішенням колегії Міністерства освіти і науки від 24. 04. 2003 р. (v05\_4290-03). Метою експерименту було визначення шляхів та механізмів гнучкості програм, отримання студентами професійної кваліфікації відповідно до власних потреб, збільшення ролі самостійної роботи здобувачів освіти, забезпечення для них можливості навчатися за індивідуальними навчальними планами. Участь у цьому експерименті брали Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Чернігівський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка [18, с. 112-113]. До робочих програм навчальних дисциплін, що викладалися у цих закладах, було висунуто вимогу виписати технологію індивідуальної самостійної роботи студентів [Там само, с. 81].

З метою задоволення освітніх потреб відповідно до здібностей здобувачів освіти наказом МОН від 23.01.04 р. № 49 затверджено «Програму дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки Укра-

їни», у якій закріплено необхідність переходу до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, а також формування мережі закладів вищої освіти з різноманітними формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування. На важливості розширення обсягу вибіркової частини змісту освіти при фаховій підготовці, урізноманітнення змісту і форм індивідуальної роботи студента, розробки діагностичних засобів контролю за її ефективністю, розроблення вимог до змісту роботи кураторів реалізації індивідуальних навчальних планів студентів акцентовано у рішенні колегії МОН України від 27.01.2005 р. N 1/2-4 «Про стан проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації» та наказі МОН України 30.12.2005 р. N 774 «Рекомендації щодо впровадження кредитно-модульної системи у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації».

Про повне впровадження у 2006 році кредитно-модульної системи навчання у вищу школу зазначено в Рішенні колегії МОН України від 2.03. 2007 р. № 3/1-4 «Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства».

У практиці ЗВПО для підтримки організації освітнього процесу на нових засадах, наприклад у Харківському педуніверситеті, у межах діяльності інституту педагогіки та психології, згідно документів за 2002 – 2003 навчальний рік, було створено науково-дослідну лабораторію для вирішення завдань розробки теоретичних основ кредитно-модульного навчання; складання методичних рекомендацій для факультетів, кафедр; консультування викладачів з питань інформаційного, навчально-методичного забезпечення упровадження кредитно-модульного навчання. На основі напрацювань науково-дослідної лабораторії Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди 29 жовтня 2004 року було затверджено «Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою» [21].

У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова «Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу» було затверджено Вченою радою 22 грудня 2005 року [8, с. 7]. На кафедрах університету з спеціальностей підготовлено навчально-методичні комплекси, які, серед іншого, включали: анотації та тематичні

плани; робочі модульні програми дисциплін; переліки основної та додаткової наукової й навчально-методичної літератури, демонстративних, довідкових матеріалів; плани та методичні вказівки до семінарських, практичних і лабораторних занять [8, с. 8; 7, с. 11; 9, с. 10]. З 1 вересня 2007 року на перших курсах денної форми навчання для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» було запроваджено індивідуальні навчальні плани студентів єдиного зразка [8, с. 9], які забезпечували можливість відбудовувати індивідуальні траєкторії їхнього навчання та відображали структурно-логічну схему підготовки фахівців з певної спеціальності, містили інформацію щодо переліку та послідовності вивчення ними навчальних курсів, обсягів навчального навантаження з усіх видів передбаченої навчальної діяльності, типів індивідуальних завдань, системи їхнього оцінювання [9, с. 11; 10, с. 13]. Завдання кваліфікованої консультації студентів при формуванні ними індивідуального навчального плану було покладено на, сформований у цьому ж навчальному році, Інститут академічних кураторів ESTS [8, с. 9].

Провідне місце посіли самостійна робота студентів над індивідуальними навчально-дослідними завданнями (ІНДЗ), які вважали індивідуально-диференційованою особистісно орієнтованою формою «організації поза аудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру» [23, с. 217]. Заслужують на увагу напрями застосування викладачами ІНДЗ, а саме: для підготовки здобувачів освіти до лекційних та семінарських-практичних занять; для вивчення ними питань, винесених на самостійне опрацювання; для організації їхнього індивідуалізованого самонавчання; для виконання ними домашніх контрольних робіт; подолання певних недоліків у знаннях студентів. Про характер використовуваних ІНДЗ свідчать завдання підготовлені, наприклад, кафедрою теорії та історії педагогіки НПУ імені М. П. Драгоманова для підготовки студентів до аудиторних форм навчання, що передбачали розробку ними структурно-логічних схем лекцій і тренінгів за певною темою, діагностичних методик, дидактичних ігор [7, с. 37; 8, с. 30; 9, с. 39; 10, с. 46], підготовку доповідей в парі (доповідач-опонент) [10, с. 15], написання критичної рецензії на статтю [9, с. 12]. А також з питань винесених на самостійне опрацювання студентами, що вимагали вивчення та аналіз нормативних документів, підбір та аналітичний виклад матеріалу за вказаною темою або його схематичне

представлення [10, с. 15], написання творів-роздумів [11, с. 45]. Підкреслимо й обов'язкові творчі ІНДЗ, що надавалися для індивідуалізованого самонавчання із запропонованого переліку на вибір кожному студенту на початок вивчення дисципліни в Полтавському педуніверситеті. Над їхнім виконанням здобувачі освіти повинні були працювати на протязі всього навчального курсу. Реалізація таких ІНДЗ дозволяла виявити не тільки вміння студентів застосовувати знання у нестандартних ситуаціях, але й педагогічні погляди, передбачити індивідуальну технологію їхньої майбутньої професійної діяльності [12, с. 91].

З метою максимальної індивідуалізації освітнього процесу в ЗВПО було введено рейтинговий контроль. Для його запровадження детальний виклад методу формування підсумкової оцінки надавався в описах навчальних дисциплін кафедр [9, с. 11; 10, с. 14; 21, с. 22-23]. На початку вивчення кожного курсу студентів знайомили з кількістю балів за кожний вид виконаної ними у майбутньому навчальної аудиторної та індивідуальної роботи. Цю інформацію в Уманському педуніверситеті заносили на картку-схему організації освітнього процесу та надавали окремо кожному студенту [4, с. 88]. У НПУ імені М. П. Драгоманова в 2005 – 2006 навчальному році на I-III курсах з усіх навчальних дисциплін перейшли на 100-бальну шкалу оцінювання навчальної діяльності студентів [6, с. 15]. У навчально-методичні комплекси з спеціальностей було включено як завдання для тематичного контролю, так і питання до підсумкового контролю (заліку або іспиту) [7, с. 11; 8, с. 8; 9, с. 10]. З 1 вересня 2007 року було відмінено залікові книжки для студентів першого курсу денної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Інститутом академічних кураторів ESTS, разом з виховним відділом та представниками органів студентського самоврядування університету, розпочато відпрацювання механізмів розрахунку навчальних рейтингів студентів, місце кожного з них серед інших студентів академічних груп, курсів, інститутів та висвітлення й обговорення рейтингових показників [8, с. 9]. Отримані дані було покладено в основу надання звання «кращий студент групи», «кращий студент курсу», «кращий студент факультету». Зимову сесію цього навчального року було проведено у формі підсумкової атестації із запровадженням нових протоколів засідання Державної екзаменаційної комісії та відомостей обліку успішності, що передбачали реєстрацію навчальних досягнень студентів не тільки за

традиційною, але і за 100-бальною, європейською шкалою ESTS [Там само, с. 11].

Наголосимо, що згідно досліджень Г. Січкаренко, О. Янкович, кредитно-модульна система у поєднанні з рейтинговим контролем сприяла покращенню мотивації навчання більшості студентів, їхньої підготовки до занять, прозорості оцінок за знання [26, с. 273]. Але її запровадження в специфічних умовах організації вищої освіти в Україні не вирішило проблеми високого навантаження викладачів та перевантаження студентів, багатопредметності, перебільшеної теоретичної наповнюваності курсів, неузгодженості навчальних планів та програм [30, с. 144-145], нечіткої організації самостійної, поза аудиторної роботи студентів тощо [26, с. 273]. Важливими вважаємо також висновки науковців щодо недоліків рейтингового контролю, а саме: складність при великій кількості студентів у групі забезпечити кожному рівні можливості в отриманні необхідних балів; нервові напруження здобувачів освіти, погіршення стосунків між членами студентського колективу в умовах постійного змагання за кращий рейтинг, відображення у балах скоріше активності студентів ніж якості їхніх знань [24]. Не викликають сумнів й аргументи щодо неможливості ефективної реалізації кредитно-модульної системи в Україні без збільшення часу на самостійну поза аудиторну роботу здобувачів освіти, коригування системи обліку педагогічного навантаження викладача (зменшення аудиторного навантаження, надання часу на здійснення індивідуальної роботи із студентами, виконання консультативної функції щодо організації самостійної роботи здобувачів), а також запровадження системи повторного прослуховування курсів

студентами, що не набрали необхідної мінімальної кількості балів [22].

**Висновки.** Отже, у 90-ті роки ХХ століття-першому десятиріччі ХХІ відбулося уточнення теоретичних основ (сутності, мети, принципів, умов ефективної реалізації) та поступове впровадження, у зв'язку з приєднанням України до Болонської конвенції, кредитно-модульного навчання в практику ЗВПО. Особливостями даних процесів вважаємо здійснення на тлі формування нової освітньої політики незалежної України, що передбачала руйнування заснованої в період тоталітаризму старої парадигми освіти, подолання наявних у системі вищої педагогічної освіти суперечностей, недоліків широко розповсюдженого традиційного навчання; під впливом різних педагогічних концепцій (особистісно-орієнтованого, розвивального, персоналізації навчання, змісту освіти тощо). У ЗВПО було підготовлено навчально-методичні комплекси з спеціальностей, запроваджено індивідуальні навчальні плани студентів, сформовано Інститути академічних кураторів ESTS. Реєстрацію навчальних досягнень студентів почали проводити за традиційною, 100-бальною та європейською шкалами. Для підрахування рейтингових показників у створених на кафедрах описах навчальних дисциплін надавали детальний виклад методу формування підсумкової оцінки. Провідне місце посіли самостійна робота студентів над індивідуальними навчально-дослідними завданнями. Упровадження кредитно-модульної системи у поєднанні з рейтинговим контролем сприяло покращенню мотивації навчання більшості студентів, їхньої підготовки до занять, прозорості оцінок за знання, але виявило недоліки рейтингового оцінювання, невирішеними залишилися певні проблеми.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексєєнко Т. А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 25 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій. Модульне навчання. Київ: ІСДО, 1993. 220 с.
3. Бондар В. І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 1999. 49 с.
4. Годованюк Т. Л. Індивідуальне навчання у вищій школі. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 160 с.
5. Дворнікова Н. С. Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 19 с.
6. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за 2005 – 2006 навчальний рік. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 226 с.
7. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за 2006 – 2007 навчальний рік. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 217 с.
8. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за 2007– 2008 навчальний рік. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 168 с.

9. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за 2008 – 2009 навчальний рік. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 201 с.
10. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за 2010 – 2011 навчальний рік. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 200 с.
11. Ковальова О. Роль самостійної роботи студентів в процесі вивчення курсу історії педагогіки. *Рідна школа*. 2003. № 4. С. 45–47.
12. Шиян Н. І. Педагогічна ефективність технології модульно-рейтингового навчання в процесі підготовки майбутнього вчителя. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ : ІЗМН, 1998. Ч.1. С. 89–94.
13. Карапузова І. В. Роль викладача в системі модульного навчання. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Харків, 2003. Вип. 24. С. 125–131.
14. Козак Т. М. Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2007. 19 с.
15. Курінний О.В., Черкасова Т.А. Ефективність функціонування кредитно-модульної системи у вищій школі *Молодий вчений*. 2019. № 2 (66). С.488-492. doi: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-2-66-105>
16. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Київ : Освіта України, 2005. 278 с.
17. Окса М. М. Вивчення дисциплін загально педагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1919 – 1991 р.р.). Київ : Міжнар. фін. агенція, 1997. 315 с.
18. Освітні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали 2003 – 2004 р.р. Тернопіль : ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. Ч. 1. 147 с.
19. Пісоцька М. Е. Індивідуалізація навчання студентів : історико-педагогічний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2014. Вип. 38 (91). С. 48–55.
20. Погребняк В. П., Ятченко А. Д. Нова парадигма : реалії і проблеми. Розвиток національної освіти у світовому контексті. *Рідна школа*. 1994. № 12. С. 2–7.
21. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою. Харків : ХНУРЕ, 2004. 28 с.
22. Притика Ю. Проблеми впровадження стандартів Болонського процесу. *Правовий тиждень*. 2009. №. 21. С. 147.
23. Прокопенко І. Ф., Євдокімов В. І. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. Харків : Колегіум, 2013. 364 с.
24. Радомська Л.А., Стадній А.С. Українська система вищої освіти : переваги та недоліки Болонського процесу. URL: [http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Radomska\\_Stadniy.php](http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Radomska_Stadniy.php) (дата звернення: 1.03.2022)
25. Романенко М. І. Гуманізація освіти : концептуальні проблеми та практичний досвід. Дніпропетровськ : Промінь, 2001. 159 с.
26. Січкаренко Г. Трансформації вищої освіти в незалежній Україні. Київ: КНЛУ, 2009. 362 с.
27. Смолюк І. О. Педагогічні технології : дослідження соціально-особистісного аспекту. Луцьк : Вежа, 1999. 293 с.
28. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання : принципи, умови забезпечення. Київ : Правда Ярослави́чів, 1997. 340 с.
29. Юцявичене П. А. Принципи модульного обучения. *Советская педагогика*. 1990. № 1. С. 55–60.
30. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957 – 2008). Тернопіль : Підруч. і посіб., 2008. 319 с.
31. Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно-орієнтованого навчання учнів у гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2005. 20с.
32. Slipchuk, V., Yuzkiv, H., Batechko, N., Pisotska, M., Klymenko, L. Academic mobility development among university students during COVID-19 pandemic. *International Journal of Health Sciences*. 2021. Vol. 5(3). P. 573-583. doi: <https://doi.org/10.53730/ijhs.v5n3.2490>
33. Rasulov I. Problems And Solutions Of Teaching In Credit-Module System In Higher Education Institutions. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*. 2021. Vol. 3 No 4. P. 721-727. doi: <https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume03Issue04-116>

Стаття надійшла до редакції 06.05.2022

Стаття рекомендована до друку 16.05. 2022



**Svitlana Zolotukhina**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Education and Innovative Pedagogy  
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University 29 Alchevskykh Str., Kharkiv, Ukraine  
ORCID:0000-0002-3875-0566

**Marina Pisotska**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Education and Innovative Pedagogy  
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University 29 Alchevskykh Str., Kharkiv, Ukraine  
m.e.pisotska@gmail.com ORCID:0000-0002-8743-7728

**THE DEVELOPMENT OF THE IDEA OF CREDIT-MODULAR TRAINING OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE (THE 90S OF THE XX CENTURY – THE FIRST DECADE OF THE XXI CENTURY)**

The article emphasizes various aspects of the study of credit-module learning, highlights the relevance of the study and analysis of previously known but little explored facts, conclusions, recommendations contained in domestic rules and regulations of higher pedagogical education, psychological and pedagogical literature of the selected period.

The purpose of the article is determination of the features of the introduction of credit-module training in the practice of domestic institutions of higher pedagogical education in the 90s of the XX century – the first decade of the XXI century.

It was noted that the introduction of the credit-module system in teachers' education took place against the background of the formation of a new educational policy of independent Ukraine, which was enshrined in certain regulations and aimed at destroying the old paradigm of education founded during totalitarianism of the old paradigm of education, overcoming the contradictions in the system of higher pedagogical education. The development of the theory of credit-module learning was carried out under the influence of various pedagogical concepts (personality-oriented, developmental, personalization of learning, educational content, etc.). On the basis of the analysis of scientific literature, we show the views of scientists on the nature, features, and benefits of credit-module training, its purpose, principles of implementation, and conditions of effective use. We emphasize the gradual introduction of credit-module training and a rating system of control of students' knowledge in Pedagogical Universities, normative documents, goals and selected basic institutions for the pedagogical experiment. On the example of the M.P. Drahomanov National Pedagogical University and G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, we analyze the measures which were adopted by Pedagogical Universities to support the organization of the educational process on a new basis. We highlight the directions and give the examples of using individually-differentiated personality-oriented form of organization outside the classroom individual work of a student.

Besides, it was given the results of researches of scientists of positive consequences and unresolved problems of introduction of credit-module training in practice of institutions of higher pedagogical education, shortcomings of rating control of knowledge.

**Key words:** *credit-module training, new paradigm of education, laws and regulations, educational process, rating system, individual educational-research task.*

**REFERENCES**

1. Aleksieienko, T. A. (1995). Forming of cognitive activity of students in the conditions of sectional organization education. Extended abstract of candidate's thesis, Kyiv, Ukraine.
2. Aleksyuk, A. M. (1993). Pedagogy of higher school: Course of lectures. Module studies. Kyiv, Ukraine: ISDO.
3. Bondar, V. I. (1999) Module-rating technology of educational discipline studying (according material of didactic). Kyiv, Ukraine: NPU imeni M. P. Drahomanova.
4. Hodovaniuk, T. L. (2010). Individual studying at higher school. Kyiv, Ukraine: NPU imeni M. P. Drahomanova
5. Dvornikova, N. S. (2009). Pedagogical conditions of modernization of educational process in higher educational establishments. Extended abstract of candidate's thesis, Kyiv, Ukraine.
6. Report on work of the National pedagogical university named of M. P. Drahomanov per 2005 - 2006 academic year. (2006). Kyiv, Ukraine: NPU imeni M. P. Drahomanova.
7. Report on work of the National pedagogical university named of M P. Drahomanov per 2006 - 2007 academic year. (2008). Kyiv, Ukraine: NPU imeni M. P. Drahomanova.
8. Report on work of the National pedagogical university named of M. P. Drahomanov per 2007- 2008 academic year. (2008). Kyiv, Ukraine: NPU imeni M. P. Drahomanova.
9. Report on work of the National pedagogical university named of M. P. Drahomanov per 2008 – 2009 academic year. (2009). Kyiv, Ukraine: NPU imeni M. P. Drahomanova.
10. Report on work of the National pedagogical university named of M. P. Drahomanov per 2010 - 2011 academic year. (2011). Kyiv, Ukraine: NPU imeni M. P. Drahomanova.

11. Kovalova, O. (2003). A role of independent work of students in the process of studying of history of pedagogics course. *Ridna shkola*, 4, 45–47.
12. Shyian, N. I. (1998). Pedagogical efficiency of technology of module-rating studying in the process of future teacher training. *Nauka i suchasnist*, 1, 89–94.
13. Karapuzova, I. V. (2003). A role of teacher in the module departmental teaching. *Pedahohika ta psykholohiia*, 24, 125–131.
14. Kozak, T. M. (2007). *Organizationally pedagogical principles of introduction of the credit – module system of training of specialists in higher pedagogical educational establishments III- IV levels of accreditation*. Extended abstract of candidate's thesis, Zhytomyr, Ukraine.
15. Kurinnyi, O. V., Cherkasova T. A. (2019). Efficiency of functioning of the credit-module system at higher school *Molodyi vchenyi*, 2 (66), 488–492. doi: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-2-66-105>
16. Moroz, I. V. (2005). *Pedagogical conditions of implementation of the credit-module system of educational process organization*. Kyiv, Ukraine: Osvita Ukrainy.
17. Oksa, M. M. (1997). *Study of disciplines in general lines pedagogical training of teacher in higher learning pedagogical institutions in Ukraine (1919 - 1991)*. Kyiv, Ukraine: Mizhnar. fin. ahentsiia.
18. Educational principles of higher education development in Ukraine in the context of the Bologna Process: documents and materials of 2003 – 2004 (2004). (Part. 1) Ternopil, Ukraine: TDPU imeni V. Hnatiuka.
19. Pisotska, M. E. (2014.) Individualization of teaching students: historical and pedagogical aspect. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnikh shkolakh*, 38 (91), 48–55.
20. Pohrebniak, V. P., Yatchenko A. D. (1994). New paradigm: reality and problems. Development of national education in a world context. *Ridna shkola*, 12, 2–7.
21. Organization regulations in educational process of training specialists in credit-module system. (2004). Kharkiv, Ukraine: KhNURE.
22. Prytyka, Yu. (2009). Problems of implementation of the Bologna Process standards. *Pravovyi tyzhden*, 21, 147.
23. Prokopenko, I. F., Yevdokimov V. I. (2013). *Pedagogical technologies in training of teachers*. Kharkiv, Ukraine: Kolehium.
24. Radomska, L. A., Stadnii A. S. (2010). *Ukrainian higher education system: advantages and disadvantages of the Bologna Process*. Retrieved from: [http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Radomska\\_Stadniiy.php](http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Radomska_Stadniiy.php)
25. Romanenko, M. I. (2001). *Humanizing of education: conceptual problems and practical experience*. Dnipropetrovsk, Ukraine: Promin.
26. Sichkarenko, H. (2009). *Transformations of higher education in independent Ukraine*. Kyiv, Ukraine: KNLU.
27. Smoliuk, I. O. (1999). *Pedagogical technologies: researches of social personality aspect*. Lutsk, Ukraine: Vezha.
28. Furman, A. V. (1997). *Module-developing studies: principles, conditions of providing*. Kyiv, Ukraine : Pravda Yaroslavychiv.
29. Yutsiavychene, P. A. (1990). Principles of the module education. *Sovetskaia pedahohyka*, 1, 55–60.
30. Yankovych, O. I. (2008). *Educational technologies in history of higher pedagogical education of Ukraine (1957 - 2008)*. Ternopil, Ukraine : Pidruchnyky i posibnyky.
31. Yatsenko, S. L. (2005). *Pedagogical conditions of the personality-oriented studies of students in a gymnasium*. Extended abstract of candidate's thesis, Zhytomir, Ukraine.
32. Slipchuk, V., Yuzkiv, H., Batechko, N., Pisotska, M., Klymenko, L. (2021). Academic mobility development among university students during COVID-19 pandemic. *International Journal of Health Sciences*, 5(3), 573-583. doi: <https://doi.org/10.53730/ijhs.v5n3.2490>
33. Rasulov, I. (2021) Problems and solutions of teaching in credit-module system in higher education institutions. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 3 (4), P. 721-727. doi: <https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume03Issue04-116>

The article was received by the editors 06.05.2022

The article is recommended for printing 16.05. 2022