

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У
КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

**HIGHER EDUCATION OF
UKRAINE IN THE CONTEXT OF
INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти України
Протокол № 7/ 10-4 від 3 вересня 2009 р.

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради факультету психології
Київського національного Університету імені Тараса Шевченка
Протокол № 3 від 20 жовтня 2009 р.



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Губерський Л.В., Савченко О.Я., Маноха І.П., Луговий В.І.,
Мадзігон В.М., Ляшенко О.І., Євтух М.Б., Степко М.Ф., Невмержицький О.А.,
Євтух В.Б., Ткаченко В.М., Корольов Б.І., Михальченко М.І.,
Онкович Г.В., Корсак К.В., Бобров В.Я., Левшин М.М., Жорнова О.І.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Вища освіта України – Додаток 4, том V (17), – 2009 р. – Тематичний випуск
“Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору –
634 с.

У тематичному випуску часопису “Вища освіта України” вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору.

Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв’язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також – умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах.

Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

<https://doi.org/10.38014/osvita.2009.17.00>

- © Інститут вищої освіти АПН України, 2009 р.
- © Факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2009 р.

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ

Свідоцтво про державну реєстрацію серія KB № 5049
від 11 квітня 2001 р.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Додаток 4, том V (17), 2009 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 4, том V (17), 2009 р.

Тематичні рубрики випуску:

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі
Психологічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Моніторинг
якості освіти:
засоби,
технології
та перспективи**

БАРАНІВСЬКИЙ В. Ф.,

доктор філософських наук, професор,
Заслужений працівник освіти України,
завідувач кафедри філософії та гуманітарних
дисциплін Українського державного
університету фінансів та міжнародної торгівлі

ГУМАНІТАРНА ОСВІТА І ДУХОВНА БЕЗПЕКА УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті обґрунтована необхідність посилення ролі гуманітарної освіти в забезпеченні духовної безпеки українського суспільства.

В статье обоснована необходимость усиления роли гуманитарного образования в обеспечении духовной безопасности украинского общества.

The necessity of strengthening and increasing of humanitarian the role of education is explained in the article.

Проблема духовної безпеки для України з кожним роком набуває все більшої актуальності та ваги з точки зору її вивчення, аналізу та вирішення. Вбачається, що всі негаразди українського суспільства в роки Незалежності визначались, насамперед, проблемами, суперечностями в сфері духовного життя, рівень та якість якого й створює духовну безпеку суспільства.

Духовна безпека України створюється, насамперед, потужністю української нації, унікальністю її духовного досвіду та ресурсом гуманітарної культури. Саме цей пласт культурної системи забезпечує передачу духовних цінностей від одного покоління іншому, фіксує і зберігає мову нації, картину світу, властиву тому або іншому культурному співтовариству, виконує функцію національної самосвідомості і культурної самоідентифікації поколінь, задає життєві цінності й ідеали, сприяє суспільній згоді та консолідації. Гуманітарна культура містить цінності і норми, що створюють духовне ядро суспільства і що є своєрідними «лініями тяжіння», порушення яких неминуче веде до дезінтеграції суспільного організму. І така ситуація значно небезпечніша для руйнування державної цілісності, ніж зовнішня експансія.

Одним з реальних механізмів посилення духовної безпеки суспільства є вища гуманітарна освіта – найважливіший соціальний інститут трансляції культурних цінностей, норм, ідеалів, форма відтворення національно-культурного світу. Саме можливості освіти зберігати і утверджувати сенсоутворюючі координати культурної системи дозволяють розглядати її не лише як соціальний інститут професійної підготовки, але і як ефективний інструмент геополітики і забезпечення духовної безпеки нації.

Проте на сьогодні геополітичний потенціал освіти не використовується повною мірою і навіть не осмислюється відповідно до масштабу наявних проблем. Політика української держави в цій сфері свідчить про те, що влада не в повній мірі усвідомлює справжню роль освіти та те, що без людини, її творчості, інтелекту економічне благополуччя суспільства неможливе (та і безглузде).

Ігнорування духовних засад національної культури – в політиці, економіці, освіті – особливо небезпечне в умовах суспільної трансформації. Вже більше десяти років тому на одному з міжнародних семінарів, проведеному в рамках ЮНЕСКО і присвяченому підсумкам економічного розвитку країн «третього світу», наголошувалося, що однією з основних причин згасання творчого потенціалу народу є послаблення інтелектуальних і духовних традицій в результаті руйнування національної системи освіти і підготовки шару інтелігенції, чужої своєму народу, його історії, традиціям, культурі. Отже, розвиток національно і культурно орієнтованої освіти – головна передумова активізації творчих сил і здібностей української нації, мобілізації її духовних ресурсів. Таке розуміння ролі освіти викликає сьогодні об'єктивну необхідність переорієнтації її філософських підстав, необхідність розробки освітньої парадигми без еклектичного з'єднання концепцій та ідей інших національних шкіл. Зокрема, сліпе копіювання західних моделей освіти, орієнтованих на розвиток людської суб'єктивності або передачу максимального обсягу знань і освоєння технологій, в Україні неминуче спричинить кризу соціально-культурної і особової самоідентичності, бо інструментальна природа цих моделей не враховує духовно-етичної складової освітнього процесу, вихолощуючи тим самим справжню суть даного соціального інституту.

Розуміння геополітичного потенціалу освіти передбачає побудову освітніх моделей, які здатні забезпечити процвітання України без руйнування її духовного коріння. Подальші розробки в цьому напрямі (перш за все пошук умов ефективного використання геополітичного потенціалу освіти, її ресурсів і можливостей у системі забезпечення духовної безпеки людини і суспільства) передбачають комплексні зусилля представників різних наук. Їх об'єднання можливе на основі розуміння ролі освіти в забезпеченні духовної безпеки і поглибленої розробки деяких актуальних проблем, пов'язаних із виявленням потенціалу вищої школи в посиленні духовного впливу України на міжнародній арені. Для цього необхідні концепція вищої освіти як інструмент геополітики і чинник збереження духовної безпеки України, чітке розуміння пріоритетів розвитку гуманітарної освіти в контексті сучасних геополітичних завдань. Ефективне використання ресурсів вищої освіти в системі забезпечення духовної безпеки дозволить Україні (разом з іншими заходами) утвердитися в статусі самодостатньої національно-культурної світової спільноти та успішно вирішувати традиційні завдання геополітики: добитися стабільності і безповоротності економічних і політичних реформ, повноправно брати участь у будівництві нової системи міжнародних відносин, ефективно протидіяти посиленню впливу великих держав на український національний простір.

БЕНЬКОВИЧ Н.В.,

начальник навчально-аналітичного відділу
Західнодонбаського інституту економіки і
управління, м. Павлоград

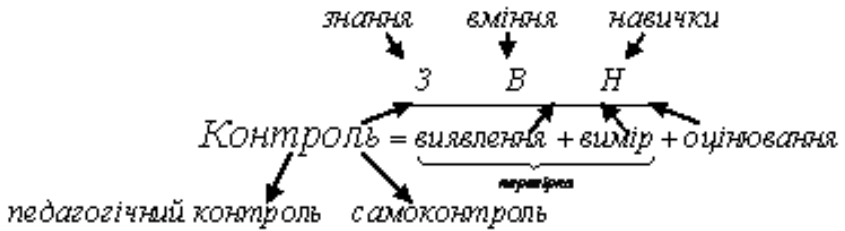
ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ЗНАНЬ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Важливою складовою системи забезпечення якості підготовки фахівців є чітка, продумана система контролю, що дозволяє своєчасно вносити корективи в освітній процес. Невід'ємними елементами такої системи є самоконтроль і самооцінювання, що сприяють удосконаленню педагогічної майстерності викладачів та розвитку вмінь студентів ефективно діяти в процесі досягнення поставлених цілей.

Одной из основных составляющих системы обеспечения качества подготовки специалистов является четкая, продуманная система контроля, которая позволяет своевременно вносить поправки в образовательный процесс. Важными элементами контроля являются самоконтроль и самооценивание, которые способствуют совершенствованию педмастерства преподавателей и развитию умений студентов эффективно действовать в процессе достижения поставленных целей.

One of the basic components of system of maintenance of quality of preparation of experts is the accurate, thought over monitoring system which allows to make amendments to educational process in due time. The important elements of the control are self-checking and self-estimation which promote perfection of skill of teachers and development of abilities of students effectively to operate in the course of achievement of objects in view.

Важливою умовою забезпечення якості професійної підготовки фахівців, а, отже, підвищення ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі є систематичне одержання об'єктивної інформації про результати діяльності студентів. Відповідні дані можна одержати в процесі педагогічного контролю. На думку вчених В.Аванесова, В.Беспалка, І.Кобиляцького, В.Козакова, В.Лозової, Л.Романішиної, Н.Тализіної саме контроль та оцінка залишаються важливою й необхідною складовою навчального процесу. Від правильної організації різних аспектів педагогічного контролю й оцінки в ньому залежить успіх освіти в цілому. Серед близьких за значенням понять «контроль», «перевірка», «діагностика», «оцінка» загальним виступає поняття «контроль». Традиційно педагогічному контролю підлягають знання, уміння й навички тих, кого навчають. Контроль означає їх виявлення, вимір й оцінювання [1], що можна виразити формулою:



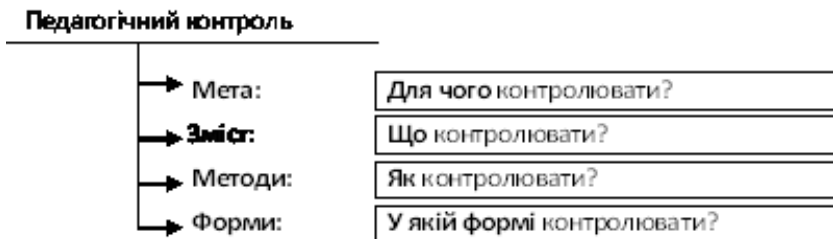
Виявлення й вимір знань, вмінь та навичок реалізуються за допомогою перевірки, важливою функцією якої є забезпечення зворотного зв'язку між викладачем та студентами, тобто одержання педагогом об'єктивної інформації про рівень засвоєння навчального матеріалу, динаміку просування у навчанні, а також, для своєчасного виявлення недоліків у його результатах. Крім перевірки контроль передбачає оцінювання (як процес) й оцінку (як результат) перевірки. Оцінювання успішності це поняття, що охоплює ряд методів, що дозволяють визначити рівень досягнень студентами запланованих результатів навчання [2]. Тобто основою для оцінювання успішності студента є результати перевірки.

Учені, що розглядали питання контролю знань, С.Архангельський, Ю.Бабанський, П.Гальперін, К.Інгекамп, Н.Тализіна та ін. відмічають, що контроль знань студентів базується на принципах об'єктивності; систематичності; надійності; індивідуального й диференційованого підходу; наочності (гласності).

Контроль є невід'ємною й важливою складовою навчального процесу, що припускає систематичне спостереження викладачем за ходом навчання на всіх його етапах. Форми й методи контролю різноманітні, разом вони утворюють продуману систему, що дозволяє управляти якістю підготовки майбутнього фахівця, вчасно вносити корективи в освітній процес. Від правильності вибору, а також відповідності цілям навчання залежить успіх навчальної діяльності. Використовуючи системний підхід можна схемою надати вибір форм і методів педагогічного контролю (рис.1).

Система педагогічного контролю це сукупність пов'язаних взаємодіючих елементів для виявлення результатів навчального процесу й шляхів підвищення його ефективності. Організаційна структура системи педагогічного контролю з навчальних дисциплін являє собою безперервний процес, де кожен структурний елемент займає

Рис. 1. Схема вибору форм і методів педагогічного контролю



певне місце. Визначимо різні види контролю як структурні елементи системи контролю якості знань у ВНЗ (рис. 2):

- вхідний – проводиться на початку вивчення дисципліни, виконує діагностичну функцію й визначає готовність студентів до сприйняття нової інформації, перевіряє рівень раніше сформованих знань й умінь, стимулює процес повторення;
- поточний – проводиться на кожному практичному занятті, дозволяє перевірити й оцінити локальні знання й уміння студентів;
- модульний – дозволяє оцінити цілісність й міцність засвоєння навчального матеріалу певного етапу навчання: змістовного модуля, теми або розділу;
- підсумковий – дозволяє виявити ступінь оволодіння студентами системою знань й умінь за всією навчальною дисципліною;
- контроль залишкових знань – проводиться через семестр після закінчення вивчення дисципліни з метою контролю загального рівня засвоєння навчального матеріалу з дисципліни відповідно до вимог освітнього стандарту й визначає ступінь наявності знань, вмінь й навичок, що складають загальну основу професійних компетенцій.

Система педагогічного контролю знань студентів дозволяє застосовувати поетапний інтегрований контроль, що забезпечує перевірку сформованості знань та вмінь упродовж всього періоду навчання, а також на заключному етапі; намічає межі поетапного просування студентів в оволодінні професійними якостями; дозволяє узагальнити підходи до організації навчання на всіх рівнях з урахуванням кінцевої навчальної мети та формуванням її на кожному етапі.

Важливим елементом контролю якості знань є оцінювання. Надто важливо розрізняти оцінювання, як процес, діяльність людини, спрямовану на визначення рівня досягнень студентами запланованих результатів навчання. Саме продумана, спланована й реалізована система оцінювання сприяє підвищенню ефективності навчання. Тісний зв'язок між навчанням й оцінюванням відбиває необхідність розуміння ефективного навчання як процесу: викладання вивчення оцінювання, де оцінювання є частиною навчальної про-

Рис. 2. Система педагогічного контролю якості знань студентів у ВНЗ



грами. Як і для всіх видів навчальної діяльності, головною функцією оцінювання є вдосконалення навчання. У працях учених В.Аванесова, В.Беспалька, В.Загвязинського, В.Підласого, В.Тюніна та ін. визначаються також діагностична, коригувальна, навчальна, розвиваюча, виховна й стимулююча функції оцінювання. Саме оцінювання відображає перспективи роботи з конкретним студентом, дозволяє вносити корективи в навчальний процес, а не тільки оцінювати його діяльність. Студенти мають знати, що процес засвоєння безмежний, тому повинен закінчитися певним результатом, що буде оцінюватись. Порівняння початкового рівня навченості студента з кінцевим дозволяє оцінити не тільки «зростання» їхніх знань, вмінь та навичок, але й аналізувати динаміку й ефективність навчального процесу; професіоналізм і майстерність самого педагога (рис. 3).

В умовах, коли зростає конкуренція серед випускників вищих навчальних закладів, потреба в удосконаленні професійної підготовки майбутніх фахівців, переосмислення вимагають мета та результати освіти, що пов'язано з компетентнісним підходом. Зміни в освіті відповідно до сучасних запитів суспільства повинні супроводжуватися змінами в стратегії навчання, тобто і в засобах оцінювання досягнень тих, що навчаються. Перший крок у цьому напрямі зроблений. Традиційна чотирибальна система оцінювання довела часом свою неспроможність, їй на зміну прийшла рейтингова система оцінки знань, що є популярною не тільки у вищих, але й у середніх навчальних закладах. На думку багатьох дослідників А.Андрощук, В.Карпова, В.Сосонка, М.Яковлевої та ін. саме рейтингова система оцінювання, як показник успіхів у навчанні, породжує змагальність, позитивно впливає на мотивацію студентів, зводить до мінімуму випадковість в оцінюванні. Така система дозволяє визначити рівень підготовки кожного студента на всіх етапах навчання; одержати об'єктивну динаміку засвоєння знань не тільки протягом навчального року, але й за весь термін навчання; диференціювати значимість оцінки за виконання різних видів роботи (домашньої, аудиторної, самостійної роботи; поточної, модульної й ін.); стимулювати систематичність самостійної роботи студента й підвищити її результативність; стимулювати студента до засвоєння змісту навчальної дисципліни, творчої діяльності; підвищити успішність студентів; підвищити об'єктивність оцінки знань.

Рейтингову та традиційну системи оцінювання відносять до зовнішнього оцінювання, тобто оцінюванню ззовні з боку педагога, адміністрації. Відзначимо, що у

Рис. 3. Схема порівняння ЗВН студентів

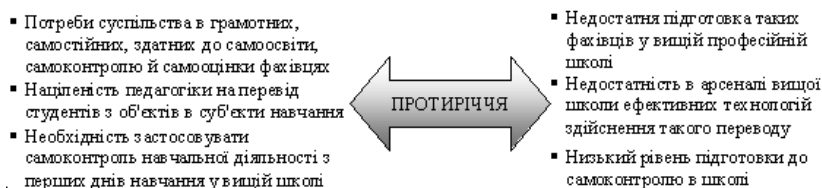


сучасному суспільстві зростають вимоги до особистості й професійної компетентності фахівця, здатного встановлювати міжособистісні стосунки, брати участь у спільній діяльності, виконувати різні соціальні ролі й брати участь у колективному рішенні творчих завдань. Все це припускає формування в студентів спеціальних знань, умінь й навичок, здатності до прийняття управлінських рішень, а також професійних якостей особистості. Тому одним з важливих завдань навчання у вищій школі є розвиток вміння студентів самостійно контролювати й оцінювати результати навчальної діяльності. Базова підготовка фахівців у сучасній вищій школі розглядається не тільки як процес придбання знань, але, в більшому ступені, вона повинна бути спрямована на формування в них навичок аналізу й синтезу ситуацій, розв'язання виникаючих проблем, уміння відстоювати зроблений вибір і передбачати його наслідки, що вимагає активізації свідомої й самокерованої пізнавальної діяльності студентів. Розв'язання виниклих протиріч між потребою суспільства в грамотних, самостійних, здатних до самоосвіти, самовдосконалення, самоконтролю й самооцінки фахівцях і їх недостатньою підготовкою у вищій професійній школі, між необхідністю застосовувати самоконтроль навчальної діяльності з перших днів навчання у ВНЗ й рівнем підготовки до самоконтролю в школі стає можливим через розвиток умінь й навичок самоконтролю й самооцінювання студентів вищих навчальних закладів (рис. 4).

Результати оцінки знань та дій студентів повинні стати об'єктом їх власних інтересів, показником успішності навчання й просування до поставленої мети – отримання професії, вони повинні знати об'єктивні орієнтири для оцінки результатів власної навчальної діяльності. Традиційно такими орієнтирами є конкретні предметні знання, зміст основних понять з навчальної дисципліни; пізнавальні й практичні вміння та навички; здатність до самостійної діяльності в навчальних та реальних ситуаціях; здатність до творчої діяльності, у тому числі в нестандартних ситуаціях.

Маючи такі орієнтири, студенти оцінюють власну навчальну діяльність шляхом самоконтролю та за результатами педагогічного контролю, після чого вносять у неї

Рис. 4. Шляхи розв'язання протиріч між потребами суспільства та підготовкою фахівців через формування вмінь самоконтролю та самооцінки



Розвиток умінь самоконтролю й самооцінювання студентів ВНЗ

- конкретні предметні знання, зміст основних понять з навчальної дисципліни;
- пізнавальні й практичні вміння й навички;
- здатність до самостійної діяльності в навчальних та реальних ситуаціях;
- здатність до творчої діяльності, у тому числі в нестандартних ситуаціях.

корективи. Адекватне оцінювання результатів своєї навчальної діяльності є вагомим важелем, що дозволяє значно поліпшити якість підготовки майбутніх фахівців.

Змістом самооцінювання є оцінка себе як особистості, визначення й оцінка власної мети, а також оцінка ступеню її досягнення. Розвитку навичок самооцінки сприяє чітка визначеність всіх компонентів оцінювання: розроблені критерії (очікувані результати навчання); наявність еталона (опис відмінно виконаної роботи); розроблений чіткий алгоритм розрахунку оцінки, за яким студент може самостійно визначити власний рівень досягнень.

Ефективне формування самооцінки відбувається також через систему впровадження «портфоліо» студентських робіт. Воно відбиває прогрес студента у вивченні дисципліни, а також його досягнення в різних видах навчальної діяльності.

На думку О.Зачесової, Т.Новікової, О.Прутченкова та ін. технологія «Портфоліо» – це спосіб фіксування, нагромадження й оцінювання індивідуальних освітніх результатів студента за певний період його навчання. Саме «портфоліо» дозволяє враховувати результати в різноманітних видах діяльності: навчальній, творчій, соціальній, комунікативній. «Портфоліо» це заздалегідь спланована й спеціально організована індивідуальна добірка матеріалів і документів, що демонструє зусилля, динаміку й досягнення студента в різних галузях. Педагогічна ідея «портфоліо» припускає зсув акценту з недоліків у знаннях та вміннях студентів на конкретні досягнення за обраною темою, розділом або дисципліною, інтеграцію кількісної та якісної оцінок; домінування самооцінки стосовно зовнішньої оцінки.

Технологія «портфоліо» допомагає підтримувати високий рівень мотивації студентів; формувати вміння навчатися, тобто ставити мету, планувати й організовувати власну діяльність; заохочувати активність і самостійність, розширювати можливості навчання й самонавчання; розвивати навички оцінної діяльності студентів, формувати адекватну самооцінку; визначати індивідуальні досягнення; створювати передумови й можливості для успішної соціалізації випускників.

Таким чином, портфоліо є сучасною ефективною формою оцінювання, що відрізняється від традиційних методів оцінки навчальних досягнень тим, що забезпечує аргументовану інформацію про процес і результати діяльності студентів у режимі самостійної роботи, удосконалювання творчих можливостей, уміння одержувати власні оцінні судження про результати діяльності.

Висновок. Ефективне оцінювання результатів навчальної діяльності – важливий фактор в успішному формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. Система контролю й оцінки не може обмежуватися тільки перевіркою засвоєння знань й сформованих вмінь та навичок за конкретною навчальною дисципліною. Система контролю повинна вирішувати важливе соціальне завдання: розвивати в студентів уміння самоконтролю, самоаналізу, критичної самооцінки, вміння знаходити помилки, визначати шляхи їх усунення. Таке дозволить з одного боку стимулювати діяльність викладачів до постійного вдосконалювання педагогічної майстерності, з іншого боку сприятиме усвідомленій й ефективній діяльності студентів в процесі навчання.

Література:

- 1) Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – К., 1995
- 2) Гронлунд, Норман Е. Оцінювання студентської успішності: Практ. Посіб. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 С.
- 3) Дибкова Л.М. «Формування власної оцінної діяльності у студентів вищих навчальних закладів».
- 4) Сосонко В.Е. Контроль учебной деятельности студентов в средних специальных учебных заведениях с применением рейтинговой системы. – М., 1998. -С.284.
- 5) Т.Г. Новикова, М.А Пинская, А.С. Прутченков, Е.Е. Федотова Портфолио в зарубежной образовательной практике // vo.hse.ru/attachment.aspx?id=373.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІННОВАЦІЙНОМУ ВИМІРІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Автором обґрунтована значущість здоров'язбережувальних технологій серед освітніх нововведень, обумовлених реформуванням освіти у зв'язку із приєднанням України до Болонського процесу. Охарактеризовані головні принципи та змістові аспекти реалізації означених технологій у загальноосвітній школі.

Автором обосновано значение здоровьесберегающих технологий среди образовательных инноваций, обусловленных реформированием образования в связи с присоединением Украины к Болонскому процессу. Охарактеризованы главные принципы и содержательные аспекты реализации данных технологий в общеобразовательной школе.

The author has substantiated the significance of health saving technologies among educational innovations made necessary by educational system reorganization due to Ukraine's joining the Bologna Process. Furthermore, there have been characterized the main principles as well as subject matter aspects of the above mentioned technologies implementation at secondary school.

Модернізація системи шкільної освіти в Україні супроводжується реформами загальнодержавного масштабу. Вони передбачають широке впровадження інноваційних освітніх технологій і покращення якості освітнього процесу, що обумовлено входженням нашої країни в європейський освітній простір. Із цього приводу В. Бобрицька зазначає: «Головною метою державної політики України в галузі освіти є створення умов для утвердження принципів демократизації і гуманізації, відродження національних традицій, а також реформування всіх ланок освіти відповідно до європейських та світових стандартів» [2, с. 194].

Аналіз науково-методичної літератури вказує на те, що значний внесок у дослідженні проблем інтеграції України у європейський освітній простір належить В. Кременю, В. Бебику, М. Згуровському, С. Ніколаєнку. Ці вчені приділяли увагу вивченню особливостей реформування освіти в Україні у зв'язку із приєднанням держави до Болонського процесу.

Науковий інтерес становлять праці І. Зязюна, І. Підласого, І. Єрмакова, С. Сисоевої [6], присвячені визначенню сутності педагогічних інновацій та їх значущості для розвитку освітньої галузі та суспільства загалом.

Розглядаючи освітні інновації з позиції їх впливу на педагогічний процес школи, Н. Мойсеюк наголошує, що «інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня, вихованця» [4, с. 581].

Характеризуючи складові інноваційної діяльності вчителя, О. Козлова [3] зауважує, що інноваційна педагогічна діяльність не повинна зашкоджувати вчителям і школярам, школі й суспільству. Дослідниця підкреслює, що критерії здоров'я учнів мають стати вирішальними у визначенні ефективності освітніх нововведень.

Заслугують на увагу здобутки вчених, присвячені дослідженню впливу сучасних перетворень в освітній галузі на збереження і зміцнення здоров'я молодого покоління. Це питання ґрунтовно висвітлене Г. Апанасенком, В. Бобрицькою, М. Гончаренко.

Аналізуючи дослідження у цьому ж напрямі, здійснені В. Дубровським, Т. Андреевим, М. Щербаковою, слід зазначити, що, на їх думку, головними чинниками, які знижують ефективність формування здорового способу життя молодого покоління, є недостатня валеологічна підготовка педагогів, інтенсифікація навчально-виховного процесу та ущільнення навчальних програм, а також брак у вчителів та школярів стійких мотивацій до здорового способу життя.

Узагальнення низки наукових розвідок учених вказує на те, що проблема здоров'язбереження учнівської молоді постає особливо гостро за умов упровадження освітніх інновацій у педагогічний процес школи.

У зв'язку з цим мета нашого дослідження – обґрунтувати значущість здоров'язбережувальних технологій серед освітніх нововведень, обумовлених реформуванням системи загальної середньої освіти.

Нами окреслені такі завдання:

1. Окреслити провідні принципи здоров'язбереження учнів.
2. Охарактеризувати головні змістові аспекти реалізації здоров'язбережувальних технологій у школі.
3. Визначити місце означених технологій серед освітніх інновацій.

Актуальність проблеми здоров'язбереження школярів підтверджує низка фактів. Зокрема, за даними Інституту гігієни та медичної екології ім. О.М.Марзєєва АМН України [10] захворюваність серед дитячого контингенту за останні 10 років зросла на 26,8 %, збільшився відсоток учнівської молоді, яка страждає на гіпертонію та неврози. До найпоширеніших хвороб школярів варто віднести захворювання очей, опорно-рухового апарату, травної, ендокринної системи, а також порушення психіки, патологію репродуктивної системи та наявність новоутворень. Доказом цього є дані: упродовж першого – дев'ятого класів частота порушень постави у дітей зростає в 1,5 рази; зниження гостроти зору – у 1,5 рази; патологій травної системи – у 1,4 рази, а ендокринної – у 2,6 рази. Водночас тільки 7 % школярів мають задовільний стан здоров'я. Змушує замислитися факт: коли у першому класі 30 % учнів мають хронічні захворювання, то серед п'ятикласників цей показник сягає 50 %, а серед дев'ятик-

ласників – 64 %. Отже, серед учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів простежується чітка тенденція до погіршення здоров'я.

Не слід залишати поза увагою соціально зумовлені захворювання: тютюнокуріння, вживання алкоголю, наркотиків, ВІЛ/СНІД, туберкульоз, хвороби, що передаються статевим шляхом. Статистика свідчить, що Україна займає одне з перших місць у світі за поширеністю вживання алкоголю серед дітей та підлітків [1]. Водночас, не втрачає своєї актуальності така медико-соціальна проблема, як дитячий травматизм.

Слід підкреслити, що негативно впливає на діяльність всіх органів та систем дитячого організму і ритм сучасного шкільного життя. Як наслідок, розвивається перевтома і виснаження адаптаційних резервів організму. Наразі вченими доведено, що ситуація ускладнюється педагогічними помилками, які призводять до невротичних порушень школярів, гіподинамії та розвитку хронічних захворювань.

Як бачимо, тенденція погіршення здоров'я учнівської молоді набирає загрозливого для нації темпу й вимагає кардинальних змін, насамперед, у системі загальної середньої освіти. У зв'язку з цим доцільно запровадити в шкільний педагогічний процес здоров'язбережувальні технології, головною метою яких – примноження здоров'я дітей та підвищення ефективності навчання, виховання й розвитку школярів.

Розкриємо сутність здоров'язбережувальних технологій, аналізуючи їх зміст і принципи.

Насамперед, звернемося до тлумачення науковцями поняття «здоров'язбережувальні технології». На нашу думку, влучним є визначення М. Смірнова: «Під здоров'язбережувальними освітніми технологіями (ЗОТ), в широкому сенсі, можна розуміти всі ті технології, використання яких у освітньому процесі дає користь здоров'ю учнів. Якщо ж ЗОТ пов'язувати з вирішенням вужчого, здоров'яхоронного завдання, то до здоров'язбережувальних будуть належати педагогічні прийоми, методи, технології, які не завдають прямої чи опосередкованої шкоди здоров'ю учнів і вчителів, забезпечують їм безпечні умови перебування, навчання і праці в навчальному закладі» [9, с. 67].

На думку О. Петрова, здоров'язбережувальна освітня технологія – це система, яка повинна охоплювати моніторинг стану здоров'я учнів, розроблення здоров'язбережувальної стратегії з урахуванням вікових особливостей учнівського колективу, а також урізноманітнення діяльності школярів з метою підвищення резервів їх здоров'я і працездатності [5, с. 37 – 39].

Вважаємо слушними рекомендації О. Савченко: «На якісно новому рівні треба домогтись повернення у школи єдиного рухового режиму, фізичних вправ з музичним супроводом, зняття статичних перевантажень учнів шляхом організації рухової діяльності на перервах» [7, с. 1].

Ураховуючи напрацювання теоретиків і практиків із проблеми дослідження здоров'язбережувальних технологій та їх реалізації в освітньому процесі школи, відобразимо головні змістові аспекти названих технологій (схема 1).

Слід підкреслити, що основою реалізації здоров'язбережувальних технологій у школі є провідні принципи здоров'язбереження, серед яких М. Смірнов виокремлює

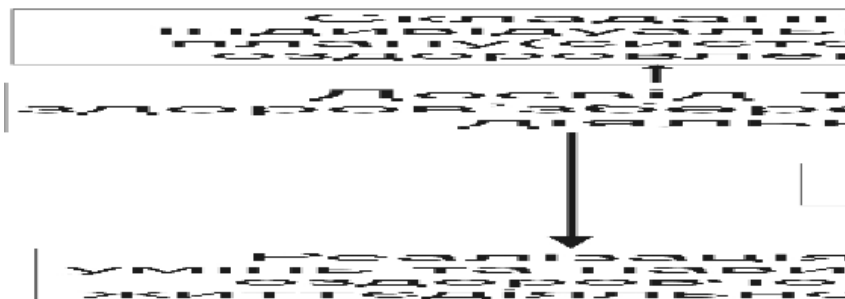


Схема 1. Змістові аспекти реалізації здоров'язбережувальних технологій у педагогічному процесі школи

такі: неприпустимості завдання шкоди; забезпечення неперервності і наступності (збереження і зміцнення здоров'я дітей систематично на кожному уроці); відповідності навчання віковим особливостям школярів (підбір змісту, обсягу і складності навчального матеріалу згідно з індивідуальними можливостями учнів); пріоритету позитивного впливу вчителя на учнів над негативним (орієнтувати дітей на їх переваги і досягнення, а не постійно підкреслювати недоліки та неуспішність); поєднання збережувальної і тренуючої стратегій (захищаючи школяра від шкідливого впливу, створювати належні умови для розширення меж адаптивних можливостей його організму); віддалення результату (процес здоров'язбереження дітей довготривалий, і результативність помітна не відразу) [8, с. 7 – 8].

Зважаючи на викладене, можна з упевненістю стверджувати, що реалізація принципів здоров'язбережувальних технологій сприятиме послідовному, систематичному і грамотному збереженню та зміцненню здоров'я школярів.

Висновки:

1. Центральне місце у розв'язанні проблеми збереження і зміцнення здоров'я школярів за умов інноваційних змін в освіті належить здоров'язбережувальним технологіям. Їх реалізація забезпечує адаптацію дітей до оновлених умов навчання у сучасній школі і зниження рівня захворюваності учнівського контингенту.

2. Ми вважаємо, що досягнення мети здоров'язбереження учнів і підвищення результативності освітніх нововведень буде ефективним завдяки комплексному удосконаленню змісту й організації педагогічного процесу школи відповідно до принципів реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Перспективу подальших наукових розвідок плануємо у напрямі діагностичного дослідження готовності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до застосування здоров'язбережувальних технологій.

Література:

1. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація» на 2009 – 2013 роки», № 731-р від 21 травня 2008 року : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : – <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=731-2008-%F0>.
2. Бобрицька В. І. Технологія формування інноваційного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі / В. І. Бобрицька // Вища освіта України – Додаток 3 (т. 7). – Київ, 2007. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Моніторинг якості освіти» – С. 194 – 201.
3. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти / О. Г. Козлова : Дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – 1997. – 228 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка / Н. Є. Мойсеюк // Навчальний посібник. 3-тє видання, доповнене, Київ : ВАТ «КДНК». – 2001. – 608 с.
5. Науменко Ю. В. Здоров'язберігаюча діяльність школи / Ю. Науменко // Педагогіка. – 2005. – № 6. – С. 37 – 44.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / За ред. професора С. Сисоєвої. – К., 2001. – 510 с.
7. Савченко О. Здоров'язберігаючий вимір шкільної освіти / О. Савченко // Педагогічна газета. – 2006. – № 8. – С. 1 – 2.
8. Смирнов Н. К. Школа и здоровье учащихся / Н. К. Смирнов // Школа и производство. – 2006. – № 1. – С. 7 – 9.
9. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 121с.
10. Стан здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів обговорювали на засіданні колегії СЕС України : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : – <http://www.moz.gov.ua/ua/main/press/?docID=11579>. – Заголовок з екрана.

НТУУ «КПІ» ЯК ЦЕНТР МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ

Стаття присвячена розвитку та становленню якості вищої технічної освіти в Україні на прикладі НТУУ «КПІ». Хронологічно наведені історичні факти з офіційних джерел щодо забезпечення якості навчального процесу та якості освіти з першого дня заснування НТУУ «КПІ» до теперішнього часу. Ключові поняття: якість освіти, стан вищої освіти, освітній процес, освіченість, поліпшення якості, оцінювання якості, планування якості, якість навчального процесу, продуктивність, глибинні навчання, інтенсивність викладання, всебічний розвиток людини, покращення контингенту, технічний профіль.

Статья посвящена развитию и становлению качества высшего технического образования в Украине на примере НТУУ «КПИ». В хронологической последовательности приведены исторические факты с официальных источников которые связаны с обеспечением качества учебного процесса и качеством образования с первого дня основания НТУУ «КПИ» до настоящего времени.

This article is about development and formation of quality of the higher technical education in Ukraine, NTUU «KPI» is taken as an example. From official sources the historic facts are given in chronological sequence which are connected with maintenance of quality of educational process and the quality of formation from the first day of NTUU «KPI» foundation till now.

Розвиток вищої освіти в Україні невід'ємно пов'язаний із становленням української держави.

Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. [2]

У зв'язку із швидким розвитком економіки, у нашій країні, невід'ємним фактором є розвиток політехнічної освіти.

Стан сучасної політехнічної освіти характеризується деякими положеннями, які вважаються критичними. Наука є одним з засобів вирішення цих проблем. Сьогодні

науковий потенціал України не в повній мірі використовується для вирішення складних проблем політехнічної освіти, які постали перед нею. За таких умов надзвичайно важливим є використання історичного досвіду. Особливо, це стосується періоду 1898-2008 років, коли проходило становлення сучасної науки і формування національної інтелігенції, що було пов'язано в першу чергу з заснуванням і функціонуванням національної Академії наук.

Головним завданням політехнічних університетів та інститутів, факультетів та кафедр є забезпечення високої якості освіти випускників на основі покращення контингенту студентів, якісного складу викладацьких кадрів, впровадження нових методів і технологій навчання, підсилення фундаментальної та практичної підготовки, глибокої інтеграції навчального, наукового та інноваційного процесів, що відповідали та відповідають вимогам вищих політехнічних навчальних закладів.

Ні для кого не секрет, що протягом багатьох років Київський політехнічний інститут утримує лідерську позицію серед ВНЗ технічного профілю. А випускників КПІ з радістю беруть на роботу не тільки в Україні, а й за кордоном. Основна заслуга цього успіху – висококваліфікований викладацький колектив. Нині в інституті працює понад тисячі професорів, доцентів, науковців та викладачів. Під їхньою опікою 40-тисяч студентів, які навчаються на 29-ти факультетах. Необхідність підготовки спеціалістів з вищою технічною освітою була завжди.

А починалося все доволі скромно. У 1898 році цар Микола I видав указ про заснування Київського політехнічного інституту. Тоді ВНЗ складався лише з чотирьох відділень: механічного, хімічного, інженерного та сільськогосподарського. А кількість студентів-першокурсників складала усього 360 осіб. Нині ж у КПІ навчаються не тільки українські, а й іноземні студенти: з Польщі, Японії, Росії та ін. [4]

Наприкінці XIX століття промисловість Росії розвивалась швидкими темпами. Потрібно було мати багато інженерів, техніків, агрономів.

Тим часом, за офіційними даними 1892р. з 27123 спеціалістів, які керували фабриками і заводами, технічну освіту мали лише 7,5%, серед них вищу спеціальну – менше 1%.

В одинадцяти технічних вузах Росії, на той час, навчалось лише 5497 студентів. Не випадково, на підприємствах Росії майже третина фахівців були іноземці. Громадськість Росії настійно вимагала подальшого розвитку технічної освіти в країні. Це сприяло тому, що при Російському технічному товаристві було створено спеціальну Комісію з питань вищих технічних навчальних закладів. Вивчивши стан вищої освіти в Росії та за кордоном, Комісія дійшла висновку про необхідність розширення старих вузів, а також створення нових. Комісія вирішила, що найпридатнішим типом з-поміж вузів, які відкриваються, є політехнічний інститут. Невдовзі такі учбові заклади почали працювати. У 1898р. було відкрито Варшавський та Київський політехнічні інститути, в 1902р. – Петербурзький, а в 1907р. – Донський політехнічний у Новочеркаську.

Київ, як місце розташування політехнічного інституту, було обрано не випадково. На той час це було університетське містечко з багатьма вченими та фахівцями, адмі-

ністративний та торговий центр, великий вузол залізничних, водних і шосейних доріг. Все це забезпечувало навчальному закладу, що створювався, необхідну наукову та матеріальну базу.

25 листопада 1896р. у Києві відбулася нарада, в якій взяли участь представники міської ради, південної залізниці, інженерних кіл, промисловості, професори Київського університету. Нарада проголосила створення в Києві політехнічного інституту з трьома відділеннями: механічним, хімічним та агрономічним. Пізніше додалося ще й інженерне відділення.

Необхідні кошти були зібрані, в основному, за рахунок пожертв. Задля розробки Статуту, штатів інституту, навчальних планів і програм було створено так звану Редакційну комісію под. головуванням професора С.М. Сальського. В її роботі активну участь взяли професори К.О. Зворикін та Г.Г. Де-Метц.

3 травня 1898р. по квітень 1902р. велися будівельні роботи. До комплексу увійшли: головний корпус, де було розміщено інженерне, механічне та агрономічне відділення, а також хімічний корпус де розташувалося хімічне відділення.

Щоб забезпечити навчальний процес, протягом перших десяти років існування факультету було створено і обладнано навчально-допоміжні лабораторії, кабінети, аудиторії, майстерні. Їх було оснащено обладнанням і приладами як вітчизняного, так і зарубіжного виробництва. Керівництво факультету скористалося правом, спеціально наданим інституту, про безтарифне ввезення з-за кордону лабораторного устаткування і закупило за кордоном усе необхідне, що неможливо було придбати у себе в країні.

Створена таким чином навчально-матеріальна база на факультеті цілком забезпечувала навчальний процес і науково-дослідну роботу викладачів і студентів. Д.І. Менделєєв, який очолював Комісію державних іспитів першого випуску КІП 1903 р., мав можливість всебічно ознайомитися з тим, як поставлено наукову та навчально-методичну роботу в Інституті, його матеріальною та навчально-виробничою базою, лабораторіями та їх обладнанням.[8]

В інтерв'ю «Дзеркалу тижня» М.З. Згуровський (нині ректор НТУУ «КПІ») зауважив, що принципи інженерної освіти, закладені Дмитром Івановичем Менделєєвим, Миколою Єгоровичем Жуковським, Климентом Аркадійовичем Тімірязєвим, Віктором Львовичем Кирпичовим у Київському політехнічному інституті в період його створення у 1898–1903 роках, беруть своє начало від принципів освіти відомої на той час «Еколь політехнік» (L'Ecole Polytechnique – Вища політехнічна школа), заснованої в Парижі у 1794 році, а також Ахенського, Віденського, Магдебурзького технічних університетів. В основі цієї системи – поєднання глибокої природничо-наукової базової підготовки з фізики, математики, хімії та інших дисциплін із загальноінженерною та отримання професійно-практичних навичок на виробництві та в наукових установах.

Система освіти, запропонована паризькою «L'Ecole Polytechnique», була запозичена не тільки КПІ кінця XIX – початку XX століття. Її прийняли у більшості політехнічних інститутів Російської імперії – Варшавському, Санкт-Петербурзькому, Харківському та інших. Чотири десятиліття по тому система освіти «L'Ecole

Polytechnique» була репродукована лауреатом Нобелівської премії академіком Петром Капицею при створенні Московського фізико-технічного інституту. У новій Росії, як і в колишньому СРСР, таку освіту називають фізико-технічною, її визнають за елітарну інженерну. Ця модель стала визначальною для КПІ протягом усієї його історії. [1]

КПІ був першим у країні політехнічним інститутом, у якому функціонувало одночасно декілька відділень, інженерів готували не з одного, а з кількох фахів, що мало свої переваги. Поєднання різних фахів в одному навчальному закладі надавало можливість спілкуватися учням різних фахів, що виявляло благотворну дію на розвиток їх загального ріння та, що не менш важливо, сприяло спілкуванню між викладачами, формувало сам творчий дух викладання. На факультеті, як і в усьому інституті, було прийнято курсову систему навчання з терміном у чотири роки, поділених на вісім півріч (семестрів), хоча в усіх вузах Росії навчання тривало 5 років. Скорочення часу навчання на рік, як передбачалося, повинно було йти не на шкоду якості й глибині навчання, а мало досягатися за рахунок підвищення інтенсивності викладання, скорочення канікул та екзаменаційного періоду. Завдяки цьому промисловість повинна була швидше одержувати фахівців, а молодь на рік раніше входила в самостійне життя. Згідно з навчальним планом предмети викладання розподілялися таким чином, що на одному й тому ж курсі читалося одночасно менше наук; виклад цих наук відбувався в незалежній послідовності, тобто науки, необхідні для належного засвоєння інших, читалися і опановувалися раніше цих останніх; загальна кількість теоретичних лекцій та практичних занять не перевищувала 6-7 годин щоденно. При цьому передбачалося, що студенти 3-4 години використовують для самостійної роботи (виходячи з максимальної норми роботи протягом дня – 10 годин). [5]

Усі знають висловлювання голови першої екзаменаційної комісії КПІ – всесвітньо відомого вченого Д.І. Менделєєва про високий рівень підготовки випускників інституту. Ці слова були написані в доповідній записці міністру фінансів С.Ю.Вітте, зараз їх можна прочитати на меморіальній дошці при вході в перший корпус. Менше відомі слова Д.І.Менделєєва з цієї ж доповідної записки з оцінкою лабораторій КПІ. Він писав: “Я бачив більшість найкращих лабораторій Західної Європи, не кажучи про лабораторії навчальних закладів Росії. Кабінети й майстерні КПІ відрізняються від усього баченого мною не тільки сучасністю і багатством обладнання, а й різноманітністю і досконалістю пристроїв, призначених для студентських занять”. [6]

Проте курсова система протрималася недовго. Справа в тому, що матеріальна незабезпеченість студентів змушувала їх витратити значну частину свого часу на підробітки. Крім того, ритм навчальної роботи порушувався студентськими страйками, що охоплювали всю країну, в результаті цього інститут змушений був неодноразово переривати свою роботу. Враховуючи те, що Статут інституту надавав відділенням значні права в справах переведення студентів на старші курси, а професорам – право приймати іспити протягом семестру, одразу після завершення читання курсу, а також право звільняти студентів від іспитів за результатами колоквіуму на підставі виконання практичних робіт, склалася така практика, що студент складав іспити за власним

бажанням в зручний для нього час. А склавши іспити, він переводився на старший курс навіть посередині року. Як результат, лекції відвідувалися погано, іспити відкладалися, а тому на перших двох семестрах збиралося багато студентів. Так на 1 січня 1907 р., коли на факультеті було понад 550 студентів, з них 270, тобто майже половина були на першому курсі, зростала кількість "вічних" студентів. Виникли ускладнення з набором на перший курс, ускладнювалося планування навчального процесу.

Фактично неофіційно запроваджувалася предметна система. Тому факультет звернувся до Ради інституту з пропозицією розтягнути дещо рамки першого курсу, щоб студенти мали можливість скласти іспити поступово, в міру підготовки, тобто фактично просив узаконити предметну систему. Ця пропозиція не зустріла повної підтримки, її підтримав лише інженерний факультет. Тому Вчена Рада інституту дозволила застосувати цю систему механічному та інженерному факультетам не-офіційно. Так було до перших випускних іспитів, коли виявилось, що за чотири роки навчання інститут закінчували фактично одиниці. Справді, в першому випуску, який відбувся в 1903 р., інститут закінчили лише 10 механіків за набору на перший курс 109 чоловік, а в 1904 р. факультет випустив 29 інженерів за набору 110 чоловік. Інші змушені були продовжувати навчання.

Незабаром на інших факультетах також переконалися, що курсова система себе не виправдала. Рада інституту, використовуючи досвід механічного та інженерного факультетів, розробила нові "правила проходження курсу наук за предметною системою викладання та про порядок проведення іспитів при ній". Ці правила було затверджено Міністром фінансів і офіційно запроваджено в дію з 1906-1907 навчального року. Предметну систему, таким чином, було узаконено.

Однак, й ця система виправдала себе не повністю. Як писав у своїх і спогадах декан інженерного факультету О.Є. Патон: "Ця система, що давала добрі результати в Німеччині, виявилася мало придатною для Росії. Студенти майже не відвідували лекції. Обсяг вимог професорів на іспитах ніяк не пов'язувався з матеріалом прочитаних лекцій, вимоги зростали й студенти повинні були залишатися у вузі 6-7 років замість чотирьох". [3]

Тому в інституті багато робилося і робиться до сьогодні задля вдосконалення навчального процесу. Кожного року змінювались програми навчання студентів, створювалися нові факультети та інститути та зростала якість навчання.

За весь час своєї столітньої історії КПІ допомагав регіонам у створенні окремих навчальних закладів освіти як своїх філіалів, що у майбутньому перетворилися на самостійні вищі навчальні заклади.

Так, наприклад, на базі сільськогосподарського відділення (факультету) КПІ з 1 вересня 1922 р. почав працювати самостійний сільськогосподарський інститут, а з 1930 року кількість нових вищих навчальних закладів поповнили Київський технологічний інститут легкої промисловості, Київський технологічний інститут харчової промисловості, Київський інженерно-будівельний інститут, Інститут інженерів водного транспорту (м. Одеса) та інші. У 1933 році на базі КПІ розпочав роботу Київський

інститут інженерів цивільної авіації. Усього ж Київський політехнічний дав життя 13 іншим вищим навчальним закладам України.

З ініціативи провідних вчених КПІ на базі існуючих та новостворених кафедр і науково-дослідних лабораторій було засновано також дев'ять академічних та галузевих науково-дослідних інститутів. Ось деякі з них: Інститут технічної механіки (1918 р.), Інститут хімії Наросвіти та Академії наук України (1930 р.), Інститут електрозварювання (1934 р.), Інститут органічної хімії (1939 р.), Інститут загальної та неорганічної хімії (1945 р.), Інститут колоїдної хімії та хімії води ім. А.Думанського (1968 р.), Фізико-хімічний інститут ім. О.Богатського (1977 р.) та інші.

Лише останніми роками в КПІ було відкрито десять нових факультетів: факультет авіаційних і космічних систем (1993 р.), фізико-технічний інститут (1999 р.), факультет менеджменту та маркетингу (1992 р.); факультет лінгвістики (1995 р.); факультет соціології (1996 р.); факультет права (1996 р.); факультет фізичного виховання та спорту (1996 р.); інститут прикладного системного аналізу (1997 р.); факультет біотехніки і біотехнології (2001 р.); інститут телекомунікаційних систем (2002 р.); військовий інститут телекомунікацій і інформатизації (2002 р.), міжуніверситетський медико-інженерний факультет (2002 р.) та інші.

Так, у 1923-1933 роках і протягом останніх років на базі факультетів та окремих спеціальностей КПІ було створено: Дніпропетровський інститут залізничного транспорту; Одеський інститут інженерів морського флоту; Харківський текстильний інститут (та деякі галузеві інститути); Київський інженерно-будівельний інститут;

Київський інститут інженерів цивільної авіації; Українська сільськогосподарська академія; Київський автодорожний інститут; Київський технологічний інститут легкої промисловості; Вінницький політехнічний інститут; Черкаський інженерно-технологічний інститут; Чернігівський технологічний інститут. [10]

У складі КПІ діють 13 науково-дослідних інститутів, які виконують фундаментальні та прикладні дослідження з актуальних напрямів науки і техніки.

На сьогодні загальна кількість факультетів та навчально-наукових інститутів становить 41, з них 13 НДІ. Сорок із половиною тисяч студентів набувають знань із 113 спеціальностей. За цими показниками КПІ є найбільшим у Європі серед технічних університетів.

Університет намагається відстоювати свої позиції як на ринку освітніх послуг, проводячи профорієнтаційну роботу, так і на ринку праці – активно співпрацюючи з підприємствами й організаціями.

Продовжується впровадження інформаційних технологій у навчальний процес та в систему управління університетом. У 2009 р. планується ввести в дію автоматизовану систему планування навчального процесу, включаючи систему «Кадри» з персональними показниками викладачів для визначення їх рейтингу. Важливим завданням є забезпечення функціонування інформаційних сайтів кафедр і факультетів з обов'язковим створенням і супроводженням персональних сайтів викладачів, з організацією навчання викладачів за відповідними програмами в ІПО НТУУ «КПІ». Важливим є вико-

нання пілотного проекту з дистанційного навчання щодо створення банку дисциплін, електронних посібників, віртуальних лабораторій тощо.

Вирішальними критеріями оцінювання діяльності кафедр є рівень та їхня конкурентоспроможність у підготовці магістрів за сучасними вимогами, а також участь у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців промисловості у поєднанні з науковими дослідженнями, навчанні іноземних студентів та підготовці кадрів вищої кваліфікації.

Забезпечення високої якості освіти – головне завдання університету. Головним завданням університету, інститутів, факультетів та кафедр є забезпечення високої якості підготовки випускників на основі покращення контингенту студентів, якісного складу викладацьких кадрів, впровадження нових методів і технологій навчання, підсилення фундаментальної та практичної підготовки, глибокої інтеграції навчального, наукового та інноваційного процесів, що відповідають вимогам дослідницького університету. [7]

«Освіта України відповідно до руху країни в Європу беззаперечно і однозначно визначила як основний напрям інтеграцію в європейський освітній простір, Болонський процес, як відомо, спрямований на перетворення Європи на найбільш конкурентоспроможний і розвинутий освітній простір у світі. Болонською декларацією, яку підписали європейські міністри освіти 1999 року, передбачено реалізацію багатьох ідей і перетворень. Передусім, це формування єдиного, відкритого європейського простору у сфері освіти, впровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів, стимулювання мобільності і створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців у межах європейського регіону, прийняття системи освітньо-кваліфікаційних рівнів, яка складається з двох циклів, спрощення процедури визнання кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці, розвитку європейської співпраці в сфері контролю за якістю вищої освіти та підсилення європейського виміру освіти. Болонський процес завдяки істотним досягненням стає дедалі відчутнішою реальністю для всієї Європи та її громадян. Перспектива приєднання України до цього процесу, надає нашій країні можливість поглибити відносини з європейськими державами в подальшій інтеграції до ЄС» – як зазначив В.Г. Кремень у своїй доповіді на міжнародному семінарі присвяченому реформуванню вищої освіти і Болонському процесу. [9: 88]

КПІ не тільки декларує, а й розвиває передові принципи національної системи освіти та виховання: загальність і доступність, формування моральності й розвиток природних здібностей студентів, право вибору ними професії та досягнення, відповідно до творчих можливостей, бажаного освітньо-фахового й наукового рівня, забезпечення світових стандартів підготовки. Уже зараз КПІ – великий мегаполіс, що має у своєму складі десятки факультетів та інститутів і займає площу 160 гектарів. [7] Це ціле місто науки й просвітництва, в якому закладаються фундаменти майбутнього.

Література:

1. В. Янковий. Столітня формула Київської Політехніки до 105-річчя заснування КПІ і 100-річчя першого випуску інженерів-політехніків // Дзеркало тижня – 2003. – № 34.
2. Закон України «Про вищу освіту» : №2984-III, із змінами від 12 березня 2009 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2009. (Бібліотека офіційних видань).
3. История политехнического института. / [Згуровский М.З., Якименко Ю.И. и др.] ; под ред. Згуровского М.З.– К. : Из-во НТУУ «КПИ», 1992.
4. І. Філіпенко. У головного «технаря» країни – ювілей. Київський політехнічний інститут відзначив 110 років від дня заснування // День. Щоденна українська газета – 2008. – № 153.
5. Из истории КПИ. Сборник документов и материалов.– К : КПИ., 1961.
6. Київський політехнік. Історія. // Київський політехнік, 2008. – № 23.
7. Матеріали доповіді першого проректора Ю.І. Якименка на засіданні Вченої ради НТУУ «КПІ». // Київський політехнік, 2009. – № 10.
8. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», механіко-машинобудівний інститут. Нариси історії. / [Бобир М.І., Равська Н.С., Яхно О.М., Струтинський В.Б. та інші.] ; під ред. Бобири М.І.– К. : Вид-во НТУУ «КПІ», 1998.
9. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 р).. / [Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.] ; під ред. Кременя В.Г. –Тернопіль. : Вид-во імені В.Г. Гнатюка, С. 146. – 88с.
10. Офіційний сайт НТУУ «КПІ». Історія НТУУ «КПІ». – Режим доступу: www.ntu-kpi.kpi.ua.

БОГІНСЬКА Ю. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»,
м. Ялта

ДОСТУПНІСТЬ ОСВІТИ ДЛЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Автором в данной статье проанализированы понятия «доступность», «безбарьерность», «равные возможности» и определены виды барьеров в жизни инвалидов. Также выделены социоцентрический, антропоцентрический, гуманистический и синергетический подходы в понимании «доступности высшего образования». Ключевые слова: лицо с ограниченными возможностями, доступность, равные возможности, безбарьерность, высшее образование.

Автором у статті проаналізовано поняття «доступність», «безбар'єрність», «рівні можливості» та визначено види бар'єрів у житті інвалідів. Також виділено соціоцентричний, антропоцентричний, гуманістичний і синергетичний підходи у розумінні «доступності вищої освіти». Ключові слова: особа з обмеженими можливостями, доступність, рівні можливості, безбар'єрність, вища освіта.

The author of this article analyzed the concept of «accessibility», «barrier-free», «equal opportunities» and identify the types of barriers of persons with disabilities. Also highlighted sociocentric, anthropocentric, humanistic and synergistic approaches to the understanding of «access to higher education. Key words: a person with disabilities, accessibility, equal opportunity, barrier-free higher education.

Постановка проблеми. Вища освіта є одним із найбільш ефективних шляхів устрою життя. Вона дає свободу життєвого вибору, духовну і матеріальну незалежність, формує світогляд, розвиває здатність людини адаптуватися до мінливої соціальної ситуації, додає життєву стійкість і гармонізує існування, що особливо важливо для молоді з обмеженими фізичними можливостями.

Основна мета Болонського процесу – створити єдину загальноєвропейську систему освіти, що відповідає вимогам забезпечення економічного потенціалу об'єднаної Європи. Однією з ознак єдиного освітнього простору є відкритість та доступність освіти, що забезпечується мобільністю, взаємним відкриттям філій вузів у різних країнах і введенням технологій, організаційних структур дистанційного навчання.

Проте сьогодні доступність вищої освіти для інвалідів, число яких у цілому не зменшується і складає від семи до десяти відсотків усього населення, являє собою гостру соціальну та педагогічну проблему. Тому виникає необхідність розширення доступності вищої освіти для осіб з обмеженими фізичними можливостями шляхом адаптації системи вищої освіти, як до потреб суспільного розвитку, так і до потреб і життєвих цілей інвалідів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз наукової літератури термін «доступність» існує в теорії педагогіки, являючи собою один із принципів управління діяльністю учнів (В. Давидов, Л. Занков, М. Скаткін, Д. Ельконін).

Доступність як один із принципів управління діяльністю учня виділяє Л. Виготський у своїй концепції «зони найближчого розвитку». За Л. Виготським, освіта є засобом гармонійного розвитку особистості, якщо вона зорієнтована на «зону найближчого розвитку». Ця орієнтація передбачає поетапне висунення таких цілей освіти, що враховують стадії розвитку особистості в тому чи іншому віковому періоді. Завдання, розв'язані на одному етапі, позначаються на якості особистості, закріплюються в її структурі. Потім до «зони найближчого розвитку» природним чином переходять інші завдання, більш складні. Тим самим здійснюється безперервність процесу освіти, стимулюється пізнавальна діяльність, формується логіка «від приватного до загального», «від посилення до слідства», формуються знання, відбувається їх засвоєння при здійсненні індивідуального підходу до учнів [1].

О. Маллер відзначає, що «в теорії і практиці дидактики доступність не ототожнюється з легкістю навчання. Навпаки, цей принцип передбачає подолання учнями труднощів, що, власне і визначає поступальний характер педагогічного процесу. Принцип доступності означає, що навчання повинно вестися на такому рівні труднощів, який би знаходився в «зоні найближчого розвитку» пізнавальних можливостей» [2].

По відношенню до дітей із порушеннями здоров'я О. Маллер пише, що «для того щоб діти змогли опанувати доступні для них знання, треба враховувати їхні індивідуальні особливості, тобто здійснювати принцип індивідуального підходу» [2].

Проблемами доступності освіти інвалідів у Росії займаються О. Белозьорова, Т. Латишева, С. Лебедева, М. Корягін, П. Романов, Л. Саркісян, П. Сергоманов, О. Тарасова, О. Ярська-Смирнова та ін. О. Мартинова виділяє рівні доступності вищої освіти для осіб з обмеженими можливостями: університетський, регіональний, національний та глобальний.

Організацію доступного процесу навчання студентів із особливими потребами в українських вузах розкривають Т. Гребенюк, В. Засенко, І. Іванова, К. Кольченко, С. Литовченко, П. Таланчук, А. Шевцов, М. Чайковський та ін.

Мета й завдання дослідження: проаналізувати поняття «доступність», «безбар'єрність», «рівні можливості»; виділити підходи до розуміння «доступності вищої освіти»; визначити види бар'єрів у житті інвалідів.

Основний зміст статті. Особливий інтерес у контексті нашого дослідження викликає проблема доступності вищої освіти для інвалідів. На наш погляд, забезпечення

доступності в соціальному плані є одним із чинників соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності, забезпечення доступності ж в освітньому плані – це обов'язковий і необхідний критерій у навчанні інвалідів.

Саме поняття «доступність» пояснюється як можливість чого-небудь для багатьох. Подібний сенскладається у цей термін і при розгляді питань доступності вищої освіти в міжнародних й українських документах.

Системний аналіз положень Конституції України, в яких використовується термін «доступність», дає підстави для висновку, що поняття «доступність освіти» в частині 3 статті 53 означає створення державою можливостей для реалізації права людини на освіту.

Доступність вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах полягає у створенні державою відповідних умов для їх функціонування та розвитку, за яких людина змогла б реалізувати своє право на отримання вищої освіти на основі конкурсного відбору, з урахуванням власних здібностей та інтересів у вільному виборі типу вищого навчального закладу, напряму підготовки і спеціальності, профілю навчання.

Таким чином, виходячи зі змісту поняття «доступність», яке використовується в положеннях Конституції України, відповідних законах про освіту, інших нормативно-правових актах, Конституційний Суд України вважає, що доступність освіти за конституційно-правовим змістом необхідно розуміти так: нікому не може бути відмовлено в праві на освіту, а держава має створити можливості реалізувати це право.

Трактування поняття «доступність вищої освіти» в загальному плані у різних дослідників досить схоже і полягає у недопущенні дискримінації окремих осіб або груп у суспільстві, які бажають брати участь у вищій освіті; розширення участі у вищій освіті всіх груп суспільства та забезпечення ефективності такої участі. При розгляді приватних питань цієї проблеми формулювання різних авторів істотно різняться, проте на сьогодні можна виділити два напрямки в розумінні «доступності вищої освіти», що засновані на соціоцентричному та антропоцентричному підходах.

Перший підхід пов'язаний з проблемами соціальної політики, справедливим регулюванням доступу до інфраструктур вузів різних груп населення, що беруть за основу вищу освіту як загальне суспільне благо. Він орієнтує на розгляд доступності вищої освіти з точки зору відповідності очікувань громадян фактичних можливостей інфраструктур вузів (кількість місць набору, додаткові програми та послуги, форми здобуття вищої освіти (очна, заочна тощо), престиж того чи іншого вузу і т. ін.).

Автори, що працюють у цьому напрямку досить однотайні в розумінні суті поняття «доступність вищої освіти». Під доступністю вищої освіти передбачається наявність максимально можливого в даний момент комплексу умов, заходів та нормативних актів для забезпечення рівних можливостей отримання вищої освіти всіма громадянами незалежно від матеріального становища, валідності, географії проживання, національної приналежності та соціокультурної інтегрованості [3].

Інший погляд на проблему доступності вищої освіти дотримуються автори, що працюють в рамках антропоцентричного підходу [5], який ґрунтується на тих чи інших уявленнях щодо розвитку людини і ставить у центр уваги питання про сучасні цілі і

засоби розвитку людських здібностей (компетентності). Це означає, що доступність вищої освіти трактуватиметься, перш за все, з точки зору можливості подолання людиною самої себе. При такому підході увага зосереджується в галузі пошуку світоглядів і засобів розвитку людських здібностей (компетентності) та висування змістовних вимог до освітніх інститутів.

Отже, на відміну від першого підходу, де доступність вищої освіти обговорюється як соціальний факт, у другому вона розглядається як факт індивідуальних досягнень у галузі освіти. Таке розуміння проблеми змінює акценти у вивченні феномена. Вирішальним у «доступності вищої освіти» буде вже не вплив «бар'єру входу» (при переході зі школи до вузу), а вплив індивідуальної освітньої програми, спроб самопереборення тощо.

Узагальнюючою ідеєю антропоцентричного підходу є ідея історичності та соціальності людини. Також це усвідомлення того, що існує єдність тіла, душі і духу, і що виховання та освіта (у тому числі і вища) повинні бути спрямовані на формування і розвиток цієї єдності. Таким чином, з одного боку, освіта повинна бути спрямована на формування індивідуальності людини, сприяти його самосвідомості і самодіяльності, а з іншого – має переслідувати мету формування людини, яка вміє і бажає жити з іншими людьми, тобто виховувати в людині гуманістичні ідеали і норми. Тому ми вважаємо за доцільне, в рамках нашого дослідження інтегрувати антропоцентричний підхід із гуманістичним і синергетичним підходами.

Гуманістичний підхід орієнтує на створення умов для сприяння професійного та особистісного саморозвитку, самовдосконалення молодих людей, як на мотиваційному, так і на інструментальному рівні; дозволяє організувати простір, у якому будь-яка діяльність набуває особистісний зміст, а система (педагогічне забезпечення доступності) стає динамічною, набуває здатності адекватно реагувати на зміни зовнішніх і внутрішніх умов. Культурологічний підхід як складова частина гуманістичного підходу, відображається в урахуванні позитивного досвіду підготовки фахівців у рамках університету як культурного феномена; в відображенні специфіки підготовки фахівців; спрямованості на формування «громадянина світу» (толерантності до різних культур), з одного боку, та збереження культурних традицій регіону, з іншого.

Синергетичний підхід дозволяє: розглядати людину як складну імовірнісну систему відкритого типу, здатну за певних умов до самоорганізації та саморозвитку; враховувати нелінійну залежність змін параметрів особистості від педагогічних впливів, індивідуальність траєкторії професійного розвитку абітурієнта та студента.

Таким чином, антропоцентричний підхід в інтеграції з гуманістичним і синергетичним підходами приводить нас до розуміння того, що при вивченні проблеми доступності вищої освіти необхідно не тільки виявити і проаналізувати соціальні, економічні та політичні чинники, що перешкоджають доступності, а й провести аналіз пропонуваніх змін у сфері вищої освіти з точки зору саморозвитку і самореалізації особистості; досліджувати освітні технології, стратегії та інші чинники, які стимулюють ці процеси.

Виходячи з цього, під доступністю вищої освіти ми розуміємо можливість індивіда включитися в систему вищої освіти за наявності зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) умов, що забезпечують цей процес.

За кордоном проблематика вищої освіти інвалідів привертає на себе увагу дослідників із кінця 80-х р. XX ст. Тут обговорювалися аспекти соціальної ідентичності студентів, їхній непростий шлях до знань, самих себе і своєї професії, друзів, наставників і колег – через бар'єри, в першу чергу, соціального характеру [7]. До кінця 90-х р. висувалися питання щодо доступності для інвалідів різних видів додаткової освіти, видавалися навчальні посібники для викладачів і допоміжного персоналу вузів – координаторів програм підтримки інвалідів, у ролі яких нерідко виступали фахівці з соціальної роботи. Дж. Хол і Т. Тінклін через мікрорівень життєвого досвіду студентів з інвалідністю виявили коло тих проблем і дилем, що було б непогано врахувати вищим навчальним закладам для забезпечення студентів з особливими потребами рівних можливостей отримання вищої освіти [6]. Досвід навчання інваліда у вузі охоплював широке коло проблем, починаючи з питань організації вищої освіти та рівного доступу до визначення «інвалідності» різними учасниками соціальних взаємодій.

В економічно розвинених країнах, проблема рівності в освіті є більшою мірою соціальною проблемою, в теоретичному плані тісно пов'язаною з ідеєю соціальної справедливості та соціальної рівності. Доступність освіти розглядається не як самоціль, а як невід'ємна частина й важливий чинник забезпечення соціальної цілісності та стабільності. Рівність в освіті вписано у більш широку проблематику соціально-економічної рівності, що сприяє загальному економічному зростанню, більш стабільному і гармонійному розвитку суспільства.

Таким чином, загальний характер проблеми доступності вищої освіти полягає у недопущенні дискримінації окремих осіб або груп у суспільстві, які хочуть та можуть брати участь у вищій освіті.

У загальному плані термін «доступність» (переклад із англійської від «access») має схожість за змістом із терміном «можливість» і означає як розширення участі у вищій освіті всіх груп суспільства, так і забезпечення ефективності подібної участі.

В аналогічному трактуванні по відношенню до студентів-інвалідів, ми знаходимо термін «доступність» у авторів наукового видання «Лікувальна педагогіка» (О. Белозьорова, Т. Латишева, М. Корягін, Л. Саркісян та ін), який являє узагальнення наукових-методичних і практичних результатів, реалізованих у Московському інституті-інтернаті для інвалідів. До науково обґрунтованих принципів побудови навчального процесу при підготовці фахівця-інваліда автори відносять: гуманістичний, наукового випередження, систематичності та послідовності, адаптації до предмету, тобто доступність і наочність його викладу, дозування інформаційної місткості викладу» [4].

У процесі розвитку нової концепції інвалідності часто застосовують термін «забезпечення рівних можливостей» – це створення в суспільстві доступних для інвалідів систем освіти, обслуговування, трудової діяльності, інформації.

У ході аналізу наукової літератури було з'ясовано, що не існує загальноприйнятих трактувань поняття «рівні можливості». Однак на практичному рівні й в деяких нормативних документах цей термін зустрічається.

У Всесвітній програмі дій відносно інвалідів створення рівних можливостей – це процес, за допомогою якого такі загальні системи суспільства, як фізичне і культурне середовище, житлові умови і транспорт, соціальні служби та служби охорони здоров'я, доступ до освіти й роботи, культурного та соціального життя, включаючи спорт і створення умов для відпочинку, робляться доступними для всіх.

У цьому напрямку цікавий російський досвід. Так у Постанові Уряду Москви від 17 лютого 2009 р. № 115-пп «Про рік рівних можливостей у місті Москві і стратегії підвищення якості життя інвалідів у місті Москві на період до 2020 року» введено нове поняття «рівні можливості». Згідно з даною постановою принципи «рівних можливостей» відкидають усталений останнім часом термін «люди з обмеженими можливостями». Можливості у всіх людей рівні, але саме бар'єри, що склалися в суспільстві, роблять їх «обмеженими». Стратегія відповідно до Конвенції відкидає ці бар'єри як штучне явище, вигадане – реалізоване людьми, для яких інвалідність – відхилення від «норми», яке вони самі ж і придумали.

Рівні можливості – це не просто безбар'єрне середовище мешкання, доступність громадських установ, це «універсальний дизайн», який означає дизайн предметів, обладнання, програм і послуг, покликаний зробити їх у максимально можливій мірі придатними до використання для всіх людей без необхідності адаптації або спеціального дизайну. «Універсальний дизайн» не виключає спеціальні пристрої для конкретних груп інвалідів там, де це необхідно.

Рівні можливості – це і наявність достатнього числа робочих місць, пристосованих до особливостей інвалідів.

Очевидно, що рівні можливості повинні бути не просто благим побажанням і помітним гаслом, а частиною ментальності всіх членів суспільства. Вони повинні забезпечити вільну, нічим не обмежену співучасть інвалідів в освітньому процесі (інклюзивність), у трудовій та громадській діяльності. У місті «рівних можливостей» інвалід не повинен відчувати себе інвалідом.

У цей період дуже часто доступність і безбар'єрність використовуються як ідентичні поняття, хоча це неправильно.

Для того, щоб з'ясувати зміст доступності, необхідно проаналізувати сутність соціальних обмежень, розглянути ті бар'єри що споруджує перед людиною інвалідність, незалежно від її громадянства. Соціальні обмеження, породжені вадами здоров'я, носять комплексний характер і тому особливо важко піддаються компенсації. У першу чергу можна говорити про фізичне обмеження, або ізоляцію інваліда, – це зумовлено фізичними чи сенсорними, або інтелектуально-психічними вадами, які заважають йому самостійно пересуватися і орієнтуватися в просторі. З іншого боку, чинники зовнішнього середовища можуть збільшити або, навпаки, компенсувати вплив цих індивідуальних недоліків. У цьому аспекті прийнято говорити не тільки про

безбар'єрне середовище для інваліда, але також про дружнє або недружнє середовище (сучасне міське або промислове середовище може бути недружнім не тільки до інваліда, але також до дитини, літньої людини, взагалі будь-якого індивіда). Це обмеження тягне за собою багато наслідків, які ускладнюють становище інваліда, і вимагає прийняття спеціальних заходів, що усувають просторову, транспортну, побутову ізоляцію інваліда, емоційну депривацію і забезпечують можливість трудової адаптації.

Другий бар'єр – це трудова сегрегація або ізоляція інваліда: через свою патологію індивід з обмеженими можливостями має вкрай вузький доступ до робочих місць або не має його зовсім. У низці випадків інвалід абсолютно не здатний до трудової діяльності, навіть найпростішої. Однак в інших ситуаціях інвалідам пропонуються (або виявляються доступні) робочі місця, що потребують низької кваліфікації, передбачають монотонну, стереотипну працю та невисоку заробітну плату. Таке положення обумовлено не тільки (або не стільки) обмеженістю їхніх індивідуальних фізичних чи інтелектуальних ресурсів, скільки нерозвиненим характером ринку праці для осіб з особливими потребами. В умовах «дикої» ринкової економіки адаптація робочих місць для таких індивідів розглядається роботодавцями як невивідна і небажана.

Тому природно, що третім, фінансовим, бар'єром у житті інвалідів виступає малозабезпеченість, що є наслідком соціально-трудових обмежень: ці люди змушені існувати або на невисоку заробітну плату, або на допомогу (що теж не може бути достатнім для забезпечення гідного рівня життя індивіда).

Важливим і важкопереборним бар'єром для інвалідів є просторово-середовищний. Навіть у тих випадках, коли особа з фізичними обмеженнями має засіб пересування (протез, крісло-візок, спеціально обладнаний автомобіль), сама організація житлового середовища, транспорту не є поки дружньою до інваліда. Бракує обладнання та засобів для побутових процесів, самообслуговування, вільного пересування. Люди з сенсорними порушеннями відчувають дефіцит спеціальних інформаційних засобів, що сповіщають про параметри навколишнього середовища. Для осіб з інтелектуально-психічними обмеженнями відсутні можливості орієнтуватися в середовищі, безпечно пересуватися і діяти в ньому.

Для всіх типів інвалідів важливу перешкоду являє інформаційний бар'єр, що має двосторонній характер. У інвалідів є труднощі з отриманням інформації як загального плану, так і тієї, що має безпосереднє значення для них (вичерпні відомості про свої функціональні порушення, заходи державної підтримки інвалідів, соціальні ресурси їх підтримки). Це викликано й економічними причинами (наприклад, неможливість купити або відремонтувати телевізор чи радіоприймач, переплатити газету), і дефіцитом спеціальних носіїв інформації (телепередачі із сурдоперекладом, книги брайлівського шрифту, касети та диски для сліпих і тощо), і нерозвиненістю сучасних глобальних інформаційних систем (типу Інтернет).

З іншого боку, існує інформаційний бар'єр, який відгороджує суспільство від інваліда: особам з обмеженими можливостями набагато важче презентувати свої погляди і позиції, донести до суспільства свої потреби та інтереси. Тому можуть вини-

кати спотворені уявлення щодо потреб інвалідів, їхніх особливостей. На основі таких перекручених уявлень виникають забобони та фобії, які ускладнюють комунікації між інвалідом та соціумом.

Емоційний бар'єр також є двостороннім, тобто він може складатися з непродуктивних емоційних реакцій оточуючих з приводу інваліда – цікавості, насмішки, незручності, почуття провини, гіперопіки, страху – і фруструючих емоцій інваліда: жалість до себе, недобррозичливість по відношенню до оточуючих, очікування гіперопіки, прагнення звинуватити когось у своєму дефекті, прагнення до ізоляції тощо. Такий комплекс є ретардіруючим, тобто ускладнює соціальні контакти в процесі взаємин інваліда і його соціального середовища. І сам індивід із обмеженими можливостями, і його найближче оточення мають гостру потребу в тому, щоб емоційний фон їх взаємин було нормалізовано.

Нарешті, комплексний характер має комунікативний бар'єр, що обумовлений кумуляцією дії всіх вищезгаданих обмежень, які деформують особистість людини. Розлад спілкування, одна з найбільш важких соціальних проблем інвалідів, є наслідком і фізичних обмежень, і емоційної захисної самоізоляції, і випадання з трудового колективу, і дефіциту звичної інформації. Тому закономірно, що відновлення нормальних для віку та соціального статусу комунікацій є однією з найбільш навантажених цілей соціальної реабілітації інваліда.

Отже, як свідчать результати аналізу науково-практичної літератури, безбар'єрність у більшій мірі відноситься до соціальної доступності. Крім того, поняття «безбар'єрність» не можна ідентифікувати з терміном «доступність», а «доступність» – підміняти «безбар'єрністю», тому що безбар'єрність є складовою доступності.

Висновки. Змістовний аналіз досліджень доводить, що можна виділити два види доступності: соціальну та освітню. Освітня доступність пов'язана з соціальною, і не може існувати без неї. Основою доступності вищої освіти є наявність нормативно-законодавчої платформи, безбар'єрності – соціальна інфраструктура.

Дослідження сутнісних характеристик поняття «доступність» дає можливість стверджувати, що воно в соціальному аспекті включає термін «безбар'єрність», а в освітньому – «рівні можливості».

Перспективи. Подальше розв'язання проблеми доступності вищої освіти для осіб з обмеженими можливостями життєдіяльності прямо пов'язане з організацією системи соціально-педагогічної підтримки цієї категорії. Наявність чітко збудованої системи підтримки дозволить зробити вищу освіту для інвалідів загальнодоступною та якісною.

Література:

1. Выготский Л.С. Развитие психических функций / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1985. – 230 с.
2. Маллер А.Р. Принципы обучения детей с глубокими умственными нарушениями // Основные подходы к решению проблем обучения и воспитания детей с глубокими

- умственными и множественными нарушениями: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Псков, 12-14 мая 1999 г. / Отв.ред. Д.С.Шилов. — Псков: ПОИПКРО, 2000. — С. 48.
3. Мартынова Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями / Елена Александровна Мартынова. — Челябинск: Челяб. гос. ун-т., 2002. — 383 с.
4. Саркисян Л.А. Лечебная педагогика / Л.А. Саркисян, Т.Х. Латышева, Э.К. Белозерова. — М.: Изд-во МИИ, 2000. — С. 53
5. Сергоманов П. А. Доступность высшего образования и развитие в юношеском возрасте / П. А. Сергоманов // Доступность высшего образования в России. — М, 2004. — С. 206 — 241.
6. Холл Дж., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование [пер.с англ.] / Дж. Холл, Т. Тинклин // Журнал исследований социальной политики. — 2004.— № 1. — Т. 2. — С. 115 — 126.
7. Low J. Negotiating Identities, Negotiating Environments: an interpretation of the experiences of students with disabilities / J. Low // Disability & Society. — 1996. — 11 (2). — P.235-248.

ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО АУДІЮВАННЯ

У статті уточнюються поняття система вправ, вправа, елементи вправи та вимоги до вправи і до кожного елементу стосовно формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь професійно спрямованого аудіювання. Наводяться приклади інструкцій професійно спрямованих вправ для навчання аудіювання. Розглядаються різні види контролю виконання вправи. Ключові слова: вправа, вимоги до вправ, елементи вправ, професійно спрямоване аудіювання, майбутні вчителі іноземної мови.

В статье уточняются понятия система упражнений, упражнение, элементы упражнений и требования к упражнению в целом и к каждому элементу в частности применительно к формированию у будущих учителей английского языка умений профессионально направленного аудирования. Приводятся примеры инструкций профессионально направленных упражнений для обучения аудированию. Рассматриваются различные виды контроля выполнения упражнения. Ключевые слова: упражнение, требование к упражнениям, элементы упражнений, профессионально направленное аудирование, будущие учителя английского языка.

The article deals with such notions as the system of exercises, exercises, components of exercises, requirements to exercises and their components in terms of developing academic listening comprehension skills of future English language teachers. Examples of instructions for professionally oriented exercises are given. Various forms of control over fulfilling exercises are considered. Key words: exercise, requirements to exercises, components of exercises, academic listening comprehension, future English language teachers.

На сьогоднішній день метою професійної підготовки вчителів іноземної мови (ІМ) у мовному педагогічному вищому навчальному закладі (ВНЗ) виступає формування іншомовної професійної комунікативної компетенції, яка передбачає успішне здійснення професійної діяльності та проведення професійного спілкування [1: 16]. Складовими цієї компетенції виступають мовна, мовленнєва, лінгвосоціокультурна, комунікативно-філологічна, комунікативно-професійна компетенції [1: 16; 7: 86]. Метою нашого дослідження є формування комунікативно-професійної компетенції в

аудіюванні, яка представляє собою сформовані у випускників ВНЗ уміння сприймати на слух та розуміти аудитивні повідомлення, пов'язані з майбутнім фахом, тобто методикою навчання ІМ. Неможливо переоцінити важливість сформованих умінь професійно спрямованого аудіювання (ПСА), оскільки наявність таких умінь дозволяє успішно сприймати на слух та розуміти усне фахове мовлення, що, в свою чергу, виступає однією із заporук успішної реалізації професійної діяльності.

Аналіз методичної літератури показав, що професійна підготовка майбутніх учителів, власне формування комунікативно-професійної, викликає інтерес з боку дослідників. Про це свідчать наукові роботи Ю.В.Головач, І.В.Самойлюкевич, Т.О.Стеченко, С.В.Роман, Н.В.Язикової та інших. Проте разом з тим, слід зазначити, що проблема формування вмінь ПСА залишається нерозв'язаною.

Для вирішення цього питання нами були визначені психологічні та методичні передумови навчання ПСА, проаналізовані лінгвістичні особливості методичного фахового аудитивного повідомлення (МФАП) як основного засобу навчання фахового аудіювання та уточнені критерії відбору фахового аудитивного матеріалу. Оскільки окремі вправи, неорганізовані в систему, не можуть гарантувати ефективність навчання, наступним етапом у нашому дослідженні ми вважаємо розробку системи вправ для забезпечення цілеспрямованого формування вмінь ПСА.

Таким чином, метою нашої статті виступає уточнення вимог, що висувуються до створення вправ для формування в майбутніх учителів ІМ вмінь фахового аудіювання.

У процесі створення системи вправ для навчання майбутніх учителів ПСА ми базувалися на таких сучасних методичних принципах процесу навчання, як принцип комунікативності, професійної спрямованості, домінуючої ролі вправ, новизни, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, функціональності й урахування рідної мови [2; 3; 4; 6].

Основною одиницею створеної системи вправ виступає вправа, яку ми слідом за Шатіловим [8: 55] визначаємо як спеціально організоване у навчальних умовах одно- або багаторазове виконання окремої або цілої низки операцій або дій мовленнєвого (або мовного) характеру. Структурно вправа складається із завдання, зразка виконання завдання (є факультативним елементом), виконання завдання, контролю виконаного завдання [5: 3].

Наступним кроком ми вважаємо за необхідне визначити вимоги до вправ. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних вмінь та навичок були узагальнені Н.К.Скляренко [5]. Отже, нашим завданням є уточнення вимог до вправ та наповнення елементів вправ саме для формування в майбутніх учителів ІМ вмінь професійно спрямованого аудіювання. Розглянемо кожен із компонентів вправи та ті вимоги, що висувуються до них в процесі розробки вправ.

До елементу "завдання вправи" висувуються такі вимоги, як врахування принципу комунікативності, вмотивованість, наявність навчально-комунікативної ситуації (НКС) та її новизна. НКС мають містити елемент новизни, що відповідатиме реальному спілкуванню, адже будь-яка реальна комунікативна ситуація має певну новизну

[5:3]. Культурологічна спрямованість та професійна спрямованість є факультативними вимогами, наявність яких залежить від специфіки підсистеми вправ.

Отже, завдання до вправи, сформульоване згідно із принципом комунікативності, передбачає моделювання у вправі певного відрізка реального процесу комунікації та збереження рис, притаманних модельованому об'єкту.

У завданні має бути зазначеним, для чого, з якою метою студенти мають виконувати певні дії, тобто має бути наявною мотивація дій студентів. До того ж, така риса як вмотивованість відповідає характеру першій фазі будь-якої мовленнєвої діяльності – спонукально-мотиваційній.

Завдання до вправи має містити навчально-комунікативну ситуацію, де зазначаються комуніканти, їх стосунки, комунікативні наміри, обставини спілкування. Ця вимога до завдання вправи впливає з того, що процес спілкування завжди відбувається у різноманітних ситуаціях [5:3]. Але слід зазначити, що використання НКС у завданні до вправи більше притаманне вправам з продуктивних видів мовленнєвої діяльності, а саме говоріння та письма.

Культурологічна спрямованість у завданні до вправи відповідає кінцевій меті навчання ІМ в мовних ВНЗ, а саме навчання міжкультурного спілкування.

Для навчання студентів професійно спрямованого мовлення та зокрема формування вмінь ПСА ключовою вимогою до вправ є професійна спрямованість вправ, що сприятиме розвитку професійної грамотності майбутніх учителів. Тому для формування в майбутніх учителів ІМ вмінь фахового аудіювання доцільно використовувати професійно спрямовані вправи. Це передбачає наявність НКС, безпосередньо пов'язаної з майбутнім фахом, в умовах якої відбуватиметься сприйняття на слух, розуміння та ведення конспекту фахової аудитивної інформації, оперування професійно спрямованою лексикою.

Наведемо приклад зразків завдання до вправи в аудіюванні МФАП.

Вправа 1. You are a student of a Pedagogical University; you are present at a lecture, which is titled "The Views on Vocabulary Learning". Then you will have to make a presentation on the ways of vocabulary learning. Listen to the part of the lecture and summarise the main idea. After you have finished listening, compare your answers with those of your partner.

Вправа 2. You are future teachers of the English language. Unfortunately, you were not able to be present at the International Teaching Forum. So, you are going to listen to a part of a lecture "Some of the Problems Facing Learners of English" in the recording. Both the main ideas and examples will help you to prepare a report at the seminar on Methods of Teaching.

Work in two groups: Group A and Group B.

While listening, students of Group A are going to take notes only on the main ideas/points of the lecture. Students of Group B are going to take notes only on the digressions.

After you have finished listening, compare your answers in groups, summarise the information from the lecture and report back to the class.

Таким чином, у вправі закладається професійно спрямована НКС, в якій пояснюється в якій ролі виступає студент (студент педагогічного ВНЗ, майбутній вчитель ІМ), що він має робити (прослухати частину лекції за фахом), з якою метою (потім використати отриману інформацію та підготувати презентацію, пов'язану із майбутнім фахом). Також, у завданні зазначається, яким чином відбуватиметься контроль виконання вправи (взаємоконтроль, порівняння відповіді студента з партнером).

Для ефективного функціонування наступного елементу структури вправи, а саме виконання завдання, слід урахувати такі чинники:

- ступінь керованості мовленнєвими діями тих, хто навчається;
- форми організації вправи – індивідуальні, групові, фронтальні;
- наявність опор, необхідних для її виконання – природні візуально-вербальні опори у вигляді заголовку МФАП, ключових слів та фраз та штучні опори.

В аспекті рівня керування мовленнєвими діями студентів використовуються вправи з повним керуванням, які поступово переходять у вправи із частковим керуванням і, на решті, у вправи із мінімальним керуванням.

За формою організації вправи слід зазначити, що частина вправи, яка стосується аудіювання, виконується одночасно, оскільки аудіювання є індивідуальним процесом. Доцільно долучати студентів до форми парної організації роботи під час обговорення питань, які подаються в передтекстових вправах для актуалізації знань та введення студентів у ситуацію. Такий режим може бути використаним і під час порівняння результатів виконання певних завдань.

Режим роботи в малих групах – 3-4 студенти – можна використовувати для виконання вправ з обговорення змісту повідомлення, основних ідей, деталей.

Фронтальний режим роботи використовується під час виконання вправ у вигляді евристичних бесід та під час перевірки виконання завдання.

При розгляді останнього компоненту структури вправи – контролю виконаного завдання – при розробці вправи слід враховувати об'єкт контролю, спосіб контролю та форму виконання вправи, оскільки контроль має виступати інтегрованою частиною навчального процесу. Об'єктом контролю виступає рівень сформованості мовленнєвих умінь студентів в ПСА.

Спосіб контролю навичок і вмінь має відповідати специфіці виду мовленнєвої діяльності та характеру діяльності, яка відбувається під час виконання цього виду мовленнєвої діяльності, вміння і навички якого перевіряються. Таким чином, спосіб контролю умінь аудіювання як рецептивного виду мовленнєвої діяльності має відповідати характеру виконуваних діяльності, тобто рецепції. Цій вимозі відповідають такі способи перевірки розуміння адитивного повідомлення, як розгорнуті відповіді студентів на запитання викладача, переказ іноземною мовою, використання тестових завдань – альтернативного, з'єднувального, множинного вибору, заповнення таблиці вилученою інформацією з аудіотексту.

Наведемо приклади таких після текстових вправ, під час виконання яких відбувається перевірка розуміння почутої інформації.

Вправа 3. Answer the following questions. Then compare your answers with those of the other students.

1. What kind of students does the lecturer mean?
2. How have students arrived to the misconception that nearly every word in English has only one meaning?
3. What may be done if a word in a student's native language doesn't have an English equivalent?
4. What is an example of the case when one word is translated into English by two words?
5. The idea that the words can be used correctly as soon as its meaning is known is false particularly for English. Why is it so?

Вправа 4. Read the statements below and mark them True or False.

1. The lecturer is going to talk about the problems native speakers of English may face.
2. Besides, the speaker is going to suggest solution to some of the problems.
3. Some psychological problems are connected with a student's looking too far ahead and fearing of unknown.
4. Cultural difficulties are bound up only with adapting to alien customs, habits and traditions.
5. Linguistic difficulties are presented as the largest area of problems for students.
6. The greatest difficulty for non-native students is using appropriate greetings and making friends.
7. Non-native speakers of English fail to understand an English-speaking person due to high speed of speech, an accent and a variety of different situations.

Щодо форми контролю, передбачається використання таких форм контролю: контроль з боку викладача, взаємоконтроль та самоконтроль.

Отже, остаточно визначимо вимоги до вправ, якими ми будемо керуватися у процесі створення вправ для формування в майбутніх учителів умінь ПСА. Такими вимогами виступають:

- комунікативна спрямованість вправи, що визначається особливостями виду мовленнєвої діяльності, для формування вмінь якого призначена вправа – в контексті нашого дослідження, це вправи в сприйнятті на слух та розумінні фахової аудитивної інформації, тобто в фаховому аудіюванні;
- ситуативна основа вправ, тобто наявність професійно спрямованої НКС;
- максимальна професіоналізація вправ за фахом;
- використання вправ із різним ступенем керованості;
- урахування різноманітних режимів роботи під час виконання вправи;
- використання природних візуально-вербальних опор;
- використання способів контролю, які відповідають характеру мовленнєвої діяльності аудіювання.

Таким чином, ми визначили особливості вправ, елементів вправ та їх наповнення, вимоги до вправ та елементів вправ стосовно навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання. Це надає нам змогу розробити

практично відповідну систему вправ для формування вмінь професійно спрямованого аудіювання. Подальшим напрямом, який потребує дослідження у цьому питанні, є створення системи вправ та на основі цієї системи комплексу вправ для забезпечення ефективного навчання професійно спрямованого аудіювання та професійної підготовки майбутніх учителів загалом.

Література:

1. Бориско Н.Ф. Структура и содержание коммуникативно-профессиональной компетенции у будущих учителей иностранного языка // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наукових праць. – Вип.. 17. – К.: Вид. Центр КНЛУ, 2001. – С. 16-19.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – Вид. 2-е, випр. і перероб./ Кол. авторів під керів. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Складенко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних навичок і вмінь // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3 – 7.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
7. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
8. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Уч. пособие. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

МОНИТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ БЕЗРАБОТНЫХ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье определено значение мониторинга результативности профессиональной переподготовки безработных в высших учебных заведениях, описан механизм и методика определения ее социальной и экономической эффективности.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка безработных, социальная адаптация, социальный результат, экономическая эффективность.

In article the meaning of monitoring of professional retraining's productivity of the unemployed in higher educational institutions is determined, the mechanism and technique of definition by its social and economic efficiency is described. Key words: professional retraining of the unemployed, social adaptation, social result, economic efficiency.

В настоящее время профессиональное обучение безработных осуществляется в соответствии с Законами Украины «О занятости населения», «Об общеобязательном государственном социальном страховании на случай безработицы» [1, 2, 3] с учетом мировых стандартов и потребностей рынка труда. В частности, ст.44 Закона о занятости населения определяет: «1. Профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации зарегистрированных безработных является одним из видов социальных услуг, ориентированных на обеспечение занятости населения, предоставляемых по направлению Государственной службы занятости» [3].

Заключительный этап профессиональной переподготовки безработных в высших учебных заведениях связан с мониторингом результативности обучения. В результате его осуществления появляется возможность: оценить эффективность организационно-педагогических условий, реализованных на подготовительном и основном этапах; осуществить их своевременную корректировку; выявить эффективность партнерских взаимоотношений по обучению безработных; получить информацию для анализа результатов организации процесса. Названный анализ включает изучение результатов переподготовки безработных по критериям: трудоустройство; открытие собственного дела; поиск работы, в том числе стажировка и снятие с учета без трудоустройства. Его проведение обеспечивается как учебным заведением, так и центром занятости и предусматривает опосредованное участие работодателей и выпускников из числа безработных.

Обратная связь выявляет, с одной стороны меру удовлетворения образовательных потребностей всех участников процесса, с другой – степень их ответственности. Результаты мониторинга позволят: разработать новые технологии предоставления профориентационных услуг безработным как кандидатам на обучение; повысить конкурентоспособность учебных заведений, осуществляющих переподготовку безработных на основе сближения рынка образовательных услуг и требований рынка труда; усовершенствовать методику отбора безработных на обучение; внедрить действенный механизм социального партнерства, направленный на удовлетворение общественно-государственных и индивидуальных потребностей безработных в профессиональной самореализации.

Особенность анализа и оценивания результатов обучения безработных заключается в том, что операции осуществляются обучающимися и обучающими. Первая операция – выявление реального уровня овладения обучающимися учебным материалом, определение неусвоенных частей (разделов) учебного материала. Ведь цель технологии обучения безработных – добиться решения поставленных перед ними задач в полном запланированном объеме. Как уже отмечалось нами ранее, выставление отметок при их обучении недостаточно. Во-первых, оно унизительно для взрослого человека, во-вторых, совершенно не дает информации о реальном уровне усвоения материала, в-третьих, весьма условно и субъективно. Вот почему при оценивании процесса обучения безработных больше подходит рейтинговый метод, позволяющий определить реальную степень овладения ими запланированным учебным материалом.

Вторая операция заключается в определении дальнейших (реальных или потенциальных) образовательных потребностей обучающихся и стратегии их дальнейшего обучения для достижения намеченных и постановки новых целей обучения, а также для развития потребности в постоянном самосовершенствовании (элемент ступенчатого образования). При осуществлении данной операции определяются: 1) потребности в овладении неусвоенными разделами учебного материала для достижения поставленных целей обучения, что и образует реальные образовательные потребности; 2) после овладения всем запланированным объемом учебного материала потребности в дальнейшем обучении для перспектив самосовершенствования и постановки новых целей обучения, что образует потенциальные образовательные потребности.

При этом, как отмечалось выше, критерии оценивания достижений обучающихся в овладении учебными материалами должны определяться совместно обучающим и обучающимся, точно соответствовать целям и содержанию обучения, оценивать именно то, чему обучали – умения, знания, навыки, качества, приобретенные обучающимся в процессе обучения и в таких формах, которые были бы максимально приближены к реальным условиям их практического применения.

При осуществлении третьей операции обучающиеся и обучающие оценивают содержание, источники, средства, формы, методы обучения, качество программ обучения, эффективность процесса обучения и деятельности обучающего и обучающе-

гося. Следует определить по возможности точно и научно-обоснованно, насколько указанные выше параметры процесса обучения соответствовали целям обучения, в какой степени они учли социально-психологические особенности взрослых обучающихся, насколько полно отразили компетентность обучающихся, т.е. необходимо оценить качество программ обучения, эффективность процесса обучения и деятельности обучающего и обучаемого. Это надо ценить по определенным параметрам и критериям.

На сегодняшний день использование показателя трудоустройства обученных безработных для определения эффективности их профессиональной переподготовки недостаточно. В этой связи «Методика расчета показателей экономической эффективности профессионального обучения безработных и других категорий незанятого населения», разработанная Терюхановой И.Н. под научным руководством д.э.н. Савченко В.А. в Научно-исследовательском институте труда и занятости населения является весьма важной и имеет ценность для практических работников Центров занятости, которые занимаются профессиональной переподготовкой безработных. Указанная методика была разработана в рамках «Методичних рекомендацій щодо визначення критеріїв й показників соціальної і економічної ефективності професійного навчання безробітних та інших категорій незайнятого населення» теми «Шляхи визначення соціальної та економічної ефективності і якості професійного навчання безробітних та інших категорій незайнятого населення» [4].

В современной науке заметны тенденции к интеграции знаний, комплексному анализу тех или иных явлений объективной реальности. Широко стали применяться приемы математики, ранее не претендовавшие на выполнение методологических функций в конкретном социальном исследовании. В этой связи методические подходы, касающиеся оценки социальной и экономической эффективности переподготовки безработных будут содействовать усовершенствованию организации и осуществления этой образовательной услуги.

Нами исследованы материалы некоторых социологических наблюдений по оценке результативности работы по профессиональной переподготовке безработных, на основании чего предлагается условная система показателей социальной и экономической эффективности результатов обучения безработных и их социализации. Социальный результат рекомендуется определять через комплекс таких показателей:

- уровень профессиональной мобильности незанятого населения;
- успешность профессиональной переподготовки безработных;
- уровень трудоустройства безработных после переподготовки;
- уровень удовлетворенности безработных приобретенной в процессе переподготовки профессией;
- уровень охвата безработных и других категорий незанятого населения профессиональным обучением по направлению службы занятости;
- уровень удовлетворенности работодателей качеством профессиональной переподготовки трудоустроенных ранее безработных граждан.

По каждому из указанных показателей можно рассчитать годовой социальный эффект от их внедрения. Расчет предлагается производить следующим образом: профессиональная мобильность безработных в разрезе профессий рассчитывается по такой формуле:

$$K_{\text{мж}} = \frac{\sum_{i=1}^n \times Y_{\text{м}}}{Y_{\text{бн}}} , \quad (1)$$

де: $K_{\text{мж}}$ – коэффициент мобильности безработных по i – той

профессии;

$Y_{\text{м}}$ – численность безработных, прошедших профессиональную переподготовку по i – той профессии, человек;

$Y_{\text{бн}}$ – общая численность незанятых граждан, находившихся на учете в центре занятости, человек;

n – количество профессий по переподготовке в данном ВУЗе.

Этот показатель рекомендуется рассчитывать на уровне центра занятости, направившего безработных в институт на переподготовку.

Годовой социальный эффект повышения уровня профессиональной мобильности безработных в результате проведенной переподготовки может быть определен по формуле:

$$E_{\text{сд}} = (K_{\text{м2л}} - K_{\text{м1л}}) \times Y_{\text{бн2л}} \quad (2)$$

где: $E_{\text{сд}}$ – годовой социальный эффект от повышения уровня профессиональной мобильности безработных, человек;

$K_{\text{м2л}}$ $K_{\text{м1л}}$ – коэффициент профессиональной мобильности безработных за прошлый и анализируемый периоды по i – той профессии;

$Y_{\text{бн2л}}$ – общая численность зарегистрированных граждан в центре занятости, которые не могли трудоустроиться по имеющейся у них профессии в анализируемом периоде, чел.

Успешность переподготовки безработных, их способность усваивать новые теоретические знания, умения и практические навыки в процессе профессионального обучения определяется методом наблюдения успешности слушателей в высшем учебном заведении по формуле:

$$P_{\text{гд}} = \frac{Y_{\text{гд}}}{Y_{\text{д}}} \times 100\%, \quad (3)$$

Где: $P_{\text{гд}}$ – процент слушателей, выполнивших контрольно-квалификационные работы (ККР) и сдали квалификационные экзамены на оценки «5» и «4» (уровень качества) в общей численности слушателей по i -той профессии, %;

$Y_{\text{гд}}$ – численность слушателей, выполняющих ККР на уровне качества;

$Y_{\text{д}}$ – количество слушателей, обучающихся по i -той профессии.

Этот показатель рекомендуется рассчитывать по ВУЗу. Уровень трудоустройства безработных, прошедших переподготовку, определяется коэффициентом соотношения трудоустроенных и обучающихся. Таким образом, определяется уровень удовлетворенности приобретенной в процессе переподготовки профессией. Все эти и некоторые другие подобные показатели (коэффициенты) применяются при разработке очередных программ занятости населения на разных уровнях управления при прогнозировании объемов профессиональной переподготовки безработных.

Определение социальной эффективности от внедрения профессиональной переподготовки безработных по модульной системе осуществляется путем сравнения ее результативности с традиционными формами и методами обучения по показателям:

- уровень охвата слушателей модульной системой обучения в общей численности граждан, проходивших переподготовку;
- уменьшение продолжительности обучения в сравнении с традиционными формами и методами переподготовки в разрезе профессий и специальностей;
- увеличение уровня трудоустройства безработных, обученных по модульной системе в сравнении с традиционными формами и методами за счет более полного усвоения новых теоретических знаний, умений и практических навыков.

Экономический результат от внедрения мероприятий по профессиональной переподготовке безработных на уровне Государственного центра занятости, областных, городских, районных центров занятости и высших учебных заведений рекомендуется определять по комплексу таких показателей:

- годовой экономический эффект от увеличения доли затрат на профессиональное обучение безработных в общих затратах Фонда центра занятости в результате уменьшения объемов помощи по безработице и предоставлению материальной помощи по безработице членам семьи безработного;
- годовой экономический эффект от уменьшения удельного веса затрат центра занятости вследствие отчисления граждан от обучения по любым причинам в затратах центра занятости на профессиональную переподготовку;
- годовой экономический эффект от увеличения численности безработных, трудоустроившихся после профессиональной переподготовки по направлению местных центров занятости.

Расчет показателей экономической и социальной эффективности переподготовки безработных по приведенной методике рекомендуется осуществлять поквартально, за полугодие и за год. Работникам отделов организации профессионального обучения региональных и местных центров занятости следует сопоставлять соответствующие показатели экономической и социальной эффективности образовательных мероприятий по разным высшим учебным заведениям и центрам занятости.

Результаты апробации приведенных методических рекомендаций определения эффективности переподготовки свидетельствуют, что в 2008 году в Луганской области вследствие уменьшения затрат на профессиональное обучение безработных из Государственного Фонда социальной защиты населения от безработицы до 8,4 % против 15,4 % в 2007 году дополнительные затраты на предоставление помощи членам их семей составили около 92 тыс. грн. Кроме того, увеличение в области удельного веса трудоустроенных после прохождения профессиональной переподготовки в высших учебных заведениях по направлениям государственной службы занятости в численности всех граждан, прошедших обучение, на 15 % в 2007 году в сравнении с 2008 годом, дало 113 тыс. грн. годового экономического эффекта [5].

При исследовании анализа результатов обучения безработных и их социализации преследовались следующие цели:

- определить по показателям социально-демографического обследования особенности безработных в Украине и в регионе, выявить их потребность в профессиональном обучении;
- выявить обстановку по предоставлению профориентационных услуг безработным как кандидатам на обучение, в частности, учет их индивидуальных потребностей, а также определить результативность профориентационных услуг, полученными обученными безработными;
- обосновать целесообразность усовершенствования методики отбора безработных на обучение, выявить основные критерии комплектования учебных групп;
- выявить готовность высших учебных заведений к профессиональной переподготовке безработных;
- определить целесообразность учитывания в учебном процессе особенностей безработных как субъектов обучения, необходимость обеспечения их психологической поддержки;
- обозначить качественный состав преподавателей, осуществляющих переподготовку безработных и выявить их личное видение необходимого уровня компетентности для обучения безработных;
- определить организационно-педагогические условия учебного процесса переподготовки безработных в высших учебных заведениях.

Под критерием эффективности профессионального обучения безработных понимается качество подготовки, переподготовки и повышения квалификации, отображающее основной подход, меру для их оценки. Критерием эффективности является достижение такого состояния профессионального обучения персонала, при кото-

ром: может максимально повышаться уровень конкурентоспособности предприятия на рынке, расти уровень рентабельности.

Рассчитывать эффективность профессионального обучения безработных на основе одного показателя нельзя, поскольку каждый отдельно взятый конкретный момент деятельности высшего или последиplomного учебного заведения различен по эффективности. Отдельные показатели эффективности могут подвергаться изменениям в противоположных направлениях. Лишь анализ системы показателей дает представление о полной эффективности профессиональной переподготовки безработных.

С методологической точки зрения недопустимо разграничивать социальную и экономическую эффективность, их нужно рассматривать в тесной взаимосвязи. Повышение экономической эффективности невозможно за счет снижения социальной, поскольку социальные результаты будут влиять на экономический аспект. Экономическая эффективность профессионального обучения рассчитывается как соотношение полученного дохода к затратам. В то же время социальная эффективность в узком понимании этой категории характеризует соотношение социального результата к тем же затратам. Сложность расчета экономической и социальной эффективности профессионального обучения безработных заключается в количественном выражении некоторых их показателей. С позиций концепции человеческого капитала к ожидаемой отдаче от инвестиций в него относится более высокий уровень заработков, большее удовлетворение от избранной работы на протяжении жизни, а также более высокая оценка нерыночных видов деятельности и интересов.

Литература:

- 1 Закон України "Про зайнятість населення" / Україна. Закони. Основні чинні кодекси і закони. Друге видання. – К.: Махаон, 2003. – 976 с.
- 2 Закон України "Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття". – К.: Основа, 2001, с.4-31.
- 3 Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про занятість населення». Проект. К. 21.09.2006 р.
- 4 Шляхи визначення соціальної та економічної ефективності і якості професійного навчання безробітних та інших категорій незайнятого населення: Звіт з НДР/НДІ праці і зайнятості населення Міністерства праці та соціальної політики України: УДК 331:316.27. – К. 1999. – 348 с.
- 5 Аналіз стану ринку праці в областях України. Аналітичний збірник: Державний Центр зайнятості. К. 2008 р. – 112 с.

ГАВРИЛЮК А. В.,
молодший науковий співробітник,
НДЛ управлінської діяльності
Київського міського педагогічного
університету імені Б. Д. Грінченка

ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

Стаття присвячується питанням забезпечення якості вищої освіти, проблеми об'єктивності зовнішньої та внутрішньої оцінки якості освіти в Німеччині, а також конкурентоздатності вищої освіти Німеччини в європейському освітньому просторі. Ключові слова: якість вищої освіти, оцінка якості освіти, контроль якості освіти, акредитація.

Статья посвящена вопросам обеспечения качества высшего образования, проблеме объективности внешней и внутренней оценки качества образования в Германии, а так же конкурентоспособности высшего образования Германии в европейской образовательной среде. Ключевые слова: качество высшего образования, оценка качества образования, контроль качества образования, аккредитация.

The article is devoted to quality assurance of higher education, problems of objectivity of external and internal evaluation processes of quality assurance in higher education in Germany and also to competitiveness of higher German education into the European educational area. Keywords: quality assurance of higher education, evaluation of quality of education, control of quality of education, accreditation.

На початку XXI століття суспільство є свідком безпрецедентного попиту на вищу освіту у зв'язку з усвідомленням її значимості для соціально-культурного та економічного розвитку країн світу. Зростає кількість студентів, які прагнуть здобути вищу освіту, відкриваються нові інститути, факультети, спеціальності.

Поряд з цим існують серйозні проблеми і труднощі, які турбують вищу освіту: створення рівних умов доступу до вищої освіти, удосконалення професійної кваліфікації, забезпечення якості вищої освіти, орієнтація спеціалістів на здобуття якісно нових умінь і навичок, можливості працевлаштування працівників, підписання умов про міжнародне співробітництво та забезпечення умов для мобільності студентів.

Усі ці проблеми безпосередньо стосуються також економічно розвиненої країни Європи – Німеччини. Незважаючи на те, що освітня галузь цієї країни вважається однією з найбільш продуктивних, міжнародні порівняльні дослідження якості знань, такі як PISA та TIMSS, показали низький рівень навчальних досягнень студентів, що

детально описано у звіті Інституту якості освіти Німеччини. У зв'язку з цим виникає необхідність удосконалення системи забезпечення якості освіти та моніторингу знань суб'єктів навчального процесу.

Проблему забезпечення якості вищої освіти у європейському освітньому просторі досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені, а також спеціальні агентства та консорціуми, які розробляли стандарти якості вищої освіти. Аналіз їх доробку уможливив виокремлення певних напрямів наукового дослідження означеної проблеми: забезпечення якості вищої освіти (В. Байдненко, М. Кісіль, В. Кремень, О. Лебедев, С. Некрасов, Л. Одерій), якість вищої освіти в Німеччині (І. Шимків, Н. Абашкіна, Н. Мірошніченко, Н. Козак, М. Дужа-Задорожна, Вольфганг Каеркес (Wolfgang Kaerkes), моніторинг якості освіти (О. Байназарова, О. Локшина, О. Ляшенко, А. Сбруєва). Серед інституцій, які займаються питаннями забезпечення якості вищої освіти в Європі та у Німеччині, зокрема, виокремлюють: Європейську мережу забезпечення якості вищої освіти (the Europe Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)), Інститут якості освіти (Institute of Quality Assurance), Інститут акредитації, сертифікації та оцінювання якості освіти в Німеччині (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs- Institut (ACQUIN)).

Визначення мети статті зумовлено важливим науковим завданням – з'ясувати особливості забезпечення якості вищої освіти в Німеччині.

Завданнями статті є аналіз основних понять та сутнісних характеристик якості освіти; характеристика внутрішньої та зовнішньої оцінки якості освіти в Німеччині, визначення ролі зовнішніх агентств із забезпечення якості вищої освіти в німецькому освітньому середовищі.

Сутність поняття якості освіти має неоднозначний характер, так як важко визначити аспекти якості освіти та їх взаємозв'язки. Іншою причиною неоднозначності цього поняття є те, що суспільні групи, які безпосередньо беруть участь у процесі забезпечення якості вищої освіти (студенти, викладачі, управлінці) по-різному сприймають якість освіти та формують різні вимоги до нього [3, 19]. Все ж спробуємо визначити поняття «якості вищої освіти», спираючись на офіційні документи та декларації.

У Програмному документі ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» якість визначається як «багатостороння концепція, яка охоплює всі основні функції та види діяльності, що можуть бути застосовані до вищої освіти» [3, 5]. Розгорнута інтерпретація поняття якості вищої освіти описана у документі як «поняття, яке характеризується багаточисельними аспектами і значною мірою залежить від контекстуальних рамок даної системи, інституціональних завдань або умов та норм у конкретній дисципліні» [3, 19] Таким чином, із тез Програмного документу ЮНЕСКО можна зробити висновок, що поняття «якість» охоплює якість викладання та досліджень, якість спеціалістів та якість підготовки студентів, якість інфраструктури та навчального середовища. Всі ці показники разом з ефективним управлінням грають важливу роль в оцінці діяльності конкретного навчального закладу та формування його «інституціонального іміджу» в освітньому середовищі [4, 25].

У своїй статті «Оцінка якості вищої освіти» М. Кісіль дає визначення поняттю якості освіти як ряду системно-соціальних якостей і характеристик, які визначають відповідність системи освіти прийнятим вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам. Вчений підкреслює, що отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців [1, 12].

Проблему якості вищої освіти та її оцінки розглядали як центральну на зустрічі міністрів в Саламанці (29-30 березня 2001 р.), де була прийнята Конвенція європейських інститутів вищої освіти. Фундамент європейської освіти формують академічні цінності, серед яких якість освіти відіграє важливу роль. Якість освіти розглядалась учасниками зустрічі як умова встановлення довіри, мобільності, співвідносності і привабливості в європейському просторі вищої освіти [2, 3]. Стверджується, що взаємна довіра країн до якості вищої освіти не може базуватися лише на загальних стандартах. У зв'язку з цим визнається доцільним розробити механізм оцінки якості вищої освіти, що враховуватиме національні особливості і змістовні відмінності об'єктів оцінки. Пропонується також нова модель оцінки якості вищої освіти, окремі елементи якої були запозиченими з ефективних національних систем освіти (німецької, французької, шведської, англійської) [2, 5]. Серед базових принципів нової моделі виділяють такі: скорочення централізованого контролю за академічною та дослідницькою діяльністю вищих навчальних закладів; розширення їх автономії та відповідальності; присутність незалежного від держави національного органу контролю та оцінки якості вищої освіти; повноправна участь вищих навчальних закладів у процедурі оцінки якості [2, 4]. Нову модель оцінки якості вищої освіти запозичила та активно застосовує у власній системі освіти Німеччина. Ця європейська країна дотримується базових європейських конвенцій та угод, зміцнює міжнародне співробітництво з метою співпраці та запозичення досвіду із забезпечення якості вищої освіти.

Національна система оцінки якості вищої освіти Німеччини має власні цілі, критерії, процедури та інші параметри, за якими характеризується кожна європейська національна система. Мета оцінки якості вищої освіти – підвищувати або підтримувати її на рівні стандартів. Сама ж оцінка якості вищої освіти базується на двох складових – внутрішній (самооцінка) та зовнішній. Зупинимось на розгляді цих систем у Німеччині.

Внутрішня оцінка якості вищої освіти в Німеччині базується на компетентності та відповідальності викладацького складу, керівників вищих навчальних закладів та навчальних підрозділів. Контроль якості освіти покладається головним чином на факультети або на спеціальні факультетські комісії, які відповідають за навчальний процес [5, 64]. Зовнішній контроль якості освіти має за мету дотримуватися відповідності стандартам якості вищої освіти. Серед цілей зовнішнього контролю виокремлюють: підзвітність вищих навчальних закладів; підвищення якості освіти; забезпечення

прозорості якості освіти; досягнення національної та міжнародної співвідносності із забезпечення якості освіти; ранжування вищих навчальних закладів. До типів оцінки та контролю якості вищої освіти відносять: оцінку предмета; оцінку програми; програмну акредитацію; інституціональну акредитацію; інституціональний аудит; еталонне порівняння предмета; еталонне порівняння програми [5, 52].

Зовнішній контроль у Німеччині здійснюють регіональні органи управління навчальних закладів. Вони контролюють формування викладацького та керівного складу вищих навчальних закладів і відкриття нових спеціальностей (напрямів підготовки). Ці питання підлягають затвердженню Міністерством освіти відповідного регіону (землі). З 1995 року була введена багатоступенева система зовнішньої оцінки якості під егідою Конференції ректорів вищих навчальних закладів [5, 71]. На першому (внутрішньому) етапі оцінки вищий навчальний заклад готує на основі самоатестації звіт, в якому міститься інформація про інтелектуальний потенціал, матеріально-технічну базу, науково-дослідницьку роботу та інші аспекти навчальної діяльності. Комісія вищого навчального закладу, яка проводить оцінку, приділяє особливу увагу анкетуванню студентів. Їх узагальнена думка стає для вищого навчального закладу одним із основних показників самоатестації та атестації за конкретним напрямом підготовки. Для наступного (зовнішнього) етапу Конференція ректорів створює спеціальні атестаційні комісії за різними напрямами підготовки. Комісії перевіряють одночасно одну і ту ж навчальну програму в усіх навчальних закладах регіону. Таким чином, ця процедура є порівняльним аналізом якості підготовки в різних навчальних закладах і вважається найбільш об'єктивною й економічно вигідною.

Одним із найбільш поширених типів оцінки та контролю якості освіти у Німеччині є акредитація. З кінця 1990-х років по всій Європі підвищився інтерес до акредитації як до інструменту якості університетів та їх програм. Цьому сприяли такі фактори, як розвиток інтелектуального суспільства; вплив інтернаціоналізації і глобалізації, ринкових факторів на систему вищої освіти. До недавнього часу акредитація навчальних закладів на федеральному рівні в Німеччині була відсутньою: державні вищі навчальні заклади отримували акредитацію автоматично. Стосовно недержавних вищих навчальних закладів, то вони отримували акредитацію від Міністерства освіти землі згідно власного законодавства. Нові кваліфікації бакалавра і магістра («Master») стимулювали розповсюдження інституту акредитації на федеральний рівень. Була створена Національна акредитаційна рада, завданнями якої є координація процедур оцінки навчальних програм; акредитація регіональних та міжрегіональних агентств, уповноважених проводити оцінку якості вищої освіти; забезпечення об'єктивності і прозорості правил оцінки [5, 59].

Отже, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив сформулювати такі висновки.

Якість освіти є інтегральною характеристикою освітньої діяльності та її результатів. Серед особливостей якості вищої освіти Німеччини виділяють внутрішню та зовнішню оцінку якості, яка здійснюється органами управління федеративних земель, а

також систему акредитації, яка забезпечує контроль якості освіти Німеччини на національному рівні.

Важливу роль у забезпеченні якості вищої освіти в Німеччині відіграють зовнішні агентства та інститути, які оцінюють якість освіти відповідно до національних та міжнародних стандартів якості.

На сучасному етапі, німецька модель забезпечення якості вищої освіти вважається однією з найрозвиненіших у європейському освітньому просторі.

Література:

1. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – 153 с.
2. Конвенція європейських інститутів вищої освіти (висновки). – Саламанка, 2001. – 5 с.
3. ООН по питанням освіти, науки та культури. Реформа і розвиток вищої освіти: Програмний документ ЮНЕСКО. – Париж, 1995. – 56 с.
4. Сенашенко, В. О ходе интеграции российской системы образования в европейское образовательное пространство / В. Сенашенко, Г. Ткач. – 105 с.
5. Granzer, D., Winkelmann, H. Bildungsstandards als Grundlage für eine pädagogische Professionalisierung? Die Bedeutung der Evaluation für Qualitätsentwicklung. – Berlin, 2006. – s. 72.

ГОЛУБЕВА М. О.,
доцент кафедри зв'язків із громадськістю,
психології та педагогіки Національного
університету "Києво-Могилянська академія"
ЄГОРОВА В. В.,
старший викладач кафедри
романо-германських мов
Хмельницького
національного університету

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ВНЗ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН, ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Статтю присвячено проблемам упровадження сучасних педагогічних технологій у процесі організації науково-методичної роботи науково-педагогічних працівників ВНЗ III-IV р. а. в Україні. У змісті статті увагу приділено особливостям навчання дорослих.

Статья посвящена проблемам внедрения современных педагогических технологий в процессе организации научно-методической работы научно-педагогических работников ВУЗ III-IV у. а. Украины. В содержании статьи внимание уделено особенностям обучения взрослых.

The article is dedicated to the urgent problem of modern pedagogical technologies introduction in the process of teachers' scientific and methodical work at the institutes of higher education in Ukraine. The authors have considered the special features of adults' education.

Актуальність дослідження. За Наказом МОН України (07.08.2002 № 450) до переліку основних видів методичної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів входять: розробка і впровадження нових принципів і підходів, форм і методів, прийомів і засобів, – усього того, із чого складаються технології навчання; вивчення і впровадження передового досвіду організації навчального процесу [1, 164].

В 2005 р. Україна підписала угоду про впровадження Болонського процесу. Одна з провідних цілей освіти нашої країни у цьому аспекті полягає не лише у важливості кроку до євроінтеграції, але й у перспективі забезпечення конкурентної спроможності вітчизняних спеціалістів за умов посилення мобільності на ринку праці. Основні стратегічні напрями розвитку післядипломної освіти, зокрема її підсистеми методичної роботи ВНЗ, – це послідовна інтеграція в європейський освітній простір;

досягнення збалансованості між попитом і пропозицією фахівців на ринку праці; постійна робота з науково-педагогічними та педагогічними працівниками; впровадження нових концепцій і технологій; суттєве поліпшення науково-методичного забезпечення процесу навчання. На реалізацію цих стратегічних напрямів спрямована робота інститутів післядипломної освіти, методичних об'єднань у межах ВНЗ тощо. Вище зазначені заклади та інституції у своїй діяльності керуються Конституцією України, Законами України "Про освіту" (1991, 1996 рр.), "Про загальну середню освіту" (1999 р.), "Про професійно-технічну освіту" (1998 р.), "Про вищу освіту" (2002 р.), "Про наукову і науково-технічну діяльність" (1991 р.), "Про мови" (1989 р., 1995 р., 2003 р.), Державною програмою "Вчитель" на 2002-2012 роки, Державною програмою "Освіта" ("Україна XXI століття"); Національною доктриною розвитку освіти в Україні; Постановами Ради Міністрів України, Розпорядженнями Міністерства освіти та науки України тощо.

Мета нашої статті полягає у тому, щоб з'ясувати сучасний стан в організації науково-методичної роботи у ВНЗ III-IV р. а. України, визначити проблеми розвитку зазначеного процесу та сформулювати можливі перспективи.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підвищений інтерес до проблеми, яка нами розглядається, пояснюється передусім необхідністю оновлення та удосконалення змісту навчальних курсів з підвищення кваліфікації, з адаптуванням їх до вимог часу, розробки моделі розвитку ключових компетентностей науково-педагогічних працівників в системі методичної роботи ВНЗ III-IV р. а. України. В свою чергу, цей процес неможливо уявити без використання сучасних інноваційних педагогічних технологій. Зазначений процес має відбуватись у нових умовах, новими методами, а формувати молодь повинні викладачі, які пройшли перепідготовку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підвищення кваліфікації вчителів розробляли в монографічних роботах багато учених, а саме: В. Бондар, С. Крисюк, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, П. Худоминський та інші; розкрита роль обласного інституту післядипломної педагогічної освіти щодо модернізації змісту освіти в Україні: Л. Даниленко, Н. Клокар, М. Лапенко, Л. Покроєва та інші; визначені особливості процесу навчання в організації післядипломної освіти такими вченими: І. Жерносек, А. Зубко,

М. Красовицький, В. Пуцов, Т. Сущенко, М. Чегодаєв. Однак у навчально-виховному процесі вищої школи це питання не досліджувалось достатньо глибоко. Особливої значущості набувають проблеми впровадження інноваційних педагогічних технологій в навчально-виховний процес. Успішність розв'язання цих проблем безпосередньо залежить від стану науково-методичної роботи та управління нею в кожному навчальному закладі. Розробкою даної проблеми займалися: О. Аксьонова, Л. Даниленко, О. Ільків,

А. Каташов, О. Кіяшко, І. Козловська та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досвід навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти України та центрів підвищення кваліфікації вчителів зару-

біжних країн, більшість яких концентрує увагу на потреби держави у конкурентноздатній особистості, оновленні змісту, методів та форм навчання слухачів, може отримати нову якість, якщо поряд з традиційними поступово впроваджувати ефективні, інноваційні моделі курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників на основі компетентнісного підходу.

На думку українського науковця Г. Колінець “професіоналізм педагога неможливий без розвитку спеціальних здібностей, знань та вмінь, але не менш важливою умовою є також розвиток і загальних здібностей, наявність загальнолюдських цінностей. Професіоналізм викладача ВНЗ як психологічна та особистісна складова характеризується не лише професійно значущими якостями, але й мистецтвом постановки й вирішення професійних завдань, особливим розумінням дійсності в цілому та складних ситуацій діяльності” [2, 33].

Післядипломну освіту слід розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, а і як форму освіти дорослих, виходячи з їхніх індивідуальних потреб у здобутті певних знань, виробленні навичок і умінь, особистісному і професійному зростанні. У той же час, післядипломна освіта як система навчання дорослих зможе бути ефективною лише за умови, коли вона буде спиратися на такий принцип – оперативно і максимально повно забезпечувати потреби як суспільства, так і окремих громадян (див. Рис. 1).

Оскільки в нашому дослідженні ми розглядаємо питання підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, набуття ними ключових компетентностей, доречним буде звернути увагу на особливості навчання дорослої людини. Навчання дорослих вивчає така галузь сучасної педагогіки як андрагогіка. За С. У. Гончаренком андрагогіка – “педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих. Завданням андрагогіки є опрацювання змісту, організація форм, методів і засобів навчання дорослих, використання для цієї мети засобів масової інформації, радіо й телебачення...” [3, 25].

В андрагогічному підході головним є “перетворити життєвий досвід дорослого з фактора, який перешкоджає засвоєнню нових знань і сприйняттю теорії, на фактор, що підвищує ефективність освіти” [4, 278]. В андрагогіці існує декілька підходів у ефективному засвоєнні нових ідей: 1) орієнтація на студента; 2) орієнтація на тих дорослих, хто вже отримав вищу освіту; 3) на тих дорослих, що не мають середньої освіти.

Саме андрагогіка “...вважає головною метою розвитку формування компетентних людей, які були б здатні досягати професійного та життєвого успіху в умовах, що постійно змінюються, протягом всього життя” (переклад з російської тут і надалі наш – М. Г., В. Є.) [5, 43]. У традиційному підході у освіті навчають пам’ятати певні положення й перевіряють їх запам’ятовування. У андрагогіці основна мета – навчити розуміти й використовувати у практичній діяльності надбані теоретичні знання. Дорослим не потрібна теорія в “чистому” вигляді, вони – прагматичні, вони залучають теорію лише принагідно. Андрагогіка “говорить про необхідність принципово інших підходів, про істотні відмінності в мотивації при навчанні дорослих” [6, 38].

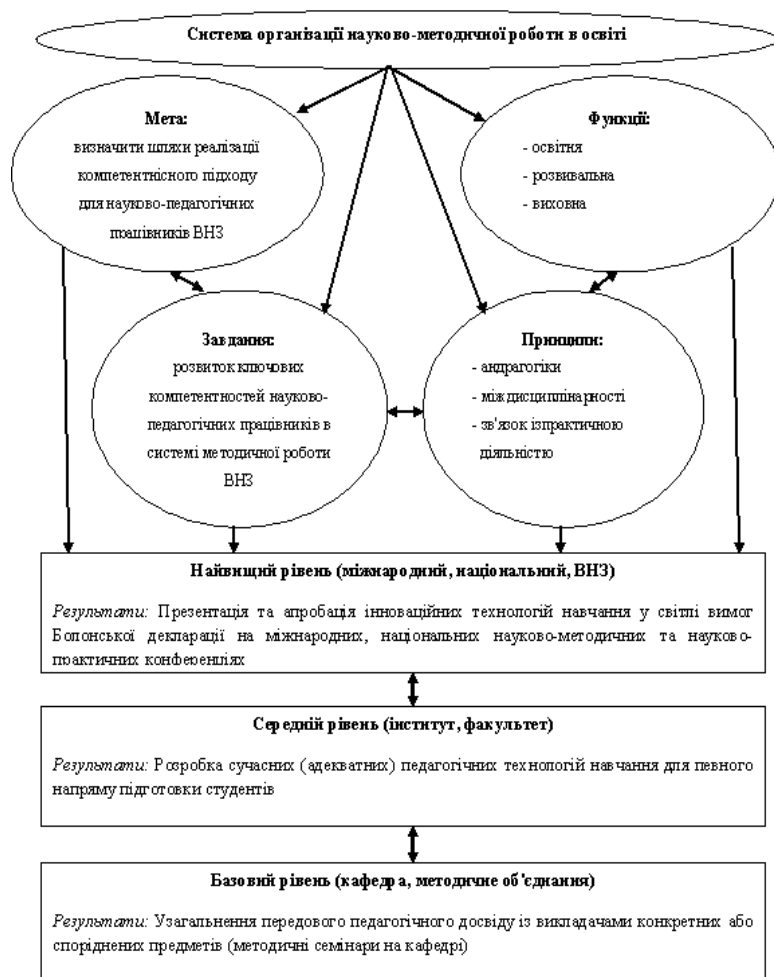


Рис. 1. Система організації науково-методичної роботи в освіті.

У системі підвищення кваліфікації вчителів та викладачів основним мотивом учіння є використання нових компетенцій у власній практичній діяльності. Необхідно враховувати і таку особливість системи підвищення кваліфікації дорослої людини як "досвід особистості у широкому розумінні цього слова, до складу якого входять засвоєні знання, вміння та навички, досвід інших людей і набуті пізнавальні, перетворювальні, естетичні, комунікативні, особистісні якості; типологічні властивості особистості (характер, темперамент, здібності, онтогенетичні особливості розвитку

тощо)” [7, 86]. Низка авторів виділили психологічні особливості дорослої людини, що відіграють велику роль у його освітньому розвитку, навченості. До них відносять такі положення:

- чим довшою була перерва між етапами навчання, тим важче відбувається процес входження в призабутий вид діяльності;
- попередній досвід і пов’язані з ним стереотипи можуть виступати перешкодою для входження дорослого в нову фазу життєдіяльності;
- підвищена нервозність, іноді психологічний дискомфорт дорослого в тих ситуаціях, де проявляється його неосвіченість або помилки, — це ще одна особливість, що перешкоджає навчанню;
- у процесі навчання дорослий зіп’являє нові знання із уже наявними знаннями, завданнями та потребами своєї практичної діяльності. Якщо інформація в момент одержання здається неважливою, непотрібною, вона буде сприйнята лише поверхнево, фактично така інформація не буде інтеріоризованою [8].

Основні вимоги у ставленні дорослого до навчання:

- навчання повинне бути орієнтоване на життєві потреби й інтереси того, хто вчиться;
- нова інформація зіп’являється із власним досвідом;
- ґрунтовно засвоюється тільки те, що можна використати;
- основна увага акцентується на підвищення своєї професійної кваліфікації, поліпшення умов праці та т. і.;
- дорослий, який вчиться, може засвоїти не тільки основний навчальний матеріал, але й додатковий з теми, що його цікавить;
- викладач виступає в ролі консультанта, тактовно виправляючи помилки й пропонуючи нові джерела інформації та прийоми діяльності;
- діяльність викладачів і зміст книг оцінюються крізь призму власного досвіду;
- оцінки у процесі навчання відіграє другорядну роль;
- зміст навчальної програми повинен бути актуальним, трансформуватися залежно від об’єктивних і суб’єктивних чинників;
- той, хто вчиться має намір негайно застосувати отримані знання у своїй діяльності;
- навчальна активність залежить не тільки від особистості викладача та змісту предмету, але й від обміну думками між тими, хто навчається [8].

Нашу думку, крім усього іншого, основою навчання науково-педагогічних працівників є самостійна організація ними власного професійного навчального процесу, в центрі якого стоїть засвоєння знань, які є необхідними для компетентного виконання професійної діяльності.

Висновки. Виходячи із загальних положень сучасних Законів України про освіту, головних ідей Болонської декларації провідні університети нашої країни розпочали систематичну діяльність в галузі підвищення кваліфікації викладачів.

Моніторинг сучасного стану організації процесу підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ України показує, що деякі університети та інститути всяк на свій розсуд формують цей процес. Починаючи від планування та організації, до

мотивації та контролю, ВНЗ III-IV р. а. в Україні самостійно, активно вирішують проблему організації курсів підвищення кваліфікації в системі методичної роботи ВНЗ.

Деяким курсам підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ III-IV р. а. притаманні сталі, заскорузлі форми організації занять: архаїчні лекції, традиційні семінари, практичні заняття тощо. Виникає гостра суперечність між новітніми формами організації занять (дидактичні тренінги, діяльність кооперованих груп, групова робота, сесії психодрами та соціодрами, дебати та т. і.) та традиційними (архаїчними). Створюється парадоксальна ситуація: новим методам, формам, прийомам навчання, викладачі вчать по-старому.

Після проведення курсів підвищення кваліфікації відсутній зворотній зв'язок із викладачами, які відвідували такі курси. Залишається невідомим, чи дійсно вони впроваджують інноваційні технології, як і в який спосіб. Наразі можна констатувати відсутність контролю з боку не лише Міністерства освіти та науки України, але й безпосереднього керівництва навчальних закладів, факультетів, кафедр. Викладачі, які використовують нові педагогічні технології, ні морально, ні матеріально не заохочуються.

Література:

1. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник. — К.: Центр навчальної літератури, 2005. — 224 с.
2. Колінець Г. Г. Деякі аспекти професійної компетентності вчителя // Професійні компетенції та компетентності вчителя: Матер. регіональн. наук.-практ. семінару. — Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. — С. 33-34.
3. Український педагогічний словник / За ред. С.У.Гончаренка. — К.: Либідь, 1997. — 563с.
4. Єгорова В. В. Використання методів випадків і ситуацій в андрагогії (на прикладі навчання англійській мові студентів економічного профілю) / В. В. Єгорова, Т. С. Мазур // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Вип. 7 — Київ-Вінниця: ВДПУ(ТОВ фірма "Планер"), 2005. — С. 278-281.
5. Змеев С. И. Основы андрагогики: Учеб. пособие. — М.: Флинта, 1999. — 152 с.
6. Теслинов А. Г. Развитие систем управления: методология и концептуальные структуры. — М.: Глобус, 1998. — 246 с.
7. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. /Уклад. С. У. Гончаренко т. ін.; За ред. Н. Г. Ничкало: — К.: Вища шк., 2000. — 380 с.
8. www.fio.ru.

ГОНЧАРОВА Н. Г.,
БЕССАРАБ Г. І.,
МОРОЗОВА О. В.,
СУХОМЛІНОВА І. Є.,
ГАЙДУК Л. П.

Запорізький державний медичний університет

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОГРАМІ УКРАЇНИ

Комп'ютерна технологічна революція останніх декілька років проникла в усі сфери людського товариства та сприяла виникненню нових вимог в вищій освіті України. Новим знанням необхідні нові методи, нові підходи та шляхи до розуміння, які постійно трансформуються і застосовуються. Ціллю цієї роботи є розгляд впливу новітніх технологій на навчальний процес, їх переваги та недоліки.

Компьютерная технологическая революция последних нескольких лет проникла во все сферы человеческого общества и способствовала возникновению новых требований в высшем образовании Украины. Новым знаниям необходимы новые методы, новые подходы и пути к пониманию, которые постоянно трансформируются и применяются. Целью этой работы стало изучение влияния современных технологий на процесс обучения, их преимущества и недостатки.

The Computer's technological revolution over the last several years has entered all the spheres of the human society and has given new guidelines in the education requirements. New knowledge requires new methods, but also a new way of understanding which is permanently applicable and which is the transfer of knowledge. The goal of this article is to consider the influence of new technologies on the acquisition of knowledge necessary to solve the problem situations in higher school, and its advantages and disadvantages.

Проблема якісного кадрового забезпечення фахівцями вищої кваліфікації є першочерговою метою любого навчального закладу, не залежно від його професійного орієнтування, яка в умовах сучасного інноваційного розвитку пов'язана з необхідністю випереджуючої підготовки спеціалістів з урахуванням вимог завтрашнього дня. Практична реалізація визначеного можлива шляхом розробки та втілення новітніх освітніх технологій та інноваційних форм і методів навчання. Сучасний рівень розвитку науки, бурхливі процеси автоматизації і комп'ютеризації вимагають нового підходу до фахової підготовки молоді, пошуку ефективних шляхів її вдосконалення і тому в сьогоденні освітян, що базується на класичних педагогічних підходах, все більше популяризуються інноваційні і розвиваючі форми і методи навчання.

Зверх динамічні технологічні зміни і можливості за останнє десятиріччя наклали відповідні зрушення в мисленні і обумовили надшвидкий перехід від індустріального суспільства до інформаційного, з виникненням широкої мережі взаємозв'язків націлених на придбання та застосування знань, від традиційно отриманої середньої чи вищої освіти до сучасної (протягом всього життя), від технології маргінального значення до мультимедіа, від автономної організації до партнерства з орієнтацією на інтернаціональні мережі. Може орієнтація на застосування нових технологій і здається занадто радикальною, але ринок праці завжди будувався згідно радикальним вимогам працевдавця.

Дослідники зазначають, що інноваційні освітні процеси – це „комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл”, [1] і де сьогодні особливе місце відводиться персональному комп'ютеру, як засобу навчання.

У сфері освіти комп'ютери використовують з різною метою: як об'єкт вивчення; як засіб навчання; як складову системи управління освітою; як елемент методики наукових досліджень. Його застосування створює передумови для модернізації традиційних методик навчання [2]. Перевага комп'ютера перед іншими технічними засобами навчання полягає також в тому, що він одночасно є інформаційним, контролюючим і навчальним засобом. Тому значної актуальності все більше набуває проблема комп'ютеризації навчання.

Завдяки своїм конструктивним і функціональним особливостям сучасний персональний комп'ютер (ПК) є унікальною за своїми можливостями навчальною машиною. Він знаходить застосування в навчанні найрізноманітніших дисциплін, в тому числі і у медицині, і служить базою для створення великої кількості нових інформаційних технологій навчання. ПК поєднує в собі декілька технічних можливостей: наявність інтерактивного режиму роботи (дія людини – реакції комп'ютера); «персональність» (невеликі розміри та вартість); гарні графічні та ілюстративні можливості (екрани поширених модифікацій мають роздільну здатність 640х480 пікселів при 16 млн. кольірних відтінків –це якість гарного кольорового телевізора або журнальної ілюстрації); простоту управління, наявність гнучких мов програмування інтерактивного діалогу та комп'ютерної графіки; легкість реєстрації та зберігання інформації про процес навчання і роботи студента; можливість копіювання та тиражування навчальних програм [3].

Науковці наголошують, що технічні можливості при використанні ПК як навчального засобу, дозволяють значно активізувати навчальний процес; індивідуалізувати навчання; підвищити наочність поданого матеріалу; змістити акценти від теоретичних знань до практичних [4]. При цьому графічні можливості дисплеїв ПК і гнучкі мови програмування дозволяють зробити комп'ютерне навчання не тільки візуальним але й статичним або динамічним (за бажанням студента). З нашого досвіду, не менш цікавою для студентів-науковців є і когнітивна комп'ютерна графіка – особливий напрямок застосування комп'ютерів, коли ілюс-

тративні можливості комп'ютера використовуються для вивчення різних закономірностей.

Важливою умовою успішного навчання є і інтерес студента до досліджуваного предмета, ходу навчання і його результату. Цей інтерес пов'язаний з безліччю факторів: змістом досліджуваного предмета, рівнем його складності, організацією процесу навчання, системою оцінки знань, що застосовується викладачем, особистісними якостями самого викладача (його майстерністю та інтересом до предмету), системи цінностей студента, його найближчого оточення, взаємовідносинами в колективі, та соціальним замовленням у підготовці за вибраним предметом [5].

Не потребує доказів і той факт, що ПК відкриває для свого користувача «on-line» джерела інформації: публікації в Інтернеті; електронні бібліотеки; Web-форуми; телеконференції; Web-сайти університетів; інформаційні агентства (Reuters, Bloomberg, Dow Jones Telerate); «on-line» бази даних, або бази даних на CD і DVD, які за обсягом значно перевищують традиційні (спеціалізована література, періодичні видання, семінари). З іншого боку комп'ютерна технологія підвищує інтерес до навчання предметів, оскільки сама зміна характеру роботи студента на семінарі сприяє підвищенню інтересу до навчання (наприклад, поточний тестовий контроль знань за тематичним модулем, або рішення тематичних кросвордів). І дійсно, дослідження Рассел і Хейні (1997) продемонстрували, що слухність відповідей при використанні паперових носіїв тестів значно нижча чим при розв'язанні завдань на ПК. Не менш цікаво і те, що відсоток слухних відповідей на іспиті вірогідно зростає тільки у разі збігання технології навчання та технології іспиту [6].

Ми поділяємо думку авторів про більш тонке використання можливостей ПК, яке дозволяє управляти мотивацією студента під час комп'ютерного навчання. Мається на увазі, в першу чергу, мотивуючі фрази (звукові і зорові ефекти) навчальних програм, за якими навчальна програма оцінює роботу студента і стимулює його подальше навчання [7]. Ось далеко не повний арсенал можливостей комп'ютера, що роблять його дуже перспективним для використання в навчальному процесі.

З іншого боку використання ПК в технології навчання має певні недоліки, такі як брак необхідного комфорту при роботі з ПК (жорстка прив'язаність до місця, робочої пози і розміру екрана). В даний час цей недолік компенсується використанням портативних ПК і застосуванням плоских рідкокристалічних моніторів, але поки що поширенню цих технологій перешкоджає їх висока ціна. Іншим негативним фактором є специфіка сприйняття тексту з екрана, яка не дає можливості охопити поглядом усю сторінку цілком, а іноді — навіть рядок, і змушує при читанні постійно пересувати екран вгору-вниз і вправо-вліво; не всіх користувачів улаштовує і типовий колір текстового поля (яскраво-білий або густо-синій). Не виключено, що негативний вплив на "взаємини" людини з ПК може робити підсвідомо фактор техніцизму, тобто розуміння того, що людина має справу з машиною, а не з виробом іншої живої людини [4]. Визиває неспокій і побічний ефект «глибокого занурення» у віртуальне життя комп'ютерної мережі. Безсумнівно, перелічені проблеми чинять різний вплив на різних людей в

залежності від їх індивідуально-фізіологічних і особистісних якостей. Облік цих якостей ускладнюється тим, що, на жаль, багато аспектів роботи людини з ПК не одержали достатнього наукового розгляду.

Однією з важливих для роботи з ПК психологічних проблем є проблема віку. Справа в тому, що частіше за все люди старшого покоління більш обережно ставляться до процесу комп'ютеризації, ніж молодь. Це можна пояснити тим, що у дорослих людей до певного віку формуються звичні методи і форми роботи, які вони не захочуть, а часто — не можуть кардинально змінювати (що неминуче стається при комп'ютеризації їхньої роботи), може цим і пояснюється той факт, що більшість літніх викладачів досить прохолодно відносяться до електронних систем навчання [8] і не використовують їх в повсякденній праці.

З огляду на викладене, не підлягає сумніву, що в багатьох випадках переваги використання ПК не заперечні (це- відпрацьовування діагностичних навичок; вивільнення від рутинних робіт; можливість виконання лінійного програмування і складних аналітичних досліджень; зручність маніпулювання зображеннями, можливість їхнього перегрупування, довільного компоновання і технічного редагування; широке використання текстових редакторів; розуміння документальності, точності фіксації зображуваних явищ; удавана "досяжність" першоджерел, що викликає в глядача своєрідний ефект особистої причетності до зображуваного) [9].

Але головними перевагами ПК перед іншими технічними засобами є гнучкість, можливість ладнання як на різні методи та алгоритми навчання, так і на індивідуальні реакції кожного окремого користувача ПК.

Література:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с. (Альма-матер)1, 340с.
2. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Б.С. Кобзарь, Г.Ф. Кумарина, Ю.А. Кусый и др. Под ред. В.А. Онищука. — К.: Рад. шк., 1987. -351с.
3. Балыко Г. Г., Пугач В. И., Фишман Л. И. Управление школой и базы данных. Самара: СГПИ, 1992.-234с.
4. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. —М: Юнити —Дана, 2002. —437 с.
5. Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. праць / за ред. В.Ю.Бикова,Ю.О.Жука / Інститут засобів навчання АПН України. — К.: Атіка, 2005. — 272 с.
6. Michael Russell, Walt Haney. Testing Writing on Computers: An Experiment Comparing Student Performance on Tests Conducted via Computer and via Paper-and-Pencil // Education Policy Analysis Archives.- Volume 5, № 3.- January 15, 1997.-18 p.
7. Haertel, G., Means, B., & Penuel, W. (2008). Technology tools for collecting, managing, and using assessment data to inform instruction and improve achievement. In L. Smolin, K. Lawless, & N., Burbules (Eds.), NSSE yearbook 2007, Information and communication

technologies: Considerations for teachers and teacher education. Chicago: National Society for the Study of Education

8. Михальченко М. Освіта і наука: пошуки нових парадигм модернізації // Вища освіта України. –2001. –№ 2. –С. 14-23

9. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За ред. О.М.Пехоти.-К.: АСК, 2004.-256с.

ДАНИЛИШЕНА Т. М.,
аспірантка кафедри загальної
та соціальної педагогіки,
Львівський національний університет
імені Івана Франка

ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У ТЕОРІЮ ТА ПРАКТИКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті проаналізовані фундаментальні ідеї та положення американського досвіду підготовки педагогів, які можуть стати цінним джерелом для підготовки педагогів у вищих навчальних закладах України.

В статье проанализированные фундаментальные идеи и положения американского опыта подготовки педагогов, которые могут стать ценным источником для подготовки педагогов в высших учебных заведениях Украины.

Fundamental ideas and propositions of American experience for teacher training have been analyzed in the article and can be valuable source for teacher training at the universities of Ukraine.

Аналіз складних суперечливих процесів, що відбуваються в американській вищій педагогічній освіті, є важливим для врахування освітніх змін, що відбуваються в Україні. Однак успіх цієї праці визначається не лише ентузіазмом і науковим пошуком вітчизняних педагогів і дослідників, але й тим, наскільки вдало зуміє українська освіта “вписатися” до світових освітніх процесів, а для цього необхідне вивчення, розуміння та прогнозування можливого розвитку.

Ми поділяємо наукову позицію Н.В. Абашкіної, яка доводить, що всі освітні системи є відкриті, водночас тісно пов’язані [1, с.6]. Між ними відбувається обмін інформацією, який сприяє їхньому вдосконаленню. Розвиток кожної системи істотно залежить від ступеня взаємодії з більш досконалими системами. На наше переконання, особливо істотно ця взаємодія виявляється у критичних ситуаціях, у період переходу до вищих форм. Саме в такій ситуації перебувала педагогічна система США в кінці 50-х – початок 60-х рр. (“супутникова ситуація”, глибокі зміни у світовій структурі праці й робітничої сили, розрив між об’єктивною потребою у якісній освіті молоді й заниженим освітнім рівнем у масовій школі США, зниженням конкурентоспроможності й безпеки Америки, й дали, на нашу думку, могутній імпульс до поширення руху есенціалізму “назад до основ” вивчення наук, що сприяло безпосередньому реформуванню професійної підготовки майбутніх педагогів протягом наступних років). В кінці 70-х – початку 80-х рр. (поширення когнітивізму в дидактиці відкинуло біхевіо-

ризм й сприяло популяризації позицій видатних зарубіжних психологів – Л. Виготського, А. Лурії, В. Давидова та ін., твори яких, поряд з американськими працями – Д. Брунера, Л. Шульмана, Д. Шваба та ін., – утвердили конструктивістську модель навчання як школярів, так і студентів-майбутніх педагогів, з наголоюсом на активній участі людини у створенні й конструюванні знань).

Система педагогічної освіти України у нових соціально-економічних умовах здійснює пошук шляхів її вдосконалення з урахуванням світових тенденцій. Вивчення процесу становлення педагогічної освіти в інших країнах дало змогу з'ясувати, що її розвиток відбувався у процесі обміну інформацією, спрямованою на збагачення та поповнення власного досвіду прогресивними ідеями інших країн [1, с.6]. З огляду на це, вивчення досвіду педагогічної підготовки у США слугуватиме важливою інформацією, яка дасть змогу використовувати цінний зарубіжний досвід, що позитивно може вплинути на розвиток окремих напрямів педагогічної освіти в Україні.

Науковий аналіз розвитку педагогічної освіти США дозволяє виокремити фундаментальні ідеї та положення, які можуть стати цінним джерелом для використання окремих її елементів у системі підготовки вчителів в Україні. Ми вважаємо, корисним для українських дослідників є наступне:

- обґрунтування організаційних моделей навчання відповідно до засад філософії постмодернізму та соціал-конструктивізму, в основі яких лежать ідеї навчання через взаємодію з іншими учасниками навчального процесу; врахування диверсифікованості кожної особистості та її активне залучення до навчально-виховного процесу; розгляд людиною процесу навчання як набуття власного досвіду; розвиток здібностей майбутнього педагога до актуалізації внутрішньої мотивації його учня, інтересів та потреб;
- взаємодія теоретичної та практичної підготовки майбутнього педагога, набуття ним лабораторно-клінічного досвіду а саме: підготовка студента-майбутнього педагога до практичної педагогічної діяльності в умовах інтернатури, його професійна адаптація до реальних умов педагогічної діяльності та розвиток дослідницьких вмінь, педагогічної рефлексії та самоефективності; кінцевим результатом такої підготовки є формування педагогічного мислення, знань та вмінь;
- академічна свобода інтелектуального самовираження та незалежності викладача в системі державної та приватної освіти;
- створення національної освітньої асоціації або об'єднання рівноправних колег державних і приватних навчальних закладів педагогічної освіти з метою удосконалення спільних стандартів педагогічної освіти в дискусіях науковців на щорічних конференціях як норм і критеріїв підготовки майбутніх педагогів [7].

Одним з напрямів удосконалення педагогічної освіти України та умов її успішної інтеграції до світового освітнього процесу можуть стати концепція критичного соціал-конструктивізму та постмодернізму, що відповідають вимогам глобальної освіти, головною ідеєю якої є формування вільної, неупередженої особистості вчителя з високим ступенем відповідальності за долю Батьківщини та світу в цілому. Глобальну освіту визначають як один з напрямів розвитку сучасної світової педагогічної теорії й прак-

тики XXI ст., що ґрунтується на необхідності підготовки людини до життя в умовах швидкозмінного, усе більше взаємопов'язаного світу, зростаючих глобальних проблем і криз [5, с.347].

Ми погоджуємось з думкою американських вчених педагогічної освіти, що вагоме навантаження у формуванні нового мислення студентів-майбутніх педагогів, їх розумінні методологічних засад навчально-виховного процесу несе курс філософії освіти [5, с.1-4]. Вивчення філософсько-теоретичних курсів сприяє формуванню систем ставлень майбутніх педагогів до своєї професійної діяльності, "інформує" розвиває педагогічне мислення, дозволяє "контекстуалізувати" вивчення загальних основ педагогіки (історії, соціології, педагогічної антропології, теорії складання навчального плану тощо), зрозуміти студентам себе як індивідів і членів місцевої громади у швидкозмінному глобальному суспільстві. Курс з філософії освіти розкриває гуманістичне світосприйняття, дає механізми оцінки критичної позиції. Філософія освіти допомагає студентам оволодіти педагогічним мисленням значно легше подальший процес засвоєння майбутніми вчителями глибоких професійних знань з дидактики та фахового предмета.

У США цей курс вивчається на першому етапі засвоєння педагогічних знань, а в деяких університетах, таких як наприклад Університет штату Мічиган, Огайо, Оклендський університету, Університету штату Каліфорнія та Іллінойський університет – навіть на "допрофесійному рівні", що дозволяє студентам чіткіше визначити своє педагогічне призначення перш, ніж звернутися за навчанням до коледжу освіти. Він може включати серію спецкурсів, таких як, наприклад, "Роздуми про навчання", "Диверситивні учні в багатокультурній перспективі", "Учні й навчання в контексті: мислення як у вчителя".

Методологічна культура обумовлює професіоналізм вчителя. Вона включає в себе такі компоненти: конструювання й проектування навчально-виховного процесу, формулювання й творче розв'язання педагогічних завдань; здійснення методичної рефлексії. Якщо вчитель не може розв'язати проблему інтуїтивно, емпіричними способами, то він вимушений звертатися до науки й шукати в ній відповідь. Хоча філософія освіти не дає готових рецептів, але на наше глибоке переконання, вона вчить аналізувати та синтезувати, розвиває культуру педагогічного мислення, бачити себе та інших діалектично, у динаміці, й суперечностях. Уміння користуватися науковими знаннями входить до цінностей методологічної культури педагога.

Принцип побудови навчальних програм в українських університетах, відрізняється від американської. Українські студенти спочатку здобувають в університеті ґрунтовні теоретичні знання з психолого-педагогічних дисциплін, а потім застосовують їх на педагогічній практиці в школі будучи вже на четвертому курсі. Хоча у навчальних планах педагогічних закладів України передбачені різні види практики, починаючи з 1-го курсу, але вони дещо відрізняються від тих які є у США та мають свої особливості. Як ми вже зазначили, українські студенти спочатку здобувають в університеті ґрунтовні теоретичні знання з психолого-педагогічних дисциплін. До цього часу вони про-

ходять лише пасивну практику, яка не є реальним викладанням в шкільних умовах. Американські ж студенти, починаючи з третього курсу, постійно чергують вивчення психолого-педагогічних дисциплін на лекційно-семінарських заняттях в університеті з проходженням педагогічної практики в школі. Першу педагогічну практику американські студенти проходять починаючи з першого курсу, працюючи по дві-три години на день після занять в освітніх організаціях, відділах педагогічної освіти, навчально-методичних центрах, приватних школах, центрах розвитку освіти та Департаментах управління освіти на рівні міста, району, округу та штату, беруть участь у різних конференціях для вчителів-початківців.

Соціальне замовлення України щодо професійної освіти майбутніх педагогів актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її діяльнісний характер, скерований передусім на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу [2]. На нашу думку, у цьому контексті становить інтерес досвід американських колег з організації педагогічної освіти у провідних національних закладах підготовки студентів-майбутніх педагогів, основні пріоритети якої скеровані на поєднання особистісного та діяльнісного підходів, що відповідає вимогам кваліфікованої характеристики у сучасній підготовці вчителів в Україні. Досвід організації форм, методів і моделей підготовки американських вчителів заслуговує на старанне вивчення українськими фахівцями педагогічної освіти. Це сучасні моделі навчання та підготовки педагогів, що ґрунтуються на новій філософії соціал-конструктивізму й постмодернізму, філософських течій, що сприяють розкриттю сутності людини і вимогам глобального суспільства. Вони передбачають більш сконцентрований на студенті підхід до педагогічної освіти, широке використання дискусій, рольових ігор, експериментальних вправ, аналіз педагогічних ситуацій і випадків.

Серед таких моделей, чільне місце займають методи критичної педагогіки, кооперованого навчання, аутентичної бесіди, презентації проєктів, “кейс-стадіз” тощо. В основу цих методів покладене кооперативне, співробітницьке навчання за допомогою різноманітних засобів групової роботи, що полягає у взаємодопомозі студентів при збереженні кожним з них власної ідентичності. Характерною конструктивною рисою цих моделей навчального процесу є постановка проблеми у вигляді такого питання для обговорення, розробка якого має принципово діалогічний характер. Способи введення вихідної інформації для обговорення – це способи актуалізації та організації досвіду студентів як відправного моменту для комунікативно-діалогової діяльності, скерованої на спільну розробку проблеми. Цілеспрямованість дискусії – не у підкоренні її дидактичним завданням засвоїти фактичні знання або точку зору за планом викладача, а у розумінні кожного студента скерованість на пошук нового знання – орієнтира для наступної самостійної роботи. Звідси – увага до дискусії не лише як до засобу активізації, але як до способу глибокої внутрішньої роботи зі змістом предмета, осмислення його на особистісному рівні, виходячи за межі засвоєння фактичних відомостей та творчого застосування набутих знань.

Отже, у педагогічній освіті США особливо цінним є формування такої особистості, яка вміє співпрацювати, вести діалог, висловлювати свої погляди, приймати або критикувати погляди інших. Підходячи до процесу виховання як до процесу взаємодії двох активних суб'єктів, й висуваючи на перший план вихованця з його індивідуальністю, інтересами, на які орієнтується педагог, в педагогічній освіті США утвердилися проблемні методи підготовки майбутніх педагогів, спільною метою яких є постановка перед студентом питань проблемного типу, що вимагають самостійного пошуку рішень [3].

Серед таких методів, що широко і традиційно використовуються при лабораторній підготовці майбутніх педагогів в усіх університетах США, найбільш значущими для розвитку пізнавальної самостійності, гуманістичного світогляду, творчої активності є проблемна дискусія, метод відкриттів, метод аналізу конкретної ситуації (case studies), мікрОВикладання, рефлексивне навчання, метод "симуляція", "протокольні матеріали", "міні-курси" [6].

Великого значення при підготовці майбутніх педагогів американські педагоги надають також самостійній роботі студентів, написанню ними есе, і творчих проєктів з наступною презентацією основних положень, що на нашу думку, заслуговує на увагу дослідників в Україні.

Вказані методи сприяють набуттю студентами вміння самостійно розв'язувати проблеми, раціональному, критичному й творчому мисленню, розробці альтернативного мислення, верифікації результатів та дослідницькій поведінці.

Заслуговують на увагу не лише організаційні форми та методи навчання американських вчителів, суттєвою умовою ефективності цих методів є реалізація принципу гармонійного узгодження отриманих теоретико-педагогічних знань та процесу залучення студентів до набуття й осмислення власного досвіду на практично-семінарських заняттях.

Використання інтегративного підходу у педагогічній теорії й практиці вітчизняної педагогіки буде, на наш погляд, більш ефективним, якщо приділити більше уваги такій проблематиці навчально-професійних курсів, що широко використовується у підготовці майбутніх педагогів в університетах США, а саме: розвитку мотивації навчання школярів та організації різних видів їх навчальної діяльності, розвитку їхньої допитливості й наукового інтересу, організації дружнього колективу учнів, побудованого на добрих взаємовідносинах підтримки та допомоги; уваги до кожної дитини, її культури та індивідуальності; надання допомоги у залученні дітей з навчальними проблемами до "основного потоку школярів"; розв'язання конфліктів; неформальної роботи з батьками та залученням їх до єдиної шкільної спільноти; проведення педагогічного дослідження у навчально-виховному процесі та використання цих даних у своїй педагогічній роботі.

Також важливим предметом для формування гуманістичних поглядів є курс з педагогічної етики. Курс "Педагогічної етики" передбачено стандартами багатьох спеціальностей в українських університетах, але на відміну від України, у США, курс "Педагогічної етики" є обов'язковим для вивчення будь-якої американської програми

педагогічної освіти. Оскільки лекція не може розвинути у людини моральних принципів і ціннісних поглядів, моральні норми вчителів слід вивчати в дії, тому у теперішній час навчальні програми передбачають вивчення цього курсу разом із спостереженням за навчально-виховним процесом і відносинами, що складаються в ньому. Спостереження студентів обговорюються на семінарі.

Поряд з вивченням закономірностей педагогічного процесу та його структурних компонентів великого значення набувають особистісні взаємовідносини студентів, викладачів та учнів у процесі педагогічної практики, успіхи майбутніх педагогів у цій галузі. Реальна практика взаємодії, перші професійні контакти є особливо ціннісно-значущими для майбутнього педагога, оскільки вони впливають на його ставлення до педагогічної праці, порівнюються з моральними нормами усвідомленими на теоретичному рівні.

В університетах США приділяється велика увага професіоналізації педагогічної діяльності студента-майбутнього педагога протягом педагогічної практики. Згідно до змісту підготовки, практика є система різних видів: а) лабораторна практика у контрольованих умовах; б) спеціальна практика; в) спостереження за процесом навчання; г) відвідування адміністративних центрів з освіти. Практику крім цього збільшено за часом. Вона триває два, а то й три семестри, чергуючись з курсами теоретичної підготовки. Цей факт є нововведенням у педагогічній підготовці, яке сприяє підвищенню якості майбутніх педагогів [4].

Заслугує на увагу вітчизняних вчених і впровадження в умовах українських університетів інституту тривалої клінічної практики в умовах інтернатури, що практикується в університетах штату Мічиган, Огайо, Оклендському університеті, університеті штату Каліфорнія, Іллінойському університеті та читання методології професійних курсів університетськими викладачами педагогіки під час набуття студентами інтернатурного педагогічного досвіду.

Наше дослідження показало, що забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі США уможливлюється завдяки визначенню інваріативних і варіативних складників професійної підготовки. Фаховий рівень кожного майбутнього вчителя США, незалежно від предмета його спеціалізації, має відповідати певним загально-професійним вимогам (стандартам педагогічної освіти); педагог має володіти також сукупністю загальнолюдських якостей особистості, що відповідають запитам нової (постмодерніської та соціал-конструктивіської) філософії глобального суспільства XXI ст. (справедливість, компетентність, допитливість, культурна сензитивність, інформованість, вміння організовувати спільноту учня тощо).

У структурі змісту інваріативної частини власне педагогічної підготовки, яка спирається на психологію та фізіологію, слід виділити три основні блоки: фундаментальні теоретичні знання (загальнофілософські проблеми виховання, теорія освіти й навчання, організаційні аспекти освіти); технологічні знання (власне педагогічна підготовка студентів-майбутніх педагогів із загальнодидактичних або технологічних пози-

цій), базові професійно-педагогічні вміння (обумовлені стандартами конкретного закладу підготовки педагогів). Таким чином, ядро професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога складають фундаментальні знання у галузі педагогіки та психології, основи яких здобуваються у вивченні відповідних навчальних дисциплін. Цю частину підготовки слід вважати інваріативною або обов'язковою для майбутньої діяльності вчителя будь-якої спеціальності.

Варіативна частина реалізується з урахуванням особливостей профілю наукової підготовки студента, його особистісних інтересів і схильностей. У процесі професійної підготовки важливо створити умови для найповнішого й всебічного розвитку інтересів і можливостей майбутніх педагогів, для більш повного оволодіння загальною людською, у тому числі і педагогічною культурою. Школи професійного розвитку вчителів, які американські фахівці вважають закладами педагогічної освіти майбутнього, передбачають таку інваріатно-варіативну побудову програми, яка дає змогу майбутнім педагогам оволодіти ґрунтовними психолого-педагогічними знаннями в органічній єдності з набуттям і рефлексивними осмисленням лабораторно-клінічного досвіду педагогічної діяльності, а також забезпеченням безперервного професійного розвитку [8].

Детального вивчення українськими фахівцями, заслуговує також безперервний процес вдосконалення підготовки вчителів, який визначався динамізмом, гнучкістю у пошуку, виборі змісту, стратегій, моделей навчання й виховання: такий досвід експериментування був зумовлений соціально-мобільними та соціально-продуктивними функціями ринку в процесі спільного розвитку.

В умовах введення в українських університетах бакалаврської та магістерської підготовки заслуговує на увагу вивчення досвіду багаторівневого характеру вищих навчальних закладів з підготовки вчителів США. Тому що ступенева форма підготовки американських фахівців педагогічної освіти сприяє не лише професійному становленню майбутніх педагогів, але й їхньому широкому загальнокультурному й професійному зростанню органічно поєднуючи загальну й спеціальну освіту. Педагогічні заклади США становлять цінне джерело для аналізу українськими освітянами.

На нашу думку, застосування досягнень з організації та змісту педагогічної освіти в університетах США протягом другої половини ХХ ст. може сприяти удосконаленню системи національної освіти, слугувати підготовці педагогічних кадрів сучасної генерації, формуванню в суспільстві нової педагогічної свідомості.

Література:

1. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ – ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Н.В. Абашкіна. – Київ, 1999. – 46 с.
2. Концепція педагогічної освіти. Схвалено колегією Міністерства освіти України 23 груд. 1998 р., протокол №17/1-5. / Міністерство освіти України. Інститут змісту і методів навчання Міносвіти України. – Офіц. вид. – К., 1998. – 20 с. (Нормативний документ Міносвіти України).

3. Brameld T. Toward a Reconstructed Philosophy of Education. New York: Dryden, 1998. – 75 p.
4. Conant J. The Education of the American Teachers. – New York: McGraw-Hill, 2003. – 400 p.
5. Kersch S., Duthrie J. The Training Effects of a Behavioral Modification Game. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for the study of Social Organization of Schools, 2003. – 524 p.
6. Lythcott J., Schwartz F. Professional development in action: An idea with visiting rites // In Darling-Hammond L. (Ed.), Professional development schools: Schools for developing profession – New York, 1997. – 594 p.
7. Merris van C., Young P. Philosophy of Education. – 2nd ed. – Boston: Houghton Mifflin, 2005. – 390 p.
8. Miller L., Silvermail D. Wells Junior High School: Evolution of a professional development school // In Darling-Hammond L. (Ed.), Professional development schools: Schools for developing a profession. – New York: Teachers College Press. – 2000. – p. 28-49.

**ДЕРКАЧ В.Г.,
РУСІНА С.М.**

кафедра нервових хвороб, психіатрії
та медичної психології ім. С.М.Савенка
Буковинського державного медичного
університету

ПРОПОЗИЦІЇ ЩОДО ПРОЕКТУ РОБОЧОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ПСИХІАТРІЇ ТА НАРКОЛОГІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СТОМАТОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Розробка стратегії покращання здоров'я людей у кожній медичній галузі є невід'ємною частиною роботи вищого навчального медичного закладу України з підготовки медичних кадрів, спрямованої на позитивний зсув у профілактиці та лікуванні патологічних розладів, у тому числі й психічних.

На сьогоднішній день ще немає проекту робочої навчальної програми з психіатрії та наркології для студентів стоматологічного факультету, розробленої за кредитно-модульною системою відповідно до вимог Болонського процесу.

На нашу думку, при розробці такої програми метою зазначеної дисципліни повинно стати вивчення чинників ризику виникнення, патогенезу, діагностичних ознак, клініки, психогігієнічних заходів, принципів психокорекції та методів профілактики психічних розладів при стоматологічних захворюваннях.

Опис кінцевих цілей дисципліни необхідно сформулювати через уміння у вигляді цільових завдань, серед яких виділити:

- визначення у комплексі етіологічних чинників, патогенетичних механізмів, типів перебігу та клінічних виявів психічних розладів при стоматологічних захворюваннях;
- постановку попереднього діагнозу психічного розладу;
- визначення тактики ведення хворих на психічні розлади;
- визначення методу лікування психічних розладів;
- надання невідкладної медичної допомоги при тяжких психічних розладах, які виникають при стоматологічних захворюваннях;
- розробку психогігієнічних заходів, направлених на попередження виникнення порушень психіки при стоматологічних захворюваннях
- застосування психокорекції для попередження чи усунення відхилень у поведінці людини, викликаних стоматологічними захворюваннями;
- використання методів профілактики розладів психіки при стоматологічних захворюваннях.

Програму дисципліни може становити 1 модуль – “Діагностика, лікування, психокорекція та профілактика психічних розладів при стоматологічних захворюваннях”, до якого можуть входити три змістові модулі:

- основні питання загальної психопатології;
- клінічні вияви та терапія психічних розладів при стоматологічних захворюваннях;
- особливості психохокорекції та профілактики психічних розладів при стоматологічних захворюваннях.

Обсяг навчального навантаження студентів описати у кредитах ECTS, які будуть зараховуватися студентам при успішному засвоєнні ними модулю.

Видами навчальної діяльності студентів згідно навчального плану повинні стати лекції, практичні заняття та самостійна робота студентів, в організації якої значну роль будуть відігравати консультації викладачів. Тематичні плани лекцій, практичних занять та самостійної роботи студентів повинні забезпечити реалізацію у навчальному процесі усіх тем, які будуть входити до складу змістових модулів.

Теми лекцій повинні детально розкривати проблемні питання відповідних розділів дисципліни.

Практичні заняття за методикою їх організації повинні передбачати:

- вивчення студентами основних питань загальної психопатології, а також клінічних виявів психічних розладів при стоматологічних захворюваннях з допомогою лекційного матеріалу, користування відповідними підручниками та посібниками, у клінічних бесідах з хворими або на підставі клінічних прикладів, поданих у комп'ютерних програмах та інших навчальних технологіях (оцінка і аналіз психічного стану, діагностика психопатологічних симптомів і синдромів, визначення етіологічних чинників і патогенетичних механізмів);
- обґрунтування попереднього діагнозу психічного розладу, визначення принципів лікування та реабілітації хворих, психогігієнічних заходів, методів психокорекції, шляхів профілактики таких розладів;
- вирішення ситуаційних задач (оцінка і аналіз психічного стану, діагностика психопатологічних симптомів і синдромів, визначення принципів психокорекції та методів профілактики).

Поточна навчальна діяльність студентів повинна контролюватися на практичних заняттях у відповідності з конкретними цілями. Можуть застосовуватися такі засоби діагностики рівня підготовки студентів:

- комп'ютерні та писемні тести;
- розв'язування ситуаційних задач;
- проведення клініко-психопатологічного дослідження та аналіз і оцінка його результатів;
- аналіз і оцінка результатів експериментально-психологічних досліджень;
- контроль практичних навичок.

Підсумковий модульний контроль буде здійснюватися по завершенню вивчення модуля.

ПРОБЛЕМА САМООСВІТИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Головна задача сучасної освіти полягає в підготовці всебічно розвиненої особистості, здатної до самостійного життєвого вибору, соціальної адаптації в суспільстві, самореалізації та самоосвіти. У зв'язку з реформуванням вищої освіти в контексті Болонського процесу особливо гостро постало питання розвитку в особистості потреби та здатності до самоосвіти як неодмінної умови формування її як професіонала. У статті розглядається проблема самоосвіти особистості в умовах інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору. Ключові слова: самоосвіта, безперервна освіта.

Главная задача современного образования состоит в подготовке всесторонне развитой личности, способной к самостоятельному жизненному выбору, социальной адаптации в обществе, самореализации и самообразованию. В связи с реформированием высшего образования в контексте Болонского процесса особенно остро встал вопрос развития в личности потребности и способности к самообразованию как обязательного условия формирования ее как профессионала. В статье рассматривается проблема образования личности в условиях интеграции высшего образования Украины в европейское образовательное пространство. Ключевые слова: самообразование, непрерывное образование.

The main task of modern education is to train an all-round developed personality capable of a self-dependent vital choice, social adaptation in society, self-realization and self-education. In connection with the reform of higher education in the context of the Bologna Process the question of stimulating personal needs and faculties for self-education as an indispensable condition for moulding of personality as a professional is raised especially keenly. The article deals with the problem of personal self-education under conditions of integration of the Ukrainian system of higher education to European educational space. Key words: self-education, continuous education.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що держава повинна забезпечувати формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. Одним з пріоритетних напрямків щодо розвитку освіти є

розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя. Безперервність освіти реалізується шляхом формування потреби та здатності особистості до самоосвіти [5, с.6 –27].

Інтеграційні процеси в освіті та науці, що відбуваються в Україні, є результатом глобалізації суспільного розвитку, переходу від індустріального до інформаційного суспільства. Інтеграція України до європейського співтовариства потребує оновлення змісту освіти з метою забезпечення гармонійного розвитку особистості. Інтеграційні процеси пов'язані з модернізацією освіти, потребують перегляду спрямованості навчального процесу від звичайного засвоєння знань до вироблення в людини розуміння щодо необхідності та вміння безперервно навчатися протягом життя.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблемам значення кредитно-трансферної системи, самостійної роботи у розвитку особистості студента присвячені праці М.О.Янчевої, Н.О.Афукової, В.О.Аніщенко, В.М.Гаврилова, О.О.Зенченко та ін. Разом з тим потребує більш детального вивчення питання самоосвіти особистості, як основного принципу Болонської декларації, в сучасних умовах.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті – проаналізувати проблему самоосвіти особистості в умовах інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Особливостями розвитку сучасної освітньої системи стають поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової. Вона спрямована на формування у студентів системного підходу до аналізу складних соціальних ситуацій, стратегічного мислення, виховання їх соціальної та професійної мобільності. Нова система цінностей повинна задовольняти потреби та інтереси всіх громадян України. Вона призначена сприяти розвитку кожного і впливати на подальше становлення українського суспільства. Освіта повинна сприяти розвитку особистості, що допоможе підняти рівень її культури, налаштує на досягнення високих ціннісних ідеалів, на прояв творчої активності. Необхідність підтримання високої конкурентоспроможності на динамічному ринку праці вимагає також прищеплення прагнення і навичок до самонавчання, самовиховання і самовдосконалення протягом всього активного життя. Сучасний розвиток українського суспільства багато в чому детермінується векторами світового глобалізаційного розвитку, який безпосередньо впливає на формування базових характеристик трансформаційних суспільств [3, с.32]. В Україні ці тенденції і особливості розвитку істотно ускладнюються тим, що вони відбуваються на тлі процесів глибокої трансформації не тільки суспільно-політичного устрою та соціально-економічного укладу, а й суспільної психології, системи життєвих цінностей і орієнтирів, морально-етичної парадигми [6, с.394]. Приєднання України до Болонського процесу внесло суттєві зміни парадигму національної вищої освіти, спрямувавши її на особистість, що передбачає не тільки надання освіти, але й значною мірою, розвиток студента як особистості, здатної до самовдосконалення продовж всього життя.

Кардинальні зміни у сфері вищої освіти України, що відбуваються у зв'язку з її інтеграцією до європейського освітнього простору, висувають високі вимоги до особистісних та професійно значущих якостей фахівців з вищою освітою. Сучасна вища школа повинна забезпечувати підготовку всебічно розвинених фахівців, які здатні до самоствердження і розвитку, прийняття рішення у складних умовах, підготовлені до неперервного підвищення своєї кваліфікації. Тому сьогодні актуальними стають активність, ініціативність, самостійність, висока відповідальність фахівця, що неможливо без професійної компетентності на основі фундаментальних знань, які забезпечують мобільність і адаптивність до динамічних умов ринку праці. Саме тут постає поняття фундаменталізації професійної підготовки як пріоритетного напрямку модернізації вищої освіти в Україні. Фундаментальна технологія освіти передбачає набуття фахової підготовки студентом за неперервного, достатнього для обраного фаху, розширення обсягу фундаментальних та інструментальних знань. Її наслідком є справді освічена людина XXI століття [2, с.54]. Суспільство потребує високопрофесійних, творчих, ініціативних, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, які вміють виробляти, оперативно і якісно працювати з інформацією, використовуючи інноваційні засоби і методи. Тому вищі навчальні заклади повинні обрати нову стратегію розвитку на основі знань та високоефективних технологій, яка покликана створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості, здатної навчатися впродовж життя, і підготувати її до повноцінного, активного життя в інформаційному суспільстві.

Людина як особистість формується і розвивається постійно і безперервно від народження і протягом усього життя. Це зумовлює потребу безперервної освіти і виховання людини. Самоосвіта особистості органічно пов'язується з безперервною освітою, що є найважливішим принципом Болонської декларації [4, с.34 – 37]. Термін «безперервна освіта» як «освіта протягом всього життя» і «навчання протягом сього життя» став своєрідною надією суспільства на освіту як на таку, що здатну вивести з кризи цивілізацію. Безперервна освіта не є освітньою системою, це принцип, що лежить в основі її організації як головний системоутворюючий принцип, що складає основу розвитку кожного елемента цієї системи [1, с.148 – 149]. Сьогодні в Україні реалізується програма навчання протягом усього життя людини. Країни-учасниці Болонського процесу підкреслюють важливий внесок вищої освіти у впровадження безперервного навчання в реальність. Освітній процес повинен бути направлений на формування методологічної культури студента, виховання особистості здатної до самоосвіти та саморозвитку, творчого використання набутих знань і оновлення їх протягом усього свого життя. Основна мета вищої школи – формування творчої самостійної особистості спроможної до подальшої освіти і самоосвіти. В умовах ринкових відносин майбутній фахівець повинен бути орієнтований одночасно як на досягнення високої професійної широти знань, так і на вміння швидко опановувати нові галузі. Це зумовлює необхідність інтенсифікації навчального-виховного процесу та створення ефективних технологій навчання, що формуватимуть потребу в самовдосконаленні. Інформаційне перевантаження – одна з граней проблеми освіти. Людина не може

охопити весь спектр знань. Крім того наука – динамічна система, і, набуті знання, якщо не забудуться, то застаріють. Знання постійно змінюються, оновлюються. Тому, потрібні не вміння заучувати інформацію, а вміння навчатися протягом усього життя. Перехід від індустріального до інформаційного суспільства створює для людини нові умови життя, потребує постійного самовдосконалення та поновлення знань, постійного зростання самосвідомості і почуття відповідальності.

Характерна риса сучасної вищої освіти – поступовий перехід від діалектичної системи навчально-виховного процесу, коли викладач традиційно виступає в ролі головного і навряд чи не єдиного джерела знань, до індивідуалізованого навчання студента, коли основний натиск робиться на прищеплюванні навичок самостійної роботи, самоосвіти. Зростає частка самостійності та творчості студента в навчанні. Викладач повинен організувати й спрямувати самостійну роботу студента на перетворення та вдосконалення самого себе. Саме тому на зміну традиційній інформаційно-репродуктивній технології навчання має прийти технологія розвивального навчання. Розвивальне навчання – найефективніший вид навчання у ВНЗ, який мотивує студента до діяльності та сприяє розумінню необхідності професійного самовдосконалення. Жодний ВНЗ не може навчити своїх випускників на всі випадки життя, він лише озброює їх досвідом і методами наукового пізнання. Важливі не знання, а розуміння, вміння займатися самоосвітою та розвитком власної особистості. В сучасних умовах навчання розглядається як розвивальний процес. Самостійна робота є вирішальною у формуванні особистості майбутнього фахівця, оскільки забезпечує необхідні умови для творчої діяльності. Саме самостійна робота у вищому навчальному закладі забезпечує активність студента, формує його прагнення до самостійного пошуку знань, важливих для майбутньої професійної діяльності, тобто сприяє самоосвіті особистості студента.

Сучасний конкурентоспроможний фахівець повинен володіти основами останніх досягнень науково обґрунтованого системного та комплексного підходу до аналізу, узагальнення та практичного впровадження наукових досягнень у практику та одночасно володіти навичками стратегічного мислення у своїй професійній діяльності. Професійна кар'єра сучасного фахівця залежить від уміння виявити ініціативу, вирішити нестандартне завдання, від здібностей до планування і прогнозування результатів своїх самостійних дій. Це переорієнтовує самостійну роботу з традиційної мети – простого засвоєння знань, здобуття вмінь та навичок, досвіду творчої та науково-інформаційної діяльності – на розвиток внутрішньої та зовнішньої самоорганізації майбутнього фахівця [6, с.393]. Один з головних засобів досягнення цієї мети полягає в удосконаленні організації самостійної роботи студентів. Завдання ВНЗ підготувати творчу особистість, які потрібні додаткові знання і розуміння необхідності постійного вдосконалення. Самостійну роботу можна розглядати як вищий рівень навчальної діяльності, оскільки її організація вимагає суттєвої мотивації, організованості та спрямованості, без чого не можливо розвинути у студентів уміння працювати з численними потоками інформації для поповнення своїх знань і вдосконалення вже існуючого

досвіду. Вміння самостійно поповнювати свої знання, творчо відбирати і систематизувати факти, розпізнавати раціональне та перспективне є важливою складовою, що характеризує якість підготовки майбутніх фахівців. Самостійна робота відіграє вирішальну роль у формуванні особистості майбутнього фахівця, будучи необхідною умовою розвитку його потенційних можливостей виконання творчої діяльності. Вона повинна забезпечити не тільки засвоєння студентами знань, але й допомагати формуванню навичок самостійного їхнього надбання, здатності адаптуватися до умов життя, що змінюються. Формування міцних знань, умінь, навичок і розвиток розумових здібностей студентів можливе тільки в результаті самостійної інтелектуальної і практичної діяльності. Вона є ефективним засобом розвитку пізнавальних здібностей студентів. Саме тому самостійна робота є найбільш ефективним напрямком у навчальному процесі.

Значна роль у розвитку в студента прагнення та вміння до безперервної освіти належить викладачу. Це зобов'язує останнього до постійної роботи над собою. Постійний пошук оптимальних варіантів проведення занять, організації самостійної та індивідуальної роботи студентів, підбір творчих завдань, вдосконалення методики викладання й оцінювання, проведення дослідницької роботи, аналіз результатів своєї діяльності – це ще не повний перелік складових оновленої діяльності викладача. Коли діяльність викладача спрямовується на розвиток самостійності студента, той перетворюється на активного суб'єкта навчального процесу. Методи та прийоми викладання на заняттях та позааудиторний час повинні відповідати пріоритетам, визначеним у документах Болонського процесу. При цьому необхідно досягти створення у студентів позитивної мотивації навчання, усвідомлення престижності знань та компетентності. Це, в свою чергу, вимагає від викладачів пошуку нових методів передавання інформації, забезпечення оптимальних умов для її сприйняття, вдосконалення форм викладання. Сучасний фахівець повинен бути широко освіченим, його знання повинні бути універсальними, навички та уміння достатніми для виконання висококваліфікованої роботи. Він повинен мати яскраво виражену здатність самостійно мислити і творчо підходити до вирішення професійних завдань. Саме тому діяльність викладача в процесі навчання студентів вимагає не лише повідомлення їм нових знань, не тільки навчання їхнім професійним навичкам та умінням, але й формування у студентів пізнавальної діяльності інтересу до знань, що здобуваються, захопленості майбутньою професією. Спрямованість змісту освіти на особистість, найповнішу реалізацію інтелектуального, духовного і творчого потенціалу молоді людини вимагають від викладача надання студенту реальної можливості інтелектуальної ініціативи в навчанні, перетворення його на суб'єкта навчання, який вміє та прагне самостійно здобувати знання, критично мислити й аналізувати проблеми, які виникають, має здатність до генерації нових ідей. Сучасного фахівця може виховати лише сучасний викладач. Зміна парадигми національної вищої освіти та приєднання України до Болонського процесу вимагає нового рівня педагогічної діяльності викладача вищої школи, для якого є характерним людиноцентристський напрям. Сучасний викладач повинен

головну мету вищої школи вбачати в розвитку та професіоналізації особистості кожного студента, усвідомлювати, що найбільшу цінність має самовизначення того, хто навчається, бачити у студентові не лише об'єкт навчання, але і суб'єкт співробітництва й співтворчості.

Запровадження кредитно-трансферної системи навчання також спонукає студента до самостійно пошуку нових знань, сприяє їх ініціативності, вмінню вирішувати нестандартні задачі, планувати і прогнозувати результати своєї самоосвітньої діяльності. Ця система робить студента суб'єктом навчання, породжує конкуренцію в студентському середовищі, що сприяє їх цілеспрямованій, систематичній роботі та ефективному оволодінні знаннями. Кредитно-трансферна система навчання привчає студентів до самореалізації, дозволяє побачити сенс і результати власної праці. Система оцінювання повинна давати можливість студенту для самовдосконалення. У кредитно-трансферній системі навчання розвивається самостійна діяльність студентів, ними опановується зміст навчальних дисциплін, підвищується рівень теоретичної та практичної підготовки до професійної діяльності, виховується й розвивається мотивація та самомотивація навчання. Внаслідок запровадження кредитно-трансферної системи навчання змінюється психологія студента, оскільки він прагне працювати самостійно, творчо.

Висновки. Модернізація вищої освіти України зумовлюється процесами входження в європейський освітній простір і необхідністю створення позитивних умов індивідуалізації, саморозвитку та професійного становлення особистості. Спектр завдань, які стоять перед вищою школою України, досить широкий і стосується багатьох аспектів діяльності. Проте, головний акцент має бути зроблено на розвитку в особистості потреби та здатності до безперервної освіти, виховання та навчання протягом життя. Формування особистості, здатної самостійно і творчо працювати в нових економічних та соціальних умовах, є головною метою сучасного педагогічного процесу, адже чим більше у вихованні самовиховання, а в освіті самоосвіти, тим досконалішою є особистість.

Література:

1. Астахова В.И. Непрерывное образование – стратегическое направление развития современных образовательных систем / В.И.Астахова // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу: матеріали Першої Всеукраїнської наук.-практ.конф., Київ, 20 – 21 лютого 2004 р. – К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2004. – С. 147 – 150.
2. Дмитриченко М.Ф. Фундаменталізація професійної підготовки як пріоритетний напрям модернізації вищої освіти в Україні / М.Ф.Дмитриченко, О.К.Русановський, В.К.Сидоренко, Г.В.Терещук // Україна – суб'єкт європейського освітнього простору: Матеріали Міжнародної наук.-практ.конф., Київ, 24 – 25 травня 2005 р. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2005. – С. 52 – 54.
3. Михайльова К.Г. Проблеми формування інтелектуальної еліти України в умовах Болонського процесу / К.Г.Михайльова // Україна – суб'єкт європейського освітнього

простору: Матеріали Міжнародної наук.-практ.конф., Київ, 24 – 25 травня 2005 р. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2005. – С. 32 – 36.

4. Тимошенко З.І. Болонський процес: Документи / З.І.Тимошенко, А.М.Грехов, Ю.А.Гапон, Ю.І.Палеха. – К: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.

5. Тимошенко З.І. Болонський процес: Нормативно-правові документи / З.І.Тимошенко, І.Г.Онисьченко, А.М.Грехов, Ю.І.Палеха. – К: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 102 с.

6. Янчева М.О. Роль викладача в організації самостійної роботи за сучасною парадигмою вищої освіти / М.О.Янчева // Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Впровадження інформаційних технологій – новий етап розвитку системи вищої освіти: Матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції, Харків, 30 листопада 2005 р.- Харків, 2005.- С. 393 – 396.

ЄГОРОВА В. В.,
старший викладач кафедри
романо-германських мов
Хмельницького
національного університету

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено проблемі підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів ВНЗ України. Автором проаналізовано деякі сегменти із кола сучасних проблем: правові, фінансові, організаційні, змістовні, психологічні. Наведено зразок програми чинних курсів підвищення кваліфікації викладачів Київського слов'янського університету.

Статья посвящена проблеме повышения квалификации научно-педагогических кадров ВУЗов Украины. Автором проанализировано некоторые современные аспекты этой проблемы: правовые, финансовые, организационные, содержательные, психологические. Предлагается образец программы действующих курсов повышения квалификации преподавателей Киевского славистического университета.

The article is dedicated to the urgent problem of the advanced teachers' training at the institutes of higher education in Ukraine. The author have considered and analyzed legal, financial, organizational, psychological aspects of the problem. The model of acting course at Kyiv's Slavistic University is presented.

Актуальність дослідження. Україна впевнено крокує шляхом посилення інтеграційних процесів із Європою, наразі відбуваються зміни в економічній, соціальній, політичній царині, відродження національної культурної спадщини. Освітня сфера не стоїть осторонь цих процесів. Система вищої освіти України перейшла до стану структурного реформування в напрямі до загальноєвропейської. Для адаптації національної ступеневі системи вищої освіти до потреб суспільства та ринку праці слід зробити певні кроки. В Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») сформульовано мету подальшого розвитку освітньої галузі, а саме: «визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [3, 1].

Постановка проблеми в загальному вигляді. Разом з тим, можна констатувати наявність проблем, що пов'язані із впровадженням компетентнісного підходу в системі вищої освіти України, які викликані низкою суперечностей: між практикою організації чинних курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів та вимогами переходу до системи неперервної підготовки педагогів у відповідності до законодавства; між об'єктивною потребою впровадження сучасних педагогічних технологій і недостатньою розробкою їх у відповідності до методичних, змістовних основ курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ III-IV р. а. України.

Мета нашої статті полягає у тому, щоб з'ясувати сучасний стан, проблеми та перспективи курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ III-IV р. а. України.

Аналіз останніх досліджень. Досить багато наукових робіт кін. XX – поч. XXI ст. присвячено проблемам удосконалення педагогічної діяльності, оволодіння педагогічною майстерністю. Це наукові розвідки провідних українських науковців-теоретиків:

А. Алексюка, І. Зязюна, Л. Савенкової; роботи педагогів-новаторів: Ш. Амонашвілі,

Т. Гончарової, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін. Проблеми філософії вищої освіти досліджують: І. Зязюн, В. Кремень; сучасної системи неперервної професійної освіти – Н. Абашкіна, Г. Балл, С. Гончаренко, Т. Десятов, Н. Ничкало, В. Семиченко,

С. Сисоєва, Л. Пуховська; питаннями підвищення кваліфікації педагогічних кадрів розглядають І. Жерносека, В. Маслова, М. Красовицький. Неперервна освіта є важливим елементом у формуванні та розвитку нового підходу щодо оновлення вищої школи України, але практично ніхто з науковців не наголошує на важливості перепідготовки викладачів, які вже працюють.

Виклад основного матеріалу. Згідно Закону України 2002 р. «Про вищу освіту»: «...стандарти вищої освіти визначають зміст вищої освіти як обумовлену цілями та потребами суспільства систему знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва» [5, 42]. На сучасному етапі розвитку нашої держави, коли відбуваються докорінні зміни у парадигмі освіти наближену до європейської, питання щодо вдосконалення педагогічної діяльності стало більш актуальним. У Законах України «Про освіту» (1991, 1996 рр.); «Про загальну середню освіту» (1999 р.); «Про вищу освіту» (2002 р.); Державній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»); Національній доктрині розвитку освіти; Державній програмі «Вчитель» на 2002-2012 рр.; у Постановках Ради Міністрів України, Розпорядженнях Міністерства освіти та науки України зазначається необхідність постійного вдосконалення професійного рівня та педагогічної майстерності педагогічних працівників, підвищенні кваліфікації усіх педагогічних кадрів у нашій країні.

Пріоритетна увага в реформуванні вищої освіти в Україні повинна надаватися підготовці нового покоління науково-педагогічних кадрів, яке буде спроможне транс-

формувати в собі нову освітньо-світоглядну парадигму національного та державного творення, гуманістичного зростання самоцінності особистості того, кого навчаємо та виховуємо. У змісті Болонської конвенції, яку було підписано нашою державою у 2005 р., виокремлені важливі завдань, що постали перед професійною освітою. По-перше, побудову нового типу взаємодії між викладачами та студентами (вертикальна взаємодія) та між самими студентами (горизонтальна взаємодія); по-друге, формування нових психологічних якостей, компетенцій у громадян, які прагнуть отримати вищу освіту. Ми вбачаємо, що цього можна досягти тільки шляхом оновлення змісту навчальних курсів, вдосконаленням та адаптуванням їх до вимог часу, упровадженням компетентнісного підходу на усіх рівнях освіти.

Відомий український науковець Н. Ничкало вважає, що «зміни у технологіях, економіці, політиці і суспільстві вимагають зміни цілей, змісту, кваліфікацій та методик, які використовуються в освітніх системах» [6, 4]. Цю ідею можна прослідкувати у положеннях видатного українського педагога А. Алексюка: «традиційний методологічний підхід, який ґрунтується передусім на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартному оцінюванні, примусовості навчання, трансляційній формі передачі інформації... та передбачає формування... бази нормативних знань» [1, 440-441], не в змозі забезпечити виконання основних завдань, які стоять перед системою освіти в Україні.

Ми поділяємо думку авторів підручника з «Психології вищої школи» В. Юрченка та В. Кудіної про те, що: «для формування професійної майстерності викладача вузу важливе значення має його самоосвіта та професійне самовиховання. Професія педагога вимагає постійного збагачення духовної культури, поглиблення наукових знань, вдосконалення педагогічної техніки. Статус справжнього викладача вищої школи, особливо з вченим званням і науковим ступенем, передбачає щоденну (протягом усього життя) самоосвіту: відслідковування інформаційного потоку в сфері фахової науки, знайомство з новинками наукової та методичної літератури; залучення до здобутків сучасної наукової думки через всесвітню мережу Internet, цілеспрямоване читання з відповідними виписками та систематизуванням, перегляд найважливіших фахових та інших періодичних видань, ведення бібліографічного покажчика чи тематичної картотеки, аналітичний розбір прочитаного з метою використання останнього при читанні лекцій та проведенні семінарських занять зі студентами тощо» [7, 121].

Післядипломна освіта дорослих зможе бути ефективною тоді, коли вона буде спроможна адекватно організувати процес навчання відповідно до потреб суспільства та запитів конкретного громадянина. Її сутність визначено Законом України «Про вищу освіту» (ст. 10): «Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [5, 7].

Процес підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ III-IV рівнів акредитації України – це важлива сфера духовної діяльності усього народногосподарського комплексу, однак у ній трапляється багато підводних рифів, завуальованих потужних течій,

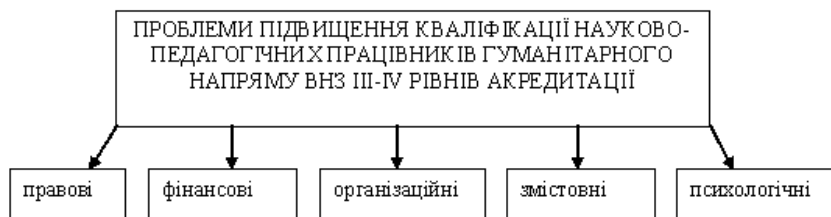


Рис. 1. Проблеми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників гуманітарного напрямку ВНЗ III-IV рівнів акредитації України.

хібних стереотипів, різноманітних проблем. Унаочнено зазначені проблеми, що мають місце в організації курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників гуманітарного напрямку ВНЗ III-IV рівнів акредитації України, у рисункові (див. рис. 1).

Український науковець Н. Ващенко формулює свою оцінку організації системи підвищення кваліфікації, а саме: «практика організації навчально-виховної роботи в системі підвищення кваліфікації наполегливо вимагає розвитку специфічної галузі педагогічної науки – педагогіки підвищення кваліфікації. Лише на цій основі можна розраховувати на отримання науково обґрунтованих рекомендацій, які б слугували орієнтиром для удосконалення навчальної, методичної та виховної діяльності» (переклад з російської наш – В.Є.) [2, 5-6].

У Законі «Про вищу освіту» написано: «Стаття 52. Підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників. Педагогічні та науково-педагогічні працівники підвищують кваліфікацію та проходять стажування у відповідних наукових і освітньо-наукових установах як в Україні, так і за її межами. Вищий навчальний заклад забезпечує підвищення кваліфікації та стажування педагогічних та науково-педагогічних працівників не рідше ніж один раз на п'ять років із збереженням середньої заробітної плати» [4, 205].

В. Юрченко та В. Кудіна акцентують увагу на таких положеннях, щодо проблеми нашої наукової розвідки, «на викладача ж, згідно з Законом України «Про вищу освіту» покладаються складні й відповідальні обов'язки:

- постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників);
- забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми...
- додержуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України;
- додержуватися законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу» [7, 31].



Рис. 2. Ключові компетентності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Узагальнюючи теоретичні положення різних авторів та аналізуючи практичний досвід провідних викладачів низки університетів, ми унаочнено подаємо набір сучасних ключових компетентностей науково-педагогічних працівників ВНЗ (див. рис. 2).

Академік АПН України А. Алексюк, проводячи аналіз Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), підкреслює, що є окремий розділ: «Післядипломна освіта» (післядипломна підготовка, аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів), та зазначає, що «завдання післядипломної освіти, наголошується в документі, полягає в тому, щоб забезпечувати поглиблення професійних знань, умінь за спеціальністю, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або одержання нового фаху на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи» [1, 250]. Стосовно післядипломної підготовки щодо педагогічних працівників, то вони «мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти» [1, 250], і далі: «головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі в суспільстві» [1, 251].

У Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), яке затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65, у пункті № 6 про «Освітньо-професійну післядипломну підготовку» зазначено: «39. Освітньо-професійна програма післядипломної підготовки забезпечує післядипломну освіту (підвищення кваліфікації, перепідготовку кадрів, стажування, клінічну ординатуру, інтернатуру тощо) на базі освітньо-професійної програми підготовки кваліфікованого робітника,

таблиця 1. Програма курсів підвищення кваліфікації

науково-педагогічних працівників ВНЗ III-IV рівнів акредитації України

«Сучасні педагогічні технології ВНЗ» (40 год.)

№	Тема заняття	Форма організації навчання
1.	Болонський процес: історія, теорія, проблеми	Лекція (2 год.), семінар-дискусія (2 год.)
2.	Проблемне навчання	Семінар-тренінг (2 год.), практичне заняття (2 год.)
3.	Коопероване навчання: досвід ВНЗ США	Лекція (2 год.), семінар (2 год.)
4.	Активні методи навчання: міф чи панacea? Інноваційні форми організації навчання	Лекція-дискусія (2 год.), семінар у вигляді мозкового штурму (2 год.)
5.	Кейс-метод. Нове чи добре забуте старе?	Семінар (2 год.), практичне заняття (вирішення кейсів) (2 год.)
6.	Латеральне мислення де Боно та особливості його застосування (на прикладі гуманітарних спеціальностей)	Семінар-рольова гра (4 год.)
7.	Тьюторіал у ВНЗ: історія, теорія, досвід	Семінар-конференція (4 год.)
8.	Вимоги до сучасної лекції, семінарського, практичного заняття у ВНЗ України	Проведення відкритих занять та обговорення їх у відповідності до сучасних критеріїв та вимог (4 год.)
9.	Використання технологій дистанційного навчання	Лекція (2 год.), практичне заняття (2 год.)
10.	Методи оцінювання знань студентів з різних видів робіт за КМСОНП	Лекція-дискусія (2 год.), семінар-тренінг (2 год.)

молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста чи магістра. Зазначена програма післядипломної підготовки розробляється та контролюється професійно-технічними та вищими навчальними закладами відповідного рівня акредитації» [1, 524].

Київський славістичний університет (надалі – КСУ) підготував і впроваджує курси із підвищення кваліфікації викладачів «Сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах». Цей навчальний курс розрахований на 40 аудиторних годин і читається протягом усього навчального року. Модератором вищезазначеного курсу виступає М. Голубева, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зв'язків із громадськістю, педагогіки та психології Національного університету «Києво-Могилянська академія», а асистентом занять – В. Єгорова, аспірант Національного університету «Києво-Могилянська академія». Звернемось до таблиці 1, де наведено зразок програми курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ III- IV р. а. України (на прикладі КСУ).

Деякі заняття з курсу підвищення кваліфікації проводять проректори, доценти, досвідчені викладачі вищезазначеного навчального закладу. Курси проводяться лише другий навчальний рік. Однак вже яскраво проявилися позитивні моменти. Раніше (у 2007-2008 н. р.) тільки молоді викладачі направлялися на заняття з курсів підвищення кваліфікації, зараз – навіть доценти, завідувачі кафедр. Курси з підвищення кваліфікації

стали настільки популярними, що їх відвідують науково-педагогічні працівники з інших навчальних закладів (МАУП, Нац. ун-т фізичної культури та спорту, ДВНЗ Ніжинський пед. ун-т тт. т. і.). Деякі із слухачів оформлюють плату за навчання на приватній основі.

КСУ вже третій рік працює за КМСОНП. В ході проведення курсів підвищення кваліфікації викладачів розроблені нові вимоги до написання курсових, випускних робіт (ступінь бакалавра, спеціаліста, магістра) за новою рейтинговою системою, а саме: змінено зміст і форму написання зазначених робіт. У цьому ми вбачаємо велике практичне значення організації курсів підвищення кваліфікації, оскільки відбувається реалізація ідей Болонської декларації.

Висновки

1. Виходячи з основних положень Болонської декларації, використання сучасних педагогічних технологій є необхідною складовою формування нового підходу до підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ III-IV рівнів акредитації України.
2. Правові основи щодо організації курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ III-IV рівнів акредитації України закладені Законами України про освіту, Постановами МОН України, загальними засадами Болонської декларації.
3. Фінансові проблеми організації курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вирішуються у двох варіантах (на безготівковій основі – оплата за рахунок ВНЗ; на готівковій основі – оплата за рахунок фізичної особи).
4. Організаційні проблеми знімаються у такий спосіб: навчання відбувається без відриву від виробництва та з відривом.
5. Змістовні проблеми теж фактично вирішуються самотужки: виходячи із кадрового забезпечення того чи іншого ВНЗ. Про те, змістовні проблеми мають ще один аспект складності. На наш розсуд, як показує досвід, бажано вести заняття курсів підвищення кваліфікації із викладачами одного предмету чи хоча б напряду (наприклад: викладачів англійської мови чи фізичного виховання, соціо-гуманітарних дисциплін тощо). На таких заняттях відбувалося б ще живе спілкування фахівців – обговорення актуальних проблем; обмін передовим досвідом тощо. Це – практика не нова, а традиційна, поширена при організації підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації учителів загальноосвітніх шкіл нашої країни.
6. Аналізуючи проблему, що досліджувалась нами в статті, ми прийшли до парадоксального висновку: впровадження сучасних педагогічних технологій у системі вищої освіти України необхідно реалізувати педагогам, які вчилися в традиційній (догматичній) системі освіти. Це слід робити також по-новому, ламаючи старі стереотипи сприймання та осмислення. Це є психологічними проблемами, предметом дослідження психології.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.

2. Ващенко Н. М. Управление учебным процессом в системе повышения квалификации. – К.: Вища школа, 1987. – 156 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – http://www.tnpu.edu.ua/kurs/2/iplekc/L15/lek15_3.htm
4. Законодавство про освіту. – Харків: ІГВІНІ, 2005. – 240 с.
5. Закон України «Про вищу освіту»: Науково-практичний коментар / За заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: СДМ-Студіо, 2002. – 323 с.
6. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 450 с.
7. Юрченко В. І., Кудіна В. В. Психологія вищої школи: Курс лекцій. – К.: КСУ, 2004. – 175с.

ЄРЕМЕЄВ В. Г.,

к. мед. н., доцент кафедри сімейної медицини
та терапії ЗДМУ

ПАХОМОВА С. П.,

к. мед. н., доцент, кафедри сімейної
медицини та терапії ЗДМУ

ФЕДОРОВА О. П.,

к. мед. н., асистент кафедри сімейної
медицини та терапії ЗДМУ

НЕПРЯДКІНА І. В.,

к. мед. н., асистент кафедри сімейної
медицини та терапії ЗДМУ

ГРИНЕНКО Т. Ю.

к. мед. н., асистент кафедри сімейної
медицини та терапії ЗДМУ

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ЛІЦЕНЗІЙНОГО ІСПИТУ НА ЕТАПІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Проведення ліцензійного іспиту «Крок 3. Загальна лікарська підготовка» визначена у програмних та директивних документах Міністерств охорони здоров'я та освіти України. Одним з факторів поліпшення підготовки інтернів до іспиту є використання новітніх комп'ютерних технологій. У Запорізькому державному медичному університеті розроблений та впроваджений в учбовий процес програмний комплекс ««RATOS», який дозволяє самостійно працювати з матеріалами Крок як на базі університету, так и поза бази. Самостійна робота лікарів-інтернів повинна проводитися постійно та планомірно. Під час очного навчання вона контролюється викладачами кафедри.

Проведение лицензионного экзамена «Крок 3. Общая врачебная подготовка» определена программными и директивными документами Министерств здравоохранения и образования Украины. Одним из факторов улучшения подготовки к экзамену является использования новейших компьютерных технологий. В Запорожском государственном медицинском университете разработан и внедрен в учебный процесс программный комплекс «RATOS», который позволяет самостоятельно работать с материалами Крок на базе университета и за его пределами. Самостоятельная работа врачей-интернов должна проводиться постоянно

и планомерно. Во время очного обучения она контролируется преподавателями кафедры.

The leading of license examination "KROK 3. The common training of doctors." is formed by programmed and directive documents of Ministries of Health and Education of Ukraine. One of the factors improving the training is using the latest computer technologies. In State Medical University of Zaporizhzhya the software system "RATOS" which allows to work independently on the basis of university and behind its limits is developed and introduced in educational process. Independent work of interns must be carried out constantly and systematically. During the internal training it is controlled by teachers of the department.

В Україні відповідно до вимог Всесвітньої федерації медичної освіти та основних положень Болонського процесу створена концепція післядипломної медичної освіти [4, 10]. Невід'ємною частиною цього процесу є тестовий контроль знань та вмінь, що знаходить своє місце у сучасній технології учбового процесу як на додипломному, так і післядипломному етапах навчання. Він передбачає великий обсяг тестових завдань для забезпечення об'єктивної оцінки знань [1, 2]. Окрім того, введено складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок», спочатку на додипломному етапі навчання, а з 2005 р і на факультетах післядипломної освіти [9]. Лікарі-інтерни незалежно від фаху майбутньої спеціальності складають єдиний ліцензійний інтегрований іспит «Крок 3. Загальна лікарська підготовка» (далі Крок 3). Головна мета іспиту – визначення рівня професійних знань та вмінь лікарів-інтернів з діагностики та надання першочергової лікарської допомоги. Тестовий іспит характеризується уніфікованими вимогами, застосуванням єдиного критерію та єдиної норми оцінки [6]. Психологами доведено, що він є не тільки об'єктивним методом оцінки учбових досягнень того, хто навчається, але і більш бережливим у порівнянні з усним іспитом [8].

До екзаменаційного буклету входять 200 тестових завдань, переважно у вигляді ситуаційних задач, які охоплюють питання основних медичних дисциплін. Структура тестів побудована навколо 3-х осей. 1-ша вісь – Змістовні розділи (перелік синдромів, нозологій та невідкладних станів). 2-га вісь – Медичні профілі (терапія, хірургія, дитячі хвороби, акушерство та гінекологія, інфекційні хвороби). 3-я вісь – Аспекти діяльності лікаря (діагностика та диференційна діагностика, лабораторно-інструментальне обстеження, ведення пацієнта, профілактика та прогноз стану хворого, організація допомоги та протиепідемічні заходи). Приблизний відсоток тестових завдань розподіляється на-ступним чином: 35% терапевтичної спрямованості (терапія, фізіотерапія, неврологія, психіатрія, дерматовенерологія, клінічна фармакологія, клінічна імунологія, радіологія та радіаційна медицина), 33% хірургічної спрямованості (загальна хірургія, дитяча хірургія, анестезіологія та реаніматологія, ортопедія та травматологія, оториноларингологія, офтальмологія, нейрохірургія, онкологія), 18% педіатричної спрямованості (педіатрія, дитячі інфекції, неонатологія, дитяча анестезіологія),

9% акушерсько-гінекологічної спрямованості та 5% інфекційної спрямованості (інфекційні хвороби та епідеміологія).

У осередку як студентів, так і лікарів-інтернів все ще розповсюджена думка про можливість вивчення за декілька неділь до екзамену 200-400 завдань попередніх ліцензійних буклетів, що дасть змогу подолати мінімальну планку рівня знань для отримання позитивної оцінки. Але це хибний погляд. Враховуючи великий обсяг матеріалу з різних напрямків медицини, який необхідно усвідомити, підготовка до ліцензійного Кроку 3 повинна проводитися планомірно і постійно.

Один із шляхів підвищення ефективності навчання – психологічний підхід до технології навчання. Він базується на визначенні особливостей типу темпераменту вищої нервової діяльності (меланхолік, флегматик, холерик, сангвінік) того, хто навчається. Але поки що він застосовується на невеликій кількості студентів [3,7]. Ще один шлях – використання новітніх технологій у навчальному процесі. В університеті кафедра медичної та фармацевтичної інформатики для студентів розроблена автоматизована навчально-тестова система «RATOS» [5]. При підготовки інтернів до іспиту Крок 3 з 2007 року ми використовуємо систему «RATOS». База тестових завдань системи складається з понад 6000 питань. Система дозволяє працювати у двох варіантах: стандартному та модульному. Стандартний варіант ґрунтується на алгоритмі випадкового набору питань зі всієї бази, враховуючи відсотковий принцип співвідношення питань за п'ятьма основними дисциплінами, що наближається до екзаменаційного тестування. Модульний варіант дозволяє особі працювати з базою даних за окремими дисциплінами (терапія, хірургія, педіатрія, акушерство та гінекологія, інфекційні хвороби). Після закінчення тестування особа може переглянути його протокол, де наводяться питання з неправильними відповідями.

Підготовка до ліцензійного іспиту повністю відноситься до самостійної роботи лікарів-інтернів, що і відповідає основним положенням Болонської системи навчання. Наш досвід роботи з лікарями-інтернами, коли вони почали складати іспит Крок 3 (2005-2009 роки), вказує на необхідність постійного моніторингу викладачами процесу підготовки інтернів до Кроку. Ми проводимо поетапне тестування інтернів з 2007 року. У середині вересня у комп'ютерних класах університету за програмою Крок 3 проводиться перше тестування інтернів. За його протоколами викладачі виявляють слабкі місця у загальній підготовці лікарів-інтернів (невідкладні стани, організація допомоги в екстремальних ситуаціях, медичні профілі, аспекти діяльності лікаря) та складають індивідуальні плани підготовки для кожного інтерна, вказуючи йому на ті питання, які потребують особистої уваги при самостійній роботі. Це, так званий, зовнішній вид керування в системі «RATOS». Особливістю системи є і те, що особа може працювати з базою даних поза університету. Для цього необхідно через мережу «Інтернет» звернутися до сайту університету і продовжувати самостійну роботу у програмі «RATOS». Це вже буде робота з внутрішнім керуванням – керування діями інтернів проводиться самою системою за результатами відповідей. У середині грудня проводиться рубіжний контроль, за результатами якого і визначається ефективність

самостійної роботи інтернів, і коректується подальший індивідуальний план підготовки. Викладачі обов'язково зв'язуються з кафедрою медичної та фармацевтичної інформатики і одержують довідку про тих інтернів, які зверталися до системи «RATOS» через мережу «Інтернет». Другий рубіжний контроль проводиться у середині лютого.

Окрім того, на заняттях виділяється 5 годин на тиждень для самостійної роботи інтернів з матеріалами Крок. Інтерни працюють як з паперовими носіями інформації, так і у комп'ютерному класі кафедри. На кафедрі очне навчання з лікарями-інтернами розпочинається з вересня і закінчується у лютому, з березня починається заочне навчання, а екзамен Центр тестування проводить у квітні. Тобто, безпосередньо спостерігати за процесом підготовки до екзамену викладач може на протязі 6-ти місяців. Далі спостереження фіксується за зверненням інтернів до програми «RATOS» через мережу «Інтернет».

Аналіз результатів складання Крок 3 за 2007-2009 роки показав, що інтерни, які користувалися програмою «RATOS» і на заочному навчанні (група А), отримали результати ліцензійного іспиту на 8-10% вище у порівнянні з тими, хто не працював з програмою (група Б). У той же час, за результатами другого рубіжного контролю різниці між групами інтернів коливалась лише у межах 3-5%.

Висновки:

1. Підготовка лікарів-інтернів до ліцензійного іспиту Крок 3 повинна проводитися постійно, планомірно на всіх етапах навчання (очний та заочний періоди).
2. Підготовка до іспиту будується на самостійній роботі інтернів. Під час очного навчання моніторинг її підготовки проводиться викладачами кафедри.
3. Доцільно використовувати новітні комп'ютерні технології, зокрема, програмний комплекс «RATOS», який впроваджений в учбовий процес у Запорізькому державному медичному університеті.

Література:

1. Вища освіта України і Болонський процес /Навчальний посібник (за ред. В.Г. Кременя). – Тернопіль, – 2004. – 384 с.
2. Вища медична освіта і Болонський процес (Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали)/Москаленко В.Ф., Волосовець О.П., Яворовский О.П. та ін.// К.: МОЗ України, – 2005, Т. I – С. – 98, Т. II – С. – 112.
3. Гончарова Н.Г., Морозова О.В., Сухомлінова І.Є. Психофізіологічні підходи у технології навчання студентів-медиків.// Запорізький медичний журнал. – 2006, – № 6. – С. 162-163.
4. Закон України «Про вищу освіту», від 17.01.2002 № 2984-III. П.3 ст.11 та п.3 ст.13.
5. Іванькова Н.А. Застосування автоматизованої системи для навчання студентів вищих навчальних закладів в умовах кредитно-модульної системи. – Запоріжжя: Вид-во ЗДМУ, 2007. – 42 с
6. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять в медичних вузах (методичний посібник). – Київ, 2004, – 80 с.

7. Погоріла І.О., Романенко О.В., Кузьміна К.І. та ін. Психофізіологічні та віс-церальні функції в нормі та патології. – Київ, 2006. – С. 104-105.
8. Психолого-педагогічні та гуманістичні аспекти організації навчання у вищій школі / М.І. Швець, М.В. Гребенюк, О.М. Барна та ін//Наук.-метод. конф. «Сучасні проблеми підготовки фахівців у вищих медичних та фармацевтичних закладах освіти III-IV рівнів акредитації МОЗ України». –Тернопіль, 1999, – С. 152-153.
9. «Регламент проведення тестових екзаменаційних ліцензійних іспитів». Лист МОЗ України від 20.04.2000 р. № 08.02-08/1069.
10. Указу Президента України від 7.12.2000 № 1313 2000 «Про Концепцію розвитку охорони здоров'я населення України».

ЗАСТАВНИЙ О. М.,

кандидат технічних наук, завідувач кафедри
програмного забезпечення та
комп'ютеризованих систем,
Галицький інститут ім. В'ячеслава Чорновола

ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСПЕКТИВНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядається питання застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Проведено аналіз ефективності та доцільності використання електронних засобів забезпечення навчального процесу та висвітлені нові напрямки прогресивного впровадження новітніх технологій у методику викладання навчальних дисциплін і здійснення ефективного оперативного контролю рівня знань студентів.

В статье рассматривается вопрос использования информационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Проведен анализ эффективности и целесообразности использования электронных средств обеспечения учебного процесса и отображены новые направления прогрессивного внедрения современных технологий в методику преподавания учебных дисциплин и осуществление эффективного оперативного контроля уровня знаний студентов.

The question of application of information technologies in the process of professional preparation of future specialists is considered in the article. The analysis of efficiency and expedience of the usage of electronic means of providing educational process is conducted and new directions of progressive introduction of modern technologies are lighted up in the method of teaching of subjects and the realization of effective operative control of the level of students knowledge.

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство та зростання конкуренції на ринку праці ставлять високі вимоги щодо фахової підготовки студентів. Тому впровадження новітніх технологій в освітній процес є необхідним та неминучим процесом для забезпечення якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Аналіз останніх досліджень. Застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу потребує змін у методиці викладання всіх дисциплін. Це пов'язано з тим, що викладач перестає бути для студента єдиним джерелом отримання знань. Нині багато інформації можна знайти в мережі

Інтернет та за її допомогою. Орієнтація на формування репродуктивних навичок, таких як запам'ятовування та відтворення, за традиційного навчання замінюється на розвиток умінь співставлення, синтезу, аналізу, оцінювання виявлення зв'язків, планування, групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. У таких умовах зміни мають торкнутися методики проведення аудиторних занять та організації самостійної роботи. ІКТ посилюють роль методів активного пізнання та дистанційного навчання. За вимогами Болонського процесу збільшується частка самостійної роботи студентів у навчальних програмах усіх дисциплін. Інформаційно-комунікаційні та дистанційні технології навчання дають змогу забезпечити студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, завданнями для самостійного виконання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента тощо. Використання ІКТ та дистанційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу поступово вносить зміни в невід'ємні елементи традиційної системи освіти, замінюючи дошку і крейду на електронну дошку і комп'ютерні навчальні системи, книжкову бібліотеку на електронну, звичайну аудиторію на мультимедійну [1].

Інформаційні технології розвиваються дуже динамічно, так само динамічно має розвиватися і методика їх використання в навчальному процесі. Необхідно визначитися, за яких умов, за використання яких методів та засобів інформаційно-комунікаційні та дистанційні технології будуть ефективними. До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання відносяться Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання).

Служби та сервіси мережі Інтернет можна використовувати для організації навчання студентів за різними формами. Перш за все, Інтернет – це джерело інформації, тому використовувати його служби і сервіси необхідно для знаходження інформації, корисної з точки зору навчальної діяльності, її аналізу та оцінювання; студенти із зацікавленістю виконують завдання на знаходження в Інтернеті принципів, класифікацій, означень, моделей, зображень, правил тощо, з наступним оцінюванням знайдених в Інтернет-джерелах ресурсів, даних, порівнянням цифр, тенденцій у різних місцях, країнах тощо.

Мультимедійні програмні засоби дозволяють інтегрувати текстову, графічну, анімаційну, відео- і звукову інформацію. Одночасне використання кількох каналів сприйняття навчальної інформації дозволяє підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу. Мультимедійні програмні засоби дають змогу імітувати складні реальні процеси, ситуації, візуалізувати абстрактну інформацію за рахунок динамічного представлення процесів. Такі технології можна використати під час проведення аудиторних занять (лекція, практична (лабораторна) робота), для забезпечення самостійного вивчення окремих тем із навчальної дисципліни.

Офісні програмні продукти можуть бути використані для підготовки навчально-методичного матеріалу (шаблонів, діаграм, таблиць, презентацій) та для подання студентами результатів виконання завдань в електронній формі

Електронні підручники та посібники, платформи та системи дистанційного навчання є корисними для викладачів в організації дистанційної форми навчання студентів та електронної методичної підтримки очного навчання студентів, навчанні студентів регіональних структурних підрозділів, електронного тестування та спілкування (обговорення). Впровадження дистанційних технологій навчання дозволяє студентам працювати з навчальними матеріалами в «будь-якому місці» та в будь-який час. Водночас викладачі можуть контролювати та консультувати студента з різних питань, що виникають у процесі опрацювання навчального матеріалу, у синхронному або асинхронному режимах

Метою статті є проведення аналізу ефективності та доцільності використання електронних засобів забезпечення навчального процесу на основі застосування нових напрямків прогресивного впровадження новітніх технологій у методику викладання дисциплін і здійснення ефективного оперативного контролю рівня знань студентів.

Виклад основного матеріалу

Відомо що найкраще засвоєння матеріалу відбувається при використанні технологій "активного навчання". Концептуальні основи того, що можна назвати «активним навчанням», були сформульовані ще на початку XX століття американським філософом і педагогом Джоном Дьюї (John Dewey) [2]. Він стверджував, що традиційній системі освіти, що базується на придбанні і засвоєнні знань, необхідно протиставляти навчання «шляхом виконання роботи», щоб нові знання брались людиною з практичної діяльності і особистого досвіду. В 1950–1960 роках подібні ідеї активно розвивались. В результаті сформувались дві концепції: «піраміда навчання» (learning pyramid) і «конус досвіду Едгара Дейла» (Dale's cone of experience).

«Конус досвіду» американського педагога Едгара Дейла (Edgar Dale) наглядно ілюструє, як різні освітні результати можна отримати використовуючи різноманітні засоби або "носії" змісту навчання.

До кінця 1970-х років за результатами дослідження Національної тренінгової лабораторії США була сформульована так звана концепція «піраміди навчання». Вона також демонструє залежність між методами навчання та ступенем засвоєння матеріалу. З даного рисунку видно, що класична лекція (монолог викладача, який не супроводжується слайдами та іншими ілюстраціями) – є найменш ефективним методом навчання, оскільки він забезпечує засвоєння в середньому близько 5% змісту. В той час як «активне навчання» (залучення учасників освітнього процесу в різноманітні види активної діяльності) дозволяє отримати значно кращі результати

Тому використання сучасних комп'ютерних та мультимедійних технологій завдяки своїм можливостям дозволяє значно підвищити рівень засвоєння матеріалу, а отже і якість навчання.

Як показує сучасна педагогічна практика, новітні інформаційні технології навчання спрямовані на рішення переважно таких чотирьох типів дидактичних завдань[3]:
- комп'ютер використовується як допоміжний засіб для більш ефективного вирішення системи дидактичних завдань, що вже існує (при цьому, змістом об'єкту засвоєння в

комп'ютерній навчальній програмі такого типу є довідкова інформація, інструкції, обчислювальні операції, демонстрація та інше;

- комп'ютер може бути засобом, на який покладається вирішення окремих дидактичних завдань при збереженні загальної структури, цілей і завдань безмашинного навчання (при цьому сам навчальний зміст не закладається в комп'ютер, він виконує функції контролера, тренажера тощо. Ця функція широко представлена в розгалужених діалогових системах, що моделюють діяльність учителя. Сьогодні найчастіше використовуються довідково-контролюючі програми);

- використання комп'ютера дозволяє ставити й вирішувати нові дидактичні завдання, що не можна вирішити традиційним шляхом (характерними є імітаційно-моделюючі програми);

- комп'ютер може бути використаний як засіб, моделюючий зміст об'єктів засвоєння шляхом його конструювання (при цьому реалізуються принципово нові стратегії навчання; прикладом цього напрямку розробок є так звані "комп'ютерні навчальні оточення" чи "мікросвіти", що представляють моделі галузей знань, які вивчаються). (С. Пейперт, США; Б. Сендгов, НРБ та інші).

Використання засобів нових інформаційних технологій дозволяє підсилити мотивацію студента не лише новизною роботи з комп'ютером, яка сама по собі часто сприяє підвищенню інтересу до навчання, але і можливості регулювати пред'явлення завдань по складності, заохочуючи правильні рішення, не вдаючись при цьому до моралей і осуду. Працюючи на комп'ютері, учень дістає можливість довести рішення будь-якої учбової задачі до кінця, оскільки йому надається необхідна допомога, а якщо використовується ефективні навчальні системи, то йому пояснюється рішення, він може обговорити його оптимальність і тупикові ходи. Комп'ютер може впливати на мотивацію учнів, розкриваючи практичну значущість матеріалу, що вивчається, надаючи їм можливість проявити оригінальність, поставивши цікаве завдання, поставити будь-які питання і запропонувати будь-які рішення без ризику отримати за це низький бал. Все це сприяє формуванню позитивного відношення до навчання.

Вживання засобів нових інформаційних технологій в учбовому процесі дозволяє індивідуалізувати і диференціювати процес вчення, реалізуючи інтерактивний діалог, надаючи можливість самостійного вибору режиму навчальної діяльності і комп'ютерної візуалізації об'єктів, що вивчаються. Індивідуальна робота студента за комп'ютером створює умови комфортності при виконанні, передбачених програмою: кожен працює з оптимальним для нього навантаженням, оскільки не відчуває впливу оточуючих.

Використання можливостей інформаційних технологій дозволяє не лише відтворювати реальну обстановку діяльності, але і показувати процеси, які в реальності не можуть бути представлені.

Інформація, що пред'являється студентам, і можливості її вивчення постійно розширюються завдяки розвитку інтерактивних комп'ютерних систем: мультимедійних технологій, що включають комплексне (текст, звук, колір, об'єм, анімація і сенсо-

рика) сприйняття інформації; телекомунікації, що дозволяють розширити кордони того соціального оточення, в рамках якого здійснюється пізнавальний розвиток студента; штучного інтелекту, що піднімає рівень вчення до свідомого експерименту і дослідження.

Наявність програмно-методичного забезпечення, зорієнтованого на підтримку при викладанні певних учбових предметів, об'єктно-орієнтованих програмних систем (текстові, графічні, музичні редактори, електронні таблиці і ін.), призначених для формування культури учбової діяльності і інформаційної культури, систем штучного інтелекту (бази знань, експертні повчальні системи), призначених для організації процесу самонавчання, а також учбового і демонстраційного устаткування, дозволяє організувати в учбовому процесі інформаційно-учбову, експериментально-дослідницьку діяльність, забезпечити можливість самостійної учбової і наочної діяльності із засобами нових інформаційних технологій.

При роботі на комп'ютері кожен учень може обдумувати відповідь стільки часу, скільки йому необхідно; знімається питання про суб'єктивну оцінку знань при опитуванні, оскільки оцінку виставляє комп'ютер, підраховуючи кількість вірно виконаних завдань; відбувається миттєвий аналіз відповіді, що дає можливість опитуваному або ствердитися в своїх знаннях, або скоректувати невірно введену відповідь, або звернутися за допомогою до викладача. Таким чином, комп'ютер дозволяє якісно змінити контроль за діяльністю учнів, забезпечуючи при цьому гнучкість управління учбовим процесом.

Висновок. З метою підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців доцільно застосовувати комп'ютерні інформаційні технології. Оскільки їх використання дозволяє суттєво підвищити рівень засвоєння матеріалу, з'являється можливість використання індивідуального підходу до кожного студента та можливість регулярної та ефективної оцінки знань студентів.

Література:

1. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі – <http://194.44.242.244/e-journals/ITZN/em6/content/08mnvshi.htm>
2. Шоптенко В. Инновации в бизнес-образовании – <http://www.ubo.ru/articles/?cat=124&pub=2582>
3. Тельчарова О.П. Впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес вищої школи – http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008/articles/Section_5/Telcharova.doc/view
4. Співаковський О.В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики вчителів математики з використанням інформаційних технологій: Дис...докт. пед. наук: 13.00.02 / О.В.Співаковський; НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 534 с.

КАРАСЬОВА Л. А.,
доцент кафедри іноземних мов
Національної академії СБ України

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ КУРСАНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Реалізація вимог Болонської конвенції потребує впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема модульно-рейтингової технології навчання. В статті запропоновано можливий варіант методики рейтингового контролю та оцінювання навчальних досягнень курсанта з іноземної мови. Ключові слова: інноваційна технологія навчання, модульно-рейтингова технологія, підсумковий рейтинг, курсант.

Реализация требований Болонской конвенции требует имплементации инновационных образовательных технологий, в частности модульно-рейтинговой технологии обучения. В статье предложен возможный вариант методики рейтингового контроля и оценивания знаний курсанта в процессе изучения иностранного языка. Ключевые слова: инновационная образовательная технология, модульно-рейтинговая технология, итоговый рейтинг, курсант.

Realization of the requirements of Bologna convention demands implementation of innovating educational technologies, in particular the module-rating educational technology. In this article a possible variant of the methods of rating system of control and evaluation of a cadet's foreign language knowledge. Keywords: innovating educational technology, module-rating technology, evaluation rating, a cadet.

Значна увага до реформування професійної освіти пов'язана з приєднанням України до Болонської конвенції про інтеграцію європейських систем освіти[3]. Одним з положень Болонської конвенції є впровадження Європейської системи перезарахування кредитів (ECTS) у навчальний процес вищих навчальних закладів. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закон України «Про вищу освіту» визначають освіту, у тому числі і військову, стратегічною основою розвитку суспільства [1; 2]. Глибокі соціально-економічні перетворення в Україні, проведення військової реформи в Збройних Силах вимагають кардинального підвищення якості підготовки офіцерських кадрів у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони.

Підвищення якості професійної підготовки випускників ВВНЗ залишається проблемою військової педагогіки. Головними стають питання формування у ВВНЗ професійно підготовленої особистості. Здатної вирішувати завдання з забезпе-

чення обороноздатності країни та приймати рішення в неординарних ситуаціях. Завдання захисту національних інтересів і забезпечення національної безпеки безпосередньо впливають на розвиток системи військової професійної освіти. Питання методології військової педагогіки та змісту військової освіти описані у працях М.І.Нещадима, В.В.Ягупова та ін. Психолого-педагогічні та дидактичні умови удосконалення професійної підготовки військових фахівців досліджено в різних аспектах: оптимізація викладання соціально-економічних дисциплін [8]; формування та оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності [9]. У низці наукових робіт досліджувалися перспективи та особливості розвитку військової освіти, проблеми запровадження у навчально-виховний процес інноваційних педагогічних технологій, які сприятимуть створенню середовища для розкриття і розвитку потенційних можливостей майбутніх військових фахівців [5; 6; 9; 10].

Впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику навчання повинне привести до підвищення загальної академічної успішності курсантів, стимулювання та заохочення їх до одержання якісної освіти, формуванню позитивного відношення до навчання. На нашу думку це забезпечує модульно-рейтингова технологія навчання, яка передбачає запровадження таких принципів: систематичності (пов'язаний з організацією навчального процесу); послідовності (засновується на взаємозв'язку і наступності модулів;); свідомості (передбачає розуміння курсантом цілей і завдань навчання); активності (вимагає від курсанта бути активним учасником навчального процесу, забезпечує його самостійність, спонукає до оволодіння засобами самоосвіти); диференціації та індивідуалізації (враховує індивідуальні здібності курсанта та сприяє максимальній реалізації творчого потенціалу викладача і курсанта).

Модульно-рейтингова технологія навчання забезпечує функціонування нової системи контролю та оцінювання навчальних досягнень курсантів.

Мета статті – проаналізувати ефективність модульно-рейтингової системи контролю та оцінювання якості іншомовної підготовки курсантів НАСБУ.

Місце іноземної мови в системі професійної підготовки одне з чільних серед інших навчальних дисциплін бо іншомовна компетенція є необхідною складовою кваліфікації фахівця СБУ [11]. Високий рівень володіння іноземною мовою забезпечує ефективну роботу з інформацією, одержаною з іншомовних джерел, своєчасне донесення важливої інформації до відповідальних за прийняття рішення осіб. Засобами іноземної мови ми розвиваємо такі риси майбутнього фахівця, як загальна ерудиція, комунікабельність, оперативність, швидке запам'ятовування, вміння аналізувати, самостійно приймати і реалізовувати рішення, готовність до праці і самоосвіти, формуємо комунікативну компетенцію. Кафедра іноземних мов нашого ВНЗ має досить вагомий напрацювання з впровадження ECTS, зокрема створено навчальні програми з англійської, французької, німецької мов за вимогами кредитно-модульної системи.

Модульні структури є важливим фактором реалізації системи ECTS. Досвід використання модульно-рейтингової технології навчання дає нам підстави визначити модуль як логічно завершену та відносно самостійну частину навчального курсу з роз-

робленою системою якості засвоєння навчального матеріалу. Згідно з вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу навчальний матеріал з дисципліни «Іноземна мова» розподілено на логічно завершені модулі з зазначенням видів виконуваних курсантами робіт. Логічний взаємозв'язок модулів та їх наступність передбачають циклічний порядок їх вивчення. Це створює умови для повторення, взаємозв'язку між темами, модулями, забезпечує наступність викладання.

При проведенні педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу на кафедрі іноземних мов НАСБУ прийнято модифіковану 12-бальну шкалу оцінок, що відрізняється від шкільної 12-бальної шкали введенням оцінки "0" [7]. Було розроблено систему рейтингового контролю навчальних досягнень курсантів і шкалу трансформації існуючої на кафедрі більш широкої модифікованої 12-бальної шкали у рейтинговий бал, формули підрахунку підсумкового рейтингу з переведенням результатів у чотирибальну національну систему оцінок і систему оцінок ECTS.

Перед початком вивчення навчального матеріалу кожного модуля дисципліни «Іноземна мова» всі курсанти мають бути ознайомлені з тривалістю його вивчення, з кількістю і тематикою обов'язкових навчальних робіт і термінами їх проведення, з навчальним матеріалом, що виноситься на модульну контрольну роботу, з термінами і формою проведення модульної контрольної роботи. Протягом навчального року на кафедрі іноземних мов проводиться атестація навчальних досягнень курсантів. Це стимулює активну і систематичну аудиторну та позааудиторну роботу курсантів, підвищує ефективність контролю та забезпечує об'єктивність оцінювання знань, навичок і умінь курсантів. Перевірка засвоєння навчального матеріалу з іноземної мови та оволодіння уміньми та навичками здійснюється завдяки запровадженню поточного, проміжного і підсумкового контролю.

До структури кожного модуля входять наступні чотири складові:

- аудиторна робота (відпрацювання вправ, поточні тести, перекази, бесіди, діалоги, полілоги тощо);
- індивідуальна робота під керівництвом викладача у спеціально відведений для неї час після занять (здача розмовних тем, тематичного читання, індивідуального читання, захист рефератів);
- самостійна робота (написання творів, перекладів, доповідей, виконання творчих письмових завдань);
- модульний контроль, що передбачає перевірку рівня засвоєння навчального матеріалу модуля, яка проводиться по його закінченню у формі тестів, перекладів, контрольних письмових робіт тощо.

Поточне оцінювання всіх видів навчальної діяльності курсантів здійснюється за прийнятою на кафедрі більш широкою модифікованою 12-бальною шкалою. В кінці вивчення навчального матеріалу модуля викладач виставляє середню оцінку за модуль, яка є середньоарифметичною до суми отриманих курсантом оцінок за 4 складові модуля. Ця оцінка трансформується у модульний рейтинговий бал, що об'єкти-

но відображає реальний рівень засвоєння курсантом навчального матеріалу. Вважаємо, що більш широка модифікована 12-бальна шкала, національна шкала та шкала ECTS кореспондуються між собою і дають можливість більш точно оцінити рівень знань курсантів. Наведемо приклад як більш широкий діапазон шести позитивних оцінок (7, 8, 9, 10, 11, 12) можна спроектувати на шкалу ECTS при визначенні розрахунку рейтингу курсанта за модуль (табл. 1).

Максимальний рейтинг курсанта за вивчення матеріалу одного модуля становить 60 балів. В індивідуальну картку курсанта викладач вносить отримані оцінки за

Таблиця 1. **Проектування більш широкого діапазону**

б позитивних оцінок на шкалу ECTS.			
Оцінка за 12-бальною шкалою	Рейтинг у балах	Оцінка за шкалою ECTS	Оцінка за національною шкалою.
12	60	А	Відмінно
11,6 – 11,9	59		
11,0 – 11,5	58		
10,7 – 10,9	57		
10,3 – 10,6	56		
10,0 – 10,2	55		
9,8 – 9,9	54	В	Добре
9,6 – 9,7	53		
9,4 – 9,5	52		
9,2 – 9,3	51		
9,0 – 9,1	50		
8,7 – 8,9	49	С	Добре
8,4 – 8,6	48		
8,0 – 8,3	47		
7,8 – 7,9	46		
7,6 – 7,7	45		
7,4 – 7,5	44		
7,2 – 7,3	43		
7,0 – 7,1	42		

Таблиця 2. **Приклад розрахунку рейтингового балу за модуль**

№ модуля, загальна кількість годин, навчальні тижні	Складові навчального модуля				
	Аудиторна робота	Індивідуальна робота	Самостійна робота	Рубіжний контроль	Відповідна кількість балів за модуль
Термін М1	Оцінка 9,5	Оцінка 9	Оцінка 8,2	Оцінка 9,2	8,9 49

всі складові модуля, а також відповідний рейтинговий бал (табл. 2). В разі несвоєчасного виконання завдань з індивідуально та/або самостійної роботи, пропусків занять з неповажних причин курсант отримує штрафні бали, що зменшують його загальну оцінку за модуль в межах 0,1-1,0 балу.

Атестації проводяться залежно від кількості навчальних модулів на семестр (4 або 5 за семестр) за графіком, затвердженим предметно-методичними секціями. Максимальний семестровий/річний рейтинговий бал становить 60 як середньоарифметичний до суми рейтингу балів, набраних курсантом за навчальний рік/семестр. Кількість балів, набраних курсантом за семестр, впливає на форму проведення семестрового контролю (заліки, диференційовані заліки, екзамени).

Усім курсантам, які мають з навчальної дисципліни «Іноземна мова» семестровий рейтинговий бал "36" вище, підсумкова залікова оцінка виставляється автоматично – «зараховано» із зазначенням залікового балу. Курсанти, які мають семестровий рейтинговий бал "35" і нижче, складають залік.

На екзамені/диференційованому заліку екзаменаційна комісія оцінює відповідь курсанта за 12-бальною шкалою, яка трансформується в екзаменаційний бал. Максимальний екзаменаційний бал становить 40 балів. Підсумковий рейтинговий бал є сумою семестрового рейтингового балу та екзаменаційного балу (max 40).

Курсанти 2 та 3 курсів отримують без проходження семестрового контролю оцінку «відмінно» за національною шкалою й оцінку А за шкалою ECTS, якщо семестровий рейтинг курсанта з іноземної мови становить 55 балів і вище.

Оцінку добре за національною шкалою й оцінку В за шкалою ECTS отримують ті курсанти, семестровий рейтинг яких з іноземної мови становить 50-54 від максимально можливої кількості рейтингових балів. Решта курсантів, а також ті, які бажають підвищити свій підсумковий рейтинг, складають екзамен/диференційований залік.

Підсумковий рейтинговий бал може бути підвищений за рахунок балів, одержаних за проведену самостійну науково-дослідницьку роботу, що передбачається наступною шкалою заохочувальних балів:

- отримання призових місць (1-3) на міжвузівській олімпіаді – 7-10 бали
- отримання призових місць на вузівській олімпіаді – 2-3 бали
- написання статей – 2-4 бали
- виступ та підготовка тез доповіді на науково-практичній конференції (протягом року) – 2-4 бали
- підготовка засідань іншомовного клубу (протягом року) – до 5 балів
- участь у створенні дидактичних матеріалів, посібників для кафедри – 5-7 балів
- випуск стінних газет на іноземній мові (протягом року) – 2-3
- участь у роботі малої наукової лабораторії – 3-4

Максимальна кількість балів за додаткові види робіт протягом навчального року не може становити більш ніж 10 балів. Підсумковий рейтинговий бал слугує кількісним показником якості навчальної діяльності курсанта з іноземної мови порівняно з успіхами його одногрупників. Курсанти ознайомлені з критеріями і показниками оці-

нювання результатів навчальної діяльності. Знання та уміння курсантів перевіряються відповідно до інтегрованих вимог до знань і умінь, передбачених в навчальних модулях програми з дисципліни «Іноземна мова», та дескрипторів критеріїв оцінювання досягнень курсантів НАСБУ в оволодінні іноземною мовою. При цьому обов'язково визначається «вхідний» рівень знань і умінь курсантів (рівень попередньої підготовки з іноземної мови) та «вихідний рівень» (перелік знань і умінь, які курсант повинен набути під час навчання). Створення дескрипторів обумовлено необхідністю ретельного оцінювання навчальних досягнень курсантів, оскільки оцінка є дієвим засобом заохочення та стимулювання зусиль курсантів в оволодінні іноземною мовою. Відповідно підібраний дидактичний матеріал, прийоми та методи навчання, впровадження рейтингової системи контролю та оцінювання знань курсантів сприятимуть перетворенню «вхідного» рівня у «вихідний» – визначену мету навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи, слід зазначити, що описана методика контролю та оцінювання навчальних досягнень курсантів НАСБУ з іноземної мови розроблена у відповідності із вимогами до кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Застосування модульно-рейтингової системи контролю та оцінювання навчальних досягнень курсантів надає можливість посилити мотивацію курсантів до засвоєння знань, спонукати їх до самостійної, систематичної та активної роботи протягом усього періоду навчання, забезпечити об'єктивність оцінювання знань, допомагає викладачеві розширити спілкування з курсантами, враховувати їх індивідуальні особливості. Аналізуючи застосовану модель можна сформулювати загальні принципи її побудови і функціонування:

- розподіл програмного матеріалу дисципліни на навчальні модулі;
- перевірка якості засвоєння навчального матеріалу кожного модуля;
- перевірка якості підготовки курсантів до кожного заняття;
- застосування більш широкої модифікованої 12-бальної шкали оцінки знань;
- вплив суми балів, одержаних за семестр на підсумковий рейтинговий бал.

Розрахунок рейтингу навчальних досягнень курсанта здійснюється за нормами однієї і тієї ж методики, що робить модульно-рейтингову систему контролю та оцінювання, що розроблена на кафедрі, прозорою та зручною у застосуванні. До перспективних напрямів дослідження слід віднести обґрунтування організаційно – педагогічних умов впровадження інноваційних та інформаційних технологій у підготовку майбутніх фахівців СБУ в процесі викладання гуманітарних дисциплін.

Література:

1. Державна Національна програма «Освіта». Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994 – 61 с.
2. Про вищу освіту: Закон України // Відомості Верховної Ради, 2004. – №20. – 134 с.
3. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін І.І. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – 52 с.

4. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / [Егоров А.А., Ильченко О.А., Леднев В.А. и др.]; под общей редакцией профессора Ю.Б.Рубина. М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2005. – 490с.
5. Безносюк О.О. Система модульно-рейтингового контролю успішності студентів (на матеріалах підготовки офіцерів запасу у вищих навчальних закладах): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика проф. освіти" / О.О.Безносюк. – К.,2001. – 22с.
6. Вишневський П.Р. Педагогічне управління навчальним процесом у вищому військовому навчальному закладі на основі інноваційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика проф. освіти" / П.Р.Вишневський. – Хмельницький, 2006. – 20с.
7. Голубенко О., Смирний М. Успішність навчання студентів: якість підготовки, тест на стипендію чи перепустка до Європи? / О. Голубенко, М.Смирний // Вища школа. – 2009. – №4. – С. 39 – 49.
8. Дияк В.В. Організаційно-педагогічні умови оптимізації викладання соціально-економічних дисциплін у вищих військових навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика проф. освіти" / В.В. Дияк. – Хмельницький, 2004.— 18с.
9. Новак І.А. Дидактична модель підготовки оперативного складу Прикордонних військ України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика проф. освіти" / І.А.Новак. – Хмельницький, 2003. – 18с.
10. Романюк І.М. Модульно-рейтингова технологія навчання та контролю засвоєння знань у вищому військовому закладі освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика проф. освіти" / І.М.Романюк. – Т., 2003. – 19с.
11. Zakharova J. Foreign language competence as an essential constituent of national security officers qualifications / J.Zakharova // Форми та методи забезпечення інформаційної безпеки держави: зб. матеріалів міжнародної наук.-практ. конф.(м. Київ, 13 березня 2008 р.). – К.: Видавець Захаренко В.О., 2008. – С.104 – 109.

КРИСАНОВА Н. В.,

кандидат біологічних наук доцент кафедри
біологічної хімії та лабораторної діагностики
ЗДМУ

АЛЕКСАНДРОВА К. В.,

доктор хімічних наук завідувачка кафедри
біологічної хімії та лабораторної діагностики
ЗДМУ

РУДЬКО Н. П.,

кандидат біологічних наук, асистент кафедри
біологічної хімії та лабораторної діагностики
ЗДМУ

БІЛЕНЬКИЙ С. А.,

кандидат медичних наук, доцент кафедри
біологічної хімії та лабораторної діагностики
ЗДМУ

БІЛОКОНЬ Л. Є.,

кандидат біологічних наук старший викладач
кафедри біологічної хімії та лабораторної
діагностики ЗДМУ

ПРО ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА СВІТОВИХ СТАНДАРТІВ У ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН В МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ЗА УМОВ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

У статті проводиться аналіз умов вступу в медичний ВНЗ і особливостей викладання природничо-наукових дисциплін за перший-другий роки навчання студентів медичного факультету у порівнянні з провідними медичними школами Європи, США, Канади. Поряд з позитивними моментами впровадження кредитно-модульної системи (КМС) в медичну освіту України автори відмічають ряд порушень, які заважають при викладанні природничо-наукових дисциплін досягнути високих результатів в успішності студентів. Колектив кафедри біохімії та лабораторної діагностики ЗДМУ пропонує конкретні заходи ліквідації недоліків в учбових програмах I-II років навчання з природничо-наукових предметів з метою підвищення якості підготовки спеціалістів з лікарської справи.

В статье проведен анализ условий поступления в медицинский ВУЗ и особенностей преподавания естественных дисциплин в 1-2 годы обучения студентов медицинского факультета в сравнении с ведущими медицинскими школами

Европы, США и Канады. Наряду с положительными моментами внедрения КМС в медицинское образование Украины авторы отмечают ряд нарушений, которые мешают при преподавании естественных дисциплин достигнуть высоких качественных показателей по успеваемости студентов. Коллектив кафедры биохимии и лабораторной диагностики ЗГМУ предлагает конкретные меры ликвидации недостатков в учебных программах 1-2 года обучения естественным предметам с целью повышения качества подготовки специалистов по лечебному делу.

The comparative analysis of all the conditions for the entering the high medical school and requirements for learning of natural disciplines at 1-2 years study on medical faculty in Ukraine and European, USA, Canada medical schools is made by authors of this article. Some violations in the introduction of Credit-module system in medical education of Ukraine are found by authors. The lecturers of Biochemistry and Laboratory Diagnostic Department of ZSMU give concrete proposals to correct these violations to increase the level of quality for preparation of specialists in Medical Business.

Стратегія педагогічної діяльності для кожної навчальної дисципліни визначається, в першу чергу, кінцевими цілями навчання та спрямована на отримання високої якісної успішності студентів. Для викладачів медичних навчальних закладів питання підготовки висококваліфікованих медичних кадрів має першочергове значення незалежно від того, чи викладається дисципліна природничо-наукового циклу I-II роки навчання, чи це клінічна дисципліна, що визначає вузьку професійну діяльність майбутнього лікаря. Розвиток науки, досягнення в галузі біології та медицини, поява нових напрямків фундаментальних досліджень сприяє збільшенню потреби в висококваліфікованих лікарських кадрах, зміні концепції освіти. В 2004 році концепція медичної освіти України була змінена введенням у вищі медичні навчальні заклади кредитно-модульної системи навчання: на озброєння були взяті принципи європейської системи навчання, схвалені Болонською конференцією в 1999 році.

Впровадження КМС навчання в навчальний процес зі спеціальності «Лікарська справа» змусило колективи кафедр, які викладають природничо-наукові дисципліни докорінно переглянути тактику викладання предмету. Три роки роботи в умовах даної системи принесли певні плоди, і тепер, маючи певний досвід роботи, викладачі кафедри біологічної хімії та лабораторної діагностики ЗДМУ збентежені не менше, ніж на початку впровадження цієї системи. Образно кажучи, «плоди виявилися не зовсім смачними, з гірчинкою».

Впровадивши в медичну освіту КМС, державні інститути влади відмовилися від традиційної, століттями сформованої системи навчання, але не змогли перебудувати педагогічний процес в медичних навчальних закладах повністю у відповідності з вимогами цієї системи. На наш погляд виникли принципові порушення вимог цієї системи, такі як:

1. На медичному факультеті, на жаль, не витримано кількість студентів у групах 1-2 року навчання (замість рекомендованих 5-8 студентів у групі звичайно від 12 до 16 осіб);
2. Іноді здійснюється спроба сумістити систему оцінювання знань студентів з предмету в одиницях ECTS з вимогами традиційної системи навчання шляхом введення додаткових екзаменів, комплексних робіт тощо;
3. Зміст самостійної роботи студентів часто зведено по суті тільки до реферативної роботи з літературою при зниженні обсягу навчально-дослідницької роботи студентів. Причина цього – недостатнє державне фінансування медичної освіти;
4. Контроль теоретичних знань та практичних навичок студентів медичного факультету з дисциплін природничо-наукового циклу (1-2 рік навчання) проводиться переважно методом тестування тестами першого рівня складності. Таким чином, інтеграційний підхід у методиці викладання природничо-наукових дисциплін порушено.

Викладання предметів біологія, біохімія, нормальна фізіологія, гістологія, анатомія та інші у західних медичних школах базується на іншій педагогічній тактиці. Починаючи вже з першого року навчання, у студента є мотивація до вивчення дисциплін природничо-наукового циклу, тому що вона забезпечується інтеграцією усіх природничих предметів з вивчення кожної життєво-важливої системи організму здорової людини. Таким чином, студент зацікавлений отримати базові знання, які йому будуть потрібні для вивчення на клінічних кафедрах патологічних порушень тієї ж системи організму під час розвитку різноманітних захворювань. На жаль, такий підхід у нині діючих навчальних програмах медичних вищих навчальних закладах України не передбачено.

У західноєвропейських медичних школах принципово відрізняється підхід до добору контингенту студентів для навчання на медичному факультеті:

1. Відсутня система пільг при вступі на факультет. Головний критерій – високий рівень знань з предметів біологія, хімія, фізика, математика, отриманий абітурієнтами в середній школі. В Англії абітурієнт медичного факультету складає 5 екзаменів, 2-3 х підвищеного рівня шляхом тестування, перевіркою деяких практичних навичок з екзаменаційних предметів. У Німеччині, США абітурієнти здають спеціальний національний тест для вступу на медичний факультет (500 тестів), крім того, у конкурсі враховуються результати успішності абітурієнта у середній ланці освіти.

У Канаді перед вступом абітурієнт проходить обов'язкове платне 2-х річне навчання при медичному факультеті з предметів біологія, загальна та органічна хімія, фізика тощо з обов'язковим випускним екзаменом, що перевіряє теоретичні та практичні знання, придбані за вказаний період.

2. Під час прийому абітурієнтів приймальною комісією здійснюються заходи з оцінювання професійної придатності абітурієнта шляхом психологічного тестування (Італія, Бельгія, Англія, США).

Що відрізняє українську систему прийому абітурієнтів на медичний факультет від вище наведеної системи? Проведемо аналіз по вище зазначеним позиціям:

1. Минулим літом в Україні, як ніколи, стало питання про механізми прийому пільговиків на медичний факультет у зв'язку з низькими показниками абітурієнтів-пільговиків у порівнянні з середнім показником абітурієнтів, які вступили за конкурсом. На нашу думку, пільгового вступу на медичний факультет з низьким рівнем знань з базових предметів середньої школи бути не може!

Тестовий блок незалежного державного тестування з хімії (містить 60 тестів – мало!), не перевіряє якість знань абітурієнта з предмету, не має цільової спрямованості з перевірки тих знань, які будуть потрібні студенту медичного факультету у перші роки навчання.

2. Спеціалісти-психологи, психіатри у приймальних комісіях медичних вищих навчальних закладів України, як правило, відсутні. За останні 5 років почастішали випадки прийому на медичний факультет молодих людей з неадекватною поведінкою (шизофренія, порушення психіки на фоні вживання алкоголю та наркотиків).

Наслідки вище вказаних недоліків у механізмі прийому абітурієнтів та порушень вимог КМС навчання створюють додаткові труднощі у роботі викладачів дисциплін природничо-наукового циклу на медичному факультеті. Колектив кафедри біохімії та лабораторної діагностики ЗДМУ на превеликий жаль констатують той факт, що останні 5 років у студентів медичного факультету, що приходять на другий курс навчання спостерігається:

- відсутність базових навичок щодо уміння писати структури органічних сполук та їх реакцій;
- відсутність уміння самостійно робити висновки щодо результатів експерименту, або при обговоренні теоретичних питань теми заняття;
- відсутність бачення студентами логічного зв'язку питань з біохімії зі знаннями, які здобути на 1 курсі навчання, з дисциплін: молекулярна біологія, біофізика, загальна та колоїдна хімії, органічна хімія, медична хімія та інше,
- відсутність у студентів стійких практичних навичок роботи з найпростішим хімічним посудом.

Ми не маємо, ні в якому разі, мети звинуватити викладачів 1-го курсу медичного факультету у несумлінному ставленні до службових обов'язків. Причини вище згаданих недоліків полягають у тому, що:

- відсутня в вищих медичних навчальних закладах мотиваційна, інтеграційна програма навчання зі спеціальності «Лікувальна справа»;
- учбові групи перевантажені за складом, а тривалість практичних занять занадто мала;
- у багатьох студентів 1-го курсу медичного факультету відсутні базові знання загальноосвітньої школи.

На підставі порівняльного аналізу (у роках) успішності студентів 2-го курсу медичного факультету ЗДМУ з біохімії за останні три роки можна зазначити таку тенденцію: при достатньо стабільних показниках абсолютної та якісної успішності курсу кількість балів студентів, що отримали оцінку «А», з кожним роком зменшується.

Така тенденція, на наш погляд, може привести у найближчому майбутньому «девальвації» медичної освіти України. Що робити у існуючій ситуації?

На думку колективу кафедри біологічної хімії та лабораторної діагностики ЗДМУ, в першу чергу, вищим медичним навчальним закладам України необхідно бути послідовними у прийманні такого рішення, як зміна концепції системи освіти:

- Потрібно реформувати роботу приймальних комісій медичних ВУЗів з урахуванням європейського досвіду;
- Кардинально змінити учбові програми дисциплін 1-3 років навчання на медичному факультеті з урахуванням європейських та світових стандартів в напрямку «Problem-Based Learning».
- Необхідно змінити політику держави стосовно об'ємів фінансування та якості контролю медичної освіти з позиції «за залишковим принципом» на позицію «жорсткий контроль якості освітніх та лікувальних послуг при фінансовій стимуляції у всіх напрямках охорони здоров'я України».

Література:

1. Вартанян Ф.Е., Орлов Д.А., Матвеев Ю.А. Современные тенденции подготовки медицинских кадров в западно-европейских странах // Сов. здравоохран. – 1989. – № 8. – С. 63-68.
2. Глезер Г.А. Монреальский институт клинических исследований и Ньюфаундлендский университет // Клин. медицина. – 1990. – № 2. – С. 129-138.
3. Каплан Г.Л., Петриковский Б.М. Подготовка неврологов в США// Журн. неврол. и психиатр. – 1996. – № 1. – С. 83–84.
4. Петриковский Б.М. Подготовка акушер-гинекологов в США // Вести. Рос. ассоц. акуш.-гинеко. – 1997.–№ 1. – С. 103–104.
5. Покровский ММ. Подготовка ортодонтів в США // Новости стоматологии. – 1996. – № 2–3. – С. 71–73.
6. Сохин А.А. Система подготовки врачебных кадров в Великобритании // Сов. здравоохран. – 1989. – № 12. – С. 54–58.
7. «Інструкція про систему оцінювання навчальної діяльності студентів при кредитно-модульній системі організації навчального процесу в ЗДМУ» відповідно листа МОЗ України № 08.01-22 1258. від 16.01.2005р. «Про затвердження програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки»- Запоріжжя: типографія ЗДМУ, 2005-14с.
8. Cohen J.J., Todd J.S. Association of American Medical Colleges and American workforce planning and graduate medical education reform policies // JAMA. – 1994. – Vol. 272, N 9. – P. 712.
9. Christel A/ Woodward. Depart. of Clinical Epidemiology & Biostatistics, Health Sciences Centre 3H4, McMaster University. Canada. Problem-based learning in medical education.//Advances in Health Sciences Education.-volume 1, N1, 1996.-P.83-94.

КОДЕНКО А.Ф.,
студент,
ПАЗИНІЧ Ю.М.,
кандидат політичних наук, доцент

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ОБОВ'ЯЗКОВОГО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто деякі правові аспекти проблемної ситуації, що виникла у зв'язку із впровадженням державної системи обов'язкового зовнішнього незалежного оцінювання, а також пропозиції щодо приведення законодавчих актів у відповідність до проведених реформ освіти

В статье рассмотрены некоторые правовые аспекты проблемной ситуации, которая возникла в связи с внедрением государственной системы обязательно-го внешнего независимого оценивания, а также предложения по приведению законодательных актов в соответствии с проведенной реформой образования

The article considers some law aspects of the problem situation that arose in connection with the introduction of compulsory state system of external independent evaluation, and proposals to amend legislation in line with education reform

Закон "Про вищу освіту" встановлює доступність освітніх послуг вищої школи для всіх громадян України. Запровадження у 2008 р. обов'язкового зовнішнього незалежного оцінювання та нових принципів зарахування до університетів на виконання Указу Президента України Віктора Ющенка від 4 липня 2005 р. «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», вже сьогодні українська спільнота оцінює як одну із найбільших і найрадикальніших реформ за всю історію української освіти. Метою впровадження незалежного тестування було: забезпечення рівного та справедливого доступу до якісної освіти для всіх без винятку молодих людей; проведення загальнонаціонального моніторингу справжнього рівня нашої середньої освіти; усунення психологічного навантаження на школярів, які з одного й того самого предмета складають екзамени двічі поспіль – спочатку у школі, а потім у вищому навчальному закладі. Однак на практиці таке загальне тестування викликає критичне ставлення в окремих громадян України.

У 2008 році всеохоплююче зовнішнє незалежне оцінювання знань абітурієнтів пройшли понад півмільйона осіб, причому кожен із бажаючих мав можливість пройти тестування із трьох навчальних предметів. Загалом було проведено понад один мільйон тестувань з одинадцяти предметів. На навчання до університетів за сертифі-

катами Українського центру оцінювання якості освіти, який спеціальною постановою створив Уряд України, було зараховано понад 90 % студентів від числа вступників. За оцінками учасників тестування, їх батьків, численних українських та закордонних громадських спостерігачів, засобів масової інформації, під час тестування було забезпечено прозорий, рівний, справедливий і зрозумілий усім доступ до вищої освіти. Значною мірою вдалося подолати недовіру українського суспільства до вищої школи. За результатами соціологічних опитувань, 72 % респондентів підтримують цю реформу[7]. Але впровадження обов'язкового зовнішнього незалежного оцінювання має ряд не вирішених проблем. Основною проблемою є недостатнє та не правильне законодавче забезпечення і навіть суперечність законам. Правовий механізм введення такого важливого кроку у реформуванні освіти повинен бути більш досконалим і ні в якому разі не порушувати право громадян на освіту, гарантоване Конституцією та законами.

Отже, мета даної статті –розглянути деякі правові аспекти проблемної ситуації, що виникла у зв'язку із впровадженням державної системи обов'язкового зовнішнього незалежного оцінювання, та внести пропозиції щодо приведення законодавчих актів у відповідність до проведених реформаторських дій.

По-перше, впровадження зовнішнього незалежного оцінювання є неабияким з погляду забезпечення конституційних прав людини на освіту. Так, абзац третій статті 53 Конституції встановлює, що «держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам» [1]. У рішенні Конституційного Суду від 04.03.2004 р. визначено, що «доступність освіти як конституційна гарантія реалізації права на освіту на принципах рівності, визначених статтею 24 Конституції України, означає, що нікому не може бути відмовлено у праві на освіту й держава має створити можливості для реалізації цього права». Абзац четвертий статті 53 Конституції встановлює, що «громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі» [6].

Сьогодні також сформовано значний блок міжнародно-правових актів у сфері освіти, які гарантують права людини на освіту. У пункті 1 статті 26 Загальної декларації прав людини йдеться, що «кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безплатною, хоча б початкова і загальна. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна і професійна освіта повинна бути загальнодоступною, а вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного». Стаття 2 Європейської конвенції прав людини (протокол № 1) встановлює: «Нікому не може бути відмовлено у праві на освіту. Держава при виконанні будь-яких функцій, що вона їх бере на себе в галузі освіти й навчання, визнає право батьків забезпечувати освіту й навчання своїх дітей відповідно до власних релігійних і філософських переконань». При цьому норми, котрі регулюють суспільні освітні відносини, можуть бути як у міжнародних договорах та угодах, що регулюють виключно освітні відносини, так і в різ-

них міжнародних договорах та угодах, у яких питання освіти зачіпаються прямо чи опосередковано, разом з іншими питаннями. Прикладом останніх є Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (Нью-Йорк, 1966 р.), у статті 13 якого закріплено право кожної людини на освіту й визначено основні гарантії його реалізації. Інший приклад – Конвенція про права дитини (1989 р.), де низка статей (зокрема, н.н. 28, 29, 32, 33 та н.н.) також стосуються освітніх відносин. Тому потрібна експертиза кожної з пропонованих змін до національного освітнього права на відповідність гарантіям прав людини.

По-друге, доступ до вищої освіти регулюється відповідними нормативно-правовими актами. Є декілька обставин, що породжують у сукупності правовідносини допуску до вищої освіти: 1) висловлена й реалізована абітурієнтом добровільна участь, підкріплена його заявою та згодою на подання всіх документів, що необхідно для початку проведення процедур допуску до вищої освіти; 2) наявність відповідного освітнього (освітньо-кваліфікаційного) рівня, що підтверджується документом державного зразка, зокрема щодо повної загальної середньої освіти; 3) успішне проходження передбачених вступних випробувань (конкурсу); 4) етапність контракту (контрактів): заява на тестування – заява на доступ – вступні випробування (конкурс) – оформлення вступу (в тому числі фінансові питання).

Право людини на здобуття освіти в Україні може бути обмежено законом. У Конституції наведено загальний перелік обмежень прав та свобод, дію яких можна поширити й на освітню діяльність. Зокрема, можливе встановлення обмежень, пов'язаних зі збереженням прав та свобод інших людей (стаття 23), а також обмежень допуску до роботи з інформацією – в інтересах національної безпеки, територіальної цілісності або громадського порядку з метою запобігання злочинам, для охорони здоров'я населення, захисту репутації або прав інших людей, для запобігання розголошенню інформації, одержаної конфіденційно, або для підтримання авторитету й неупередженості правосуддя (стаття 34) [1]. Загальні обмеження допуску до вищої освіти також встановлюються за ознакою стану здоров'я. Так, Закон «Про захист населення від інфекційних хвороб» встановлює, що: 1) прийом дітей до навчальних закладів проводиться за наявності відповідної довідки, виданої на підставі даних медичного огляду (за відсутністю медичних протипоказань щодо перебування у цьому закладі, за проведення профілактичних щеплень згідно з календарем щеплень, відсутністю контактів з хворими на інфекційні хвороби або бактеріоносіями) (стаття 15); 2) неповнолітні, учні та студенти, які відмовляються або ухиляються від проходження обов'язкових попередніх і періодичних профілактичних медичних оглядів, відсторонюються від відвідування відповідних закладів (стаття 21) [5]. Окрім того, для деяких професій встановлюються певні специфічні обмеження.

Проведення процедур допуску до вищої освіти є за своєю природою цивільно-правовим договором. Вищий навчальний заклад заздалегідь повідомляє перелік, правила, процедури, строки та форму вступних випробувань, апеляцій на їх результати, відомості про ліцензію на здійснення освітньої діяльності, сертифікати про акредита-

цію відповідної спеціальності певного напрямку тощо. Абітурієнт подає заяву про прийом, додаючи відповідні документи. Його підпис підтверджує згоду брати участь у процедурі допуску до вищої освіти, а також те, що його ознайомили з умовами навчання. Волевиявлення вищого навчального закладу фіксується у затверджених його керівником і погоджених із уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки правилах прийому. Фактично за правовим змістом договору між абітурієнтом і вищим навчальним закладом є угодою про надання освітніх послуг із відкладеною умовою (попереднім договором) [2]. Відкладеною умовою в цьому випадку є успішне проходження конкурсу.

По-третє, запровадження зовнішнього незалежного оцінювання відбулося у правовому «вакуумі», бо регулювалося не законами про освіту, а підзаконними актами, які суперечили нормам цих законів. Так, пункт 1 статті 34 Закону «Про загальну середню освіту» визначає, що «контроль за відповідністю освітнього рівня учнів (вихованців), які закінчили загальноосвітній навчальний заклад I, II і III ступенів, вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти здійснюється шляхом їх державної підсумкової атестації», а пункт 2, – що «поточне та підсумкове оцінювання знань учнів і вибір їх форм, змісту та способу здійснює загальноосвітній навчальний заклад» [4]. Ключовими є норми щодо особливостей контролю: а) форми – державної підсумкової атестації; б) змісту – підсумкового оцінювання знань учнів на відповідність вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти. Суб'єктом, який здійснює контроль, є загальноосвітній навчальний заклад. Із запровадженням зовнішнього незалежного оцінювання сформовано новий правовий субститут, який визначає особливості контролю: а) форми – тестування шляхом «зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти»; б) змісту – виконання тестів, які відповідають вимогам чинних навчальних програм загальноосвітньої підготовки. Суб'єктом, що здійснює контроль, є Український центр оцінювання якості освіти. Тобто базові правові норми законів про освіту відомчими актами замінені на нові.

Коли правові інститути неспроможні сповна виконувати свої функції, вони замінюються субститутами, інституціями, покликаними забезпечити функціонування державного механізму в нових умовах. Однак субститути не можуть відігравати самостійної ролі, бо їхніх функцій або зовсім не визначено законодавчо, або їхнє реальне наповнення персоніфіковано, тобто залежить від політичного суб'єкта влади, а тому з його волі може змінюватися. Персоніфіковані субститути, не маючи повноцінної легітимності, є не тільки функціональною заміною ослаблених інститутів, а й інструментом подальшої експансії влади керівної особи. Субституціоналізація суспільних відносин відбувається шляхом спрощення, примітивізації, застосування режиму «ручного керування», що унеможливорює їхню стійкість.

Виходячи з зазначеного, можна зробити висновок про необхідність приведення законодавчих актів у відповідність до проведених реформаторських дій. По-перше, потрібно внести відповідні зміни до Закону України «Про вищу освіту» щодо наявності

ті такого інституту як зовнішнє незалежне оцінювання та визначення загальних положень щодо нього. По-друге, приведення інших законодавчих актів у відповідність до Закону «Про вищу освіту». Потрібно внести такі зміни та доповнення:

1) дати визначення зовнішньому незалежному оцінюванню, яке було розроблено МОНУ, а саме: «зовнішнє незалежне оцінювання знань осіб, які бажають здобувати вищу освіту на базі повної загальної середньої освіти — це система об'єктивного оцінювання рівня їхніх знань за єдиними вимогами і процедурами з метою забезпечення основи конкурсного відбору осіб для прийому на навчання до вищих навчальних закладів незалежно від форми власності та джерел оплати навчання», та доповнити ним Статтю 1 (Основні терміни та їх визначення) Закону України «Про вищу освіту»;

2) укласти частину 1 статті 44 (Умови прийому на навчання до вищого навчального закладу) Закону України «Про вищу освіту» у наступному вигляді: « 1. Прийом осіб на навчання до вищих навчальних закладів незалежно від форми власності навчального закладу та джерел оплати за навчання здійснюється на конкурсній основі відповідно до рівня їхніх знань, визначеного на підставі зовнішнього незалежного оцінювання, та їхніх здібностей у випадках, передбачених умовами прийому на навчання до вищих навчальних закладів. Зовнішнє незалежне оцінювання знань осіб, які бажають здобувати вищу освіту на базі повної загальної середньої освіти, здійснюється відповідно до порядку, що встановлюється спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки.»

3) хоча з запропонованих змін випливає обов'язковість проходження зовнішнього незалежного оцінювання знань осіб, які бажають здобувати вищу освіту, але виходячи з практики правозастосування буде не зайвим зазначити це окремо в Законі України «Про вищу освіту»: «особа, яка бажає здобувати вищу освіту, повинна обов'язково пройти зовнішнє незалежне оцінювання знань».

Необхідне також вжиття радикальних антикорупційні заходів щодо забезпечення об'єктивності результатів зовнішнього незалежного тестування, а саме: забезпечити громадський контроль під час проведення незалежного зовнішнього оцінювання; максимально скоротити термін від проходження тестування до оголошення результатів та видачі сертифікатів зовнішнього незалежного тестування; забезпечити учасникам тестування можливість апеляції; забезпечити доступ до якісних освітніх послуг особам з особливими потребами, тощо. Всі ці моменти потребують детальної регламентації.

Література:

1. Конституція України // Відомості Верховної Ради України - 1996.
2. Цивільний кодекс України // Відомості Верховної Ради України. - 2003.
3. Закон "Про вищу освіту".// Відомості Верховної Ради України. —2002 р., № 20.
4. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради України. — 1999. — № 28.
5. Закон України «Про захист населення від інфекційних хвороб» // Відомості Верховної Ради. — 2000. — № 29.

6. Офіційний вісник України. — 2004. — № 11.

7. Доповідь міністра освіти і науки Івана Вакарчука "Університетська автономія і реформа вищої освіти. Ситуація в Україні", з якою він виступив 8 грудня 2008 року у Варшаві на міжнародній конференції "Еліти, публічний діалог і реформа вищої освіти"/// http://www.mon.gov.ua/newstmp/2008/23_12_1/doc2.doc

КОЗЛАКОВА Г. О.,
доктор педагогічних наук, професор, головний
науковий співробітник,
Інститут вищої освіти АПН України

ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ДОКУМЕНТАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ПІДГОТОВКИ ДО ЗАХИСТУ ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБІТ В УКРАЇНІ

Представлено деякі пропозиції щодо систематизації структури і динаміки зв'язків основних документів, що супроводжують атестаційний процес підготовки і захисту дисертаційних робіт в Україні.

Представлены некоторые предложения по систематизации структуры и динамики связей основных документов, которые сопровождают аттестационный процесс подготовки и защиты диссертационных работ в Украине.

There are represented some propositions for systematization of the information-documental base for process of preparation and defense of the qualification dissertation works in Ukraine.

Вступ. Інтеграційні освітньо-наукові процеси, що поширюються у Європі і світі, спонукають науковців до розуміння необхідності уніфікації не лише переліків спеціальностей, освітніх програм і навчальних дисциплін, а також освітніх кваліфікацій, наукових ступенів, відповідних дипломів і атестатів. Можна дискутувати з приводу того, яка система атестації наукових і науково-педагогічних кадрів є більш ефективною – та, що панує в європейських університетах, або та, що фактично залишилася у декількох країнах СНД. Проте навіть оглядовий аналіз опрацьованої ВАК України системи інформаційно-документального супроводження процесу захисту дисертаційних робіт засвідчує ефективність такої системи та її реальний вплив на якість наукових робіт, що захищаються в Україні на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора наук.

Щороку до лав аспірантури і докторантури університетів, академічних інститутів вступають нові здобувачі наукових ступенів. Багато і таких, що готують кваліфікаційні роботи самостійно, без відриву від основної наукової або викладацької роботи. Посилаючись на власний досвід роботи ученого секретаря спеціалізованої вченої ради, автор статті висловлює власні пропозиції щодо можливостей конкретизації і пояснення майбутнім дисертантам безпосередньої участі у підготовці документів, які супроводжують атестаційний процес кожного здобувача.

1. Історична довідка про розвиток системи атестації наукових кадрів.

Наведемо історичні дані про розвиток системи атестації наукових кадрів на теренах Російської імперії та СРСР, посилаючись на інформацію з робіт [1,3]. За 120 років (до 1917 р.) у Російській імперії було підготовлено до захисту і захищено близько 8 тисяч магістерських і докторських робіт з фундаментальних наук: історія, філософія, юриспруденція, природознавство, богослов'я, медицина.

За часів Радянського Союзу атестаційну роботу було поновлено лише у тридцяті роки минулого століття, а тому основні її етапи можна охарактеризувати так:

1934 р. – прийнято Постанову Ради Народних Комісарів СРСР “Про учені ступені і звання”, якою встановлено учені ступені кандидата і доктора наук, затверджено перший склад ВАК СРСР, головою якого призначено академіка Г.М.Крижанівського;

1944 р. – у Державній бібліотеці імені В.І.Леніна (м. Москва) створено дисертаційний фонд, тобто підрозділ щодо зберігання рукописів кандидатських і докторських дисертаційних робіт;

1974 р. – створено ВАК при Раді Міністрів СРСР як міжвідомчу атестаційну установу;

1991 р. – установу перетворено у ВАК при Міністерстві науки, вищої школи і технічної політики Російської Федерації.

Після розпаду Радянського Союзу лише у 1993 р. створено окремі установи – ВАК Російської Федерації та ВАК України. Відповідно до урядових документів, основні функції ВАК України визначено таким чином:

- атестація наукових і науково-педагогічних кадрів,
- затвердження переліку “Номенклатура наукових спеціальностей”,
- контроль за присудженням наукових ступенів кандидата наук,
- присудження наукових ступенів доктора наук,
- присвоєння учених звань “старший науковий співробітник” і “професор за фахом” (останнє відмінено 2007 р.).

Відомо, що ВАК України розташовано за адресою: Київ, вул. Хрещатик, 34, 4-й поверх. Основними напрямками становлення його як самостійної атестаційної установи незалежної України у період 1996-2008 рр. затверджено: визначення структури і змісту документальної бази атестаційного процесу, затвердження номенклатури наукових спеціальностей, зміна вимог до здобувачів наукових ступенів і вимог до дисертаційних робіт, визначення переліків фахових видань щодо публікації основних результатів дисертаційних досліджень, створення спільно з УкрІНТЕІ та НБУ імені В.І.Вернадського фонду електронних варіантів авторефератів кандидатських і докторських дисертацій, захищених в Україні з 1992 р.

Організовано роботу Редакційної колегії щодо публікації спеціалізованих видань ВАК України, а саме: журналу “Науковий Вісник”, в якому публікуються науково-популярні статті та оголошення про захисти кандидатських робіт, й офіційного видання “Бюлетень ВАК України”, в якому оприлюднюються постанови президії ВАК, паспорти наукових спеціальностей, оголошення про прийняття до захисту докторських дисертацій тощо.

В останні роки Редакційна колегія систематично і кваліфіковано видає методичну літературу на допомогу здобувачам, опонентам, експертам, тобто намагається зро-

бити документальне оформлення процесу захисту дисертаційних робіт найбільш відкритим і прозорим.

2. Структура інформаційної бази атестаційного процесу.

Визначення структурованої інформаційно-документальної бази атестаційного процесу сприяло впорядкуванню взаємодії спеціалізованих учених рад, вищих навчальних закладів, наукових академічних інститутів, в яких вони працюють, та відповідних відділів ВАК України. Важливим етапом стало оприлюднення порядку підготовки документів до і після захисту дисертацій у Бюлетені ВАК України №6 за 2002 р. та часткове оновлення цього порядку у 2007 р. [2, 3].

Схематично розподіл документів по основних групах (умовно – папках) подано на рис. 1. Розглянемо ці документи та особливості їх підготовки докладніше.

2.1. До спеціалізованої вченої ради установи, де планується захист дисертації, дисертантом готуються документи, що складаються до Папки №1, яка відповідає Переліку документів, що подаються здобувачем на спеціалізовану вчену раду [2, с. 20]. Усього у цій папці – до 14 документів, які подаються у двох примірниках.

Проте рекомендації, що надаються у відповідних виданнях [2, 3, 5, 6], на жаль, не мають чіткого переліку документів, які готуються безпосередньо до захисту дисертації, хоча ці документи опосередковано згадуються серед таких, що подаються до ВАК після захисту та залишаються на зберігання до 10 років у спецраді. На нашу думку, виокремлення додаткової папки 2, до якої складаються документи саме до дня захисту дисертації, полегшує здобувачу розуміння послідовності його дій (зустрічей з експертами, опонентами тощо) з моменту подання дисертації на спецраду до моменту захисту її (дисертації) у призначений термін.

2.2. На захист дисертації здобувач має підготувати документи до Папки №2, яка готується у процесі попереднього розгляду роботи експертами спеціалізованої вченої

ради, а також призначеними спецрадою опонентами. Усього у цій папці – до 14 документів, які готуються у двох екземплярах, крім того, три документи (висновок експертної комісії про можливість прийняття до захисту, бюлетені для голосування, висновок спецради під час захисту дисертації) готуються у кількості, що відповідає кількості членів спеціалізованої вченої ради.

Важливими у цій папці є такі документи: висновок експертної комісії спецради, рішення спецради про прийняття дисертації до захисту, список розсилки автореферату, сценарій захисту дисертації, відзиви опонентів, відзиви на автореферат дисертації, проект висновку (рішення) спецради про захист дисертації тощо.

2.3. Після захисту дисертації всі оформлені документи розкладаються до двох окремих папок, серед яких:

Папка №3 – подається до ВАК України, оформлюється відповідно до вимог ВАК, включає до 20 документів, у тому числі: облікову картку здобувача (ОКЗ), облікову картку дисертації (ОКД) з відміткою УкрІНТЕІ, перший примірник дисертації, опис вкладених документів тощо.

Папка №4 – залишається у спеціалізованій вченій раді, зберігається до 10 років. Вона формується з інших документів, що входили до папок 1 і 2. Усього містить до 20 документів, у тому числі: усі відзиви на автореферат, відзив наукового керівника (консультанта), відзив з місця основної роботи (якщо робота виконувалася в іншій установі), копії довідок про впровадження результатів дослідження тощо.

Термін підготовки і подання документів до ВАК України – один місяць після захисту дисертації.

Для одержання відмітки про реєстрацію дисертації в УкрІНТЕІ необхідно підготувати (до подання документів у ВАК): супровідний лист; дискети з електронним варіантом автореферату і дисертації; ОКД – форму 14 – у чотирьох примірниках та її електронний варіант, завірену підписом голови спецради і печаткою установи, де відбувався захист.

Традиційно формування названих папок з документами виконує технічний секретар спецради разом зі здобувачем. Проте учений секретар спецради постійно контролює цей процес та оформлює відповідні підписи і печатки. У той же час здобувач, заклопотаний належним поданням наукових результатів, часто залишається у розпачі від додаткової роботи щодо своєчасного оформлення необхідних документів.

Істотно, що технологія “Know–How” цього процесу докладно відома лише ученим секретарям, а тому попереднє знайомство зі структурою інформаційно-документальної бази атестаційного процесу, сподіваємось, допоможе здобувачам зберегти свій час і здоров'я до і після захисту дисертації.

3. Висновки, рекомендації.

Отже, підготовка документів до і після захисту дисертацій являє собою трудомісткий процес щодо витрат часу, паперу, психічних та інтелектуальних навантажень, які за обсягом можна порівняти з витратами на підготовку самої кандидатської дисертації або половиною обсягу докторської дисертації.

Нажаль, копітка робота експертів, опонентів, особливо учених секретарів спеціалізованих вчених рад щодо консультацій здобувачам і підготовки документів до захисту дисертації, безпосередньо на захист і після захисту дисертацій оплачується зовсім недостатньо (усього по дві години з погодинною оплатою за кожного дисертанта).

Проте наші розрахунки показують, що ця висококваліфікована праця заслуговує на більш високу оцінку держави. Якщо порівняти її із підготовкою навчально-методичного матеріалу до нових лекцій, то на повний цикл оформлення документів до і після захисту кандидатської дисертації учений секретар спецради витрачає до 20 годин, а докторської дисертації – до 30 годин часу. У грошовому еквіваленті (погодинної оплати праці доцента або професора) це складає відповідно від 1000 до 1500 грн. Слід зазначити, що в деяких провідних університетах України засновано спеціальні госпрозрахункові фонди, за допомогою яких успішно вирішуються проблеми оплати праці учених секретарів спецрад.

Представлену статтю підготовлено за матеріалами лекцій, що прочитано аспірантам і здобувачам у декількох університетах України (2006 р. – Національний університет “Львівська політехніка”; 2008 р. – Рівненський гуманітарний університет; 2009 р. – НТУУ “Київський політехнічний інститут”). Викладачі і аспіранти висловлюють позитивні відгуки про необхідність таких зустрічей і слушних порад щодо раціональної організації подальшого навчання в аспірантурі та опанування особливостей документообігу в атестаційному процесі.

На наш погляд, саме попереднє знайомство аспірантів, здобувачів зі структурою і змістом документального супроводу процесу підготовки до захисту дисертаційних робіт сприятиме підвищенню рівня моральної і психологічної готовності дисертантів до публічного захисту своїх наукових результатів і кваліфікаційних робіт. Безпосередня участь у створенні цих документальних потоків, крім того, є для дисертантів професійним тренінгом щодо підготовки наукових документів, відзивів, рецензій, формування умінь самостійно оформлювати і керувати підготовкою звітів про науково-дослідницькі роботи та відзиви про них.

Література:

1. Ашерів А.Т. Підготовка до захисту дисертаційних робіт. – Харків: Вид-во Укр. інж.-пед. академії (УІПА), 2001. – 234 с.
2. Бюлетень ВАК України, 2000, №2. – 96 с.
3. Бюлетень ВАК України, 2007, №6. – 98 с.
4. Іванов А.Е. Учені ступені в Російській імперії ХУІІІ в. – 1917 р. – М.: 1994. – 185 с.
5. Довідник офіційного опонента: Збірник норм. документів та інформ. матеріалів / Упорядник Ю.І.Цеков; За ред. Р.В. Бойка. – К.: Редакція “Бюлетеня ВАК України”, Вид. “Толока”, 2001. – 64 с.
6. Довідник здобувача наукового ступеня: Збірник норм. документів та інформ. матеріалів / Упорядник Ю.І.Цеков; За ред. Р.В. Бойка. – К.: Редакція “Бюлетеня ВАК України”, Вид. “Толока”, 2003. – 69 с.

**КОПАНЕЦЬ Є.Г.,
ПОДУС Г.М.,
ДАНЬШЕВА С.О.,**

Харківський державний технічний університет
будівництва та архітектури

СИСТЕМА ДІАГНОСТИКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З ФІЗИКИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті наведено інформацію про розроблені викладачами кафедри фізики Харківського державного технічного університету будівництва та архітектури новітні методики оцінювання знань студентів, які пропонується застосовувати в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу.

В статье содержится информация о современных методах оценивания знаний студентов, разработанных преподавателями кафедры физики Харьковского государственного технического университета строительства и архитектуры, которые предлагается использовать в условиях кредитно-модульной организации учебного процесса.

In the article is contained information about the modern methods of evaluation of knowledge and methods of the continuous monitoring of quality of knowledges which are developed by the teachers of department of physics of Kharkov state university of building and architecture.

Система оцінювання якості засвоєння студентами освітніх програм – найважливіший елемент навчально-пізнавального процесу, який забезпечує зворотній зв'язок в системі педагогічного менеджменту. В умовах переходу вищої школи України на узгоджену зі світовою системою показників якості та стандартів освіти, особливої актуальності набула проблема розробки нових методик контролювання та оцінювання результатів навчальної діяльності студентів.

Відповідно до завдань реформування вищої освіти, які передбачені Болонською угодою в Харківському державному технічному університеті будівництва та архітектури (ХДТУБА) починаючи з 2003 року відбувається перехід на кредитно-модульну систему, яка передбачає організацію навчання відповідно до залікових одиниць вимірювання навчального навантаження, необхідних для засвоєння студентами матеріалу модуля (заліковими кредитами). У зв'язку з цим в розроблені відповідні структурно-логічні схеми підготовки за спеціальностями, згідно з вимогами нових "Освітньо-професійних програм" (ОПП), що є державним нормативним документом, який визначає зміст, обсяг і рівень наукової і професійної підготовки майбутнього інженера, упоряд-

ковані нові робочі програми дисциплін, які передбачають поділення навчальних курсів на окремі дидактичні модулі.

Однією з найважливіших складових кредитно-модульної системи є підсистема моніторингу якості надання освітніх послуг. Тому сьогодні в нашому університеті проводиться значна дослідницько-практична робота щодо розробки та впровадження науково-обгрунтованої та об'єктивної системи діагностування якості навчально-виховного процесу. Значний внесок в таку роботу зроблено професорсько-викладацьким складом кафедри фізики, якими проводяться дослідження щодо розробки методики оцінювання знань студентів при вивченні курсу загальної фізики в технічному університеті. В рамках виконання держбюджетної тематики "Система діагностики знань студентів з фізики в процесі формування професійної компетентності" нами було проведено порівняльний аналіз традиційних форм дидактичного контролю та рейтингової системи оцінювання якості знань. На підставі такого аналізу були визначені їх сильні та слабкі сторони і розроблена методика безперервного моніторингу якості засвоєння студентами курсу загальної фізики.

Сутність розробленої методики полягає у тому, що відповідно до структури залікового кредиту кожний навчальний модуль поділяється на дидактичну складову (лекції, практичні і лабораторні роботи) та контролюючу. Контролююча складова має три рівня: теоретичний (знання сутності фізичних явищ і їх математичного опису), практичний (уміння розв'язувати задачі) та експериментальний (уміння виконувати лабораторні дослідження). Наприкінці вивчення кожного модуля проводиться проміжний контроль (ПК), здійснюваний у вигляді захисту студентами індивідуальних завдань і комп'ютерного тестування.

Захист студентами індивідуальних завдань складається з двох етапів:

усного опитування з теоретичних питань;

заповнення тест-карти, до якої заносяться розрахункові і графічні дані, отримані в ході виконання завдання.

Усне опитування студентів є традиційним видом контролю знань і дозволяє визначити рівень засвоєння студентами основних теоретичних питань даного розділу.

Особливою ознакою використання тест-карт являється бистрота та оперативність одержання інформації про засвоєння студентами певного розділу фізики.

Наш досвід з контролювання знань студентів за допомогою тест-карт дозволяє визначити вимоги до їх складання.

При упорядкуванні тест-карт необхідно звернути увагу на стислість і ясність формулювань завдань, дотримання достатньої наочності графічних даних, умовних позначень тощо для того щоб у студентів не виникали питання і вони не витрачали додатковий час на з'ясування умов завдань.

Тест-карти розроблені авторами статті мають табличну форму заповнення та мають особливе значення для формування професійної компетентності майбутнього інженера тому що надають наочну інформацію про

- знання студентами основних розрахункових формул;

- вміння будувати графічні залежності між конкретними фізичними величинами;
- вміння будувати векторні діаграми тощо.

Для забезпечення якісного ПК використовується дворівнева система індивідуальних завдань з наростаючим ступенем складності. Індивідуальні завдання I-го рівня складності (початковий рівень) містять так звані «підстановочні» завдання, виконання яких вимагає від студентів знання основних формул на рівні пізнання. Виконання студентами завдання початкового рівня складності створює передумови до пізнання, осмислення і запам'ятовування основних положень розділу, що вивчається.

Індивідуальні завдання II-го рівня складності є набором завдань, для виконання яких використовується заздалегідь відомий порядок дій (алгоритм), або завдань, для виконання яких необхідно реконструювати, пристосовувати наявні формули до нової ситуації. Очевидно, що для виконання цих завдань необхідно глибоко розуміти фізичні закони. Більшість представлених у методичних вказівках завдань є реальними, запозиченими з повсякденного життя, науки, техніки, зокрема –профільованими. Виконання такого типу завдань сприяє придбанню студентами навиків для вирішення надалі технічних нестандартних проблем.

Підсумкова оцінка ПК визначається як середньоарифметичне результуючої оцінки поточних контролів і оцінки проміжного контролю. Після закінчення семестру проводиться підсумковий контроль у вигляді заліку в I-му семестрі та екзамену в 2-му. До даного виду контролю допускаються тільки ті студенти, які відвідали не менше 2/3 занять з дисципліни і набрали за підсумками 3-х ПК не менше 40 балів. Вивчення дисципліни (кредиту) студентом може бути зараховане і без підсумкового контролю, який, на відміну від поточного контролю та проміжного контролю, не є обов'язковим. Якщо студент не бере участі у підсумковому контролі, то його результуючий рейтинг визначається на підставі підсумовування балів ПК, але за умови, що студент набрав не менше 60 балів. В системі оцінювання знань, яка використовується на кафедрі фізики, показник рейтингу збігається з сумарною оцінкою контрольних заходів, що проводяться. При цьому базова ціна кожного ПК у балах складає 30,3. Рейтинг ПК може бути підвищений не більше, ніж на одиницю шкали (наприклад з "В" до "А"), протягом терміну, встановленого деканатом з моменту закінчення термінів проведення ПК.

Розроблена методика безперервного моніторингу якості засвоєння студентами курсу загальної фізики успішно використовуються протягом останніх 3-х років. Накопичений практичний досвід дозволяє стверджувати, що дана методика оцінювання знань студентів забезпечує:

інформаційне управління, що дозволяє здійснювати не лише діагностичну функцію (контролювати рівень засвоєння теоретичних знань і умінь їх практичної реалізації при розв'язанні задач), а також надає можливість прогнозування розвитку здібностей студента при вивченні певного модуля;

високий ступень об'єктивності оцінювання знань студентів завдяки використанню завдань різного ступеня складності, як ергономічної форми контролю;

підсилення мотиваційної активності та творчого підходу до навчання через систему заохочувальних балів;

звільнення студента, який успішно виконав програму курсу навчання, від складання іспиту, що значно зменшує стресові ситуації під час навчання;

достовірне інформування про поточну успішність студента для прийняття управлінських рішень щодо організації навчально-пізнавального процесу.

Крім цього, можна стверджувати, що безперервний моніторинг якості знань студентів є ґрунтовною підставою для визначення якості діяльності викладача, тому що аналіз одержаних результатів такого моніторингу дозволяє виявити достоїнства та недоліки нових методів навчання та виховання, порівняти методики викладання, що використовуються, а також розв'язати протиріччя, які виникають при запровадженні нових інноваційних підходів до організації навчання.

КОРНІЄНКО О.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, факультет психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,

ОЧНО-ДИСТАНЦІЙНА КОНЦЕПЦІЯ “БЕЗПЕКИ ТА ПІДТРИМАННЯ ПСИХОСОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ’Я” СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (2006-2009 РОКИ)

У статті розглянута проблема впровадження новітньої очно-дистанційної концепції “Безпеки та підтримання психосоматичного здоров’я студентської молоді” на факультеті психології Національного університету імені Тараса Шевченка 2006-2009 років. Представлені дані аналізу праць фахівців теоретико-прикладного спрямування для підготовки фахівців гуманітарного профілю. Включені результати авторського дослідження та описана специфіка впровадження концепції на прикладі декількох дисциплін.

В статье рассмотрена проблема внедрения новой очно-дистанционной концепции “Безопасности и поддержания психосоматического здоровья студенческой молодежи” на факультете психологии Национального университета имени Тараса Шевченко за 2006-2009 годы. Представлены данные анализа работ специалистов теоретико-прикладного направления для подготовки специалистов гуманитарного профиля. Включены результаты авторского исследования и описана специфика внедрения концепции на примере нескольких дисциплин.

The considered problem in article about introduction newest full-time and distance conceptions “Safety and psychosomatic students health promotion” on psychology faculty in National Taras Shevchenko University during 2006-2009 years. Presented data of published works of specialists theoretically-applied direction for training specialists of humanitarian field. The included results of author research data and described specific conception introduction as a example of some disciplines.

Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, вимагають суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави. В першу чергу це стосується реформування освіти. Національною програмою “Освіта. Україна ХХІ сторіччя” передбачено забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних

досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації. (Кремін В.Г., [7])

Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання.

Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання.

Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді.

Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

Нова роль викладача: дистанційна освіта розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій.

Позитивний вплив на студента (учня, слухача): підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини, що одержує дистанційну освіту, за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, вміння самостійно приймати відповідальні рішення.

У статті Ніколаєнка С., [9] "В освіті – інформаційна революція" наводяться об'єктивні проказники про стан розвитку даного питання у світі.

Сьогодні, на жаль, оснащення загальноосвітніх навчальних закладів комп'ютерною технікою в середньому по Україні становить лише 43%, а рівень комп'ютерної грамотності вчителів ще нижчий – лише 22%. Підключення загальноосвітніх навчальних закладів до Інтернету в цілому по Україні становить близько 15%. Відсоток міських шкіл, які підключені до Інтернету, – близько 19, сільських – 10.

Україна посідає одне з останніх місць за кількістю комп'ютерів у загальноосвітніх навчальних закладах – 1,3 комп'ютера на 100 учнів. Для порівняння: Японія – 82, США – 76, Німеччина – 52, Франція – 38, Польща – 14,6, Росія – 10,4.

Понад 1 млн. учнів (близько 20 відсотків) навчаються у школах, де немає жодного сучасного комп'ютера.

За даними організації "Світовий економічний форум", на сьогодні за індексом "готовності інформаційної інфраструктури" серед 104 країн світу Україна посідає 82-ге місце, поряд із Замбією і Танзанією.

На факультеті психології Національного університету імені Тараса Шевченка впроваджується очно-дистанційна концепція впродовж 2006-2009 років на прикладі викладання декількох дисциплін: "Безпеки життєдіяльності" – студентам першого, третього курсів факультету психології, відділення соціальної роботи, соціологів та пси-

хологів; “Методи підтримання психосоматичного здоров’я” – третього курсу психологам (українською/англійською мовою); “Практикум з психології особистості” (на прикладі авторського курсу – психосоматичне здоров’я особистості, методи оцінки та підтримання) – другого курсу психологам; “Загальна психологія” – четвертого курсу радіофізичного факультету; “Психологічна допомога у надзвичайних ситуаціях” – спеціалістам, магістрам та військовим психологам-курсантам (українською/англійською мовою) (Корнієнко О.В.,[2])

Тому метою даної статті є інформування фахівців з психології, соціальної роботи, науковців, відповідальних керівників освіти про результати напрацювання очно-дистанційної концепції на факультеті психології Національного університету імені Тараса Шевченка

Задачами, котрі детально розкривали зміст мету статті були наступні позиції:

1. Провести теоретико-методологічний та прикладний аналіз впровадження очно-дистанційного навчання у закладах освіти країн близького та далекого зарубіжжя.
2. Розкрити специфіку викладання концепції “Безпеки та підтримання психосоматичного здоров’я молоді”, інших дисциплін на факультеті психології 2006-2009 навчальних років на прикладі очно-дистанційного підходу.
3. Продемонструвати результати організації впровадження новітньої очно-дистанційної концепції: “Безпеки та підтримання психосоматичного здоров’я молоді”.

За останні роки над впровадженням нових навчальних технологій працюють різні фахівці, наприклад, у статті Малінко О.,[8] “Дистанційна освіта: організаційна структура, психолого-педагогічні основи, фінансування і управління” розглядаються базові вимоги, щодо розробки навчально-методичних матеріалів, що потребує врахування психологічних закономірностей сприйняття, пам’яті, мислення, уваги, а також, вікових особливостей студентів. У наступній роботі двох авторів Коваль М.,Шуневич Б.,[6] “Електронне дистанційне і комбіноване навчання у львівських вищих освітніх закладах” проводиться огляд організації навчального процесу з впровадженням дистанційної форми навчання у декількох вузах: Львівського національного університету імені І. Франка, Національного університету „Львівська політехніка”, Університету „Львівський Ставропігон”, Української академії друкарства, Львівської комерційної академії, Львівського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління (НАДУ) при Президентіві України, а також Науково-технічного центру учнівської молоді Шевченківського району м. Львова.

Виділяючи призвища новаторів навчального процесу, котрі створили теоретико-методологічну базу та представили власні напрацювання поетапного впровадження комбінованих форм традиційного та дистанційного навчання, з глибоким авторським підходом кожного з наведених фахівців: (Степашко В., [12], Гуров Е. А., [2], Коган Ю. А.,[5], Овсянников В. І.,[11], Ханкала А., [13], Добровольська С. В., [3], Нотар Ч. Е.,[10], Возна І.В., Нестеренко О.М.,[1]) Представлені авторські роботи охоплюють аналіз робіт психолого-педагогічного спрямування. У доступній літературі вітчизняних фахівців ми не знайшли згадувань про результати викладання дисципліни медико-

психологічного та психодіагностично-корекційного спрямування особистості студентів різних спеціальностей через комбіновані методи навчання. Закордонні фахівці представляють інші результати організації та напрацювання практичного досвіду дистанційної освіти за даними Cathy Bishop-Clark, Beth Dietz-Uhler, Amy Fisher [14], які роблять акцент на значенні типу особистості та його впливу на ефективність дистанційного навчання. У навчальному посібнику Elaine Allen, Jeff Seaman [15] наводяться дані порівняння міри розповсюдження на впровадження даної системи навчання на прикладі дослідження тисячі вищих навчальних закладів у США за 2007 навчальний рік. Нижче наводиться малюнок з перекладом основного змісту.

За даними 2007 року на прикладі восьми дисциплін слідє приблизно однакове співвідношення. Одним із виключень, є “інженерні науки”, всього тільки 16% вищих навчальних закладів пропонують відповідні повні дистанційні курси з даної дисципліни. Ці дані можливо порівняти з співвідношенням 24% “психології” до 33% “бізнесу”.

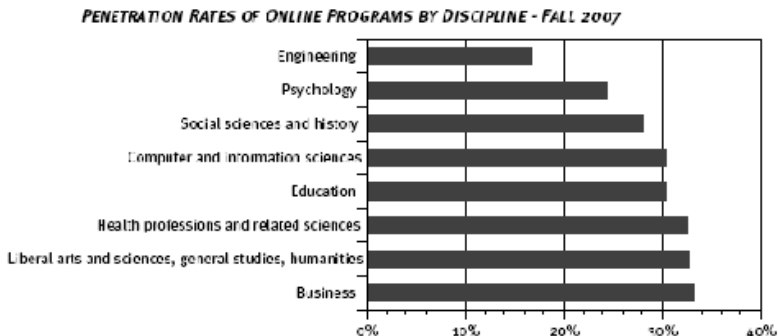
Тому вважаємо за доцільне, представити результати авторської: очно-дистанційної концепції: “Безпеки та підтримання психосоматичного здоров'я молоді” на факультеті психології за 2006-2009 навчальні роки.

Основні організаційні та прикладні положення авторської концепції.

1. Навчальний процес та реалізація програми відбувалася на трьох факультетах: радіофізичному та психології, соціології з 2006-2009 навчальних років.
2. Об'єктом дослідження виступали студенти вищезгаданих факультетів “практичного здоров'я студентської молоді”, на межі умовного “нормального” та “відхиляючогося від норми” психосоматичного здоров'я впродовж навчання на першому – четвертому курсах.
3. Предметом дослідження – індивідуально-психологічні особливості перших ознак погіршення психосоматичного здоров'я (крайні прояви типологічних, характеристик,

**Мал. 1. Динаміка впровадження дистанційного навчання
за переліком спеціальностей у США за 2007 рік**

Examining fall 2007 penetration rates for the eight discipline areas shows roughly equally proportional representation online. The single exception is engineering, where only 16 percent of the institutions offering engineering programs have a fully online engineering program. This compares to a range of 24 percent (psychology) to 33 percent (business) for the other discipline areas.



емоційної стабільності/нестабільності; складних проявів інтегральності темпераменту; виснаження, шлункові скарги, болі у різних частинах тіла, серцеві скарги; депресивний та неврозподібний стан; особистісна та ситуативна тривожність; патологічні прояви акцентуації певного типу; екстремально-патологічні прояви міжособистісних відношень) та їх психокорекція, психопрофілактика для підтримання оптимального стану здоров'я студентів.

4. Новизна програми полягає у навчанні та проведенні психодіагностичних досліджень, як очної, так і дистанційної взаємодії викладача (tutor) з студентами при викладанні нормативної дисципліни "Безпека та підтримання психосоматичного здоров'я молоді" та інших предметів через безпосереднє спілкування у аудиторії та електронну пошту.

5. Важливою складовою виконання програми є підготовка навчальних матеріалів у електронному вигляді, журналів академічних груп у програмах Microsoft Office Word, Excel, Power Point 2007 з включенням прізвиськ, імен, дати, місяця народження, особистої фотографії студента для більш ефективного запам'ятовування та ідентифікації під час навчального процесу, спілкування і сприйняття учасників у програмі Skype та проведення відео конференцій у реальному часі (декілька студентів та викладач)

6. Акцент здійснюється на значенні самостійної роботи студента та виконанні завдань для семінарських та практичних занять у електронному вигляді: Microsoft Office Word, Excel, Power Point 2007 та інших програмах та надсиланні викладачу (tutor) до початку заняття і перевірки правильності виконаного завдання.

7. Перевагою очно-дистанційної програми навчання є можливість спілкування викладача (tutor) з студентами у зручний час без використання додаткових аудиторій та сприяє підвищенню інтересу та мотивації студентів до нових методів навчання, враховуючи специфіку стилю життя сучасної молоді та захоплення комп'ютерними технологіями.

8. Загалом проведено комплексних досліджень з 2006 по 2009 навчальних років на прикладі 488 студентів першого та четвертих курсів Київського національного університету імені Тараса Шевченка з них 216 юнаків та 272 дівчат через очно-дистанційну програму навчання.

9. Специфіка досліджень полягала у паралельному проведенні комплексних досліджень з застосуванням чотирьох блоків психодіагностичних методик у кількості 12 опитувальників з урахуванням того, що 70% даних були отримані в умовах аудиторії, 30% через дистанційну взаємодію викладача та студентів через електронну пошту.

- перший: індивідуально-психологічний та психофізіологічний;
- другий: особистісно-орієнтований;
- третій: психосоматично-орієнтований;
- четвертий: міжособистісно-орієнтований.

10. Отримані результати емпіричних досліджень: очно-дистанційної концепції: "Безпеки та підтримання психосоматичного здоров'я молоді" проходили апробацію через участь у науково-практичних конференціях та опубліковані у збірниках праць: Чернігівського державного педагогічного університету (2005), Харківського національ-

ного університету імені В.Н.Каразіна (2005) Рівненського державного гуманітарного університету (2007,2008), Національного університету податкової служби України (2008), Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (2009), Хмельницького національного університету (2009) та Київського національного університету імені Тараса Шевченка(2009).

Література:

1. Возная И.В., Нестеренко О.М. Активизация процессов восприятия и запоминания теоретического материала в дистанционной форме обучения //Тези доповідей VII Міжнародної науково-методичної конференції «Сучасний український університет: теорія і практика впровадження інноваційних технологій», 2008р., Суми: Видавництво СумДУ. – С. 13-14
2. Гуров Е. А. Дистанційна освіта як психолого-педагогічна проблема // Шляхи реформування заочної (дистанційної) вищої освіти: Всеукр. наук.-метод. конф., 11 – 13 жовтня 2000 р. / Укр. акад. друкарства. – К., 2000. – С. 48–49.
3. Добровольська С. В. Психолого-педагогічні аспекти дистанційного навчання як засіб модернізації сучасного процесу освіти // Упр. шк. – 2004. – № 3. – С. 27–28.
4. Корнієнко О.В. Концепція та перспективи викладання інтегративного курсу “Безпека життєдіяльності “ на факультеті соціології та психології // Вісн. Київ. ун-ту. Соціологія. Психологія. Педагогіка. –1999.- Вип.7
5. Коган Ю. А. Социально-психологические аспекты дистанционного образования // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюківських читань 28 – 29 січня 2003 р. / АПН України. Від-ня психології, віков. фізіології та дефектології. Ін-т психології ім. Г. С. Кос-тюка; За ред. С. Д. Максименка. – К., 2003. – С. 84 – 88. – Бібліогр.: 4 назв. – В надзаг. також: Т-во психологів України.
6. Коваль М., Шуевич Б. Електронне дистанційне і комбіноване навчання у львівських вищих освітніх закладах // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2006, № 1. –С. 199-203.
7. Кремінь В.Г. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України), 20 грудня 2000.
8. Малінко О. "Дистанційна освіта: організаційна структура, психолого-педагогічні основи, фінансування і управління." //Дир. школи, ліцею, гімназії. –2002. –№6.
9. Ніколаєнко С. “В освіті – інформаційна революція” (За матеріалами газети Дзеркало тижня)
10. Нотар Ч. Е. Дистанционное образование для развития когнитивных навыков высшего уровня // Психология обучения: Дайджест рос. и зарубеж. прессы. – 2005. -- № 9. – С. 35–37.
11. Овсянников В. И. Исследование психолого-педагогических основ дистанционного образования // Открытое образование. – 2004. – № 2. – С. 7–14.
12. Степашко В. Організаційний і психолого-педагогічний аспекти дистанційної освіти // Освіта і упр. – 2000 (2001). – Т. 4, № 1/2. – С. 141–148.

13. Ханкала А. Педагогічні взаємодії у навчанні на відстані з перспективи психології // Вісн. Акад. дистанц. освіти. – 2004. – № 2. – С. 79–84.
14. Cathy B., Beth D., Amy F. The Effects of Personality Type on Web-Based Distance Learning –// Journal of Educational Technology Systems. Volume 35, Number 4.- 2006-2007.
15. Elaine Allen, Jeff Seaman Staying the course online Education in the United States. Copyright 2008 by Sloan. All right reserved. Published in 2008. Printed in the United States of America.

КОРОЛЬЧУК О. П.,

доцент, перший проректор, доктор
економічних наук,
Київський національний торговельно-
економічний університет,

КУЛАГІН Ю. І.,

кандидат філософських наук, професор
кафедри філософських та соціальних наук,
Київський національний торговельно-
економічний університет,

МОНІТОРИНГ В СИСТЕМІ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Стаття присвячена місцю і ролі моніторингу, його основним формам і методам в системі стратегічного управління вищим навчальним закладом, визначенню основних завдань та принципів стратегії модернізації навчального процесу в КНТЕУ.

Статья посвящена месту и роли мониторинга, его основным формам и методам в системе стратегического управления высшим учебным заведением, определению основных задач и принципов стратегии модернизации учебного процесса в КНТЭУ.

The article deals with the role of monitoring, its main forms and methods in the system of strategic management of the higher educational establishment, definition of KNUTE academic process modernization.

Впровадження освітніх стандартів забезпечує єдність освітнього простору держави й гарантує право студентів на одержання повноцінної освіти. Засобом відстеження виконання освітніх стандартів є моніторинг якості навчання.

З метою запровадження сучасної системи визначення рівня загальноосвітньої та фахової підготовки абітурієнтів при вступі до університету та структурних підрозділів, посилення координації та методичного забезпечення проведення вступних випробувань, організації та проведення постійно діючого моніторингу якості освіти в університеті та його структурних підрозділах у квітні 2007 року засновано Центр тестування та моніторингу знань.

Для впровадження моніторингу використовуються перш за все статистичні методи. На кожному етапі діяльності університету проводиться порівняльний аналіз відповідності виконаних заходів запланованим, контроль за виконанням планів в межах

розподілу обов'язків і повноважень, внутрішній аудит підрозділів і процесів системи менеджменту якості освіти.

Показники результативності освітнього процесу розроблені з використанням критеріїв, які використовуються при проведенні комплексної оцінки діяльності вузу.

Результати моніторингу відображаються в річних звітах структурних підрозділів і використовуються для підтримки і вдосконалення процесів системи менеджменту якості. В КНТЕУ здійснюється постійний моніторинг та вимірювання знань, вмінь і навичок, які отримують студенти. Він містить:

- вхідний контроль знань, вмінь, навичок вступників;
- контроль правильності і об'єктивності оцінки знань, вмінь і навичок студентів;
- контроль знань, вмінь, навичок студентів: поточний (міжсесійний), проміжковий (сесійний), підсумковий (підсумкова атестація);
- контроль залишкових знань студентів;
- рецензування і оцінка курсових, дипломних і інших випускних робіт;
- підсумкова атестація, державні екзамени, випускні кваліфікаційні роботи;
- контроль за документацією результатів перевірки отриманих знань, вмінь і навичок студентів;

методичні рекомендації по створенню і застосуванню різних різних видів контролю;

Результати перевірки якості отриманих знань, вмінь і навичок студентів реєструються і підтримуються в робочому стані у вигляді відомостей поточного контролю, атестаційних відомостей, журналів, залікових книжок, додатків до дипломів і т.д.

Аналіз інформації в структурі управлінського циклу займає особливе місце: з нього розпочинається і ним закінчується будь-який управлінський цикл. Для вирішення цієї задачі був створений Інститут молоді «Інтелект», а в його структурі Лабораторія профдіагностики, яка розробила та впроваджує діагностичну програму оцінки якості освіти, що враховує психологічні особливості суб'єкта управління, необхідність і складність прогнозування динаміки більшої частини головних параметрів, існування тенденцій в трансформації якостей студентів та визначає динаміку та ефективність освітнянської діяльності (якість викладання, оцінку діяльності викладачів студентами, культуру їх взаємовідносин, стосунків роботодавців та освіти, ефективність впровадження кредитно-модульної системи, безсесійного контролю знань, тощо). Інструментами для визначення основних параметрів якості освіти в університеті стали інформаційні технології.

За 2006-2009 рр. Лабораторією профдіагностики Інституту молоді «Інтелект» проведено 19 різноманітних соціологічних вимірів, які пов'язані з різними складовими освітнянського процесу. Об'єктами цих досліджень стали абітурієнти, викладачі, роботодавці, студенти, їх результати дозволяють оперативно вирішувати багато питань підвищення якості освіти, своєчасно реагувати на проблеми, які виникають.

Слід розуміти, що цивілізований ринок праці в Україні тільки формується. Але формується він не як система розподілу випускників, яка існувала в СРСР, а саме як ринок з чіткими нормами і правилами гри, об'єктивними критеріями оцінки і відбору

кадрів, аналітичною роботою багаточисельних агентів ринку, різноманітними формами їх взаємозалежності та співробітництва. Головне завдання цього ринку і колективної роботи його агентів – визначення вартості випускника того чи іншого закладу.

Саме ринкова вартість випускника зафіксована як результат взаємозв'язку попиту і пропозиції є кінцева мета формування ринку оцінки високоінтелектуальної праці та універсально визначена якість вищої освіти в цілому. Своєрідною максимом є теза: „знання виробляється і буде вироблятися для того, щоб бути проданим”. Здійснені нами дослідження показали, що випускники, наприклад, інженерних спеціальностей мають вади у таких важливих знаннях та уміннях: комунікативних, управлінських, організаційних, соціальної етики, емоційної культури тощо. Важливість даних компетенцій зростає із врахуванням того фактора, що майбутнім фахівцям доведеться працювати у гетерогенному культурному і національному виробничому середовищі.

Динаміка суспільного розвитку на глобальному, регіональному (європейському) і національному рівнях закономірно визначає поширення тенденції стандартизації в системі вищої освіти України. В умовах багато суб'єктного соціального замовлення саме відповідність освітніх послуг державним стандартам вищої освіти визначає якість освітньої та наукової діяльності вищих навчальних закладів. Однією з провідних ідей побудови системи стандартів вищої освіти є принцип прогностичності, що забезпечить здатність індивіда виконувати завдання діяльності, які можуть виникати у майбутньому. Нові стандарти, які сьогодні розробляються і повинні разом з іншими критеріями їх визначення враховувати потреби ринку праці як нині існуючого так і майбутнього. А відтак перш ніж бути прийнятими вони повинні пройти широку громадську експертизу, в якій мають брати участь перш за все роботодавці. Підготовка до процедур ліцензування, атестації, державної акредитації дасть змогу спроектувати єдину систему оцінювання змісту та результатів діяльності університету. Одним із важливих напрямів роботи Центру тестування і моніторингу знань є розробка і впровадження освітніх стандартів як механізму державного управління якістю освіти.

Управління процесом впровадження стандартів передбачає врахування таких принципів:

- принципи розподілу сукупності вимог до підготовки випускників на підскупність вимог, що діагностуються, тобто вимог, ступінь досягнення яких не підлягає прямій оперативній діагностиці;
- принцип мінімальної достатності вимог, що діагностуються, який встановлює мінімальний обсяг вимог до підготовки випускника;
- принцип виділення і фіксації мінімальної сукупності навчальних елементів змісту навчання, використання яких спирається на власну суб'єктивну пам'ять студента без звернення до будь-яких зовнішніх джерел інформації.

Освіту потрібно усвідомлювати не лише як ресурс розвитку інших сфер (наприклад, економіки), а передусім — як фундамент зростання всього суспільного організму. Освіта із об'єкта суспільної політики має стати її рівноправним суб'єктом.

І в цьому розумінні моніторинг освіти має важливе значення в стратегії планування і прогнозування освітніх процесів в кожному навчальному закладі і у системі освіти в цілому.

Стратегічною метою Київського національного торговельно-економічного університету в цьому плані є забезпечення випереджального розвитку освітньої, наукової діяльності для формування гармонійної особистості, конкурентноздатної в Україні та світі.

Стратегія освіти — це взірєць, це погляд у власне майбутнє як воно має виглядати. Власне бачення відповідає на питання — що і як змінювати в роботі організації. Бачення має бути настільки привабливим, що має вмотивовувати колектив натхненно працювати на нього. Бачення не є сталою величиною і може бути оцінено і розвинуто через якийсь час як зміна ресурсів і потреб.

У цьому контексті варто зазначити, що поняття «стратегія» запозичене з воєнної лексики і в перекладі з грецької означає «веду військо», а в переносному — мистецтво керівництва, що ґрунтується на довготривалих прогнозах. Стратегії в цьому випадку виступають як інструменти досягнення цілей. Внутрішнє середовище і зовнішнє оточення в яких функціонує і розвивається вища школа, є необхідними компонентами у процесі визначення місії та цілей організації.

Довгострокове планування це формування планів і визначення відповідних шляхів розвитку організації, це екстраполяційне передбачення майбутнього і майбутніх змін. Довгостроковий план — це погляд в майбутнє. Разом з тим виникає можливість експериментування у різних напрямках діяльності. Це дуже важко, але можливо, якщо здійснювати реалізацію планів невеликими кроками.

Стратегічне управління передбачає розробку «реалістичної» моделі майбутніх результатів, врахування і нейтралізацію факторів зовнішнього впливу, дозволяє впроваджувати, адаптувати або розробляти різні види стратегій в процесі досягнення цілей. Якщо ми займаємося стратегічним управлінням, значить звертаємося до того, що нам невідомо. Окрім того, нам завжди необхідно дивитися набагато років уперед і робити диференціацію на близьку і далеку перспективу. Стратегічне управління пов'язане із якісною зміною майбутніх станів організації.

Стратегічне управління відрізняється від інших видів, таких як класичне, адаптивне, мотиваційне, автоматизоване, програмне — цільове, операційне, інформаційне та ін. Переваги стратегічного управління: ідентифікація вищої школи з соціокультурним середовищем і врахування впливів інституцій зовнішнього оточення на вищу школу; розробка широкого бачення вищої школи; можливість обговорення і критики; сформованість стратегічного мислення у керівників; наявність інформаційних систем, широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій, реалізація ресурсного підходу, можливість використання альтернатив і бачення ступенів свободи вищої школи.

В сучасній Україні майже відсутня культура наукового прогнозування освітніх процесів, а практика реалізації таких прогнозів не може бути визнана задовільною. Дослідники наголошують, що основними проблемами наукового прогнозування в сучасній Україні є обмеженість стратегічного бачення, залежного від поточної кон'юнктури і недостатня чіткість практичних рекомендацій. Якщо система вищої освіти прагне не просто пристосовуватися до сучасної кон'юнктури, а здійснювати раціонально організований розвиток і саморозвиток на основі загального принципу інформаційної самоорганізації, ми маємо забезпечити якість освіти шляхом прогнозування. Відповідною формою такого організованого прогнозування дослідники вважають концептуально-методологічну модель випереджувального освітнього стандарту.

Політика Київського національного торговельно-економічного університету в сфері якості дозволяє:

- забезпечити: ефективну систему управління; оптимізацію процесів, що формують якість результатів; збалансовано стабільний розвиток університету; інноваційний характер та безперервне поліпшення якості освіти;
- створити: умови для впровадження ефективних технологій управління процесами і ресурсами та здійснення систематичного контролю якості освіти;
- уніфікувати та регламентувати: внутрішній освітній простір, що включає всі структурні і відокремлені підрозділи, посадові обов'язки всіх співробітників;
- формувати: знання і розуміння кожним працівником свого місця і ролі в забезпеченні якості роботи із персональною відповідальністю за якість виконання функцій та посадових обов'язків;
- удосконалити: зворотний зв'язок учасників педагогічного процесу, умови для впровадження педагогіки співробітництва; напрями професійної підготовки із врахуванням перспектив розвитку ринку праці;
- забезпечити: соціальну захищеність студентів та випускників, їх конкурентоспроможність на ринку праці з урахуванням системного підходу до безперервної освіти.

Вважаємо, що подальша системна робота над змістом освіти, розробка нової версії стандартів освіти та заснованому на них новому поколінні навчальних планів, програм, впровадженні інноваційних технологій навчання, удосконаленні самостійної роботи студентів та індивідуально-консультативної роботи викладачів, кредитно-модульної системи оцінювання знань, що є базою стратегічного управління, приведе у майбутньому до нової якості вищої освіти в Україні.

КРАВЧЕНКО О. І.,
аспірант кафедри педагогіки,
Луганський національний університет імені
Тараса Шевченка

МОДЕЛЮВАННЯ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглянуто моделювання управлінського процесу щодо розвитку дистанційного навчання у педагогічному університеті. Моделювання дозволяє розглядати розвиток дистанційного навчання як складну систему, вивчати її особливості за допомогою виділення складових компонентів та взаємозв'язків між ними. Подається модель у вигляді системи управлінських завдань, виконання яких є процесом управління. Ключові слова: моделювання, управління, розвиток дистанційного навчання.

В статье рассмотрено моделирование управленческого процесса, касающегося развития дистанционного обучения в педагогическом университете. Моделирование позволяет рассмотреть развитие дистанционного обучения как сложную систему, изучить ее особенности при помощи определения составляющих компонентов и взаимосвязей между ними. Представлена модель в виде системы управленческих заданий, выполнение которых является процессом управления. Ключевые слова: моделирование, управление, развитие дистанционного обучения.

The article deals with modelling of the management process of the development of distance learning at pedagogical university. Modelling allows to examine the development of distance learning as a complex system, to study its peculiarities with the help of defining its constituents and correlation between them. A model is presented as a system of administrative tasks implementation of which is a management process. Key words: modelling, management, development of distance learning.

Інформатизація суспільства є характерною рисою сучасності та об'єктивним результатом еволюції людства. З одного боку інформаційні технології визначають сучасне високоінтелектуальне середовище, а з іншого — для успішного його розвитку необхідні знання та уміння використовувати це середовище. Щоб задовольнити освітні вимоги населення України в останні десятиріччя набуває поширення дистанційна форма навчання. У різних країнах розвиток дистанційного навчання обумовлений його економічною ефективністю та доцільністю. Дистанційне навчання у різних країнах має свій шлях розвитку, не виключенням стала й Україна. Чимало зусиль витрачає сучас-

ний університет, щоб запровадити дистанційну форму навчання, але виникають перешкоди, які гальмують цей процес. Дистанційне навчання має свої специфічні риси й закономірності, які обумовлюють сукупність управлінських процесів щодо його розвитку у вищих навчальних закладах.

Суттєвою тенденцією розвитку вищого навчального закладу взагалі є розвиток дистанційного навчання. Сучасний рівень освіти зумовлює прийняття пріоритетних управлінських рішень, направлених на створення умов для розвитку дистанційного навчання.

Організація дистанційного навчання в різних системах освіти передбачає необхідність розробки ретельно продуманих управлінських аспектів щодо вирішення цієї проблеми.

Процес управління розвитком дистанційного навчання знаходиться в стадії становлення та широкого публічного обговорення управлінського аспекту, бо очевидним є те, що в Україні назріла необхідність розпочати впровадження в зміст освіти дистанційного навчання в педагогічних університетах України.

Формування розвитку дистанційного навчання проходить в три періоди: становлення, функціонування й удосконалювання.

Період становлення характеризується розробкою відповідної концепції програми розвитку, формуванням необхідної документації, створенням організаційного керування, визначенням фінансових і матеріальних можливостей.

Період функціонування характеризується створенням необхідних умов для плідного функціонування розвитку дистанційного навчання. Основні зусилля спрямовані на ресурсне забезпечення дистанційного навчання (нормативно-правове, матеріально-технічне, кадрове, організаційне, інформаційне, програмне, навчально-методичне).

Періоду удосконалювання дистанційного навчання відповідає постійний пошук ефективних засобів його розвитку, проведення інноваційної дослідницької роботи.

Управління розвитком дистанційного навчання необхідно розглядати як систему й процес. Успішний розвиток дистанційного навчання в педагогічному університеті може бути здійснений за рахунок моделювання управлінських процесів. Для розробки моделі розвитку дистанційного навчання у вищих навчальних закладах необхідно звернутися до теоретичних основ моделювання, що є поширеним методом в управлінні. За допомогою моделювання можливе вирішення певних організаційних ситуацій, а також передбачити негативні наслідки. У цьому випадку модель потрібна головним чином для здобуття наочних уявлень про конкретні управлінські процеси.

Модель сталого розвитку – це управління змінами з метою постійного та послідовного оновлення університетської освіти через розширення можливостей вибору шляхів та засобів покращення якості освіти, життя учасників науково-навчально-виховного процесу сьогодення сучасної України, без позбавлення та не ставлячи під загрозу якісне життя та можливість розвитку наступних поколінь [4].

Застосування моделювання надає можливості вивчити об'єкти, явища, процеси управління розвитком дистанційного навчання в педагогічному університеті, а також розробити теоретичні основи здійснення процесу, спираючись на виявлені принципи, характеристики, прогностичну інформацію про нього та його вірогідний розвиток.

Під час моделювання управління розвитком дистанційного навчання ми враховували, що його процедури відбивають найбільш важливі властивості та умови ефективності управлінського процесу. Вони мають більш стабільний, інваріантний характер, що обумовлює якість управління.

Розвиток дистанційного навчання у педагогічному університеті є складною організаційно-педагогічною системою, що потребує формування системи моделей. Модель розвитку дистанційного навчання є формою організаційно-педагогічного відображення певних закономірних взаємозв'язків як між внутрішніми компонентами, так і з зовнішнім світом, які спрямовані на взаємозбагачення, а також є концептуальною формою відображення сукупності соціально-педагогічного явища, зміст якого своєрідно поєднує в собі об'єктивне знання про наявну дійсність.

Необхідність чіткого уявлення суті й структури процесу управління розвитком дистанційного навчання у педагогічному закладі вимагає розробки моделі досліджуваного явища. Моделювання процесу управління розвитком дистанційного навчання є складним завданням, оскільки на його перебіг впливає велика кількість чинників. Модель дозволяє зосередити увагу на вагомих чинниках та позбутися дослідження маловпливових. Завдяки створенню моделі певної складової управлінського процесу можна виокремити його найбільш дієві елементи, які визначають сам процес та його результат. Структуру процедур управління розвитком дистанційного навчання визначають дві головні групи складових – складові дистанційного навчання та складові організаційної діяльності із забезпечення його функціонування. Моделювання управління розвитком дистанційного навчання передбачає визначення певної системи управління, для створення якої необхідно визначити структурні елементи системи, розкрити їх функціональні властивості та способи їх взаємодії.

Метод моделювання визначає співвідношення між моделлю й реальним об'єктом, наділяючи його певними властивостями у процесі декомпозиції.

Моделювання дозволяє розглядати розвиток дистанційного навчання як складну систему, вивчати її особливості за допомогою виділення складових компонентів та взаємозв'язків між ними. Системний розгляд орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта, механізмів, що її забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта й зведення їх у єдину теоретичну картину.

Модель має системний характер, тому є системним утворенням. Тому, як об'єкт моделювання, так і процес моделювання можна розглядати як систему моделей, які відбивають певні компоненти, а всі разом вони утворюють нову цілісність. Розробка моделі спрощує та наближує об'єкт, завдяки, визначенню незначної (у порівнянні з повним обсягом) найбільш суттєвих його характеристик. Метод моделювання складних процесів управління є умовою і способом їх ефективного вдосконалення.

Моделі, які відбивають реально існуючі об'єкти називають концептуальними. Якщо у природі немає реальних систем, відповідних до знакових моделей, то мова йдеться про ідеальні моделі [1, с. 142].

Основною характеристикою моделі є спрощення реальної життєвої ситуації, до якої вона застосовується. Спрощення ситуації знімає другорядні дані, які не мають вирішального значення. Проблема стає більш рельєфною. Це допомагає керівникові зосередити увагу безпосередньо на тих змінних, які впливають на рішення. Важливим є також той факт, що модель допомагає залучити до вироблення рішень колективну думку експертів [2, с.267].

Динаміку моделювання можна представити як побудову спочатку концептуальної моделі, яка відбиває реальний стан технології управління розвитком дистанційного навчання, потім ідеальної моделі, яка відбиває бажаний стан технології організації дистанційного навчання в педагогічному університеті. Реалізація ідеальної моделі обумовлює появу концептуальної моделі нового рівня.

Поновлення моделі зв'язане з її коригуванням або удосконаленням через появу, наприклад, нових факторів із зовнішнього середовища чи вироблення таких факторів у середині системи [2, с.267].

Модель вже не тільки відбиває первинні властивості управління розвитком дистанційного навчання, а й конструє його нові властивості та виконує функцію управління розвитком цього процесу. Ідеальна модель дозволяє зв'язати теперішнє з майбутнім, тому що інтегрує наявний стан організації дистанційного навчання, етапи його розвитку та остаточний стан.

Розробка моделі починається з визначення завдань щодо розвитку дистанційного навчання в педагогічному університеті. А саме: розроблення концепції розвитку дистанційного навчання у вищому навчальному закладі; визначення оптимальних управлінських рішень; перевірка та обґрунтування розробленої моделі.

Перелік зв'язків між компонентами тобто структура системи, є абстрактною моделлю: встановлені тільки відношення між компонентами, але не встановлені самі компоненти. На практиці говорити про зв'язки можна, як правило, лише після того, як окремо розглянуті самі компоненти, тобто розглянути модель складу системи. [3, с.136].

Ефективна модель управління розвитком дистанційного навчання передбачає високий рівень інформованості соціальних підсистем; наявність правильно поставлених цілей та їх реалістичність; високий рівень професіоналізму та мотивації кадрового складу.

Модель управління розвитком дистанційного навчання являє собою систему управлінських завдань, виконання яких є процесом управління. Етапами цих завдань є визначення особливостей та певних характеристик сучасного управління. Насамперед необхідно дослідити мікро- та макросередовище з метою подальшого прогнозування розвитку дистанційного навчання. Необхідно розробити чітку стратегію та систему організаційних завдань, а також визначити конкретні цілі й критерії функціонування управлінського механізму. Розробити інформаційну технологію системи підтримки прийняття рішень для вирішення задач управління функціонуванням дистанційного навчання при поточному та середньотерміновому плануванні.

Основною ідеєю моделювання є створення нормативно-правового, організаційного, кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, програмного та

інформаційного забезпечення навчального процесу в педагогічному університеті. Для цього необхідне визначення сучасного стану дистанційного навчання, його сильні й слабкі боки, прогнозування очікуваного результату та його шляхи досягнення, можливе передбачення перешкод управлінню розвитком дистанційного навчання та визначення шляхів запобігання небажаних результатів. Нормативно-правове забезпечення дистанційного навчання – механізм, який використовується керівною підсистемою у поєднанні з іншими способами, особливо, коли відбувається розвиток якогось об'єкту. Необхідно підготувати примірний перелік нормативних документів, оскільки, адміністрація університету повинна керуватися правовою основою. Правова норма – важливий і необхідний інструмент управлінської діяльності [5, с. 151]. Організаційні засади щодо розвитку дистанційного навчання в педагогічному університеті передбачають формування ефективної структури управління та оптимального співвідношення керованої і керуючої систем. Кадрове забезпечення характеризується рівнем підготовки адміністративно-управлінського, професорсько-викладацького та навчально-допоміжного персоналу для забезпечення системи дистанційної освіти у професійній діяльності. Інститут тьюторів, який притаманний лише дистанційному навчанню, вважається найважливішою підсистемою в організації навчального процесу. Навчально-методичне забезпечення складається із забезпечення відповідних існуючих навчальних курсів та з розроблення викладачами нових методик дистанційного навчання, підготовки необхідних навчальних матеріалів. До інформаційного забезпечення належить засоби інформаційної обробки необхідної інформації та оснащення інформаційно-пошукової системи навчального процесу, засоби зв'язку. Програмне забезпечення включає в себе системне програмне забезпечення (різні операційні системи, транслятори, системи управління базами даних та ін.), прикладне програмне забезпечення – навчальні програми з різних дисциплін, набір програмних продуктів, необхідних для організації навчального процесу в педагогічному університеті. Матеріально-технічне забезпечення складається із забезпечення приміщень, обладнання, необхідного для організації навчального процесу та обладнання робочих і навчальних місць.

Управлінський процес є процесом прийняття й реалізації управлінських рішень, а також конкретизації взаємодії складових процесу діяльності на різних стадіях управлінського циклу, визначення відповідних осіб, які виконуватимуть управлінські рішення, представлених у певних завданнях та заходах. Повинні бути визначені функції відповідно до змісту діяльності у складі компонентів моделі.

Найважливішим аспектом розвитку дистанційного навчання – розвиток всіх підсистем. Тому при вирішенні завдань управління їх розвитком важлива проблема – розробка алгоритмів координації та узгодження рішень у таких підсистемах. Проблема координації полягає у створенні механізму, який забезпечуватиме спрямовану діяльність усіх підсистем розрізненої системи на досягнення поставлених цілей. Так як взаємодія між підсистемами може здійснюватися різними способами, то й алгоритми координації реалізуються на основі різних підходів до рішення цієї проблеми.

Узагальненою базовою моделлю в рамках дослідницько-пошукового підходу є модель управління розвитком дистанційного навчання як творчого пошуку: від бачення і постановки проблеми, —до висунення припущень, гіпотез, їх перевірки, пізнавальної рефлексії над результатами і процесом пізнання. Одним із варіантів цієї базової моделі є модель управління розвитком дистанційного навчання як систематичного дослідження. Характерною рисою базової пошукової моделі є зміна позиції адміністративно-управлінського, професорсько-викладацького складу та студентського колективу, переживання ними розвитку дистанційного навчання в ролі його учасника —учасника дослідження.

Модель може відрізнятися від оригіналу, відтворюючи лише його головні риси і характеристики. Тому моделювання допомагає глибше зрозуміти оригінал та більш ґрунтовно уявити його підсистеми та відповідні функції. Моделювання управління розвитком дистанційного навчання базується на синергетичних засадах, забезпечує прогнозування й правильне формулювання стратегічних цілей, які визначають хід процесу, а також ефективність управління цим процесом, що приведе до якісних змін результату.

Розробка моделі також дозволяє точно спланувати процес управління завдяки чіткому визначенню послідовності дій усіх суб'єктів навчання на кожному його етапі, відбору дидактичних засобів, форм та інших складових управлінського процесу, що також дозволяє ефективно ним управляти.

Технологія моделювання управління розвитком дистанційного навчання повинна забезпечувати ефективне функціонування всіх складових управлінського процесу вищого закладу освіти. В зв'язку з цим компоненти (процедури та операції) можна розглядати як механізм побудови і вивчення моделей, в яких відтворюються принципи організації та функціонування управління.

Література:

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. — 752 с.
2. Ельнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ельнікова Галина Василівна — Луганськ, 2005 — Т.1 — 443 с.
3. Мещанинов О. П. Сучасні моделі університетської освіти в Україні : теорія і методика: дис...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Мещанинов Олександр Павлович — Київ, 2005 — 665 с.
4. Перегудов Ф. И. Введение в системный анализ: учебн. пособие для вузов / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко — М.: высш. шк., 1989 — 367 с.
5. Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

У статті здійснюється аналіз розвитку поняття адаптації, стан дослідженості професійної адаптації у вітчизняній психолого-педагогічній літературі, визначається актуальність вивчення адаптації майбутніх вчителів до професійної діяльності. Ключові слова: поняття “адаптація”, соціалізація, професійна адаптація, структура процесу адаптації.

В статье осуществляется анализ развития понятия «адаптация», состояние исследованности профессиональной адаптации в отечественной психолого-педагогической литературе, определяется актуальность изучения адаптации будущих учителей к профессиональной деятельности. Ключевые слова: понятие “адаптация”, социализация, профессиональная адаптация, структура процесса адаптации.

The article deals with the analysis of the term “adaptation” in its evolution. The degree of its studying in native science has been investigated. The actuality of future teachers professional adaptation has been analyzed. Key words: adaptation, sotialization, professional adaptation, strukture of adaptation

В Україні сьогодні відбувається процес реформування освіти, удосконалення її змісту на всіх ступенях (від шкільної до повної вищої освіти). Перед школою постають нові завдання. Вона повинна не тільки дати дитині певні знання, уміння і навички, але й допомогти їй активно соціалізуватися, зайняти певну життєву позицію. Провідну роль у цьому процесі відіграє учитель. Тому одним з найважливіших завдань сучасних ВНЗ є підготовка нового покоління вчителів: кваліфікованих, добре адаптованих до майбутньої творчої педагогічної діяльності та взаємодії з учнями. Адже тільки педагог, «який за роки навчання у ВНЗ зумів успішно адаптуватися до майбутньої професії, може створити належні психолого-педагогічні й організаційно-методичні умови для творчої самореалізації своїх вихованців» [3, с.1].

Проблема оптимізації процесу адаптації студентів до майбутньої професійної педагогічної діяльності є надзвичайно актуальною, з чого випливає необхідність ґрунтовного вивчення науково-теоретичних підходів щодо сутності поняття «адаптація», з'ясування його генезису, структури процесу адаптації тощо.

Адаптація широко вивчається ученими понад два століття. Численні роботи присвячені питанням виникнення, розвитку, застосування цього поняття у різних галузях,

різним видам адаптації [4, 5]. В останні десятиліття учені-педагоги звернули свою увагу на один з найменш досліджених видів адаптації: професійну адаптацію. Цю проблему вивчали багато зарубіжних і вітчизняних учених: Е.Амариді, Д.Андреева, Г.Балл, В.Брудний, Г.Васянович, О.Галус, Л.Зданевич, Н.Кузьміна, Н.Лозинська, О.Мороз, Ф.Меєрсон, Н.Ничкало, М.Педаяс, С.Селіверстов, В.Семиченко, М.Скубій, В.Сластьонін, В.Штифурак та ін.

Отже, поняття «адаптація» зародилося у біології ще у XVIII ст. Вивчення проблеми адаптації початково було пов'язано з розвитком цієї науки, оскільки саме у ній з'явилися перші спроби дослідження взаємозв'язку організмів з оточуючим середовищем [5, с.28]. У біології та медицині це поняття є сьогодні одним із основних. Наприклад, у біології ним користуються для позначення ступеня виживання особин і популяцій, співпристосування органів і частин тіла, у медицині – для позначення життєдіяльності людського організму у нормі та патології [5, с.33].

Поняття «адаптація» широко використовується не тільки у природничих, а й у суспільних і технічних науках. У соціології та психології за допомогою цього поняття описується процес і результат встановлення певних взаємовідносин між особистістю і соціальним середовищем тощо. Отже, термін «адаптація» має широке застосування у різних галузях. Поряд з ним вживаються синоніми: «пристосування», «вживання», «акліматизація», «входження в колектив», «сприйняття норм і установок», «становлення», «вростання» та ін. [5, с.33].

У даний час проблема адаптації інтенсивно й багатоаспектно досліджується на медико-біологічному, соціально-економічному, соціально-психологічному і психолого-педагогічному рівнях. І, як зазначають дослідники, специфіка різноманітних завдань, підходів, прийнятих у наукових школах, зумовлює існування різнопланових дефініцій адаптації (аутоадаптація, преадаптація тощо) [3, с.14].

Характеристику основних напрямків дослідження адаптації, деяких підходів до вивчення цієї проблеми у різних галузях: біології, фізіології, медицині, психології, соціальної психології, соціології, педагогіці, дає О.Мороз. Він аналізує період від виникнення терміну «адаптація» до кінця 70-х років XX століття, а також здійснює дослідження суті, функцій, структури, механізмів професійної адаптації молодого вчителя [5].

Уточнює та суттєво доповнює результати дослідження О.Мороза у своїй монографії та у докторській дисертації О.Галус. У його роботах здійснюється ґрунтовний аналіз підходів, теорій і концепцій вітчизняних і зарубіжних учених щодо сутності адаптації. Крім цього, він досліджує процес педагогічного управління адаптацією майбутніх вчителів у системі неперервної ступеневої підготовки у педагогічних ВНЗ I-IV рівнів акредитації [3, 4].

Як видно з досліджень цих та інших учених, найбільш давнім можна вважати організмоцентричний підхід, в основі якого лежав «метафізичний спосіб з типовим визнанням незмінності і розрізненості речей і явищ». На зміну йому прийшов популяційно-центричний підхід в еволюційній теорії, згідно з яким «популяція стала розглядатися як

система взаємопов'язаних індивідів, вирішальну роль у розвитку якої відіграє обмін генетичною інформацією між індивідами і внутрішньопопуляційний добір». У 70-х роках ХХ ст. відбувся перехід до біоцентричного підходу, який поглибив розуміння сутності адаптації. Певну роль відіграли також теорія онтогенетичної адаптації, теорія рівнів адаптації та ін. Учені роблять висновок про загальнобіологічне значення адаптації, яке полягає у тому, що природа людини та її фізіологічні властивості не можуть змінюватися швидко. Це зумовлює суперечності між біологічною природою людини і докільям та виникнення біологічної потреби у пошуку нових видів адаптації [3, с. 14].

У межах медично-фізіологічного підходу, як зазначають дослідники, розвинулась концепція, згідно з якою, окрім генотипної адаптації, яка стала підґрунтям еволюції всіх сучасних видів тварин і досягнення якої закріплюються генетично, існує фенотипна адаптація, яка набувається протягом індивідуального життя. Набуті протягом життя зміни не передаються спадково, а нашаровуються на спадкові ознаки організму і в сукупності з ними формують його індивідуальний образ – фенотип. Учені вважають, що ця концепція має велике значення і може бути використана для визначення наукових підходів до вивчення соціальної адаптації і її взаємодії з біологічною, оскільки вирішальну роль в адаптаційних механізмах людини відіграють соціальні фактори. У процесі онтогенезу у неї виробляється адаптація, яка ґрунтується не тільки на структурних змінах морфофізіологічних систем, але й, передусім, на перебудові соціальних відносин між людьми [1, с.4-5].

Проте, як зауважують дослідники, питання соціальної адаптації, на відміну від проблеми біологічної адаптації, вивчені ще недостатньо. В окремих роботах розкриваються лише деякі актуальні аспекти соціальної адаптації людини [1, 5, 8]. Наприклад, В.Семиченко зазначає, що проблеми входження особистості у нове соціальне середовище вивчені ще недостатньо, дослідження орієнтовані, в основному, на визначення психофізіологічних та вікових аспектів адаптації учнів до нової для них організації навчальної праці [8, с.231].

У соціологічному плані адаптація розглядається як процес «входження», «вживання» індивіда у цілісну систему соціальних відносин і зв'язків. Тому численні соціологічні дослідження адаптації спрямовані на виявлення чинників, які сприяють найефективнішій адаптації із соціумом [3, с.15]. Соціальна адаптація трактується як процес активного пристосування індивіда до змінного середовища за допомогою соціальних засобів і передбачає засвоєння відносно стабільних умов середовища. Процес соціальної адаптації в широкому розумінні тісно пов'язаний з процесом соціалізації індивіда, інтеріоризацією суспільних і групових норм. У співвіднесенні процесів адаптації та соціалізації особистості, як вважають дослідники, адаптація може розглядатися як складова процесу соціалізації. Тому учені розглядають адаптацію студентів до освітніх умов ВНЗ як «ступінь їхньої соціалізації, під час якої відбувається не лише інтеграція майбутніх фахівців у соціум, але й постійний, неперервний професійний і особистісний розвиток та самореалізація. Співвідношення взаємозв'язків і взаємопереходів процесів адаптації та соціалізації лягло в основу адаптивно-розвивальної кон-

цепції соціалізації, сутність якої полягає в розгляді соціалізації як взаємодії людини протягом життя з довкіллям шляхом зміни адаптацій у кожній зі сфер її життєдіяльності» [3, с.15].

Отже, у філософії, політології, соціології та інших суспільних науках найчастіше застосовується категорія «соціальна адаптація», під якою «в широкому значенні розуміють активну взаємодію соціального суб'єкта (особистості, колективу) з оточуючим суспільним середовищем (складним соціальним об'єктом)», під час якої узгоджуються вимоги й очікування її учасників [4, с.60].

Професійну адаптацію розглядають як частину соціальної адаптації. Класифікацію основних типів соціальної адаптації дає І.Милославова: за характером взаємодії суб'єкта адаптації і адаптивного середовища; за видами адаптивного середовища, до якого пристосовується (або яке пристосовує до себе) індивід; за структурними компонентами адаптивного середовища; за психологічним змістом. На думку дослідниці, у структурі соціальної адаптації важливими є два взаємопов'язані компоненти: адаптивна потреба і адаптивна ситуація. І, оскільки адаптивні ситуації виникають у різних сферах соціального життя (економічного, побутового, політико-правового), дослідниця виділяє різні види соціальної адаптації: професійну, побутову, політико-правову, і розглядає цей процес не тільки у статичі, але й у динаміці, при цьому відображається послідовність і стадіальність даного процесу (урівноваження, псевдоадаптація, пристосування, уподібнення). Ці етапи фіксують різний ступінь включення індивіда у нову ситуацію [5, с.56-60].

О.Мороз вважає, що професійна адаптація є стрижневим елементом і основою соціальної адаптації будь-якого фахівця, оскільки саме через професійно-трудову діяльність індивід утверджується в суспільстві як особистість, як спеціаліст і учасник громадського життя. У процесі професійної адаптації людина поглиблює свої знання, уміння та навички, зростає духовно, успішно оволодіває своєю професією, стає майстром-професіоналом. На його думку, професійна адаптованість є необхідною умовою творчого виконання професійної ролі [5, с.61]. Дослідник визначає професійну адаптацію як один із засобів оптимізації діяльності учителя, складне специфічне соціально-педагогічне явище, що має свою структуру і механізми, свою систему, піддається управлінню, тобто плануванню, організації, регулюванню, корегуванню і контролю [5, с.64].

В.Семиченко розвиває існуючий погляд на структуру процесу адаптації і виділяє у ньому первинні структурні компоненти, так звані адаптеми, які складаються з двох взаємозумовлених компонентів: адаптивної ситуації і адаптивної потреби. Адаптивна ситуація, як відомо, пов'язана з переходом людини з одного середовища в інше, або із зміною його умов. Адаптивна потреба – це відповідна реакція особистості на зміни певних умов середовища, яка супроводжується пристосуванням до цих змін власних шаблонів, звичок, уявлень. Якщо людина не усвідомлює необхідності власних змін, або ж структура її психіки настільки ригідна, що не може змінюватися, вона виявляється нездатною пристосуватися до нових умов життя, буде прагнути змінити лише середовище [6, с.46], [7, с.67]. Дослідниця вважає, що процес адаптації не повинен

бути простим пристосуванням особистості до нового середовища і вимог, а передбачає активний, усвідомлений характер її входження в нове середовище життєдіяльності. А тому змістовний, творчий характер адаптації може бути досягнутий тільки в результаті активної перетворювальної діяльності суб'єкта адаптації. Оптимальне пристосування особистості до діяльності може мати місце тільки тоді, коли воно здійснюється за допомогою активних дій самої особистості. Це складний процес, який є не тільки (і не стільки) пристосуванням особистості до нових умов навчального закладу як до тимчасового специфічного середовища, скільки набуття особистістю нового соціального статусу – статусу студента [8, с.232]. Що ж стосується співвідношення процесів адаптації і соціалізації, то під адаптацією слід розуміти метод, яким здійснюється соціалізація, розвиток особистості [8, с.230].

О.Галус розглядає навчання у ВНЗ як етап соціалізації, неперервного особистісного і професійного розвитку студентів. За основу дослідження проблеми адаптації він бере шість компонентів (за В.А.Семиченко), які характеризують функціонування і розвиток особистості в нових умовах навчання і є відносно незалежними: а) енергетичний; б) середовищний; в) діяльнісний; г) соціальний; ґ) професійний д) індивідуально-особистісний. Отже, професійний компонент трактується як складова процесу адаптації студентів до ВНЗ і «характеризує ставлення студента до майбутньої професійної діяльності як основної життєвої перспективи. Показниками цього компонента є: розвиток позитивної професійної мотивації (особливості мотиваційної сфери студента, професійний інтерес) і процес інтеріоризації (вплив зовнішніх чинників на внутрішні переконання)». О.Галус вважає, що «процес адаптації студентів буде успішним за умови розвитку їх професійної спрямованості, в основі якої лежать професійні потреби, що формуються, розвиваються під час навчання». На його думку, суспільно-історична сутність адаптації полягає у розвитку професійних потреб, якісному і кількісному їх зростанні [3, с.17-19].

Отже, у професійній адаптації важливе значення має загальна психологічна спрямованість особистості та її особистісна позиція, зокрема цілеспрямоване, активне ставлення до характеру і змісту навчально-професійної діяльності. Їхній розвиток пов'язаний із формуванням необхідних професійних якостей, позитивної мотивації, тобто активно-позитивного ставлення до обраної спеціальності [4, с.53].

Ставлення до своєї майбутньої професії, як зазначає Г.Васянович, визначає ефективність, результативність й відповідальність процесу становлення спеціаліста у ВНЗ. Ставлення може бути позитивним і негативним, породжуватися активним станом одних якостей особистості (наприклад, почуття обов'язку) і пасивним – інших (наприклад, зацікавленість); активністю одних блоків особистості (творча діяльність) і пасивністю інших. «Усе це при одному й тому ж змісті діяльності студента зумовлює різні ступені ефективності її впливу на процес адаптації, професійне становлення і розвиток особистості, на формування у неї потреб і досвіду неперервної освіти» [2, с.29].

На думку багатьох учених, психологічний бік соціальної адаптації особистості у вузі відіграє суттєву роль у загальному процесі професійного розвитку сту-

дента і впливає на результати його навчальної роботи. Саме тому деякі дослідники виділяють у професійній адаптації адаптацію дидактичну. О.Галус зазначає, що багато дослідників у процесі адаптації студентів молодших курсів технічних і гуманітарних вузів вважають адаптацію до навчальної та майбутньої професійної діяльності взаємозалежними елементами загальної системи індивідуально-адаптаційного процесу [4, с.53].

Існують різні думки щодо початку процесу професійної адаптації. Сучасні учени вважають, що суттєві елементи цього процесу формуються не з початком трудової діяльності, а ще у загальноосвітній школі [3, с.16]. Проте О.Галус зауважує, що саме під час навчання у ВНЗ у процесі адаптації студентів відбувається “інтенсивне змістовне і творче залучення їх до обраної професії, тому особливості поведінки студентів у сфері педагогічної діяльності визначають ступінь адаптації їх до професії. Найбільш чітким показником рівня особистісної адаптації до своєї професійної ролі є зв’язок життєвих планів особистості з тією професією, яку вона опановує у вузі” [4, с.52].

Отже, можна зробити висновок, що більшість сучасних вітчизняних учених вважають професійну адаптацію елементом соціальної адаптації (яка пов’язана з соціалізацією індивіда) і розглядають її як складне соціально-педагогічне явище, що має свою структуру і механізми, свою систему, піддається управлінню, і є одним із засобів оптимізації педагогічної діяльності [5, с.64]. На процес адаптації майбутніх вчителів впливає розвиток професійної мотивації, в основі якої лежать професійні потреби. Психологічний бік соціальної адаптації особистості у вузі відіграє значну роль у загальному процесі професійного розвитку студента і впливає на результати його навчальної роботи. Багато дослідників вважають професійну та дидактичну адаптацію взаємозалежними елементами загальної системи індивідуально-адаптаційного процесу. Тому при розгляді процесу адаптації особистості в умовах ВНЗ слід враховувати усі змістові сторони її навчальної і наукової діяльності, спілкування, розвиток її свідомості тощо. Дослідження системи професійної адаптації майбутнього учителя дасть змогу практичного розв’язання проблеми прискорення професійного зростання учителя загальноосвітньої школи [5, с.64]. Отже, проблема професійної адаптації студентської молоді у ВНЗ залишається актуальною. Подальшого дослідження вимагають такі аспекти: управління адаптацією; роль здібностей і мотивації учіння у їх взаємозв’язку з адаптацією студентської молоді; обґрунтування технологій психолого-педагогічної корекції на різних курсах навчання тощо [2, с.29].

Література:

1. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации// Адаптация уч-ся молодежи к трудовой и учебной деятельности: Сб. н. тр. — Иркутск: ИГПИ., 1986. — 122, [1] с.
2. Васянович Г.П. Психолого-педагогичні проблеми адаптації студентської молоді до навчання// Психолого-педагогичні основи професійної адаптації майбутніх фахівців:

- Монографія/ Г.П.Васянович, С.М.Вдович, Н.Я.Вовчиста та ін.: За ред. Г.П.Васяновича. –Л.: СПОЛОМ, 2002. – 464с.: рис., табл.
3. Галус О.М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: Автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.06/ Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» АПН України. – К., 2009. – 44с.
4. Галус О.М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: Монографія. – Хмельницький: ХГПА, 2007. – 473 с.
5. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навч. посібник. – К.: Київ. держ. пед. ін-т ім. О.М.Горького, 1980. – 95с.
6. Семиченко В.А. Психология деятельности. – К.: Издатель Эшке А.Н., 2002. – 248с. Рус. яз.
7. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности: Навч.посібник. – К.: Вища шк., 2004. –335с.
8. Семиченко В.А., Галус О.М., Зданевич Л.В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу: Навч.-метод. посібник./ За заг. ред. В.А.Семиченко. – Хмельницький: ХГПІ, 2001. – 255с.

КРИЖАНОСЬКИЙ Я. Й.,
академік АПН України, професор, завідувач
кафедри загальної хірургії № 2
БУРЕНКО Г. В.,
доктор медичних наук, професор
МЕЛЛІН В. М.,
кандидат медичних наук, доцент
КУЛЬБАКА В. С.,
кандидат медичних наук, асистент
СТЕЦЬ М. М.,
кандидат медичних наук, доцент
СУПРУН Ю. О.,
кандидат медичних наук, доцент
ЧЕРЕНКО Є. П.
кандидат медичних наук, асистент,
Національний медичний університет імені
О.О.Богомольця, м. Київ

ПРОБЛЕМИ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НА КЛІНІЧНИХ КАФЕДРАХ МЕДИЧНИХ ВУЗІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються проблеми застосування різних методів контролю та їх обліку при вивченні клінічних дисциплін в медичних вузах в умовах Болонського процесу. На підставі досвіду викладання загальної хірургії вносяться пропозиції по їх розв'язанню. Ключові слова: кредитно-модульна система навчання, контроль знань студентів, загальна хірургія.

В статье рассматриваются проблемы применения разных методов контроля при изучении клинических дисциплин в медицинских вузах в условиях Болонского процесса. На основании опыта преподавания общей хирургии вносятся предложения по их разрешению.

In the article the problems of application of different methods of control and their account are examined at the study of clinical disciplines in the medical institutes of higher in the conditions of Bolony process. On the basis of experience of teaching of general surgery suggestions are made on their decision.

Вступ. Інтеграція вищої медичної освіти України до відкритого європейського освітнього простору з єдиними вимірами, критеріями і стандартами передбачає гарантію її конкурентоспроможності в світовому вимірі, усунення бар'єрів у розвитку

системи викладання та навчання, мобільність і співробітництво. Головною метою освітніх реформ є підвищення якості освіти. (1)

Одним з провідних напрямків цього процесу вважається запровадження рейтинго –модульної системи обліку знань, як засобу контролю навчальної діяльності студентів та навчально-методичної роботи кафедр, спрямованих на покращення підготовки студентів (2,3).

Об'єктивна оцінка знань студентів має велике організуюче і стимулююче значення при вивченні кожної дисципліни. Контроль успішності безпосередньо впливає на основні мотиви навчання: пізнавальний інтерес і мотив обов'язку, сприяє формуванню зацікавленості до навчання взагалі і поглибленого вивчення окремих дисциплін, вихованню відповідальності. Система перевірки і оцінки знань визначає рівень засвоєння матеріалу і разом з тим є мірою заохочення, спонукає студентів до навчання (4).

Слід визнати, що на сьогодні для більшості студентів навчально-пізнавальний процес ще не став усвідомленою необхідністю і тому система контролю виконує головним чином організуючу і спонукаючу функції. Контрольні заходи при модульно-рейтинговій системі навчання з визначенням кінцевої оцінки за накопичувальним принципом стимулюють регулярну роботу студентів. (5,6).

Особливістю контролю успішності на клінічних кафедрах є необхідність перевірки теоретичних знань та уявлень про особливості їх практичного застосування, можливості самостійного виконання передбачених навичок і вмінь. (7,8).

При проведенні оцінки знань під час вивчення курсу загальної хірургії необхідно враховувати її місце в системі медичної освіти, як однієї з перших клінічних дисциплін, базової для всіх предметів хірургічного профілю, що формує світогляд і поведінку в роботі майбутніх спеціалістів. Перший досвід втілення цих положень в рамки вимог кредитно-модульної системи, при рейтинговій оцінці знань з наданням переваг стандартизованим методам контролю та ін., висвітлив ряд питань стосовно методів контролю і підрахунку його результатів, які потребують вдосконалення.

Мета роботи: аргументація та розробка пропозицій, щодо покращення організації і проведення поточного і підсумкового контролю знань студентів при вивченні загальної хірургії в умовах кредитно-модульної системи викладання.

Основна частина

Згідно інструкції про систему оцінювання навчальної діяльності студентів відповідно до Болонського процесу, затвердженої МОЗ України (2005) та нової програми з загальної хірургії, затвердженої МОЗ України (2006), передбачені: поточний контроль, який здійснюється на всіх етапах кожного практичного заняття та підсумковий – після завершення вивчення всіх тем модуля на останньому контрольному занятті. Оцінку за модуль визначають, як суму двох попередніх оцінок у балах.

Оцінювання рівня знань студентів під час практичних занять на клінічних кафедрах, в тому числі і кафедрі загальної хірургії, повинно відбуватися відповідно їх структури в три етапи. На початковому етапі перевіряють ступінь засвоєння матеріалу, вивче-

ного в процесі самопідготовки, готовність студента до заняття. Під час основного етапу оцінюють виконання студентом практичних навичок, роботу у відділенні, вміння діяти в типових ситуаціях, аналізувати результати клінічних обстежень, лабораторних і інструментальних досліджень. На заключному етапі контролюють засвоєння студентом знань і вмінь, набутих під час заняття. При проведенні усіх видів контролю рекомендують віддавати перевагу стандартизованим засобам діагностики (9, 10).

На початку впровадження на кафедрі кредитно-модульної системи викладання за рекомендаціями інструктивних документів для визначення вихідного рівня знань студентам пропонували дати письмово вірну відповідь на 10-12 тестових питань формату А, які надавались у 4-х варіантах.

Оцінку самостійної роботи, виконання практичних навичок і вмінь здійснювали візуальним спостереженням з усними уточненнями теоретичних підстав, показань, умов їх застосування. На заключному етапі кожен студент давав письмову відповідь на 3 тестові ситуаційні задачі формату А.

Вже перший досвід викладання за новою системою догляду за хворими в рамках виробничої практики і загальної хірургії на 2-3 курсах навчання підтвердив такі суттєві недоліки тестового контролю, як відсутність безпосереднього контакту між студентами і викладачем, недостатність дидактичної практики, труднощі забезпечення "чистоти" оцінювання. Можливості сучасних технічних засобів дозволяють широко застосовувати механічні шпаргалки. (11).

Об'єктивність тестування також знижується внаслідок невеликої кількості, одноматематичності завдань, що само по собі містить логічну підказку, неможливості постійно змінювати код відповідей.

До недоліків тестового контролю слід віднести:

- відсутність мотивації до самостійної роботи з літературою, унеможливлення формування і висловлювання власних думок, повноцінного динамічного предметно-логічного мислення;
- механічне заучування відповідей на тести навіть без повного прочитування, що веде до роботизації;
- відсутність єдності зорових, сенсорних, локомоторних, інтелектуальних і віртуальних дій, необхідних для формування всебічно підготовленого спеціаліста;
- на підставі лише тестового контролю важко встановити готовність студентів до самостійної роботи в умовах клініки;
- в групах чисельністю 10 і більше осіб тестовий контроль і перевірка письмових робіт, особливо при їх виконанні декілька раз на протязі заняття (на першому етапі тестові питання, на третьому – тестові задачі) не дають суттєвої економії часу.

Виконані нами вибіркові дослідження виявили суттєві розбіжності 70% результатів тестового контролю і опитування, а вибіркового хронометража показав, що при письмовому тестуванні лише на організаційні заходи витрачається до 10 хв. часу.

Традиційне усне опитування поза беззаперечні добре відомі переваги, що надають живе спілкування і дискусія під час заняття, також не полишене недоліків. До них

в першу чергу відносяться суб'єктивізм оцінювання, значні витрати часу, складність одночасного проведення співбесіди, контролю дисципліни та виконання інших робіт передбачених програмою.

В наступні роки, виходячи з аналізу недоліків різних методів поточного контролю, ми в рамках Програми дещо переформували порядок їх проведення. Так на етапі контролю вихідного рівня знань одночасно використовуємо тестові питання, збільшивши їх кількість до 15, і 3 ситуаційні тестові задачі. Це дозволило в більшому об'ємі охопити матеріали заняття, з'ясувати підготовленість студентів до практичної роботи, досягти економії часу.

Під час самостійної роботи студентам пропонуємо виконання практичних навичок, структурованих на окремі етапи. Крім того при роботі з хворими, студенти вирішують типові клінічні ситуації, у перев'язочній визначають стадію ранового процесу, метод і засоби лікування, дають оцінку лабораторним та інструментальним дослідженням. В разі необхідності викладач вносить відповідні доповнення, коректує процес засвоєння матеріалу, що забезпечує зворотній зв'язок з студентами. Оцінка роботи студентів у клініці враховує їх зовнішній вигляд, виробничу активність, дотримання принципів деонтології та нормативів гігієни праці в хірургічному стаціонарі.

На заключному етапі студенти, в першу чергу ті що не приймали активної участі в самостійній роботі, дають коротку усну відповідь на одне структуроване ключове питання з теми заняття. Кращим, активним студентам по можливості надається роль коментаторів. Таким чином, створюються умови для дискусії, примусово залучуються до роботи "пасивні слухачі", викладач має змогу виправити помилки і підвести підсумки заняття.

Такі зміни дозволили хоча і не повною мірою наблизитись до втілення основних засад Болонської реформації. Оптимізація методів поточного контролю сприяє активізації процесу викладання і заохочує студентів до навчання.

Не менш важливе практичне значення ніж форми оцінювання має методика підрахунку поточних оцінок. Згідно тимчасової інструкції з оцінювання навчальної діяльності студентів при впровадженні кредитно-модульної системи організації навчального процесу (МОЗ України 2005), змін до них (МОЗ України 2008) та інших інструктивних документів фактично рекомендують подвійну систему обліку поточної успішності. За першим варіантом оцінювання практичного заняття проводять за традиційною 4-бальною системою (відмінно, добре, задовільно, незадовільно) з подальшим перерахуванням у багатобальну шкалу.

Конвертацію здійснюють з урахуванням кількості тем практичних занять у модулі. По суті така система не відповідає рейтинговому принципу, так як об'єктивно кінцева оцінка за практичне заняття повинна складатись з оцінок за всі етапи, тобто підраховують їх середнє арифметичне із конвертуванням у багатобальну систему.

Інший варіант обліку поточного контролю полягає в роздільному оцінюванні всіх етапів заняття відразу в одиницях багатобальної системи. Їх сума визначає кінцеву оцінку і її в зворотному порядку конвертують у традиційні бали. Порівняно з поперед-

нім цей спосіб більш точний і об'єктивний, не потребує додаткових витрат часу, пов'язаних з підрахунком середньої арифметичної. Для оперативної оцінки всіх етапів заняття в традиційній і багатобальній системі в робочій програмі з дисципліни повинна бути детально визначена їх конвертація, а викладач добре ознайомлений з її практичним застосуванням.

Нарахування балів за незадовільну оцінку здійснюється відповідно розпорядження Міністерства освіти, хоча ми як і інші фахівці (11) не згодні з цим положенням.

В будь-якому варіанті облік оцінювання поточної діяльності студентів при кредитно-модульній системі викладання пов'язаний із додатковими розрахунками і витратами часу. Не важко підрахувати, що в типовій для 3-го курсу НМУ групі чисельністю в 10 осіб на протязі одного практичного заняття з загальної хірургії викладач мусить виставити 30 попередніх і 10 кінцевих, всього 40 оцінок.

Кінцеві оцінки необхідно, ще й конвертувати у паралельну систему. Такий обсяг інформації не може бути утриманий в пам'яті викладача, тому для зручності обліку поточної успішності студентів на нашій кафедрі створена спеціальна картка попереднього обліку оцінок. В ній на проти прізвища студента під час кожного заняття модуля заносяться три попередні і одна кінцева оцінка в одиницях багатобальної системи.

Кінцеві багатобальні оцінки переносять до Журналу обліку успішності. Поряд виставляють оцінки, конвертовані у традиційні бали. Після колонок для запису оцінок останнього практичного заняття відведена колонка, де реєструють попередню і кінцеву оцінку в багатобальних одиницях за підсумковий модульний контроль. На звороті картки зазначені умови оцінювання різних етапів поточного і підсумкового модульного контролю (ПМК).

Умови оцінювання (додаток до таблиці).

Поточний контроль.

1. Початковий етап (тестовий контроль): вірно розв'язано 17 – 18 завдань – 3 бали; 14 – 16 балів – 2 бали; 10 – 13 – 1 бал; менше 10 – 0 балів.
2. Основний етап (практичні навички): “відмінно” – 3 бали; “добре” – 2 бали; “задовільно” – 1 бал; “незадовільно” – 1 бал.
3. Підсумковий етап (усні ситуаційні завдання, запитання):

№	П.І.В.	Група			Факультет			Модуль			Тема 13	Підс. модульного		
		Тема 1	Тема 2	Тема 3	Тема 4									
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														

“відмінно” – 3 бали; “добре” – 2 бали; “задовільно” – 1 бал; “незадовільно” – 1 бал.
4. Конвертація кінцевих оцінок: “відмінно” – 9 – 8 балів; “добре” – 7 – 6 балів; “задовільно” – 5 балів; “незадовільно” – 2 бали. За поточний контроль в цілому за модуль тах – 120 балів.

Підсумковий контроль.

1. Тестові завдання (питання, задачі): 35 одиниць – 1 бал за вірну відповідь.
2. Практичні навички: “відмінно” – 20; “добре” – 15; “задовільно” – 10; “незадовільно” – 0 балів.
3. Усна відповідь: “відмінно” – 25; “добре” – 20 “задовільно” – 15; “незадовільно” – 0 балів. Всього (максимально) 80 балів.
4. Сума: min – 50; тах – 80 балів.

Така стандартна картка вложена в Журнал обліку, позбавляє викладача від безсистемних окремих відміток, а в кінці повністю віддзеркалює дійсно рейтинговий процес оцінювання знань студентів за весь модуль. Запропонована система дещо громіздка і не зовсім зручна для використання під час клінічної роботи. Однак відмовитись від проміжних нотаток при багатоступеневому оцінюванні рівня знань в умовах кредитно-модульної системи викладання дозволить лише суттєве скорочення кількості студентів в академічних групах.

Цілком обґрунтовані критичні зауваження з приводу застосування подвійного обліку в багатобальній і традиційній системах поточної успішності студентів. (12). Однак кожна з них виконує свої функції. Традиційні оцінки навіть на підсвідомому рівні характеризують ефективність поточного навчання, безпосередньо визначають міру заохочення або виховних санкцій. Багатобальна система більш пристосована для кінцевого обліку знань за рейтинговим принципом на рівні модулю. Таким чином застосування подвійної системи оцінювання поточної успішності у багатобальній і традиційній системах виправдане принаймні у перехідний період.

До рекомендованих засобів ПМК, який здійснюють після завершення вивчення усіх тем, на останньому занятті модуля, відносяться: тестові питання і задачі та практичні навички. Недоліком такого формату проведення ПМК, як і при поточному контролі, ми вважаємо недостатність усного спілкування між викладачем і студентами. Тому, базуючись на раніше наведеній аргументації на сьогодні під час ПМК, ми додатково пропонуємо студентам дати відповіді на структуроване питання або усно розв'язати ситуаційну задачу. Як і при поточному контролі це переважно стосується “пасивної” частини студентів і тих, що показали низькі результати при тестовому контролі і виконанні практичних навичок. Такий диференційований підхід дає можливість підвищити загальну активність студентів, створює додаткову мотивацію до вивчення предмету.

Не можна погодитися з тим, що при оцінюванні ПМК за вірну відповідь на тестове питання пропонують оцінку в 20 разів меншу ніж за розв'язання тестової задачі. Така позиція ґрунтується на тому, що за складністю і змістовним навантаженням тестові питання і завдання формату А мало відрізняються одне від одного. Аналогічні тес-

тові завдання до лінійних іспитів “Крок” оцінюються однаково. Більшість студентів при вирішенні ситуаційних тестових задач допускає менше помилок, ніж при відповідях на тестові питання. Можливо це пов’язано з тим, що тести у формі ситуаційних задач самі по собі містять логічну підказку.

Враховуючи перераховане на теперішньому етапі ПМК з загальної хірургії на кафедрі проводять наступним чином:

- 1) кожний студент дає письмову відповідь на один з 4 варіантів блоків тестового контролю, який складається з 30 питань і 5 ситуаційних задач формату А, що охоплюють всю тематику модулю;
- 2) демонструє виконання однієї практичної навички з числа передбачених програмою;
- 3) в усній формі дає коротку відповідь на одне структуроване питання або вирішує ситуаційну задачу.

Викликає зауваження система кінцевої конвертації одиниць багатобальній системи в цілому за модуль і дисципліну у традиційну чотирибальну шкалу. За інструкціями МОЗ України:

170-200 балів відповідають оцінці “відмінно”;

140-169 балів – “добре”;

від 139 до мінімальної кількості балів, яку повинен набрати студент – “задовільно”;

нижче мінімальної кількості балів – “незадовільно”.

За тимчасовими інструкціями НМУ кількість балів, які відповідають оцінкам “5” і “4” збільшено, а оцінці “3” зменшено на 10 одиниць. Тобто діапазон балів, який відповідає оцінці “задовільно” за будь-якої кількості занять в модулі менший в середньому на 20 балів ніж діапазони оцінок “добре” і “відмінно”. Тому студент, який отримував за поточну успішність переважно оцінки “задовільно”, а за ПМК кількість балів, яку умовно також можна розцінити як “трійку” в наслідок такої конвертації може мати оцінку “добре”.

Оцінюючи перший досвід застосування різних способів проведення поточного і підсумкового контролю при викладанні загальної хірургії в медичних вузах в умовах кредитно-модульної системи слід визнати недосконалість кожного з них. Тестові методи контролю безумовно мають прогресивне значення, але в письмовому варіанті, який на сьогодні є переважаючим, через недостатнє комп’ютерне забезпечення більшості кафедр, не можуть розкрити всі свої переваги. Поряд з тестуванням виправдане застосування усного контролю у формі відповідей на структуровані питання, розв’язування клінічних ситуаційних завдань, оцінки конкретних лабораторних та інструментальних досліджень, тощо.

Висновки

1. В умовах кредитно-модульної системи викладання клінічних дисциплін об’єктивний контроль успішності студентів має вирішальне значення, як чинник заохочення до навчання, організації і управління навчальним процесом.
2. В переважному або окремому ізолюваному застосуванні існуючих видів тестового і усного контролю є суттєві недоліки, тому оптимальним є диференційоване використання обох методів.

3. Під час викладання загальної хірургії і інших клінічних дисциплін, для поточного і підсумкового модульного контролю найбільш обґрунтованим слід вважати застосування тестових питань і задач для визначення вихідного рівня знань студентів, візуального контролю з додатковими усними уточненнями при виконання практичних навичок і завдань, оцінки усних відповідей на короткі структуровані питання з ключових тем в заключній частині занять.
4. На сучасному етапі виправданий подвійний облік поточної успішності в традиційній і багатобальних системах. Використання розробленою кафедрою стандартної картки полегшує підрахунок кінцевих поточних і підсумкових оцінок.

Література:

1. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти // Доповідь міністра І.О. Вакарчука на розширеній підсумковій комісії МОН України. – 2 квітня 2009 р.
2. Москаленко В.Ф., Яворовський О.П., Остапук Л.І., Чубатий А.І. Про шляхи удосконалення якості освіти в НМУ імені О.О.Богомольця відповідно до міжнародних стандартів якості. Медична освіта. – 2009. – № 2. – С. 50-53.
3. Передерій В.Г., Москаленко В.Ф., Булах І.Є. Болонський процес та модернізація вищої медичної освіти: проблеми, завдання та шляхи вирішення. Науковий вісник Національного медичного університету імені О.О.Богомольця. – 2004. – № 1-2. – С. 80-86.
4. Степанець І. Контроль навчальних досягнень студентів як засіб стимулювання росту їх професійної та особистої зрілості // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2003. – № 1 (5).
6. Ємельяненко І.В., Воронич-Семченко Н.М. Особливості викладання та засоби оцінки знань, умінь і навичок студентів з курсу нормальної фізіології на стоматологічному факультеті. Медична освіта. – 2009. – № 1. – С. 40-42.
7. Гуменюк О.М., Гуменюк В.В. Проблеми контролю знань і вмінь студентів в умовах інтеграції вищої медичної освіти у світовий освітній простір. Медична освіта. – 2009. – № 2. – С. 81-83.
8. Кулянда І.С., Кулянда О.О., Шульгай О.Г., і інш. До питання організації обліку, оцінювання і контролю знань студентів у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Медична освіта. – 2007. – № 1, –С. 25-28.
9. Волосовець О.П. Рекомендації щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін. Київ, 2004.- 4 с.
10. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу: наказ МОН України № 48 від 23.01.2004.
11. Москаленко В.Ф., Полянський О.А., Захарова М.Н. Поточний контроль знань студентів, здобутки, втрати, вдосконалення. Матеріали навчально-методичної конференції медичного факультету № 4 Національного медичного університету імені О.О.Богомольця. Київ, 2008. – С. 13-15.
12. Жмурський С.І., Лебединець М.Г. Проблеми в оцінюванні знань студентів за Болонською системою освіти. Медична освіта. – 2007. – № 1, –С. 20-22.

КРІСАНОВА Н.В.,

завідувачка кафедри біологічної хімії
та лабораторної діагностики ЗДМУ,
доктор хімічних наук

АЛЕКСАНДРОВА К.В.,

професор кафедри біологічної хімії та
лабораторної діагностики ЗДМУ,
доктор фармацевтичних наук

РОМАНЕНКО М.І.,

доцент кафедри біологічної хімії та
лабораторної діагностики ЗДМУ,
кандидат біологічних наук

МАКОЇД О.Б.,

доцент кафедри біологічної хімії та
лабораторної діагностики ЗДМУ,
кандидат біологічних наук,

Запорізький державний медичний університет

**ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСКИХ
СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
У ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ
НА КАФЕДРАХ МЕДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ,
ЯКІ ВИКЛАДАЮТЬ ДИСЦИПЛІНИ
ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО ЦИКЛУ**

Автори статті, аналізуючи положення документа «Стандарти та Керівництво із забезпечення якості в галузі європейської вищої освіти» (м. Берген, 2005р.), розглядають особливості викладання дисциплін природничо-наукового циклу в умовах кредитно-модульної системи навчання та пропонують своє рішення проблеми підвищення якості навчання у медичних університетах в даний час.

Авторы статьи, анализируя положения документа «Стандарты и Руководство по обеспечению качества в области европейского высшего образования» (г. Берген, 2005г.), рассматривают особенности преподавания дисциплин естественного цикла в условиях кредитно-модульной системы обучения и предлагают своё решение проблемы повышения качества обучения в медицинских университетах в настоящее время.

Using the notions of the document "Specifications and Guide to promote the quality of European high education" (Bergen, 2005), the authors consider the features of natural disciplines teaching at the ECTS introduced in medical education, and they propose their own decision of the problem for the increase of teaching quality in medical universities today.

19-20 травня 2005 р. у Бергені відбулася конференція міністрів європейських держав, відповідальних за вищу освіту, яка прийняла документ "Стандарти і Керівництво із забезпечення якості у сфері європейської вищої освіти", запроцьогований в доповіді ENQA. Цей документ визначив на найближчі 20 років стратегічні директиви в галузі освіти населення цих держав, тому, якщо Україна прагне стати повноправним членом європейської спільноти, ці директиви повинні бути базисом в освітній діяльності вищих навчальних закладів країни.

Головними положеннями документу, з нашої точки зору, є наступні рекомендації:

1. «Установи освіти повинні розробляти і впроваджувати стратегію постійного підвищення якості»,... «виступати за розвиток такої культури, яка визнає важливість якості та забезпечення якості у своїй роботі... Ці стратегії, політика і процедури повинні мати офіційний статус і бути доступними для громадськості».

2. У вищих навчальних закладах «повинні бути офіційні механізми затвердження, періодичного перегляду та моніторингу своїх програм та курсів навчання»... «Установи повинні бути незалежні в такій мірі, щоб нести самостійну відповідальність за свої дії і щоб на висновки та рекомендації, що містяться в їх доповідях, не могли впливати треті сторони, такі як установи вищої освіти, міністерства або інші зацікавлені учасники».

3. «Оцінка студентів є одним з найбільш важливих елементів у вищій освіті. Результати оцінки мають великий вплив на майбутню кар'єру студентів. Таким чином, важливо щоб процес оцінювання завжди проводився професійно, з урахуванням існуючих великих знань в області тестування та проведення іспитів. Оцінка також надає важливу для навчальних закладів інформацію про ефективність підтримки навчання. Процедури оцінювання студентів повинні:

- бути складеними у відповідності з передбачуваними результатами навчання та іншими цілями програм ;

- відповідати своєму призначенню (діагностичному, виховному, поточному або підсумковому) ;

- керуватися чіткими опублікованими критеріями –проводитися людьми, що розуміють вплив оцінки на студентів у процесі набуття знань та вмінь, які відносяться до їхньої майбутньої кваліфікації ;

- по можливості, не покладатися на думку одного перевіряючого ;

- брати до уваги можливі наслідки екзаменаційних вимог ;

- мати чіткі правила, що стосуються відсутності студента, його хвороб та інших поважних причин;

- гарантувати надійність процесу оцінювання, відповідно до встановлених процедур навчального закладу ».

4. «Викладачі є головним ресурсом навчального процесу, доступного більшості студентів. Дуже важливо, щоб викладачі володіли повним знанням і розумінням предмета що викладають, мали необхідні вміння та досвід для ефективного передачі знань студентам в рамках навчального контексту та мали зворотній зв'язок з учнями. Навчальні

заклади повинні гарантувати, що поповнення штату співробітників і процедури призначення включають способи гарантування та що нові співробітники мають хоча б мінімально достатній рівень компетенції. Навчальні заклади повинні надавати викладачам з недостатнім рівнем компетенції можливості розвивати вміння до прийнятнього рівня і мати засоби позбавлення таких викладачів права на викладання, якщо викладач продовжує демонструвати свою недостатню компетенцію».

Вище зазначені положення, будучи керівництвом до дії, не позбавляють освітні школи країн Європи індивідуального та творчого підходу у вирішенні своїх проблем в галузі освіти. Вони дають викладачам свободу вибору методичних прийомів педагогічної діяльності та можливість, з користю для справи, використовувати світові досягнення у будь-якій області знань, у тому числі, і в медицині.

Медична школа України завжди була консервативною у вимогах до навчання і це цілком виправдано: здійснюється підготовка фахівців, завдання яких –проводити профілактику попередження і лікування захворювань населення держави. Демократичні тенденції розвитку країни після розвалу СРСР дозволили керівництву МОЗ та МОН України змінити традиційну систему освіти у вищих навчальних закладах шляхом впровадження кредитно-модульної системи (КМС) навчання. На наш погляд, в медичній освітній школі України це було зроблено передчасно, без ретельного вивчення традицій та педагогічного досвіду європейських медичних шкіл. Без сумніву, впровадження КМС навчання в медичну освіту має ряд позитивних результатів з вирішення проблеми підвищення якості успішності студентів: 100% контроль успішності навчальної групи, уніфікація системи оцінювання знань студентів, збільшення часу для самостійної роботи студентів і т.п. Система навчання начебто нова, а навчальні програми за змістом, послідовністю вивчення предметів природничо-наукового циклу, клінічних дисциплін практично не змінені.

У навчальних програмах медичного факультету відсутня одночасна інтеграція дисциплін при вивченні систем організму здорової людини та в умовах розвитку захворювань. Сепаративний підхід у вивченні дисциплін природничо-наукового циклу, таких як біохімія, нормальна фізіологія, гістологія, патологічна фізіологія, фармакологія знижує рівень мотивації навчання студентів медичного факультету, рівень творчої активності та зацікавленості студентів у вивченні цих важких, але дуже важливих для майбутнього лікаря предметів. Це відбувається на тлі постійного змагання студентів навчальної групи за оцінку на занятті (така логіка кредитно-модульної системи навчання). При цьому велике психологічне і розумове навантаження знижують інтерес студента до вивчення сучасних наукових досягнень в галузі природничих наук.

Як змінюються в цих умовах результати роботи студента на клінічних дисциплінах?:

- слабо формується логічне мислення майбутнього лікаря;
- студенти 4-6 курсів медичного факультету з жалем усвідомлюють недостатній рівень своєї підготовки з таких питань, як біохімічні механізми розвитку захворювань; порушення обміну речовин в організмі людини при зміні гормонального статусу або під впливом різних екзогенних факторів; сучасні методи діагностики захворювань;

- у студентів старших курсів часто відсутня мотивація у виборі лікарських препаратів при призначенні лікування хворого.

Виходячи з цих обставин, на нашу думку, у навчальних планах підготовки фахівців з лікувальної справи необхідно провести докорінні зміни навчальних програм предметів природничо-наукового циклу за принципом «мотиваційний підхід до вивчення будь-якого предмету при його інтеграції з іншими дисциплінами». Такий напрямок з формування педагогічного процесу в освітніх школах має назву «Problem-Based Learning». Він присутній в провідних медичних школах Європи, США, в азіатських медичних школах (Малайзія, Індія, Непал), пройшов випробування часом (з 1990 р.р. до нашого часу) і дає високу якість підготовки фахівців з лікувальної справи цих країн.

Література:

1. Вартанян Ф.Е., Орлов Д.А., Матвеев Ю.А. Современные тенденции подготовки медицинских кадров в западно-европейских странах // Сов. здравоохран. – 1989. – № 8. – С. 63-68.
2. Cohen J.J., Todd J.S. Association of American Medical Colleges and American workforce planning and graduate medical education reform policies // JAMA. – 1994. – Vol. 272, N 9. – P. 712.
3. Rivo M.L., Kindig D.A. A Report on the Physician Work Force in the United States // NEJM. – 1996. –Vol. 334, N 14. –P. 892.
4. R.M. Harden, Janet Grant, Graham Buckley, I.R.Hart.(UK). Best Evidence Medical Education.//Advances in Health Sciences Education.-.-2000.-vol.5, N1.-PP 71-90.
5. Dinesh Puri. An integrated problem-based curriculum for biochemistry teaching in medical sciences.//Indian Journal of Clinical Biochemistry.-2002.-vol17, N2.-PP.52-59

КУЛІНКА Ю. С.,

асистент кафедри педагогіки і методики
трудового навчання,
Криворізький державний
педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ У СИСТЕМІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розкрито сутність основних підходів до педагогічного моніторингу у системі превентивної діяльності майбутніх учителів, подано основні етапи проведення моніторингу, його принципи та функції, а також визначено критерії моніторингу навчально-виховного процесу у системі превентивної діяльності педагогів.

В статье раскрыты сущность основных подходов к педагогическому мониторингу в системе превентивной деятельности будущих учителей, представлены основные этапы проведения мониторинга, его принципы и функции, а также определены критерии мониторинга учебно-воспитательного процесса в системе превентивной деятельности педагогов.

In article opens an essence of main approach to pedagogical monitoring in system of preventive activity of the future teachers, are presented main stages of the undertaking the monitoring, its principles and functions, as well as criteria of the monitoring scholastic-education of the process in system of preventive activity teacher is determined.

Складні проблеми, що стоять перед сучасною школою, неможливо успішно вирішити без інформації, яка розкриває реальне положення справ у педагогічній практиці. Реформування системи освіти в Україні передбачає оновлення усіх ланок навчання і виховання підростаючого покоління, зокрема підготовку висококваліфікованих спеціалістів, які б відповідали потребам сучасної школи. Адже саме через діяльність педагога реалізується державна політика. Спрямована на зміцнення інтелектуального, морального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної і духовної спадщини. Втілення нової концепції виховання відбувається у відповідності із законом України «Про освіту», Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Державною національною програмою «Освіта: Україна XXI століття», Державною програмою «Вчитель», Концепціями превентивного виховання дітей і молоді та громадянської освіти в Україні.

Оновлені цілі вищої освіти відобразилися у зміні моделі підготовки майбутніх вчителів на особистісно зорієнтованій основі, яка полягає у досягненні певного рівні готовності до педагогічної діяльності. Контроль за ходом і результатом педагогічного

процесу, своєчасній діагностиці ефективності педагогічних дій і визначенні характеру відповідної реакції на них підростаючих поколінь — важливі складові, без яких становлення індивідуальності, творчої особистості залишається лише благим наміром. Учитель повинен мати необхідну інформацію та вміти скористатися нею. Важливим методом збору інформації про закономірності педагогічного процесу та його результативність у формуванні особистості учня є педагогічний моніторинг.

Мета нашої статті: розкрити сутність педагогічного моніторингу у системі превентивної діяльності майбутнього вчителя як однієї з умов ефективного формування готовності майбутніх педагогів до запобігання девіантній поведінці підлітків.

Найважливішими компонентами гармонійного розвитку особистості є фізичне, психічне, духовне та моральне здоров'я. В усьому світі зростає стурбованість громадськості погіршенням стану психічного, фізичного, морального розвитку та здоров'ям неповнолітніх. Все більше педагогів звертають увагу на ефективність впровадження у педагогічний процес основ превентивної діяльності, спрямованої на попередження та профілактику асоціальних проявів поведінки в учнів різних вікових категорій. У свою чергу, завдання вищої школи — звернути увагу на формування у майбутніх учителів готовності до здійснення превентивної діяльності та запобігання різноманітним проявам девіантної поведінки неповнолітніх. На нашу думку, важливо не лише оперувати основними категоріями превентивної діяльності, а й уміти прогнозувати її результати. В цьому доцільним є застосування у системі превентивної діяльності моніторингових досліджень стану здоров'я учнів (психічного, фізичного, морального та духовного).

Поняття «моніторинг» запозичене з техніки й означає постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Найчастіше його пов'язують з організованим на науковій основі спостереженням за станом довкілля. У деяких роботах термін «моніторинг» застосовується відносно системи освіти, а саме у дослідженнях: А. Белкіна, А. Бикова, В. Горб, С. Кириленко, Л. Кондрашової, О. Локшиної, Т. Лукіної, Л. Савченко, Т. Строкової, С. Швецової та інших.

Педагогічний моніторинг має свій специфічний об'єкт вивчення і забезпечує педагогів, керівників шкіл та органи управління системою совіти якісною і новою інформацією, необхідною для прийняття рішень. Розглянемо ті праці, які найбільш наближені до основ превентивної діяльності.

У своєму дослідженні, спираючись на дослідження Л. Кодрашової, В. Оржеховської, А. Сманцера та Е. Рангелової, превентивну діяльність ми визначаємо як найвищу форму педагогічного мислення, частку загальнолюдської культури, спрямовану на усунення причин та умов, що впливають на розвиток у неповнолітніх шкідливих звичок, різноманітних девіацій, асоціальних проявів, перш, аніж вони вплинуть на структуру та поведінку особистості.

Більшість автори по-різному розглядають поняття «педагогічного моніторингу», але можна визначити загальне, спільне у всіх дефініціях: моніторинг — це засіб вироблення нової інформації, постійне відстеження процесу, база для відпрацювання і

коректування управлінських рішень. Він також передбачає наявність спеціально розроблених стандартів.

Ми поділяємо думку Л. Кондрашової, яка розглядає моніторинг як систему цілеспрямованої діяльності педагогів зі збору, зберігання, систематизації, узагальненню і застосуванню інформації про стан і тенденцію навчально-виховної роботи [5, с.191].

На її думку, це відстеження фактів, явищ і отриманих результатів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними. Моніторинг базується на неперервному і довготривалому спостереженні за станом навчального середовища, характером управління навчально-виховним процесом і станом особистості школярів. За змістом, Л. Кондрашова виділяє наступні види моніторингу: дидактичний, виховний, навчальний, управлінський і соціально-педагогічний, у ході яких відслідковуються зміни показників, включених у них [5, с.191]. Педагогічний моніторинг надає можливість отримувати інформацію, яка здійснює конструктивний вплив на характер і якість навчально-вихованого процесу.

Перед початком проведення моніторингових досліджень необхідно виділити проблему, тему, об'єкт і предмет явища, яке бажано вивчити, процес, факти, з'ясувати гіпотезу. Педагогічний моніторинг здійснюється у три етапи:

I етап – попереднє спостереження (збір інформації до початку роботи, дані про початковий стан об'єкту, що вивчається);

II етап – поточний (спостереження динаміки педагогічного процесу, явищ, фактів);

III етап – заключне спостереження (контроль отриманих результатів, визначення позитивних перспектив розвитку) [5, с.192].

У свою чергу, О. Локшина, серед найуживаніших підходів, до яких вдаються країни світу у побудові об'єктивної моделі моніторингу передусім називає такі:

1) результативний підхід, що передбачає моніторинг категорії об'єктів, які належать до результатів освітнього процесу;

2) системний підхід, який об'єднує об'єкти моніторингових процедур у три основні категорії:

категорія, яка містить ресурсні аспекти, що вкладають в освіту;

категорія, яка об'єднує аспекти, що стосуються освітнього процесу;

категорія, до якої входять результати освітньої діяльності.

3) комплексний підхід, який передбачає розгляд такої категорії об'єкта, як контекст, оскільки жодна освітня система функціонує не окремо, а є продуктом впливу складних історичних процесів і чинників навколишнього середовища [7, с.31].

Моніторинг якості фахової підготовки майбутніх учителів, як частина педагогічної діяльності, несе певне дидактичне навантаження, виконує специфічні функції та побудований на певних принципах. Аналіз педагогічної літератури дозволив виділити найголовніші принципи педагогічного моніторингу у системі превентивної діяльності майбутніх педагогів.

При розробці моніторингу у якості головних багатьох вчених виділяють такі принципи: неперервності; науковості; освітньої цілеспрямованості; педагогічної діагнос-

тики; прогностичної спрямованості; цілісності та наступності; технологічності критеріїв дослідження [3;5;6;7]. Врахування цих принципів у ході розробки програми моніторингу сприяє успішності його протікання і отримання об'єктивної інформації. Ці принципи багато в чому відповідають меті, функціям та вимогам до моніторингу професійного становлення особистості майбутнього педагога.

Організація педагогічного моніторингу на основі перерахованих принципів забезпечує його технологічність та повне відображення специфіки проведення превентивної діяльності. Виділення у змісті моніторингу технологічної сторони надало можливість деяким авторам трактувати його як один із видів педагогічних технологій. Так, В. Горб вважає, що педагогічний моніторинг – це «педагогічна технологія освітньої діяльності, що орієнтована на отримання науково обґрунтованої інформації про хід і результат навчального процесу і виконання виховних функцій у навчальному закладі» [3, с. 12].

Досліджуючи превентивну діяльність як фактор запобігання девіантної поведінки підлітків, ми розширили область визначення деяких функцій проведення педагогічного моніторингу та уточнили їх назву з метою відповідності сутності понять, що вивчаються.

У якості головних виділили наступні функції педагогічного моніторингу:

орієнтаційно-конструктивна функція – збір та аналіз інформації на початковій стадії навчання (роботи) про особистісні особливості і суб'єктивний досвід студентів, який необхідний для організації ефективної педагогічної взаємодії і орієнтованому конструюванню педагогічного процесу;

інформаційно-аналітична функція – збір, структурування, аналіз, оцінка інформації з точки зору ефективності розвитку (саморозвитку) студентів у навчальному процесі і корекція на її основі індивідуальної траєкторії розвитку (саморозвитку) і організації освітнього простору;

інтеграційна функція – полягає в тому, що моніторинг виступає у якості інтегруючої ланки освітнього простору, об'єднує такі компоненти як навчальний, виховний, науковий, екологічний, валеологічний, компоненти соціуму, які впливають на розвиток особистості студента, на його готовність до професійної діяльності та, в подальшому, здійснення превентивної діяльності;

пошуково-дослідницька функція – передбачає залучення до дослідження суб'єктів навчального процесу, що сприяє підвищенню професійної культури викладачів, адміністрації тощо, стимулює їх педагогічну творчість. Завдяки цій функції у системі гуманістичної спрямованості особистості є пробудження інтересу до самоаналізу професійної діяльності і особистісного росту, розвитку готовності і здібності до саморозвитку і самовдосконалення;

корекційна функція – відстеження у ході моніторингових досліджень конкретних прогалин у знаннях майбутніх педагогів, виявлення причин, що впливають на набуття фахової компетентності, фіксація численних не прогнозованих, несподіваних результатів навчально-виховної роботи передбачають організацію у подальшому відповідної

корекційної діяльності, що допоможе усунути негативні моменти у професійному становленні спеціалістів;

системоутворююча функція – освітній моніторинг виступає як складана система, завдання якої є стеження за станом розвитку педагогічного процесу із метою оптимального вибору цілей і задач, а також засобів і методів їх вирішення. Тому вимоги науковості будь-якого моніторингу передбачають, перш за все, організацію і проведення його на основі системного підходу;

стратегічного планування або прогностична, що пов'язана з довгостроковим плануванням розвитку професійних якостей, які дозволяють у багатьох випадках послабити дію негативних факторів і підвищити ефективність дії позитивних;

управлінська функція, яка реалізується на завершальному етапі проведення моніторингових досліджень і полягає у прийнятті певних управлінських рішень, спрямованих з одного боку, на усунення негативних моментів у підготовці студентів до здійснення превентивної діяльності, а з іншого – на підвищення рівня цієї підготовки.

Проведення превентивної діяльності здійснюється на основі особистісно орієнтованого навчання, продуктом якого є особистість учня. У цьому випадку зміст моніторингу – це виявлення динаміки особистісного розвитку підлітків.

Критеріями моніторингу навчального процесу виступають:

1. Психолого-педагогічний – рівень знань, вмінь та навичок, оволодіння учнями структурою навчальної діяльності, мотивація навчання та викладання;
2. Психологічний – рівень психологічного комфорту у системі відносин «вчитель-учень», рівень самодостатності школяра, смислові установки і ціннісні орієнтації учасників навчального процесу;
3. Соціально-психологічний – характер міжособистісних відносин, атмосфера у колективі, рівень його згуртованості, стадія розвитку;
4. Соціологічний – характер відносин всіх суб'єктів до процесу навчання, соціальні установки і життєві наміри учнів [5, с.196].

Враховуючи специфіку нашого дослідження, вважаємо за доцільне під час проведення моніторингових досліджень відслідковувати моральний, фізичний та психічний розвиток неповнолітніх. Тому, спираючись на дослідження А. Белкіна [1], С. Кириленко [4] та Л. Кондрашової [5] у системі педагогічного моніторингу ми виділяємо такі критерії оцінки якості навчально-виховного процесу:

в учнях – психічне здоров'я, особистісну, моральну та громадянську зрілість, соціокультурну компетентність;

в учителі – ступінь володіння мистецтвом: поваги, розуміння, допомоги і підтримки, вміння бути самим собою;

у навчально-виховному процесі – умови, що забезпечують особистісний ріст неповнолітніх;

в способі життя школи – зрілість педагогічного колективу, система цінностей і пріоритетів, психологічний клімат взаємовідносин;

у середовищі й оточення – соціофізичне і соціокультурне середовища.

Таким чином, педагогічний моніторинг у системі превентивної діяльності майбутніх вчителів ми розуміємо як систематичне спостереження за станом навчання і виховання підростаючого покоління з метою вивчення, оцінки, прогнозу, розвитку позитивних і попередження негативних процесів, а також виявленні рівню готовності студентів педагогічних вузів до здійснення усунення, профілактики та корекції проявів девіантної поведінки у підростаючого покоління.

Отже, головна мета проведення моніторингу якості підготовки майбутніх учителів полягає не тільки у визначенні досягнутого рівня сформованості професійної компетентності, а й у виявленні факторів, які впливають на нього, у прогнозуванні подальших шляхів його розвитку та розробці, на підставі одержаної інформації, рекомендацій щодо поліпшення фахового рівня молодих спеціалістів.

Література:

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /А.С. Белкин – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192с.
2. Быков А.К. Концептуальные основы мониторинга воспитания /А.К. Быков //Педагогика. – 2006. – №6. – С. 19-28.
3. Горб В.Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности /В.Г. Горб //Педагогика. – 2003. – №5. – С. 10-14.
4. Кириленко С.В. Моніторинг школи культури здоров'я /С.В. Кириленко, О.М. Михайлов, Є.М. Повлютенков, В.П. Сергієнко. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 176 с. – (Б-ка журн. «Управління школою» Вип. 10(70)).
5. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика: Учеб. пособие /Л.В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 2005. – 231 с.
6. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика /Тетяна Лукіна. – К.: Вид. дім «Шк. світу»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с. – (Б-ка «Шк. світу»).
7. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи /За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
8. Митина О.А. Обзор подходов к определению понятия «мониторинг» в образовании /О.А. Митина //Педагогические технологии. – 2004. – №2. – С. 32-38.

ЛУЦЕНКО І. В.,
аспірант кафедри педагогіки
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

АНАЛІЗ НАЯВНОГО СТАНУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті проаналізовано наявний стан формування дослідницької культури майбутніх вчителів.

В статье проанализировано существующее состояние формирования исследовательской культуры будущих учителей.

In this article was analyzed the condition of generation researching culture that have future teacher.

У даний час науково-дослідницька робота студентів є невід'ємною частиною навчального процесу будь-якого ВНЗ. Проте, організація і результативність дослідницької діяльності у ВНЗ значно відрізняється і, як правило, обтяжена численними труднощами. Особистість у цьому процесі виступає як активний суб'єкт присвоєння культури і потім її носія. Трансляція цінностей дослідницької діяльності традиційно відбувається її носіями – вченими і викладачами, що ведуть дослідницьку діяльність. У процесі і результаті взаємодії викладача і студента в системі дослідницької діяльності відбувається формування світогляду двох сторін, викладач виступає як носія досвіду організації цієї діяльності. Вважаємо, що дослідницька діяльність виступає як форма системоутворювального стрижня спільної діяльності студентів і викладачів на основі досягнення загальної мети.

У дослідженнях Л.Аксенова, С. Арновіч, С. Брасютана, В. Вашкевіча, Е. Гушканець, М. Євтуха, Р. Жірос, Н. Кисельової, Б. Сазонова та ін. розкривається специфіка дослідницької діяльності студентів, співпраця викладачів і студентів у науковому дослідженні, вплив науково-дослідної роботи ВНЗ на формування в студентів інтересу до науки. Дослідницька культура майбутнього фахівця в наш час визначає всі провідні показники готовності людини до ефективної професійної діяльності [1, с. 82]

Мета статті – аналіз наявного стану формування дослідницької культури майбутніх вчителів.

У дослідно-експериментальній роботі брало участь 386 студентів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Донецького національного університету та 54 викладача, що відповідають за наукову роботу на факультетах. Аналіз наявного стану формування дослідницької культури майбутніх вчителів на етапі констатувального експерименту.

перименту проводився за допомогою комплексу методів, що містили у собі спостереження, бесіду, анкетування, аналіз продуктів творчої діяльності студентів.

Для виявлення бажання і зацікавленості студентів займатися науковою діяльністю в вищих навчальних закладах України (Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Донецький національний університет) було проведено анкетування студентів 1 і 4 курсів. Усього опитано 386 респондентів.

Були отримані наступні результати:

1 курс. На питання "Чи хочете Ви займатися науковою діяльністю" 63% студента відповіли "так" і тільки 37% – "ні". Хоча студенти дуже поверхово уявляють, як наукова діяльність здійснюється. 58% респондентів не уявляють, що відноситься до наукової діяльності. На питання "Чи займалися науковою працею в школі" 84% відповіли "ні" і тільки 16% – "так".

4 курс. На питання "Чи брали Ви участь в науково-дослідницькій роботі протягом усього часу навчання в університеті" 51% відповіли "так" і 49% відповіли, що не приймали участь. На питання "У яких формах науково-дослідницької роботи Ви брали участь": 26% відзначили участь в конференціях, 25% – виступ з доповідями на педагогічних читаннях чи днях науки, 22% – участь в олімпіадах, 19% – написання статей і тільки 8% відзначили участь в конкурсі наукових праць. Цікаво, що на питання "Як Ви вважаєте, чи допомагає наукова праця в навчальній діяльності" 92% відповіли "так" і тільки 8% – "ні". Як ми бачимо, за результатами анкетування, у студентів є бажання займатися наукою.

Аналіз матеріалів, отриманих у нашому дослідженні, свідчить про те, що більшість студентів (72%) мало інформовані про наукову працю, яку проводять інші студенти у позанавчальний час. Питання участі в науково-дослідницькій роботі, як правило, не обговорюються на зборах групи. Українською є інформованість студентів молодших курсів (1-2) про наукову продукцію кафедр, про проблеми, розв'язуваних студентськими науковими товариствами (СНТ) факультету, університету. 65,5% опитаних указали, що нічого не знають про науково-дослідницьку роботу (НДРС), що проводиться у ВНЗ, 14,5% – знають мало, 11% – мають деяке представлення і 9% достатньо інформовані. Відомість про науково-дослідну роботу (НДР) студенти одержують у цілому за результатами стихійного спілкування зі студентами старших курсів, у навчальному процесі і при безпосереднім спілкуванні з викладачами, що і визначає мотиви участі чи неучасті в дослідницькій діяльності тієї чи іншої форми науково-дослідної роботи.

Отже, загальні результати констатуючого експерименту дозволили виявити, що: у студентів немає чіткого представлення про процес і результати науково-дослідної діяльності; у числі пріоритетних мотиваційних орієнтації наукової діяльності студентів першого курсу мають такі, як користь для майбутньої професійної діяльності (37,5% студентів), прагнення до самоосвіти (35% студентів), прагнення до успіху в одержанні повної вищої освіти (27,5% студентів); досить високий ранг серед значимих умов

формування і розвитку умінь науково-дослідної роботи має одержання знань основ науково-дослідної роботи.

Обробка даних оцінки студентами першого курсу ЛНУ імені Тараса Шевченка найбільш значимих умов формування і розвитку умінь НДРС методом ранжирування, дозволяє констатувати наступне розподіл: найбільш значимі умови – бажання, наявність часу, знання основ НДР; найменш значимі умови – співробітництво з досвідченими викладачами; зосередженість на чомусь одному; вимогливість до себе. У той час, для студентів старших курсів, подібна робота має наступні результати: найбільш значимі умови – знання основ науково-дослідницької діяльності (НДД), бажання співробітництва з досвідченими викладачами; найменш значимі умови – наявність часу, зосередженість на чомусь одному.

Порівнюючи отримані результати, можна відзначити, що до найбільш значимих умов формування дослідницької культури і студенти першокурсники і старшокурсники відносять бажання займатися науковою працею і знання основ науково-дослідницької роботи у ВНЗ.

Таким чином, розглянуті первісні дані констатувального експерименту свідчать про необхідність створення передумови для виявлення педагогічних умов у рішенні даної проблеми.

Література:

1. Луценко І.В. Загальна характеристика дослідно-експериментальної роботи з формування дослідницької культури майбутніх вчителів / І.В. Луценко // Освіта Донбасу: науково-методичне видання / Гол. ред.: Курило В.С. – 2008. – № 5-6 (130-131) – С. 82–84.

МИКУЛЯК М.І.,
викладач кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ОКРЕМІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У НІМЕЧЧИНІ

У статті розглядаються окремі напрями підготовки вчителів іноземних мов для початкової школи у Німеччині в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору. Ключові слова: іноземна мова, початкова школа, підготовка вчителя іноземних мов, Німеччина.

В статье рассматриваются основные направления подготовки учителей иностранных языков младшей школы в Германии в условиях создания общеевропейского образовательного пространства. Ключевые слова: иностранные языки, младшая школа, подготовка учителей иностранных языков, Германия.

The article deals with some aspects of teachers of foreign language training for primary education in Germany under the conditions of the creation of the European educational dimension. Key words: foreign language, primary school, Germany, teachers of foreign language training for primary education.

Шлях європейської та світової інтеграції зумовлює необхідність інтенсивних змін у політичному, економічному й соціальному житті нашої держави. Саме тому в останнє десятиліття модернізація освітньої галузі спрямовується на досягнення рівня світових стандартів. Особливе місце серед основних завдань сучасної освіти належить підготовці вчителів, оскільки вчитель є головною дійовою особою, яка покликана реалізувати її цілі. Визнання на державному рівні доцільності запровадження іноземної мови у початковій школі актуалізувало проблему підготовки висококваліфікованих вчителів, які повинні бути добре обізнаними в методиці навчання іноземних мов на початковому етапі.

Українськими вченими накопичено значний досвід використання здобутків зарубіжної професійної педагогіки (Н.В.Абашкіна, Л.П.Пуховська, Г.С.Єгоров, Н.М.Лавриченко, О.І.Локшина, Б.Ф.Мельниченко, О.В.Овчарук, І.Г.Тараненко, А.А.Сбруєва, О. В. Плахотник та ін.).

На наш погляд, вартим уваги є досвід Німеччини з її багатовіковими традиціями професійної підготовки вчителів. Мета статті полягає в аналізі основних напрямів підготовки вчителів іноземних мов початкової школи у Німеччині в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору.

Починаючи з 2003/2004 навчального року у шкільні програми Німеччини введено обов'язкове навчання іноземних мов у початковій школі. Поряд з проблемами забезпечення навчальним матеріалом та переходу з початкової школи у середню з'являється потреба у кваліфікованих вчителях іноземних мов початкових класів.

Зокрема, Мануель Джіменез Райа на основі аналізу педагогічних праць виділив такі аспекти педагогічної діяльності вчителів початкової школи: вчитель повинен знати структуру і особливості іноземної мови; володіти базовими принципами і технологіями комунікативного навчання; знати вікову психологію учнів; сприймати навчання/вивчення мови як комплексний інтерактивний процес; мати чітке уявлення щодо кінцевої мети навчання; співпрацювати з іншими вчителями початкової школи; створювати сприятливу атмосферу у класі; використовувати наочні засоби навчання використовувати вірші, пісні, ігри, іграшки; запроваджувати навчальні технології, які поєднують декілька видів роботи [5].

Необхідною умовою для вчителя є володіння усним та писемним мовленням з добре сформованими фонетичними навичками. Мовна підготовка вчителя повинна відповідати як правило рівню C1 відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти щодо володіння іноземною мовою: «Розумію складні за обсягом тексти різної тематики, розумію прихований зміст. Розмовляю спонтанно у швидкому темпі, не відчуючи ускладнень із підбором слів і висловлювань. Гнучко й ефективно використовую мову для спілкування в науковій і професійній діяльності. Можу створити точне, детальне повідомлення на складні теми, володію моделями організації тексту, засобами зв'язку» [1, 24].

Отже сучасний вчитель іноземної мови повинен володіти наступними професійними знаннями:

- щодо основних положень загальнодержавної політики в галузі шкільної освіти, у тому числі з навчання іноземних мов;
- щодо системи мови та основних лінгвістичних і лінгводидактичних категорій, механізмів мовлення, а також історії, культури – усім тим, що охоплює поняття комунікативної компетенції, основними компонентами якої є мовна (лінгвістична), мовленнєва та соціокультурна компетенції;
- щодо основних закономірностей процесу навчання іноземної мови, а також змісту і особливостей усіх компонентів цього процесу: цілей, методів, засобів тощо;
- щодо психологічних особливостей учня, сфер його інтересів і схильностей;
- щодо змісту програми з навчання іноземних мов та інших директивних документів;
- щодо основних положень дидактико-методичної концепції, на якій побудований зміст підручника;
- щодо основних вимог, які визначає, суспільство до особистості сучасного вчителя, у тому числі й до рівня його професійної майстерності [3, 101].

Сучасна система підготовки вчителів у всіх федеративних землях Німеччини не є однаковою. Кожна з них відрізняється своєю індивідуальною структурою навчальних закладів, має певні особливості щодо професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до національної системи освіти та власного бюджету.

Міністерство освіти Німеччини створює усі необхідні умови для розвитку освіти, яка б відповідала загальноєвропейським стандартам. [6].

Проаналізувавши джерела з даної тематики ми визначили основні напрями професійної підготовки вчителів іноземної мови у Німеччині.

Основним типом навчальних закладів, які готували учителів для початкової та основної школи, була вища педагогічна школа, де термін навчання становив 6 семестрів. Наразі все помітнішою стає тенденція щодо приєднання вищих педагогічних шкіл до системи університетів. Підготовка вчителів іноземної мови у сучасних вищих педагогічних школах здійснюється за наступними напрямками:

- вивчення одного або двох шкільних предметів та методики їх викладання;
 - вивчення основного предмету, визначеного місцевими органами освіти (німецька чи англійська мова, історія, музика, образотворче мистецтво, релігія);
 - засвоєння основ педагогічних знань: вступу до педагогіки, педагогіки школи, психології;
 - вивчення предметів за вибором (філософія, соціологія, політичні науки, теологія);
- кількість і зміст цих навчальних дисциплін є різними в усіх землях.

З 2002 року підготовка вчителів іноземної мови відбувається у вищому навчальному закладі. У першому випадку підготовка включає практичне та теоретичне вивчення основних предметів і триває 6 семестрів. Курс практичної підготовки передбачає педагогічну практику. Студенти, які успішно закінчили всі етапи навчання і склали державний іспит отримують ступінь бакалавра педагогіки. Особлива форма підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині розрахована на студентів, які вже отримали ступінь бакалавра (після трьох або чотирьох років навчання в університеті). Курс магістра зосереджує увагу на доцільному поєднанні теоретичного та практичного матеріалу та містить педагогічну практику [4,37].

Трирічна теоретична підготовка вчителів початкової та основної школи передбачає проходження навчальної практики у формі щотижневих відвідувань кількох шкільних уроків з наступним їх обговоренням під керівництвом викладача. У підготовці майбутніх учителів розрізняється два основних види практики: 1) шкільна практика, яка передбачає отримання першого власного досвіду у школі з позицій професійної діяльності вчителя; 2) "дидактична практика", що забезпечує зв'язок теорії і практики з акцентом на власному професійному досвіді. Головним завданням практичної підготовки є розвиток творчої особистості студента як дидактичної мети німецької вищої школи. Теоретична підготовка майбутнього вчителя в усіх федеративних землях завершується першим державним іспитом. Потім кандидат на вчительську посаду проходить практику – «рефендаріат». Тривалість практичної підготовки у різних землях становить від 18 місяців до трьох років. Вона організована таким чином, що майбутні вчителі отримують місце роботи у школі з повним навантаженням. Їх педагогічною діяльністю керують досвідчені вчителі, "ментори", під наглядом земельного шкільного управління. Після завершення циклу практичної підготовки майбутній учитель складає другий державний іспит, який включає перевірку вмінь та навичок у про-

веденні навчальної роботи у школі. Крім того, претендент повинен дати їй теоретичне обґрунтування.

На базовому етапі навчання протягом двох років забезпечується загальнотеоретична підготовка кандидатів на вчительську посаду, а на основному – студентів розподіляють на два потоки. Для першого з них характерна орієнтація на практичне опанування спеціальністю протягом двох семестрів, для другого – навчання передбачає теоретичну підготовку протягом чотирьох семестрів. Теоретичне навчання майбутніх учителів завершується першим державним науковим іспитом. Іспити з обраних дисциплін проводяться в усній або письмовій формі. При оцінюванні відповідей враховують якість наукової самостійної роботи. Самостійно опрацьовуючи завдання, студенти глибше ознайомлюються з обраними спеціальностями й більше уваги приділяють вивченню педагогічних дисциплін.

За першим науковим іспитом слідує друга фаза навчання – підготовча робота для входження в теорію і практику вчительської професії. Вона закінчується другим державним іспитом, що дає право буди зарахованим на посаду і включає теоретичну (науково-практична робота, усний, письмовий екзамен) і практичну (пробні уроки) роботу. Розглянута двофазова модель підготовки неодноразово піддавалася серйозній критиці. До головних недоліків другої фази належить її автономність і відмежованість від університету, внаслідок чого утворюється розрив між теоретичною та практичною професійною підготовкою. [2].

У вищих педагогічних закладах опановують зазвичай дві спеціальності, які не є обов'язково спорідненими. Так, майбутні вчителі іноземної мови можуть поєднувати вивчення двох іноземних мов; можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова та іноземна, іноземна мова та нефілологічна спеціальність – математика, біологія, економіка та ін.). Щодо третьої спеціальності, то вона представлена предметами психолого-педагогічного циклу.

На процес професійної підготовки майбутніх учителів істотно впливають форми і методи навчання, вибір яких зумовлюють уніфіковані навчальні плани та програми. Особливо ефективними є лекції (проблемне орієнтування, пояснення, унаочнення), семінари (лекція-диспут, семінар-дискусія, проблемно-орієнтований і дослідницький семінари), а також практичні заняття. Такі форми організації навчального процесу спрямовані на формування вчителя-професіонала і забезпечують високий теоретичний рівень його підготовки, глибокі практичні вміння та навички.

Основними критеріями успішного опанування професією і формування творчої особистості випускника вищої педагогічної школи ФРН є науково-дослідна робота і практична діяльність [6]. Головні завдання науково-дослідної діяльності майбутніх учителів полягають в:

- умінні чітко аналізувати наукову інформацію;
- індивідуальній та колективній науково-дослідній роботі.

Отже, метою вищої освіти у підготовці вчителів іноземних мов є формування їх професійної компетентності, тобто системи знань, умінь, навичок, способів діяльнос-

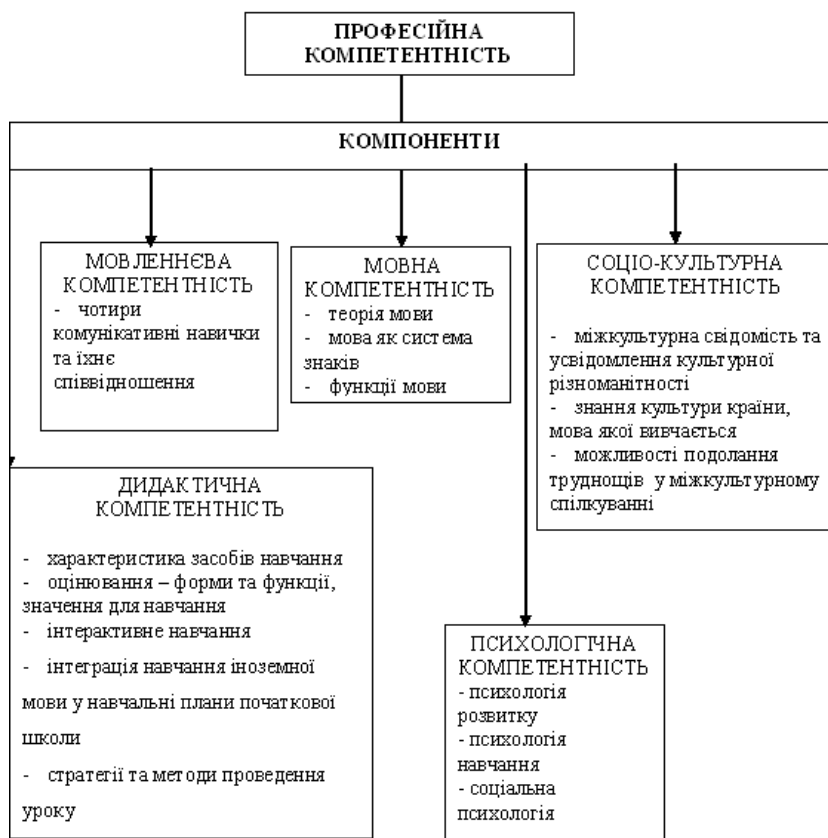
ті, психологічних якостей, необхідних вчителю для здійснення педагогічної діяльності, виділяючи в структурі компетентності певний склад компонентів.

Наведена нижче таблиця структурно окреслює компоненти, що входять до складу професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Велика кількість учителів іноземної мови, які сьогодні викладають у початковій школі отримали відповідну мовну кваліфікацію після проходження спеціальних курсів, які проводяться місцевими органами шкільної освіти (Schulmnisterium). Проте ці курси забезпечують лише дидактико-методичну підготовку вчителя іноземних мов початкової школи і розраховані на осіб, які мають базову мовну підготовку [4,38].

Підготовка вчителів іноземної мови передбачає курси підвищення їх кваліфікації, які мають на меті підтвердити той факт, що вчитель:

**Таблиця 1. Структура професійної компетентності
майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.**



- удосконалює власну мовну компетенцію,
- проінформований про нові методи навчання іноземної мови;
- бере участь у програмах обміну, які надають знання, формують уміння та навички у викладанні іноземної мови;
- сприяє послідовності у вивченні іноземної мови під час переходу з початкової школи до основної.

Отже, підготовка вчителів іноземної мови у Німеччині, зокрема на початковому етапі її вивчення, займає важливе місце у системі освіти та узгоджується з загальноєвропейськими стандартами, що висуваються до неї. При входженні України до Європейського освітнього простору варто вивчити професійний досвід німецької вищої школи у підготовці вчителів іноземної мови та застосовувати позитивні риси у вітчизняній системі вищої освіти.

Література:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Науковий редактор українського видання доктор пед.наук., проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленгвіт, 2003.- 273 с.
2. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжності // Педагогіка і психологія. – 1998. –№ 2. С. 7-9.
3. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи. –К.: Генеза, 2007. – 136 с.
4. Dieter Wolff. Zur Ausbildung von Lehrkräften für den Englischunterricht an Grundschulen –einige Überlegungen vor dem Hintergrund des Projekts EVENING /Bernd Groot- Wilken, Eike Thymann/English in der Primastufe. Chancen und Herausforderungen. –Cornelsen 2008. – 215
5. Manuel Jimenez Raya. Towards Teaching Skills Profile of the Primary Foreign Language Teacher //http://www.ioe.stir.ac.uk/linqua/yr1outcomes/raya1.htm.
6. http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2008_st_30.

МІРОШНИЧЕНКО Е. В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української та іноземних мов
ФЕУ Криворізького економічного інституту
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена проблемам оцінювання іншомовної успішності студентів-економістів. У статті розглядаються особливості контролю знань в умовах кредитно-модульного навчання. Визначено якісні і кількісні критерії оцінювання іншомовної комунікативної компетенції студентів відповідно до міжнародних стандартів ECTS.

Статья посвящена проблемам оценивания иноязычной успеваемости студентов-экономистов. В статье рассматриваются особенности контроля в условиях кредитно-модульного обучения. Отобраны качественные и количественные критерии оценивания иноязычной коммуникативной компетенции студентов в соответствии с международными стандартами ECTS.

The article is devoted to developing assessment of students' foreign language proficiency level in accordance with the international standards (ECTS) at non-linguistic Universities. The qualitative and quantitative parameters of assessing foreign language communicative competence of future economists have been determined.

Однією з найбільш значущих проблем входження вищих навчальних закладів (ВНЗ) України до єдиного європейського простору є розробка чітких критеріїв в оцінці якості вищої освіти, її відповідності міжнародним стандартам. Курс розвитку вищої освіти в напрямку її гуманізації та відповідності рішенням Болонської декларації викликає необхідність вирішення проблеми оцінювання успішності навчання студентів немовних ВНЗ на основі вивчення і ґрунтовного аналізу цього питання у світлі сучасних вимог, що і зумовило актуальність даної статті.

Питання контролю навчальних досягнень з іноземних мов (ІМ) є предметом дослідження низки як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (В. А. Коккота, С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрашук, L. Bachman, A. Palmer та інші). Метою пропонованої статті є вивчення теоретичних засад контролю як складника навчального процесу загалом

і визначення на їх основі критеріїв оцінювання успішності студентів-економістів в умовах кредитно-модульного навчання ІМ.

Основний зміст. Контроль є невід'ємним складником навчального процесу. Деякі дослідники під контролем розуміють виявлення, вимірювання і оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів [7]. У «Словнику методичних термінів» «контроль» трактується як процес визначення рівня знань, навичок, умінь учня в результаті виконання ним усних та письмових завдань, тестів і формулювання на цій основі оцінки за певний розділ програми, курсу чи періоду навчання [1, с. 123].

Оцінювання – це термін, який є ширшим від поняття контролю. Будь-який контроль, як відомо, є формою оцінювання, проте, певні показники оцінюються інакше, ніж рівень володіння студентами ІМ (наприклад, методи, засоби, прийоми навчання).

Характерним показником процесу оцінювання як складного і багатокомпонентного явища є термінологічна неоднозначність оцінювання в зарубіжній літературі. Тлумачні словники визначають і *assessment*, і *evaluation* як ретельний аналіз або підрахунки з метою прийняття рішення щодо якості чи цінності [16]. Термін *evaluation*, на відміну від терміну *assessment*, взагалі не вживається дослідниками відносно оцінювання навчальних досягнень студентів. Він розуміється як прийняття рішень (на основі процесу і результату оцінювання) щодо рівня знань студента та відповідності стратегій навчання [18, с. 487]. Інші терміни, які часто вживаються в контексті оцінювальної діяльності, такі, як *measurement* (вимірювання) і *test* (тест, тестовий контроль), як правило, не викликають труднощів у трактуванні їхніх значень. Під вимірюванням розуміють кількісне обчислення або числове вираження навчальних досягнень студента чи його якостей [14, с. 451]. Тест є формальною, систематичною процедурою вимірювання знань студента і цей термін вживається стосовно вимірів різних проявів діяльності [3; 6; 9].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем оцінювання дозволяє констатувати, що дослідники визначають різні види оцінювання: діагностичне, формуюче та підсумкове; формальне та неформальне; за встановленими нормами і критеріями; стандартизоване, моніторинг тощо [3; 4; 6; 9; 14; 18]. Розглянемо їх детальніше.

Діагностичне оцінювання здійснюється на етапі, який передує навчанню, для отримання інформації про наявний рівень володіння студентами-першокурсниками іншомовних знань, навичок і умінь з метою їхнього подальшого удосконалення і реєстрації динаміки навчання (вхідний контроль).

Важливим для ефективного навчання є формуюче оцінювання, оскільки саме воно забезпечує функцію зворотного зв'язку, завдяки якій викладач управляє навчальним процесом, спрямовуючи його на досягнення поставленої мети (поточний контроль). Спираючись на отримувану під час навчання інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу, він обирає ту чи іншу стратегію навчання і засоби навчання, його тривалість, вносить зміни тощо. Поточний контроль є також навчальним, оскільки він стимулює синтез набутих знань, навичок і умінь під час виконання

контрольного завдання, удосконалюючи їх і демонструючи навчальну прогресію студентів. Крім цього, важливим є характерний для поточного контролю аналіз рекурентних помилок студентів, який також сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу.

Головною метою підсумкового оцінювання є отримання об'єктивних показників рівня засвоєння навчального матеріалу за певний відрізок часу, після завершення опрацювання теми, курсу (рубіжний, підсумковий контроль). Підсумкове оцінювання здійснюється в кінці вивчення теми, у кінці семестру, навчального року і часто використовується для визначення рейтингових балів і для ухвалення рішень щодо переведень студентів з курсу на курс. Характерно, що об'єктивні показники важливі для обох суб'єктів навчального процесу – викладача та студента, оскільки вони свідчать про успішність діяльності навчання й учіння.

Оцінювання за встановленими критеріями є перевіркою того, наскільки глибоко засвоєна та чи інша тема відносно того чи іншого попередньо визначеного критерію.

Стандартизоване оцінювання є, як відомо, єдиною для всіх науково розробленою і обґрунтованою процедурою, на основі якої отримують статистично надійні та валідні дані.

Моніторинг, на відміну від разових заходів перевірки й контролю, є системною, послідовною і довготривалою діяльністю спостереження за якістю набутих студентом іншомовних знань, навичок і вмінь. Його програма має обіймати як змістову частину (напрями дослідження, критеріальну базу), так і технологічну частину (методи та засоби оцінювання, етапи проведення, виконавців, систему способів і засобів обробки, узагальнення і систематизацію одержаної інформації та форми її подання).

Основними видами контролю, визначеними Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, є контроль досягнень і контроль умінь, нормативно-орієнтований і критеріально-орієнтований контроль, відокремлений і комплексний контроль, поточний і підсумковий контроль, прямий і непрямий контроль, глобальний і аналітичний контроль, контроль з боку інших осіб і самоконтроль тощо. Усі вони є базою для специфікації контролю за змістом, прийняття стандартних підходів, які визначають процедуру реалізації контролю і аналізу його результатів на основі спеціально визначених критеріїв [2, с. 183-191].

На сучасному етапі модернізації вищої освіти в Україні в контексті впровадження кредитно-модульної системи навчання проблема ефективної організації оцінювання набуває особливого значення, оскільки реформування системи вищої освіти в цьому напрямі зумовило конкретні зміни в навчанні ІМ в економічному ВНЗ.

Сьогодні вивчення ІМ набуває більш конкретного характеру. Вимоги сучасності обумовлюють створення конкретної моделі компетентного фахівця-економіста, який міг би користуватися ІМ для вирішення суто професійних задач. Ось чому основною метою вивчення ІМ у ВНЗ економічного профілю є формування іншомовної професійної комунікативної компетенції у всіх видах мовленнєвої діяльності – говорінні, аудіюванні, читанні, письмі.

Оскільки процес навчання можна вважати ефективним тільки за умови системності, відповідність кредитно-модульного підходу вимогам програми навчання ІМ у немовних ВНЗ та рекомендаціям щодо організації навчання іноземної (англійської) мови спеціального вжитку в Україні передбачає послідовну систематичну мінімізацію змісту навчання і забезпечення цілісної системи як самого змісту, так і навчання загалом [12]. Це означає, що вся сукупність складових процесу навчання має реалізуватися як оптимальне виявлення кожної з них, тобто ефективність системи в цілому досягається за умови ефективності всіх її підсистем у їхньому взаємозв'язку і взаємодіюванні. Тому адаптація системи вищої іншомовної економічної освіти до засад Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) передбачає організацію навчального процесу за кредитно-модульною технологією на основі системного підходу.

Щодо структуризації змісту навчання, то закінчений характер блоків навчального матеріалу забезпечує можливість побудови цілісного змісту навчання на основі окремих модулів відповідно до комплексної дидактичної мети.

Модульний підхід, як відзначають науковці, складає основу гнучких технологій навчання, що розглядаються як інноваційні технології. Дослідники, як свідчить аналіз наукової літератури, пропонують різні визначення модуля. Так, його називають навчальним пакетом, який містить одну концептуальну одиницю навчального матеріалу; замкнутою самостійною одиницею запланованої серії навчальної діяльності, побудовану таким чином, щоб допомогти студенту досягти певної мети; однорідним навчальним блоком, який виконує відносно самостійну функцію або охоплює певну сферу діяльності тощо. Деякі дослідники вважають, що модуль – це інтеграція різних видів і форм навчання, які об'єднані загальною темою навчального курсу [5; 10; 13; 17].

Метою кредитно-модульного навчання ІМ є виділення змістовно окремих одиниць навчального матеріалу, індивідуалізація навчання і організація контролю навчання на основі залікових модулів відповідно до виділених кредитів.

Навчальна дисципліна «Іноземна мова» в економічному ВНЗ формується як сукупність щільно пов'язаних між собою змістових модулів, передбачених для опанування протягом навчального року. Змістовий модуль – це сукупність навчальних елементів, що поєднані за ознакою відповідності певному навчальному об'єкту та надані в освітньо-професійній програмі (ОПП) підготовки фахівців-економістів. Змістовий модуль є логічно завершеною частиною теоретичного та практичного навчального матеріалу, яка відповідає повному об'єкту вивчення. Змістові модулі формують розділи навчальної дисципліни.

Індивідуальна освітньо-професійна програма містить обов'язкові та вибіркові змістові модулі. Обов'язкові змістові модулі необхідні (але не достатні) для виконання в повному обсязі вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) фахівця-економіста. Можливі різні варіанти вибору обов'язкових змістових модулів, проте, вони мають забезпечувати базову підготовку студентів з майбутньої спеціальності на рівні повної вищої освіти або спеціалізації. Вибіркові змістові модулі в комплексі з

обов'язковими передбачають достатність професійної підготовки майбутніх економістів для виконання вимог ОКХ (зокрема, відповідність якості підготовки передбаченому нормативному терміну навчання), надають можливості для академічної мобільності та поглибленої підготовки за напрямками, визначеними характером майбутньої праці. Послідовність обов'язкових змістових модулів визначає стрижень або обов'язкову нормативну складову індивідуальної ОПП. Обсяг обов'язкової та вибіркової частин змістових модулів визначає термін навчання.

Відповідно до програми навчання в економічному ВНЗ обов'язковий курс дисципліни «Іноземна мова» триває 1-2-й роки навчання (250 навчальних годин на денній і на заочній формах навчання). Його метою є формування іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів на рівні *Vantage Professional (B2)*. Метою факультативного курсу є формування іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів на рівні *Effective Professional (C1)*. Він охоплює 3-4-й роки навчання. Мінімально необхідна для цього кількість годин за європейськими рекомендаціями становить 200-250 навчальних годин.

Індивідуалізація процесу навчання реалізується завдяки гнучкості як обов'язкових, так і вибірових змістових модулів, що передбачає побудову цілісної модульної програми на основі тих чи інших окремих модулів і дозволяє адаптувати зміст навчання і способи його засвоєння до індивідуальних потреб і можливостей студентів. Сама структура модуля, яка за своєю природою містить певну кількість закінчених самостійних елементів або груп взаємопов'язаних елементів, створює сприятливі умови для відмови студентів, якщо це необхідно, від деяких компонентів модуля, або, навпаки, для введення додаткових навчальних елементів.

У зв'язку із реформуванням вищої економічної освіти в контексті Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [2; 8] і стійкою орієнтацією ВНЗ економічного профілю на все більшу освітню автономію студентів, необхідною умовою ефективно організації навчального процесу з ІМ є створення сприятливого навчального середовища для успішного розвитку самостійної роботи студентів, питома вага якої в навчальному процесі неухильно зростає. Ось чому надзвичайно важливим для організації навчання ІМ за кредитно-модульною системою є забезпечення студентам сприятливих умов для самостійного опанування навчальним матеріалом на тому чи іншому рівні, а викладачеві – можливості трансформації функцій управління модульною програмою.

Сутність кредитно-модульного навчання, на думку багатьох науковців, доцільно визначати як такий вид навчання, коли той, хто навчається, відносно самостійно або повністю самостійно, може працювати за тією чи іншою індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільову програму дій, інформаційний банк і методичні вказівки для досягнення чітко визначених дидактичних цілей. При цьому функції викладача можуть варіюватися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Упровадження кредитно-модульної системи в навчання ІМ передбачає не тільки забезпечення індивідуалізації пропонованої технології учіння, а й тісного контакту між викладачем і студентами на основі синергетичного підходу з урахуванням зростаючої

своєчасної консультативної і корегуючої функцій викладача. Наявність регулярного зворотного зв'язку і своєчасної корекції процесу навчання спонукає студентів до самооцінювання, яке повинно здійснюватися на основі стандарту, з яким порівнюється подальший прогрес у вивченні мови. Зважаючи на те, що самооцінювання базується загалом на почуттях студентів, такий вид оцінювання є, безумовно, суб'єктивним. Він, проте, є надзвичайно важливим з огляду на те, що лише за умови самоусвідомлення та поступового розвитку впевненої здатності до самооцінювання, студенти зможуть моніторити, коригувати та вдосконалювати свій рівень іншомовної професійної комунікативної компетенції. Завдяки самооцінюванню у студентів поступово розвивається більш повне розуміння методів офіційного оцінювання шляхом самокорекції та корекції однокурсниками на основі тих самих шкал і системи балів, що використовуються під час офіційних іспитів.

Обов'язковою умовою ефективного впровадження кредитно-модульної системи навчального процесу з ІМ у ВНЗ економічного профілю є також організація процесу оцінювання набутих студентами іншомовних знань, навичок і вмінь студентів згідно з європейською системою кредитів.

Кредит – це, як відомо, трудомісткість навчально-пізнавальної діяльності студента з певної навчальної дисципліни, передбаченої програмою навчання, а також частка конкретної дисципліни в загальному річному навантаженні студента. У контексті проблеми оцінювання кредит – це також спосіб трансформувати в кількісне відношення результати навчання, які вимірюються тим, що саме повинен знати, розуміти і бути здатним реалізувати студент після завершення курсу навчання, незалежно від його тривалості.

Ефективна організація оцінювання успішності студентів-економістів в умовах кредитно-модульної системи навчання ІМ передбачає, таким чином, більш повну реалізацію таких її основних завдань:

систематизація знань та активне їх засвоєння впродовж навчального семестру (року), усього періоду вивчення ІМ у ВНЗ;

підвищення мотивації студентів до систематичної активної роботи впродовж навчального семестру (року), переорієнтація їхніх цілей з отримання позитивної оцінки на формування стійких знань, іншомовних навичок і вмінь, їхнього подальшого удосконалення;

розширення можливостей для всебічного розкриття здібностей студентів, розвитку їхнього пізнавального інтересу, забезпечення автономії навчально-пізнавальної діяльності, ефективності роботи викладацького складу;

забезпечення належних умов для вивчення програмного матеріалу і підготовки до контрольних заходів за рахунок їхнього чіткого розмежування за змістом, у часі;

скорочення розриву між завданнями, що пропонуються для контролю, і вимогами чинної програми з ІМ;

відкритість контролю: ознайомлення студентів на початку кожного навчального семестру з процедурою проведення вхідного, поточного, модульного і підсумкового контролю та всіма критеріями оцінювання результатів;

подолання елементів суб'єктивізму при оцінюванні знань, навичок та вмінь іншомовної мовленнєвої діяльності студентів за рахунок автоматизованого контролю і виконання студентами контрольних завдань заліків та іспитів у письмовій формі із застосуванням 100-бальної шкали оцінювання відповідно до міжнародних стандартів ECTS.

Однією з найактуальніших проблем впровадження кредитно-модульної системи навчання ІМ в економічному ВНЗ є розробка комплексних систем оцінювання знань, використання різноманітних шкал, критеріїв, технологій об'єктивного оцінювання знань студентів.

Основною вимогою національної програми з англійської мови професійного спрямування, як зазначалось вище, є формування іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів вищих немовних навчальних закладів відповідно до міжнародного рівня B2 [12]. Проте, описані в національній програмі шкали не відбивають критеріїв і параметрів оцінювання.

Визначення якісних критеріїв і уточнення параметрів оцінювання доцільно здійснювати, на наш погляд, на основі найбільш поширених рецептивних і продуктивних стратегій, якими повинні оволодіти студенти за міжнародною шкалою. Зазначена класифікація стратегій ґрунтується на спільності механізмів рецептивних (аудіювання, читання) і продуктивних (говоріння, письмо) видів мовленнєвої діяльності та є зафіксованою у рекомендаціях Ради Європи [2; 15].

На основі аналізу наукової літератури основними якісними критеріями рівня сформованості продуктивних видів іншомовної мовленнєвої діяльності студентів-економістів визначено такі загальні критерії, як комунікативна відповідність ситуації, комунікативна достатність, відносна лексико-граматична правильність, логічність і зв'язність висловлювання, достатність та адекватність використання фахової термінології [3; 6; 9; 11].

Під комунікативною відповідністю ситуації розуміється тематична співвіднесеність висловлювань студента. Для розробки параметрів якісного критерію оцінки обирається кількість недоречних зауважень і фактів, які не мають безпосереднього відношення до комунікативної ситуації. На основі критерію комунікативної достатності визначається здатність студента досягти взаєморозуміння за допомогою всього комплексу вербальних і невербальних засобів. Відносна лексико-граматична правильність характеризує здатність студента правильно використовувати комплекс основних граматичних моделей і лексичних одиниць у відібраних типових комунікативних ситуаціях професійно спрямованого спілкування. Розробку параметрів оцінювання вмінь студента зв'язано і логічно висловлювати власні думки вбачається доцільним здійснювати з урахуванням кількості неправильно поєднаних між собою висловлювань і кількості порушень послідовності викладення фактів. З огляду на специфіку навчання ІМ професійного спрямування використання фахової термінології є надзвичайно важливим для спілкування фахівців-економістів, тому при оцінюванні особливого значення набуває критерій достатності та адекватності використання фахової термінології, на основі якого визначається насиченість мовлення студента необхідною і коректно вживаною спеціальною лексикою.

Для оцінювання рівня сформованості рецептивних іншомовних умінь студентів-економістів ми обрали основним такий якісний критерій, як повнота і правильність розуміння [9]. Вибір цього критерію зумовлений різними комунікативними характеристиками аудіювання і читання – автентичністю, соціолінгвістичною і професійною спрямованістю.

Щодо організації процесу оцінювання успішності студентів-економістів з ІМ на основі кількісних критеріїв, то оцінювання рівня засвоєння студентами програмного навчального матеріалу здійснюється на основі підсумків поточного і семестрового контролів згідно з розробленими викладачами кафедри іноземних мов критеріями оцінювання та урахуванням рекомендацій ECTS.

Відповідно до сучасних вимог інституціональних нормативних документів, затверджених Ученою радою КЕІ ДВНЗ “КНЕУ імені Вадима Гетьмана”, підсумкове оцінювання успішності студентів з ІМ (I-III семестри) у формі заліку оцінюється за шкалою від 0 до 100 балів і здійснюється на основі наступних критеріїв:

- відвідування практичних занять – 0-10 балів;
- рівень знань та пізнавальна активність студента (визначається середнім показником від усіх оцінок, отриманих студентом за відповіді та інші види роботи на заняттях) – 0-10 балів;
- успішність індивідуальної роботи студента (визначається результатом виконання завдань різних рівнів, включаючи участь у роботі наукових гуртків, конференцій, олімпіадах тощо) – 0-15 балів;
- успішність самостійної роботи студентів (визначається результатом виконання завдань різних видів) – 0-25 балів;
- результати модульного контролю, який передбачає перевірку знань студентів за модулями і здійснюється у вигляді контрольних робіт (кількістю не більш двох, максимальна оцінка за одну контрольну роботу 20 балів) – 0-40 балів.

Оцінка за систематичну роботу і виконання всіх вищезазначених форм роботи може бути виражена в діапазоні від 0 до 100 балів і відповідно рівнево оцінюватися: 90-100 балів – високий рівень; 70-89 балів – достатній рівень; 60-69 балів – низький рівень; 30-59 балів – недостатній рівень; 1-29 балів – нульовий рівень.

Трансформація отриманих даних 100-бальної шкали оцінювання в чотирибальну шкалу ECTS здійснюється наступним чином:

Студентам, які за результатами поточного контролю отримали 3-59 балів (що відповідає оцінці FX – „незадовільно”), надається можливість повторно виконати завдання модульного контролю.

Студенти, які за результатами поточного контролю отримали 1– 29 балів (що відповідає оцінці F – „незадовільно”), повинні повторно вивчити курс.

У разі невиконання певних завдань поточного контролю з об’єктивних чинників, студентам із дозволу деканату надається право виконати їх до останнього практичного заняття. Час та порядок складання визначаються викладачем.

Об’єктом підсумкового контролю знань студентів у формі іспиту є результати виконання письмових екзаменаційних завдань та усної співбесіди.

Таблиця 1. Відповідність столбальної шкали оцінювання чотирибальній шкалі ECTS

Кількість балів за 100-бальною шкалою	Оцінка за чотирибальною системою	Оцінка за шкалою ECTS
90-100	відмінно	A
80-89	добре	B
70-79	добре	C
66-69	задовільно	D
60-65	задовільно	E
30-59	незадовільно з можливістю повторного складання	FX
1-29	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	F

Підсумкове оцінювання успішності студентів з ІМ у формі іспиту (IV семестр) здійснюється за 100-бальною шкалою. У загальній підсумковій оцінці враховуються середній бал за результатами поточної успішності в усіх навчальних семестрах (I-IV) та результати іспиту. Поточна успішність в усіх семестрах оцінюється в діапазоні від 0 до 50 балів. Максимальна кількість балів допуску до іспиту – 50 балів.

Екзаменаційний білет містить 5 завдань, кожне з яких оцінюється за шкалою від 2 до 5 балів залежно від рівня знань. Для переведення результатів іспиту в 100-бальну шкалу, набрані бали множаться на 2 (крім незадовільної оцінки).

Результати екзамену оцінюються в діапазоні від 0 до 50 балів включно.

У разі, якщо відповіді студента оцінено менше ніж у 30 балів (до 60%), він отримує незадовільну оцінку за результатами іспиту, а набрані на іспиті бали не враховуються в загальній підсумковій оцінці.

Загальна підсумкова оцінка з дисципліни «Іноземна мова» складається із суми балів за поточну успішність за весь період вивчення дисципліни та за виконання екзаменаційних завдань (за умови, що на екзамені студент набрав не менше 30 балів).

Якщо на іспиті студент набрав менше 30 балів, тобто отримав незадовільну оцінку, загальна підсумкова оцінка включає лише оцінку за поточну успішність.

У відомості обліку поточної та підсумкової успішності фіксується сумарна оцінка за результатами поточної успішності та іспиту як в балах, так і за шкалою ECTS (таблиця 1).

Таблиця 2. Шкала оцінювання екзаменаційних завдань:

Оцінювання за 4-ри бальною шкалою, передбаченою чинним положенням МОН України	Рівень знань	Оцінка за 100-бальною шкалою
5	відмінний	10
4	добрий	8
3	задовільний	6
2	незадовільний	0

Щодо особливостей організації процесу оцінювання знань з ІМ студентів заочної форми навчання, то об'єктами поточного і підсумкового оцінювання є види завдань, що відображені в робочій програмі: домашні письмові роботи, індивідуальні завдання з позааудиторного читання та контрольні роботи.

Запроваджується такий порядок видачі, підготовки до виконання та контролю виконання індивідуальних завдань:

- індивідуальні завдання для домашнього самостійного виконання студенти отримують під час установчої сесії (начитки лекцій). Такі завдання включаються до навчально-методичних посібників для самостійного вивчення ІМ, розміщуються на кафедральному сайті та видаються безпосередньо студентам. Студент має можливість отримати індивідуальні завдання і після закінчення сесії;
- у міжсесійний період проводяться групові чи індивідуальні консультації згідно з графіком консультацій викладачів кафедри, доведеним до відома студентів під час начитки лекцій;
- за місяць до початку сесії студенти здають або пересилають поштою на кафедру виконані контрольні роботи. Дата надходження робіт фіксується на кафедрі в спеціальному журналі;
- контрольні роботи студентів перевіряються викладачами кафедри в семиденний термін, і в разі їх негативної оцінки, повертаються студентам для доопрацювання;
- під час сесії студенти, як правило, захищають свої контрольні роботи під час співбесіди з викладачем;
- виконання і перевірка аудиторних контрольних робіт здійснюється в сесійний період згідно з розкладом занять.

Структура екзаменаційних білетів є уніфікованою та ідентичною для всіх форм навчання (денної, поглибленого вивчення іноземних мов, заочної) і відрізняється відповідно програми навчання обсягом, складністю і глибиною вивчення навчального матеріалу.

Висновки. Оцінювання успішності студентів є невід'ємним складником навчального процесу з ІМ, головними ознаками якого є професійна і комунікативна спрямованість; індивідуалізація; модульна організація. Структура навчального модуля складається з навчальної цілі або цілей; вхідного контролю; навчального матеріалу, а саме теоретичного матеріалу та практичних завдань для формування стійких професійно спрямованих навичок і вмінь студентів у всіх видах іншомовної діяльності; модульний поточний та підсумковий контроль; критерії оцінювання; методичні рекомендації.

Оцінювання успішності студентів-економістів в умовах кредитно-модульного навчання ІМ здійснюється на основі системного підходу і передбачає визначення рівня сформованості іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів з урахуванням рекомендацій ECTS. Визначення якісних критеріїв та уточнення параметрів оцінювання доцільно здійснювати на основі найбільш поширених рецептивних і продуктивних стратегій, якими повинні оволодіти студенти за міжнародною шкалою.

Для оцінювання рівня сформованості рецептивних іншомовних умінь студентів-економістів основним критерієм є повнота і правильність розуміння. Оцінювання рівня сформованості продуктивних іншомовних умінь студентів-економістів здійснюється на основі критеріїв комунікативної відповідності ситуації, комунікативної достатності, відносної лексико-граматичної правильності, логічності та зв'язаності висловлювання, достатності та адекватності використання фахової термінології. Кількісне оцінювання поточної і підсумкової успішності студентів-економістів з ІМ здійснюється відповідно до сучасних вимог інституціональних нормативних документів і оцінюється за 100-бальною шкалою з подальшою трансформацією отриманих даних у чотирибальну шкалу ECTS.

Виділені критерії оцінювання мають уніфікований характер і можуть використовуватися для контролю успішності студентів з ІМ у немовних ВНЗ різного типу.

Подальшою перспективою дослідження вбачається розробка чітких дескрипторів і надійних критеріїв для самооцінювання студентів.

Література:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – Спб.: «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Кміть О. В. Тестовий контроль адитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу (II курс, англійська мова): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2000. – 21 с.
4. Коккота В. А. Лингво-дидактическое тестирование: Научн.-теор. пособ. – М., 1989. – 214 с.
5. Колот А. М. Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти // Міжнар. наук.-метод. конф. «Актуальні проблеми входження вищих навчальних закладів України до єдиного європейського освітнього простору». – К.: Київ. нац. торг-екоп. ун-т, 2005. – С. 62-64.
6. Конышева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку. – Спб.: КАРО МН: Изд-во «Четыре четверти», 2004. – 144 с.
7. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – 312 с.
8. Ніколаєва С. Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні // Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції»: Тези доповідей / За ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 6-7.
9. Петрашук О. П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи. – Дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.02. – К., 2000. – 553 с.
10. Титова В. В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 19 с.

11. Bachman L., Palmer A. Language Testing in Practice. – Oxford University Press, 1996. – 136 p.
12. English for Specific Purposes (ESP). – К.: Ленвіт, 2004. – 119 с.
13. Moon J. The Module and Programme Development Handbook. A Practical Guide to Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment. – London: Kogan Page Limited, 2002. – 176 p.
14. Parsons R.D., Hinson S. L., Sardo-Brown D. Educational Psychology. – Thomson Learning, Inc., 2001. – 536 p.
15. Relating Language Examinations to the Common European Framework of References for Language Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual Preliminary Pilot Version. – Strasbourg: Language Policy Division, 2003. – 135 p.
16. Rundle M. MacMillan English Dictionary for Advanced Learners. 2-nd Ed. – Palgrave MacMillan, 2008. – 683 p.
17. Russel J. D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation Modular Materials. – Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company. – 1974. – 164 p.
18. Slavin R. I. Educational Psychology. – Allyn & Bacon, Viacom Company, 1997. – 612 p.

МІЩУК Н. Й.,

докторант

Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

РОЗРОБКА МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ ЯК НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ НАПРЯМОК УДОСКОНАЛЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто основні методологічні підходи до розробки моделі фахівця з вищою освітою – діяльнісний, особистісний, суб'єктно-діяльнісний, професіографічний, кваліметро-технологічний.

В статье рассмотрено основные методологические подходы к разработке модели выпускника вуза – деятельностный, личностный, субъектно-деятельностный, профессиографический, квалиметро-технологический.

The article deals with the main methodological approaches to the creation of a model of specialist with higher education – practical, personal, subjective-practical, professional graphic, kvalimetro-technological.

У зв'язку з входженням України до Європейського освітнього простору, основною метою вітчизняної професійної освіти стала підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня й профілю, який є конкурентоспроможним на вітчизняному та світовому ринках праці, вільно володіє своєю професією, здатний до ефективної роботи зі спеціальності, орієнтується в суміжних галузях діяльності, готовий до постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення, формування власної кар'єри, є відповідальним за результати своєї професійної діяльності, володіє соціальною й професійною мобільністю. У зв'язку із цими завданнями професійної школи проблема створення сучасної моделі фахівця виходить на перший план.

У літературних джерелах (А. І. Щербаков, Н. А. Риков, 1971, 1973; В. А. Сластенін, 1973; І. І. Сигов, 1974, 1976; Є. Е. Смирнова, 1975, 1977, 1984; В. Є. Анисімов, Н. С. Пантіна, 1977, 1981; Г. Н. Александров, Ф. В. Шарипов, 1977, 1984; Л. І. Романкова, 1981; Н. Ф. Тализіна, 1986, 1987; Л. В. Макарова, 1992; Н. Н. Нечаєв, 1998; О. П. Саннікова, 1999, 2002; Г. У. Матушанський, А. Г. Фролов, 2000, 2003; В. А. Надєєв, 2004; Ю. Г. Татур, Д. А. Махотін, Ю. В. Фролов, В. Д. Шадріков, 2004; В. Сучков, Є. Корчагін, 2006; М. Д. Ільязова, 2007 та ін.) подано різне тлумачення поняття «модель фахівця». Слід зазначити, що загальноприйнятим у даній проблемі можна назвати лише сам термін «модель» (з лат. *modulus* – міра, зразок, норма), під яким розуміють штучно створений зразок у вигляді схеми, опису, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до

досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає в простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта (явища).

Для побудови моделі фахівця (МФ) вчені за основу беруть різні методологічні підходи: діяльнісний (В. Є. Анисімов, Н. С. Пантіна, Г. Н. Александров, Ф. В. Шарипов, Є. Е. Смирнова, Н. Ф. Тализіна, Н. Н. Нечаєв та ін.), професіографічний (Ю. С. Алферова, Є. Г. Осовський, В. В. Колинко, А. К. Маркова, Р. І. Міттельман, В. А. Сластьонін, Н. А. Риков, А. І. Щербаков та ін.), суб'єктно-діяльнісний (Є. М. Іванова, Є. А. Климов), особистісний (О. П. Санникова), кваліметротехнологічний (В. А. Надєєв), компетентнісний (Ю. Г. Татур, Д. А. Махотін, Ю. В. Фролов, В. Д. Шадріков та ін.).

Відсутність єдиного методологічного підходу в дослідженні проблеми моделювання фахівця обумовило появу таких понять, як «модель діяльності фахівця», «модель особистості фахівця», «модель професійної освіченості особистості фахівця», «еталон фахівця», «профіль фахівця», «модель професіонала», «модель підготовки фахівця», «професійно-кваліфікаційна модель» тощо.

Метою статті є розкриття основних методологічних підходів до розробки моделі випускника вузу – діяльнісного, професіографічного, суб'єктно-діяльнісного, особистісного, кваліметро-технологічного.

Більшість наукових досліджень спрямовані на розробку моделі діяльності фахівця. Так, у межах теорії діяльності Є. Е. Смирнова вводить такі описові параметри моделі:

- Характеристики, що описують параметри діяльності: «проблеми (задачі). Набір найістотніших проблем або задач, які доводиться вирішувати даному спеціалісту в його повсякденній діяльності, типи діяльності – способи, прийоми, за допомогою яких вирішуються задачі і здійснюється діяльність, функції – узагальнена характеристика основних обов'язків, виконуваних відповідно до вимог професії, шляхи розв'язання, які використовує фахівець, стикаючись з тією чи іншою проблемою»;

- Характеристики, що відображають особливості спеціаліста як людини – носія певних професійних функцій: «знання – ті відомості теоретичного і прикладного характеру, якими оперує у своїй діяльності фахівець; уміння та навички – прийоми і способи, за допомогою яких досягаються результати, якості – індивідуально-типологічні параметри особистості, які забезпечують успішність дій у вибраній галузі, установки, ціннісні орієнтації, світогляд» [11, 27].

В. Є. Анисімов, Н. С. Пантіна вважають, що в системі професійної освіти співіснують і перехрещуються три логіки: 1) професійна діяльність – поділ діяльності відповідно до складу і послідовності функцій, що виконуються на типових робочих місцях; 2) систематизація знань відповідно до принципів розвитку власне наукових знань, що обслуговують ту чи іншу сферу професійної діяльності; 3) психолого-педагогічні уявлення відносно процесів навчання і виховання, процесів засвоєння, розумового та морального розвитку людини. Центральною ланкою, на якій зосереджуються всі три логіки, є людина, яка включається в систему вищої освіти. Вона має засвоїти знання, розвиватися як особистість, а в подальшому – працювати як професіонал [2,

102–103]. Тому, в першу чергу, необхідне дослідження випускника вузу з погляду тих якостей, властивостей, особливостей, які забезпечують його успішну професійну діяльність. Чимало таких якостей можуть не тільки виявлятися й контролюватися в навчально-виховному процесі, але й формуватися в ньому. Крім того, формування фахівця з вищою освітою, обов'язково включає виховання в студентів ставлення до системи знань, розуміння їхньої відносності, мінливості, уміння включатися в процес неперервного продукування нових знань [2, 106].

Враховуючи підходи, що склалися до дослідження структури особистості та спираючись на існуючі уявлення про професійно важливі властивості, про внутрішню зумовленість індивідуальної вибіркової стосовно зовнішньої детермінації, О. П. Саннікова пропонує багатомірну модель особистості професіонала (у широкому розумінні цього поняття). При цьому особистість розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем [10].

О. П. Саннікова пропонує континуально-ієрархічну структуру особистості професіонала, у якій виділяються три взаємопов'язаних рівні: формально-динамічний (сукупність усіх властивостей, що відображають динаміку перебігу психічних явищ та індивідуальні властивості конституціонального характеру), змістово-особистісний (спрямованість, потребнісно-мотиваційна сфера тощо) і соціально-імперативний (з лат. *imperativus* – наказовий, настійливо вимагаючий, безумовний) або нормативний (уявлення особистості про суспільство, мораль, норми, культуру, знання тощо, мораль особистості). Межі взаємовідношень між рівнями умовні й розмиті. Саме це дає змогу розглядати переходи від одного рівня до іншого як певний суміжний простір, що об'єднує риси, котрі належать до двох сусідніх рівнів [10, 6–7].

Принцип континуальності, використовуваний О. П. Санніковою в запропонованій нею структурі особистості, при аналізі її окремих рис дає змогу чітко структурувати їх показники, розглядаючи при цьому кожну рису як єдине цілісне утворення, яке по-різному представлене на різних рівнях структури особистості й по-різному виявляється в діяльності.

Процес індивідуального становлення особистості професіонала поєднує ознаки неперервності й переривчастості розв'язання протиріч, що виникають на різних структурних рівнях при порушенні рівноваги між зростаючими вимогами діяльності, презентованими у свідомості у вигляді конкретних знань, програм, методів, ідеальних уявлень про особистість професіонала, і реальними можливостями індивіда. Позитивному їх розв'язанню сприяють: а) на соціально-імперативному рівні – навчання, оволодіння професійними знаннями; б) на змістовно-особистісному – формування професійно важливих якостей і мотивації; в) на формально-динамічному – формування індивідуального стилю діяльності. Цей процес регулюється як усвідомлено, так і неусвідомлено; як цілеспрямовано, так і стихійно.

Під час навчання у вузі задається перспектива професійної діяльності і, відповідно з вимогами професії, формується загальна перспективна модель особистості професіонала, що визначає основні напрями її розвитку. Залежно від різноманітності

індивідуальних особливостей майбутніх фахівців процес формування особистості професіонала може мати безліч варіантів. У міру наближення до заданої мети число варіантів зменшується. Точніше відбирається необхідна й адекватна інформація як відносно професійних знань, так і відносно тих універсальних вимог професій, які пред'являються до певних якостей особистості, що належать до її різних структурних рівнів. При цьому виникає необхідність не тільки постійного співставлення індивідуальних особливостей конкретної особистості з вимогами професії, а й сама перспективна модель особистості професіонала потребує індивідуалізації.

Таким чином, за О. П. Санніковою, особистість професіонала як складний динамічний утвір, формуючись та існуючи в діяльності, є основним компонентом професійної діяльності, який регулює, контролює, оцінює і перетворює діяльність і себе. При цьому особистість досягає досконалості за високої мотивації і певної професійної спрямованості. З одного боку, в діяльності формуються професійно важливі властивості особистості, з іншого – конструювання самої діяльності відбувається відповідно до індивідуальних властивостей людини. Як наслідок, стає можливим досягнення однакових результатів різними людьми, які мають специфічні індивідуальні особливості, психологічно різними шляхами. Вибір цих шляхів залежить як від зовнішніх (навчання, виховання), так і від внутрішніх чинників (індивідуально-типологічні особливості особистості, емоційна і раціональна регуляція діяльності).

Різноманітність перших досліджень і розробок МФ згодом поступилося місцем більш формалізованому й цілеспрямованому процесу – реалізації отриманих результатів у практику підготовки фахівців, їхній безпосередній діяльності. «Піонерами» тут виявились представники виробничої сфери. За короткий час вони розробили й опублікували у 1977 р. близько ста типових професійно-кваліфікаційних моделей керівників підприємств, науково-дослідних інститутів і конструкторських бюро галузі. У сфері вищих навчальних закладів подібна робота розпочалася в 1979 р., коли постановою Ради Міністрів СРСР були введені кваліфікаційні характеристики (КХ) як спроба моделювання професійної діяльності; затверджена структура КХ фахівців і запропоновані заходи щодо їхньої розробки для всіх спеціальностей. Починаючи з 1982 р. у Бюлетенях Міністерства вищої й середньої спеціальної освіти СРСР публікуються КХ різних спеціальностей [5].

Для кожної конкретної посади в професійно-кваліфікаційних моделях були зафіксовані: професійне призначення (кваліфікація) і спеціальність (а також спеціалізація); види діяльності – узагальнені характеристики функціональної спрямованості праці фахівців; об'єкти діяльності – предмети, процеси і явища, на які спрямована діяльність фахівців; загальні вимоги до підготовки фахівця, обов'язкові для всіх незалежно від спеціальності; знання й уміння в своїй галузі праці.

Основою побудови професійно-кваліфікаційних моделей стало емпіричне вивчення і систематизація досвіду роботи керівників, аналіз сутності їхньої діяльності й аналітичне визначення рівня знань та навичок, необхідних для її виконання. КХ були призначені, насамперед, для добору й розстановки кадрів, атестації пра-

цівників, а також для складання навчальних планів і програм підготовки і перепідготовки фахівців.

За своєю сутністю КХ визначали пріоритетну в той час спрямованість вищої школи на цільову підготовку фахівців. В ідеалі системотвірним чинником такої підготовки повинні були стати КХ фахівців, вузівська освіта яких безпосередньо враховує думку конкретного замовника.

У цей час починається критичне осмислення введення КХ у практику вищої школи. На думку багатьох дослідників (Г. Н. Александров, Ф. В. Шарипов, Є. Е. Смирнова), позиція, що зводить модель підготовки до простого набору знань і вмінь, а модель діяльності – до набору дій і об'єктів, виключає такий важливий елемент підготовки, як уявлення про характер діяльності в цілому, закреслює теоретичні посилки про виділення певних логік будь-якої професійної освіти, логіки професійної діяльності, логіки (а не набору) формування у вузі знань. Звідси побічно йде така погіршеність, як відсутність зв'язків між моделлю діяльності й моделлю підготовки. З огляду на недоліки, автори констатують, що КХ спеціальностей у такій формі не сприятимуть розв'язанню багатьох істотних завдань з удосконалення вузівської підготовки [1; 11].

Одночасно в цей період (70-ті – 90-ті роки ХХ ст.) у психології праці активно ведеться розробка професіограм – зведення сукупності знань (технічних, санітарно-гігієнічних, технологічних, психологічних і психофізіологічних) про конкретний процес праці та його організацію, а також психограм професій, тобто психофізіологічних «портретів» професій, складених на основі інтерпретаційно психологічного аналізу операційно-технологічного змісту конкретної трудової діяльності. Психограми представлені групою професійно важливих якостей (психологічних і психофізіологічних), актуалізованих у даній діяльності. Вони входять до структури професіограм і відображають соціальну норму професії [4].

Як і на стадії становлення професіографії у руслі психотехніки (1920–1930 рр.), так і в період її розвитку в руслі психології праці (1950–1970 рр.), а також на сьогодинішньому етапі у підходах учених спостерігаються відмінності. Деякі дослідники вважають, що психограма має відповідати більшим вимогам, а саме: 1) відображати необхідні і некомпенсаторні властивості, що висуваються до будь-якого середнього робітника; 2) відображати бажані властивості, що визначають можливість досягнення вищого рівня професіоналізму. Найповніша реалізація цих вимог забезпечується при акмеологічному підході. Причому, професіоналізм за такого підходу розуміється не тільки як умова досягнення високих професійних результатів, але й у широкому розумінні – як успішність реалізації людини в житті; як своєрідність психологічної організації особистості, у тому числі як ставлення людини до праці й власних професійно важливих якостей.

А. К. Маркова, звертаючись детальніше до змісту професіограми, виділяє її складові: трудову й психограму. Трудова грама – опис праці в професії, що включає: призначення, «місію» професії, її роль у суспільстві, спрямованість на людину; поширеність професії; предмет праці в професії; професійні знання як сукупність відомостей

праці в професії; діяльності, дії, прийоми, уміння, способи роботи, технології, які застосовуються в даній професії для успішного досягнення результату; засоби праці; умови праці; продукт праці (або його результат); критерії оцінки результату праці; права й обов'язки представника даної професії; володіння професійною компетенцією, знання етичних норм професійної поведінки тощо.

Психограма, як уже зазначалося вище, включає психологічні якості, бажані для ефективного виконання професійної діяльності, спілкування, професійного росту. Автор виділяє в ній характеристики фахівця: 1) мотиваційної, волевої, емоційної сфери (мотиви, цілі, задачі, потреби, інтереси, ставлення, ціннісні орієнтації; професійні домагання, професійну самооцінку, самоусвідомлення себе як професіонала; емоції, психічні стани, задоволеність людини працею, її процесом і результатом); 2) операційну сферу (знання про працю, про професію; психологічні дії; професійні здібності, мислення, здатність до навчання, відкритість до професійного росту; уміння проектувати й реалізувати плани свого професійного росту; психологічні протипоказання тощо [6, 39–41]).

На основі аналізу підходів, що склалися до розробок МФ, А. К. Маркова пропонує виділяти такі основні її складові:

- 1) професіограму як опис психологічних норм і вимог до діяльності й особистості фахівця;
- 2) професійно-посадові вимоги – опис конкретного змісту діяльності фахівця, який визначає, що і як він зобов'язаний робити, виконуючи певні професійні завдання в умовах конкретної посади; містить перелік мінімуму професійних умінь, якими має володіти фахівець для забезпечення необхідного рівня професійної діяльності;
- 3) кваліфікаційний профіль – поєднання необхідних видів професійної діяльності й ступеня їхньої кваліфікації, кваліфікаційні розряди для оплати [6, 20–22].

Для побудови професіограм ученими використовуються різні підходи: комплексний (Є. С. Романова); аналітичний (Є. М. Іванова); задачно-особистісний (А. К. Маркова); освітньо-орієнтувальний (В. В. Бажутін, З. З. Кирикова, Н. В. Кроніна, В. А. Надеєв).

Комплексна професіограма складається на основі аналізу змісту професійної діяльності і включає в себе об'єктивні характеристики професії, вироблені суспільним досвідом, та психологічну діяльність людини і вимоги до її професійно важливих якостей. Як справедливо зауважує Є. С. Романова, запропоновані нею професіограми мають прикладний характер і спрямовані найперше на випускників загальноосвітньої та професійної шкіл, які визначають своє професійне майбутнє [9, 9–16].

Аналітична професіограма представлена структурою рівневого вивчення виділених етапів роботи (нормативно-параметричного і морфологічного), яка розглядається як особливі діяльності або дії, цілі яких обумовлені ступенем усвідомлення суб'єктом сутності професії. На відміну від комплексного типу професіограм, вона розкриває не окремі характеристики компонентів професії й професійно важливих якостей людини, а узагальнені нормативні й морфологічні показники структури професії та психологіч-

ної структури професійної діяльності суб'єкта. Компоненти трудового процесу (предмет, завдання і знаряддя праці) розглядаються як система нормативно-орієнтованих показників, за допомогою яких здійснюється виконання професійних дій суб'єкта [4].

Задачно-особистісний підхід до побудови професіограм передбачає першочергове виділення одиниці діяльності (за типом модулів). Основою модуля є певна професійна задача, пов'язана з особистісними якостями суб'єкта. Таким чином, одна частина модуля включає об'єктивні професійні задачі, професійні знання, уміння, результати праці; друга частина модуля – психологічні характеристики суб'єкта, необхідні для виконання об'єктивних завдань, – включає знання, психологічні дії, особистісні якості тощо [6].

Освітньо-орієнтований підхід до побудови професіограм базується на ідеях суб'єктності професії, полісистемності професійної діяльності, головної, регулюючої ролі ціннісних орієнтацій особистості, необхідності розвитку в особистості соціальних компетенцій, зумовлених ринковими відносинами [3, 7]. Прихильники цього підходу (В. В. Бажутін, З. З. Кирикова, Н. В. Кроніна, В. А. Надєєв) представляють професіограму як модель професії і як модель професійної освіченості особистості фахівця. Модульний принцип побудови освітньо-орієнтованої професіограми дозволяє представити технологію її складання як наповнення структури і змісту документа модулями і модульними складовими відповідно до завдань професіографії, типу навчально-го закладу, рівня підготовки студентів та інших критеріїв [3].

Викликає інтерес дослідження, проведене Г. Матушанським і А. Фроловим, із систематизації основних підходів і цілей проектування МФ. Вони дійшли висновку, що модель діяльності, професіограма, психограма й кваліфікаційна характеристика належать до моделі професійної діяльності фахівця, а мінімальна освітня програма й державний освітній стандарт – до моделі підготовки фахівця. Причому психограму розглядають як складову професіограми, а кваліфікаційну характеристику і мінімальну освітню програму як комплектуючі державного освітнього стандарту.

Результати експериментального дослідження показали, що психограма й професіограма призначені для початкових етапів підготовки й професійної діяльності фахівця, а модель діяльності – для кінцевих її етапів. Проведений авторами аналіз дозволив виявити не тільки ієрархію, але й зв'язки між елементами системи моделей і зробити висновок, що модель діяльності й державний освітній стандарт є складнішими за своїм складом, а кваліфікаційна характеристика є ланкою, що зв'язує між собою моделі професійної діяльності й підготовки фахівця. Тому, на думку авторів, базовою моделлю є кваліфікаційна характеристика фахівця. На її основі далі можуть розроблятися як професіограма й модель діяльності, так і основні моделі підготовки фахівця – мінімальна освітня програма й державний освітній стандарт [7].

В. А. Надєєв МФ представляє як складну професійно-освітню систему випускника ВУЗу, в основі якої закладені системно-діяльнісний, тезаурусний, кваліметротехнологічний та інтегративний підходи. МФ складається з двох взаємозв'язаних підсистем – професійно-діяльнісної, до якої входять модель майбутньої професійної

діяльності фахівця й модель професії – професіограма, та освітньо-орієнтувальної, до якої належать модель підготовки фахівця та модель готовності випускників до професійної діяльності [8].

Вихідними даними при побудові системної моделі стали: для моделі діяльності – цілі, об'єкти і задачі професійної діяльності; для професіограми – ідея про суб'єктність фахівця в професії; для моделі підготовки – вимоги до знань, умінь і навичок, професійно значимих особистісних якостей, загальної та професійної освіченості випускника ВНЗ, що впливають з моделі професійної діяльності.

Змістовою основою моделі професійної діяльності є кваліметрично обґрунтований професійно-діяльнісний тезаурус фахівця, представлений ієрархічно підпорядкованими функціональними «одинацями» його діяльності (загальними для всіх фахівців певного напрямку підготовки, що визначаються нормативною частиною галузевого стандарту вищої освіти та «специфічними одинацями» професійної діяльності, що визначаються варіативною його частиною).

Модель готовності випускника ВНЗ має чотирьохкомпонентну структуру, основними складовими якої є: теоретична готовність, готовність до проектної та практико-виробничої діяльності, ціннісно-психологічна готовність [8].

В останні роки у вітчизняній педагогіці з'явилися праці, що розкривають і уточнюють суть феномена «модель фахівця-випускника вузу» на основі понять «ключові кваліфікації», «професійна кваліфікація», «ключові компетенції». Оскільки компетентнісний підхід до моделювання фахівців є багатоаспектним і дискусійним, а обсяг статті не дозволяє ґрунтовно зупинитися на ньому, вважаємо, що питання, які стосуються зазначеного вище підходу потребують окремого висвітлення в наступних публікаціях.

Література:

1. Александров Г. Н. Проблемы формирования модели личности специалиста / Г. Н. Александров, Ф. В. Шарипов // В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее: статьи. – М.: Знание, 1984. – С. 69–90.
2. Анисимов В. Е. Методологические вопросы разработки модели специалиста / В. Е. Анисимов, Н. С. Пантина // Советская педагогика. – 1977. – № 5. – С. 100–108.
3. Бажутин В. В. Образовательно-ориентированный подход к профессиографии / В. В. Бажутин, З. З. Кирикова, Н. В. Крохина и др. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 165 с.
4. Иванова Е. М. Аналитическая профессиограмма как средство обеспечения профессиональной диагностики кадров / Е. М. Иванова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1989. – № 3. – С. 13–20.
5. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием: Труды НИИВШ. Аналит. обзор. – Вып. 1. – М.: НИИВШ, 1980. – С. 28–36.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

7. Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов / Г. Матушанский, А. Фролов // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 92–95.
8. Надеев В. А. Проектирование модели выпускника сельскохозяйственного вуза на основе квалиметро-технологического подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Надеев Виктор Авенирович. – Ижевск, 2004. – 175 с.
9. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
10. Санникова О. П. Досвід побудови моделі структури особистості професіонала / О. П. Санникова // Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в ХХІ столітті: теорія і практика: Всеукр. наук.-практ. конф., 30–31 травня 2002 р.: тези доп. – Одеса, 2002. – Част. II. – С. 3–7.
11. Смирнова Е. Э. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 198 с.

МОНИТОРИНГ, ЯК ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ОЦІНЮВАННЯ ТА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

В даній статті розглянуті шляхи підвищення якості освіти, як одного із пріоритетів державної освітньої політики України. Висвітлені якість оцінювання освіти, завдання моніторингу в освіті, його принципи та об'єкти. Також виділені принципи освітнього моніторингу, який розглядається як кваліметричний інструмент. Систематичний моніторинг є найголовнішою передумовою забезпечення якості освіти

В данной статье рассмотрены пути повышения качества образования, как одного из приоритетов государственной образовательной политики Украины. Освещены качество оценки образования, задача мониторинга в образовании, его принципы и объекты. Также выделены принципы образовательного мониторинга, который рассматривается как квалиметрический инструмент. Систематический мониторинг является главнейшей предпосылкой обеспечения качества образования.

The article highlights the ways of improving the quality of education being one of the priorities of the public educational policy in Ukraine. Such issues as the quality of evaluation of education, the tasks of monitoring in education, the principles and objects of monitoring are covered in the article. The author also defines the principles of the educational monitoring which is viewed as a qualimetric instrument. The systematic monitoring is the most important precondition of ensuring the quality of education.

Піднесення якості освіти — один з пріоритетів державної освітньої політики України на сучасному етапі розвитку. Найголовнішою передумовою забезпечення якості освіти є її систематичний моніторинг.

Оцінювання якості освіти запроваджується з метою удосконалення педагогічних засобів; визначення результативності навчання та виховання учнів; порівняння навчальних закладів, встановлення їх рейтингу; визначення ефективності використання коштів і ресурсів; планування та прогнозування розвитку освітньої галузі певного регіону, міста; формування освітньої політики держави, регіону; визначення престижності та конкуренто-спроможності національної системи освіти.

Моніторинг є важливим інструментом оцінювання та управління якістю освіти. Моніторинг якості загальної середньої освіти — спеціальна система збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про стан ЗСО, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробка науково-

обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі.

Завдання моніторингу в освіті:

визначати якість навчальних досягнень учнів, рівень їх соціалізації;
вивчати зв'язок між успішністю учнів і соціальними умовами їх життя, результатами роботи педагогів, рівнем їх соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо;

оцінювати якість кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення навчальних закладів;

оцінювати величину впливу на навчальний процес державних освітніх стандартів, навчальних програм, організації шкіл і класів, методичного та технічного обладнання та інших факторів;

досліджувати педагогічну практику та успіхи учнів в залежності від соціального статусу та аналізувати політику держав у галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості;

виявляти фактори, які чинять вплив на хід і результати освітніх реформ з метою зменшення негативного їх впливу (або, навіть, і нейтралізації);

порівнювати результати функціонування закладів освіти, систем освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку

Освітній моніторинг як інструмент державного управління виконує такі функції: інформаційну, діагностичну, корекційну, кваліметричну, аналітичну, моделюючу, прогностичну, управлінську.

Принципи освітнього моніторингу як інструменту державного управління освітою: узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових частин;

об'єктивності отримання та обробки інформації;

комплексності дослідження різноманітних аспектів освітнього процесу, обробки та аналізу одержаних результатів;

безперервності та тривалості спостережень за станом освіти;

своєчасності отримання, обробки та використання об'єктивної інформації про якість ЗСО;

перспективності запланованих моніторингових досліджень;

рефлексивності;

гуманістичної спрямованості моніторингу якості;

відкритості та оперативності доведення результатів досліджень до відповідних органів управління, громадськості та зацікавлених міжнародних установ.

Моніторинг розглядається як кваліметричний інструмент, тобто наука про вимірювання якості об'єкта і передбачає визначення системи критеріїв, показників та індикаторів якості ЗСО; обрання методів оцінювання, які адекватні інструментарію та процедурам вимірювання; проведення моніторингових досліджень з метою управління якістю ЗСО.

Необхідно врахувати основні показники державної освітньої статистики України:
чисельність дітей різного віку;
мережа ЗНЗ різних типів, динаміка учнівського контингенту в цих закладах;
розподіл учнів за мовами навчання;
охоплення учнів системою продовженого дня;
випуск учнів основної та старшої школи та вступ до ВНЗ різних рівнів акредитації та ПТНЗ;
кількість правопорушників серед молоді шкільного віку та їх розподіл за видами злочинів;
кваліфікаційний склад вчителів ЗНЗ;
стан матеріально-технічної бази ЗНЗ (кількість навчальних кабінетів, додаткових приміщень спеціального призначення та кількість будівель, що потребують ремонту).

Наявність чітко побудованої системи індикаторів дає можливість порівнювати результати функціонування освітньої системи в різних регіонах і на різних рівнях у динаміці; проведення міжнаціональних порівнянь систем освіти; структура показників національної системи деякою мірою відображає освітню політику держави, зацікавленість державних структур в результатах розвитку галузі; окремі показники (наприклад, такі як відсоток ВВП, що виділяється освіті, обсяги інвестицій, у тому числі іноземних) опосередковано свідчать про рівень економічного розвитку країни.

Об'єктами моніторингу є система освіти (загальна середня, професійна, вища, національна або загальнодержавна, регіональна система, муніципальна), процеси (управлінський на різних рівнях державного управління освітою; педагогічний процес у цілому та окремі його складові: процес морального та трудового виховання, процес підготовки дітей до школи; процес і результати сформованості життєвих принципів та здатності до самостійного подальшого життя після закінчення школи тощо); діяльність (трудова, навчальна, управлінська), явища (вихованість, освіченість, майстерність педагога та інші).

Виділяють такі рівні освітнього моніторингу:
міжнародний рівень – всебічна оцінка ефективності функціонування національних систем освіти; національний рівень – одержання узагальненої оцінки якості та ефективності вітчизняної системи ЗСО, порівнянні її показників з аналогічними даними інших систем освіти та міжнародними освітніми індикаторами і системами;
регіональний рівень – сприяння виконанню функцій регіонального державно-громадського управління якістю освіти та створення підґрунтя для формування альтернативних політик та прогнозування розвитку регіональної системи ЗСО;
муніципальний рівень – надання розгорнутого уявлення про діяльність муніципальної системи освіти в цілому та її елементів у порівнянні один з одним, а також з урахуванням специфічних функцій кожного з них; внутрішкільний (або внутрикласний) рівень – розробка шляхів удосконалення діяльності окремого навчального закладу, навчально-виховного процесу та діяльності окремого учня. Саме на цьому рівні відпрацьовуються психолого-педагогічні рекомендації, спрямовані на корекцію навчально-виховної роботи.

ПАВЛИК О. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
зав. кафедри змісту і методики
початкового навчання
Криворізького державного педагогічного
університету

МЕТОДИЧНЕ ПОРТФОЛІО В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкриваються особливості методичного портфоліо, окреслюються його мета, функції, структура, визначено етапи формування портфоліо майбутнього вчителя початкових класів. Ключові слова: портфоліо, компоненти, вимоги, функції.

В статье раскрываются особенности методического портфолио, уточняются его цель, функции, структура, определяются этапы формирования портфолио будущего учителя начальных классов. Ключевые слова: портфолио, компоненты, требования, функции.

The article studies the specific methodic portfolio. Author develops object, functions, structures, phase of the forming to the portfolio of future teacher primary school. Key words: portfolio, structures, demands, functions.

Постановка проблеми. У сучасних умовах стрімкого розвитку науки і техніки майбутній фахівець повинен уміти добувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення, швидко адаптуватись у життєвих ситуаціях, критично мислити, використовувати набуті знання та вміння у практичній діяльності у стандартних і нестандартних умовах, бути здатним генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити. Такі вимоги мають бути враховані насамперед у процесі підготовки майбутнього вчителя до роботи в сучасній школі.

В умовах модернізації системи загальної освіти змінюються професійні вимоги до педагогів: акцент переноситься з професійних знань на рівень професійних компетентностей і суб'єктної позиції вчителя в реалізації професійної діяльності. Це свідчить про необхідність змін у системі педагогічної освіти щодо змісту і форми підготовки майбутнього вчителя до практичної діяльності. Тому поряд із традиційними формами і технологіями навчання студентів пропонуються нові, зокрема створення та презентація портфоліо, адже портфоліо стає одним із сучасних методів професійного розвитку вчителя, показником готовності до педагогічної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Портфоліо в перекладі з французької означає «викладати», «формулювати», «нести» і «лист», «сторінка» або «досьє», «збірник досягнень»; у перекладі з італійської означає «папка з документами» «папка спеціаліста» [6]. Таке неоднозначне трактування призводить до того, що поняття «портфоліо» функціонує із неоднаковим значенням у різних сферах буття, зокрема у професійній діяльності, у сфері загальної та вищої освіти. Портфоліо як технологія оцінювання прийшла в освіту із сфери виробництва та бізнесу. Як указує А.Фасоля, портфоліо – «не винахід ХХ ст.», адже його використовували і художники з часів Ренесансу, і фінансисти, а з другої половини минулого століття його стали використовувати і в освіті [10, 20].

Ідея застосування портфоліо в практиці навчання виникла у США у 80-х роках, а в кінці 80-х-початку 90-х років почалося масштабне розповсюдження портфоліо у світовій освітній практиці. Крім США і Канади, ідея портфоліо набуває поширення в Європі та Японії, а згодом і в пострадянських країнах, про що свідчать численні публікації останніх років. Його називають одним із трьох трендів сучасної освіти. Причому дослідники розглядають портфоліо різних типів і особливості його застосування переважно у процесі навчання школярів та у професійній діяльності.

Метою даної статті є розкриття особливостей методичного портфоліо, його мети, функцій, структури, визначення етапів формування портфоліо майбутнього вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Як у світовій, так і у вітчизняній практиці портфоліо розглядається як засіб мотивації і стимулювання творчої активності й самоосвіти, засіб самопрезентації і кар'єрного зростання, як засіб педагогічної діагностики, і як метод оцінки професіоналізму педагогів. В останньому випадку портфоліо, на думку Т.В.Нікішиної, – це «набір матеріалів, що демонструють уміння вирішувати завдання своєї професійної діяльності, вибирати стратегію і тактику професійної поведінки і призначені для оцінки рівня професіоналізму працівника» [4,23].

А.Фасоля портфоліо вважає методом оцінювання [10], Л.Нестеренко портфоліо називає методом організації і контролю самостійної роботи студентів, своєрідним професійно-методичним «портфелем» [3]. В.В. Волканова портфоліо співвідносить із «формою та процесом організації зразків та продукту навчально-виховної діяльності, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел, призначених для послідовного їх аналізу, всебічної кількісної та якісної оцінки рівня навченості і подальшої корекції процесу навчання» [1,126]. У вузі методичне портфоліо дослідники розглядають в двох аспектах: як сучасну освітню технологію, в основі якої «використовується метод аутентичного оцінювання результатів освітньої і професійної діяльності», і як продукт цієї діяльності [7]. Причому Г.П.П'ятакова та Н.М. Заячківська портфоліо називають методом навчання, оцінювання і атестації студентів [8].

У системі підготовки педагогічних кадрів, на нашу думку, портфоліо можна вважати індивідуальним навчально-дослідним завданням, що є видом позааудиторної самостійної роботи студента, яке виконується у процесі вивчення програмного матеріалу в межах конкретного кредиту і завершується разом із складанням тестового зав-

дання за даним кредитом. Тобто портфоліо – систематичний і спеціально організований збір результатів самостійної навчально-дослідницької діяльності, доказів системної рефлексії на власну діяльність і представлення її результатів для поточної і підсумкової оцінки компетентностей. Методичне портфоліо майбутнього вчителя початкових класів – це своєрідний професійно-методичний портфель накопичених документів, методичних матеріалів, що регламентують та спрямовують його педагогічну діяльність. Отже, зміст портфоліо – це завершена теоретична та практична робота в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь і навичок, одержаних в процесі лекційних, семінарських та практичних занять. Серед функцій методичного портфоліо основними вважаємо кумулятивну, навчально-методичну, рефлексивну, прогностичну та контрольну-оцінну. Методичне портфоліо пропонуємо укладати з метою систематизації, поглиблення, узагальнення, закріплення, практичного застосування психолого-педагогічних знань, розвиток навичок самостійної роботи.

Джон Пейп, доктор філософії США, вважає, що основний смисл «портфоліо» – показати все, на що здатний [6, 65]. Але якщо в діяльності вчителя методичне «портфоліо» – це форма цілеспрямованої, систематичної неперервної оцінки і самооцінки професійної педагогічної діяльності, то в процесі професійної підготовки – це форма індивідуально-творчої самостійної діяльності, спрямованої на формування професійної компетенції майбутнього вчителя і в той же час засіб зворотного зв'язку й інструмент оцінювання самостійної роботи студентів. О.Смолянінова вважає, що цей метод «дозволяє досягати цілей, що поставлені будь-якою навчальною програмою, орієнтуватися при зміні освітніх стандартів» [9].

Як стверджує В.В.Волканова, «різноманітність видів портфоліо визначається метою його використання. Після визначення мети вирішуються питання основних та специфічних компонентів портфоліо, процесу його оцінки, зовнішнього оформлення та обговорення» [1,127]. У залежності від поставленої мети портфоліо може бути методичним, проблемно-дослідницьким, рефлексивним, презентаційним і комплексним. Російські дослідники розрізняють портфоліо за видами практико-результативної діяльності (освітнє, професійне), за суб'єктом діяльності (індивідуальне, групове), за видами діяльності (практико-орієнтоване, проблемно-орієнтоване, проблемно-дослідницьке, тематичне), за часом створення (тижневе, семестрове, курсове), за способом обробки і презентації інформації (портфоліо в паперовому варіанті, електронний варіант портфоліо) [7]. У США функціонують такі види портфоліо: портфоліо документації («робочий портфоліо»); портфоліо процесу («портфоліо для запису»); портфоліо показовий («шоукейс портфоліо»); оцінний портфоліо [8,12].

Різноманіття видів и типів портфоліо є свідченням великого потенціалу його використання. Зокрема методичне портфоліо дозволяє:

- 1) структурувати методичні розробки (запозичені та власні);
- 2) формувати вміння продуктивно працювати з інформацією, обґрунтовувати свій вибір;
- 3) формувати вміння вчитися – ставити цілі, планувати й організовувати власну діяльність;

- 4) встановлювати зв'язки між попереднім і новим матеріалом, міжпредметні зв'язки, оволодіти власним учінням;
- 5) розвивати рефлексивні навички;
- 6) демонструвати рівень професійної компетенції та здійснювати самомоніторинг;
- 7) розвивати почуття власної відповідальності студента за навчальний процес;
- 8) демонструвати індивідуальний стиль навчання студента, особливості його інтелекту і культури;
- 9) робити висновки про рівень професійної підготовки студента, готовність до педагогічної діяльності, зокрема до виробничої практики;
- 10) оцінити рівень професійного зростання студента протягом певного часу.

Л.Нестеренко зазначає, що «підходи до формування портфоліо можуть бути різними: за напрямками професійної діяльності, за професійними інтересами, за роботою над провідною проблемою, довільне накопичення матеріалу, за навчальними дисциплінами, за роками навчання» [3,294]. Причому дослідниця вважає, що найбільш доцільними є останні два підходи. Ураховуючи багатопрофільність та універсальність роботи вчителя початкової школи, вважаємо необхідним створення методичного портфоліо з основних профільюючих дисциплін, вибір яких зумовлений змістом державного стандарту та навчальних програм початкової школи.

Методичне портфоліо формується студентом самостійно під керівництвом викладача. При застосуванні методу портфоліо студенти мають знати:

- мету портфоліо, його вид, завдання та переваги;
- зміст (обов'язкові та необов'язкові компоненти) портфоліо;
- технологію формування портфоліо;
- особливості оформлення;
- форму презентації портфоліо;
- критерії та способи оцінювання;
- терміни захисту портфоліо.

Будь-яке портфоліо має свою структуру і свої механізми збору і організації інформації. Оскільки структура портфоліо визначається метою його створення і використання, існують різні структури портфоліо. Як свідчать наукові дослідження та власний педагогічний досвід, доцільною вважаємо таку структуру методичного портфоліо:

- тительна сторінка;
- мотиваційний компонент або вступ (мета, завдання роботи, основні її положення);
- інформаційний компонент або теоретичне обґрунтування (виклад базових теоретичних положень, принципів, алгоритмів; державні документи, програми, стандарти; календарно—тематичне планування; методичний довідник (термінологічний словник-мінімум, схеми, таблиці, опорні конспекти тощо);
- процесуально-діяльнісна складова (конспекти уроків різних типів, методичні розробки тем; тематика творчих робіт для учнів; тематика проєктів; розроблені навчальні проєкти; зразки тестів для поточного і підсумкового контролю, контрольних робіт і олімпіадних завдань; завдання для групової роботи; пам'ятки для учнів, диференційо-

ваний роздавальний матеріал для самостійної роботи; плани і сценарії позакласних заходів; програми факультативів, спецкурсів; засоби діагностики; діагностичні матеріали; творчі знахідки);

рефлексивний компонент (результати роботи, систематизована реферативна інформація та її аналіз, висновки, коментарі до портфоліо, рефлексивні записи, аналіз методичних матеріалів і авторських розробок, методичні рекомендації щодо їх використання).

Створення портфоліо – «процес збирання, перегляду, поповнення змістової, методичної інформації, що стосується певної навчальної чи дослідницької теми, уроку, різних форм оцінювання діяльності учнів» [12, 1.22]. Причому формування портфоліо передбачає організацію поетапної діяльності:

I. Мотивація і цілепокладання щодо створення портфоліо.

II. Розробка структури матеріалів портфоліо.

III. Планування діяльності щодо збору, оформлення і підготовки матеріалів до презентації.

IV. Збір і оформлення матеріалів. Рефлексія

V. Презентація портфоліо. Рефлексія.

VI. Оцінка результатів діяльності щодо оформлення і використання матеріалів портфоліо.

VII. Підсумкова рефлексія діяльності.

Роботу над створенням портфоліо, вважає Л.Нестеренко, необхідно починати з «рефлексивного роздуму щодо визначення ідеї та мети роботи, напрямку самостійної діяльності студента як майбутнього фахівця»[3,295]. Адже практично вся діяльність щодо створення і використання портфоліо будується з урахуванням визначеної мети і завдань. Чим чіткіше визначено підґрунтя для створення портфоліо, чим конкретніше сформульовано мету його використання, тим більш вірогідно досягнення позитивних результатів на всіх наступних етапах. Тобто, студент має усвідомити необхідність створення портфоліо в контексті професійної підготовки, що фактично забезпечить мотиваційний аспект такої роботи.

При укладанні методичного портфоліо студенти мають дотримуватися таких вимог до оформлення:

систематичність;

структурування матеріалів, логічність і лаконічність пояснень;

охайність і естетичність оформлення;

цілісність, тематична завершеність, обґрунтованість матеріалів;

творче оформлення матеріалів.

По завершенню роботи портфоліо подається викладачеві, який читає лекційний курс з профільюючої дисципліни не пізніше ніж за тиждень до проведення тестового контролю по завершенню кредиту. Оцінювання портфоліо здійснюється з урахуванням результатів його захисту. Причому захист може відбуватися у формі письмових коментарів щодо здійсненої роботи, а також у формі презентації. Студент презентує

зміст свого портфолію на портфоліо-конференції. Під час презентації студент повинен коротко прозвітувати про виконану роботу, що має відображати його власні думки з приводу усієї сукупності представлених робіт.

Серед критеріїв оцінки презентації портфолію важливими є самостійність, дотримання часових меж створення і представлення портфолію, відображення власної позиції (самооцінка) стосовно представлених робіт; наявність фактів, що відображають розуміння студентом матеріалу; матеріалів, що відображають творчі здібності студента; матеріалів, що відображають розвиток студента; логічність, оригінальність, а також культура мовлення студента. Оцінка за портфолію є обов'язковим компонентом оцінки за кредит і є фактично допуском до педагогічної практики.

Для допомоги майбутнім учителям початкових класів при укладанні портфолію пропонуємо використовувати «Алгоритм формування методичного портфолію» (див. рис. 1.1):

Висновки. Таким образом, методичне портфолію майбутнього вчителя початкових класів – це своєрідний професійно-методичний портфель накопичених документів, методичних матеріалів, що регламентують та спрямовують його педагогічну діяльність; форма індивідуально-творчої самостійної діяльності, спрямованої на формування професійної компетенції майбутнього вчителя і в той же час засіб зворотного зв'язку й інструмент оцінювання самостійної роботи студентів. Необхідним вважаємо створення методичного портфолію з основних профілюючих дисциплін, вибір яких зумовлений змістом державного стандарту та навчальних програм початкової школи. При цьому портфолію не повинно бути самоціллю. Отже, формування портфолію повинно мати сенс в контексті безперервної професійної освіти.



Рис. 1.1. Алгоритм формування методичного портфолію

Література:

1. Волканова В.В. Словник методиста: Методичний посібник / Валентина Василівна Вулканова. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 192с.
2. Загашев И. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма /Игорь Загашев [Электронный ресурс] / Педагогический университет «Первое сентября». – Режим доступа: <http://lib.1september.ru/2004/19/22.htm>.
3. Нестеренко Л. Професійний портфоліо як засіб організації і контролю самостійної роботи студентів / Лідія Нестеренко // Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів: [зб. наук. праць]. –Дрогобич: Просвіта, 2009. – С.293-297.
4. Нікішина Т.В. Творче самовираження вчителя української мови та літератури/ Тетяна Вікторівна Нікішина. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 175с.
5. Пейн С. Дж. Учебное портфолио –новая форма контроля и оценки достижений учащихся // Директор школы. –2000.- № 1. –С.65-67.
6. Портфоліо вчителя. Узагальнення і систематизація педагогічних досягнень [Електронний ресурс]: Методична скарбничка. – 2009. – Режим доступу: <http://teacher.at.ua/publ/19-1-0-699>.
7. Портфоліо в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nntu.scipnov.ru/RUS/otd_sl/metod_uprav/inov_met/portfolio.doc.
8. П'ятакова Г.П., Заячківська Н.М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: [навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи]. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. –55 с.
9. Смолянинова О. Г. Электронный портфолио в подготовке студентов гуманитарных специальностей [Электронный ресурс] / Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании». -2007. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/ 2007/Moscow/I/2/I-2-7279.html>.
10. Фасоля А. Портфоліо? «Папка успіху»? Навіщо вони нам? / Анатолій Фасоля // Дивослово. – 2008. –№5. – С.20-24.
11. Яковіна Т. Портфоліо в розвитку інноваційної особистості [Електронний ресурс] / Т. Яковіна //Освіта. ua. – 2008. – грудень. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/2309>.
12. Intel@ Навчання для майбутнього. – К.: Видавництво «Нора-прінт», 2005.

ПАНАСЮК А. М.,

аспірант кафедри педагогіки і психології
професійної освіти
Національного авіаційного університету

ОЦІНКА СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-АВІАДИСПЕТЧЕРІВ ДО СКЛАДНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Подані у статті наукові результати є складовою частиною досліджень з вдосконалення навчально-виховного процесу ВНЗ з урахуванням ставлення його учасників до відповідних заходів. За допомогою методу попарних порівнянь та такого способу виявлення системи переваг як частина сумарної інтенсивності визначені пріоритети $m=117$ студентів-авіадиспетчерів на множині з $n=10$ навчальних дисциплін, що вивчалися ними на першому курсі. Використовуючи методи теорії розпізнавання образів, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, статистичну перевірку гіпотез, а також коефіцієнт конкордації за Кендаллом, комплексно визначена ступінь узгодженості їх думок у груповій системі переваг. Ключові слова: реформування вищої освіти, пріоритети студентів на множині навчальних дисциплін, методи оцінювання узгодженості групової системи переваг, компетентність експертів і надійність їх оцінок, методи теорії розпізнавання образів.

Изложенные в статье научные результаты являются составной частью исследований по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса ВУЗов с учетом отношения его участников к соответствующим мероприятиям. С помощью метода попарных сравнений и такого способа выявления системы предпочтений, как часть суммарной интенсивности, были определены приоритеты $m=117$ студентов-авиадиспетчеров на множестве из $n=10$ учебных дисциплин, изучавшихся ими на первом курсе. Применяя методы теории распознавания образов, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, статистическую проверку гипотез, а также коэффициент конкордации по Кендаллу, комплексно определена степень согласованности их мнений в групповой системе предпочтений. Ключевые слова: реформирование высшего образования, предпочтения студентов на множестве учебных дисциплин, методы оценивания согласованности групповой системы предпочтений, компетентность экспертов и надежность их оценок, методы теории познания образов.

The scientific results set forth in the article are a constituent part of the research on the issue of improvement of the scientific-educational process "Highest Educational Institution", taking into account the opinions of its participants regarding the corresponding criteria. In particular, with the aid of the method of pair-wise comparisons

and such method of determining the system of preferences as a part of the overall intensity, the priorities of $m=117$ air traffic control students were determined out of $n=10$ classroom disciplines, which were studied by such students in the first class. Using the methods of the theory of Epistemology of models (explanatory model), Spearman's rank correlation coefficient, statistical hypothesis testing and Kendall's coefficient of concordance, the degree of congruity of their opinions as a whole was determined in the group system of preferences. Key words: reform of highest education, preference of students out of scientific disciplines, methods of evaluation of congruity of the group system of preferences, competence of experts and reliability of their evaluations, methods of the theory of Epistemology of models.

Актуальність теми. Демократизм Болонської системи організації навчального процесу відкриває великі можливості персоніфікованого підходу до трансформації методики навчання. При цьому участь системи вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату чи зниження кращих національних освітянських традицій. Саме тому вітчизняні дослідники з задоволенням сприйняли таку тезу з відповідних нормативних документів: "Метою Болонського процесу є конвергенція європейської вищої освіти, це не шлях до "стандартизації" чи "уніфікації. Фундаментальні принципи автономії та різноманіття залишаються непорушними" [1].

Послідовність змін, які відбуваються в європейському освітянському просторі, залучають студентів до епіцентру глобалізаційних процесів, які на початок XXI ст. охопили практично всі сфери діяльності людини. Але успішність реалізації принципово нових підходів у освіті можлива тільки за умови глибокого переконання у правильності поставлених завдань, що має базуватися на розумінні та внутрішньому сприйнятті відповідних перетворень головних учасників навчально-виховного процесу (НВП) – викладача і студента. При цьому підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці та здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю, повинна базуватися на орієнтації студентів на самостійне навчання, на стимулювання їх професійного зростання та виховання їх творчої активності. Безумовно, досягти успіху при розв'язанні зазначених проблем неможливо без урахування ставлення студентів до відповідних заходів.

Аналіз досліджень і публікацій. Вищенаведене сприяло закономірному збільшенню кількості досліджень, присвячених вдосконаленню НВП через призму саме Болонських домовленостей, основні положення яких подані у працях [2-5]. Однак абсолютна більшість цих досліджень не розглядає ставлення студентів до їх результатів, що знижує загальну ефективність відповідних заходів і створює певні білі плями у безперервному ланцюгу процесу вдосконалення НВП.

Мета статті – виявлення ставлення студентів-авіадиспетчерів до складності навчальних дисциплін (НД), що ними вивчалися, шляхом побудови індивідуальних і групових систем переваг.

Таблиця 1. Парадигма матричного перетворення вихідних думок студента N щодо складності навчальних дисциплін

НД _i	НД ₁	НД ₂	НД ₃	НД ₄	НД ₅	НД ₆	НД ₇	НД ₈	НД ₉	НД ₁₀
НД ₁		γ	γ	≈	λ	λ	γ	≈	≈	λ
НД ₂	λ		γ	γ	≈	γ	γ	γ	γ	≈
НД ₃	≈	λ		≈	λ	λ	γ	≈	≈	λ
НД ₄	≈	λ	≈		λ	λ	γ	≈	≈	λ
НД ₅	γ	≈	γ	γ		≈	γ	γ	≈	≈
НД ₆	γ	λ	γ	γ	≈		γ	γ	γ	≈
НД ₇	λ	λ	λ	λ	λ	λ		λ	λ	λ
НД ₈	≈	λ	≈	≈	λ	λ	γ		γ	λ
НД ₉	≈	λ	≈	≈	≈	λ	γ	λ		λ
НД ₁₀	γ	≈	γ	γ	≈	≈	γ	γ	γ	

ПРИМІТКА: НД₁ – філософія; НД₂ – релігієзнавство; НД₃ – фізичне виховання; НД₄ – основи теорії та безпеки польотів; НД₅ – безпека життєдіяльності; НД₆ – основи аеродинаміки; НД₇ – професійно орієнтована англійська мова; НД₈ – електрообладнання аеродромів та повітряних суден; НД₉ – радіотехнічні засоби УПР та навігації; НД₁₀ – управління повітряним рухом;

Виявлення індивідуальних систем переваг студентів на множині навчальних дисциплін, що ними вивчаються. До опитування було залучено 117 студентів-авіадиспетчерів I курсу навчання. Завдання полягало у впорядкуванні ними НД, що вивчалися, за ступенем їх складності для самостійного опанування. Використовуючи попарне порівняння та такий спосіб виявлення системи переваг, як частина сумарної інтенсивності [6-10], студенти висловлювали свої думки щодо складності НД за зразком, поданим у (табл. 1).

Введення поняття системи переваг базується на тому припущенні, що експерт-студент, який приймає рішення (ПР), може виразити своє відношення до тієї чи іншої НД шляхом їх попарного порівняння з визначенням найбільш складної, яка має більшу перевагу в кожній парі або встановивши, що досліджувані дисципліни рівноцінні по своїй складності. Іноді допускається можливість робити висновок за результатами контрольних пред'явлень, коли НД не можна порівняти між собою [11,12]. Це означає, що може статися ситуація, коли студент, як людина яка ПР (ЛПР), не вважає, що одна дисципліна має перевагу перед іншою, чи навпаки, вони рівноцінні. Така ситуація виникає тоді, коли НД подібні за рівнем своєї складності, і при одному пред'явленні індивід вказує на перевагу однієї, при деякому іншому пред'явленні – іншої, а в деяких випадках показує, що вони рівноцінні.

Розглянутий спосіб виявлення переваги найбільш простий, тому що НД порівнюються лише в парах без врахування ставлення ЛПР до інших. Цей спосіб відноситься до широкого класу способів, що визначені як елементарні судження.

Якщо прийняти, що абсолютна оцінка складності двох будь-яких НД дорівнює 1, то їх порівняння подане у (табл. 1), можна перетворити на відповідні оцінки (табл. 2), згідно таких критеріїв [6,7,11-16]:

$$l_{ij} = \begin{cases} 1, & \text{якщо } i\text{-та навчальна дисципліна є більш складною, ніж } j\text{-та} \\ 0, & \text{— у протилежному випадку} \\ 0,5, & \text{якщо дисципліни адекватні за складністю} \end{cases} \quad (1)$$

Таблиця 2. Парадигма встановлення індивідуальної системи переваг студента N на множині навчальних дисциплін з точки зору їх складності

НД1	НД1	НД2	НД3	НД4	НД5	НД6	НД7	НД8	НД9	НД10	Σ	nN
НД1		1	1	0,5	0	0	1	0,5	0,5	0	4,5	5
НД2	0		1	1	0,5	1	1	1	1	0,5	7	3
НД3	0	0		0,5	0	0	1	0,5	0,5	0	2,5	9
НД4	0,5	0	0,5		0	0	1	0,5	0,5	0	3	7,5
НД5	1	0,5	1	1		0,5	1	1	0,5	0,5	7	3
НД6	1	0	1	1	0,5		1	1	1	0,5	7	3
НД7	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	10
НД8	0,5	0	0,5	0,5	0	0	1		1	0	3,5	6
НД9	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	1	0		0	3	7,5
НД10	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	1		7,5	1

Спираючись на дані табл. 2, можна стверджувати, що встановлення індивідуальних систем переваг є тривіальним, що й показано у графах 12, 13, тоді систему переваг студента N щодо складності НД формально подамо так:

$$H D_{10} > H D_2 \approx H D_5 \approx H D_6 > H D_1 > H D_8 > H D_4 \approx H D_9 > H D_3 > H D_7 \quad (2)$$

де γ – ознака переваги однієї НД перед іншою в індивідуальній системі переваг;

z – ознака адекватності НД за складністю самостійного опанування.

З виразу (2), витікає, що студент N вважає найскладнішою з точки зору самостійного опанування дисципліну HD_{10} . Далі йде дисципліна HD_2 , якій еквівалентні за складністю дисципліни: HD_3 і HD_6 і т.д. За аналогією були виявлені індивідуальні системи переваг і інших студентів (табл. 3).

Для визначення групової системи переваг, була використана така стратегія групових рішень, як підсумовування та усереднення рангів [6,9,10,17-19] (див. графі 119, 120 табл. 3). Далі усім НД були надані групові ранги π_i (графа 121 табл. 3) і здійснений такий формальний запис групової ієрархії думок:

[illegible]

де γ_g – означає факт групової переваги однієї НД перед іншою.

Зазначимо, що користування отриманою системою переваг неможливе без виявлення ступеня узгодженості думок експертів, адже може скластись гіпотетична ситуація, коли відносно деякої і-тої НД студенти будуть мати явно суперечливі думки (рис. 1), внаслідок чого середнє значення рангу цієї дисципліни не буде відповідати жодній їх думці.

Таблиця 3. Індивідуальні переваги $m=117$ опитуваних студентів-авіадиспетчерів на множині $n=10$ навчальних дисциплін (фрагмент)

$НД_i$	№ студента, j						Σ	$\bar{r}_i$	r_i	D_i	σ_i	n_i
	1	2	...	40	...	117						
1	2	3	...	41	...	118	119	120	121	122	123	124
$НД_1$	7	6,5	...	5	...	8,5	727,5	6,22	6	4,78	2,19	35,2
$НД_2$	8,5	6,5	...	6	...	5	802	6,85	8	5,18	2,28	33,3
$НД_3$	8,5	10	...	10	...	8,5	927,5	7,93	9	7,27	2,7	34,1
$НД_4$	5	2	...	7,5	...	7	759	6,49	7	3,79	1,95	30,1
$НД_5$	10	9	...	9	...	10	942,5	8,06	10	4,63	2,15	26,7
$НД_6$	6	3,5	...	4	...	1	559	4,78	5	4,57	2,14	44,8
$НД_7$	1	3,5	...	1,5	...	4	426	3,64	3	5,37	2,32	63,7
$НД_8$	4	1	...	1,5	...	2	347	2,97	1	4,56	2,14	72,2
$НД_9$	3	5	...	3	...	6	394,5	3,37	2	4,26	2,06	61,1
$НД_{10}$	2	8	...	7,5	...	3	550	4,7	4	5,56	2,36	50,2
L	13	17	...	12	...	18						
L^*	0,28	0,37	...	0,26	...	0,39						

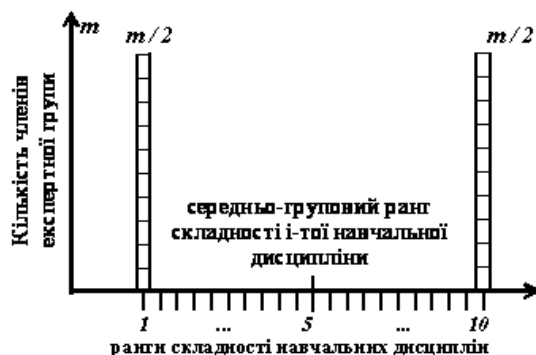


Рис. 1. Ілюстрація небезпечності простого усереднення суперечливих думок студентів щодо складності i -тої навчальної дисципліни

На теперішній час найбільш часто застосовуються такі три підходи до визначення ступеня узгодженості гру повой системи переваг, узагальнених у [20]. Застосуємо їх послідовно для аналізу виразу (3).

1. Застосування коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Коефіцієнт, був розроблений для порівняння окремих систем переваг та має наступний вигляд:

$$R_S = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (x_i - y_i)^2}{n \cdot (n^2 - 1)} \quad (4)$$

де (x_i, y_i) – різниця між рангами, що були привласнені тій самій i -тій НД різними студентами.

Цей коефіцієнт змінюється у межах $R_S = [-1, +1]$. Природно, що високі позитивні значення коефіцієнта свідчать про суттєвий збіг думок, високі негативні – про їх

суперечливість. Було отримано 6903 значень коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена R_S . З'ясовано, що емпіричні значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена знаходяться у межах $R_S = [-0,764, +1]$.

Зрозуміло, що кількість НД, що впорядковуються, впливають на варіативність думок експертів, що безумовно впливає і на величину коефіцієнта R_S . Саме тому необхідно вирішити питання щодо статистичної вірогідності отриманих емпіричних значень R_S . Відповідь на такого роду гіпотезу буде позитивною, якщо виконується умова:

$$t_{\phi} = R_S \sqrt{\frac{n-2}{1-R_S^2}} > t_{k=n-2, \alpha} \quad (5)$$

Де t_{ϕ} – фактичне значення змінної Стюдента, обчислене, спираючись на емпіричну величину коефіцієнта R_S ;

$t_{k=n-2, \alpha}$ – теоретичне значення змінної Стюдента, яке встановлюється з для числа ступенів свободи $k=n-2$ і для рівня межі дозволеного α ;

$n=10$ – кількість НД, що впорядковані.

В нашому випадку $k=n-2=10-2=8$. Прийmemo, що $\alpha=1\%$. Це означає, що на теоретично можливу помилку в міркуваннях закладається всього один шанс зі 100. Тоді з табличних даних маємо [21]: $t_{k=n-2, \alpha} = t_{k=8, \alpha=1\%} = 3,355$.

Слід зазначити, що недоцільно 6903 рази перевіряти умову (5). Тому була вирішена зворотна задача: яким має бути мінімальне, але ж статистично вірогідним значення R_S , щоби виконувалася ця умова.

Шляхом нескладних перетворень виразу (5) отримано:

$$R_S \geq \frac{t_{k=n-2, \alpha}}{\sqrt{(n-2) + t_{k=n-2, \alpha}^2}} = \frac{t_{k=n-2, \alpha}}{\sqrt{8 + t_{k=n-2, \alpha}^2}} = \frac{\sqrt{3,355^2}}{\sqrt{8 + 3,355^2}} = \sqrt{0,584} = 0,765$$

Отже, статистично вірогідним слід вважати емпіричне значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, якщо воно відповідає умові: $R_S \geq 0,765$.

З аналізу отриманих емпіричних значень R_S отримуємо наступне: 6075 (88% від 6903) значень коефіцієнта рангової кореляції Спірмена мають позитивні значення. З них 3659 (53%) є статистично вірогідними, тобто для них виконується умова (5). 828 (12%) значень R_S є негативними, з них тільки 138 (2% від 6903) підтверджують статистично вірогідну суперечливість думок студентів. Наведене робить необхідним використання інших методів з'ясування ступеня узгодженості думок студентів в узагальненій системі переваг (3) на множині НД, що вивчалися.

2. Встановлення закону розподілу думок. Відповідна гіпотеза полягає в тому, що якщо думки експертів будуть узгоджені по кожній НД, то тоді і систему переваг (3) теж слід вважати узгодженою. І якщо, скажімо, цей закон буде нормальний, то виходячи з його властивостей [22-25], можна стверджувати, що більшість думок групється біля середнього значення, на яке ми орієнтуємось, формуючи систему переваг (3), а суперечливі думки складають абсолютну меншість. Найпростіший спосіб встановлення нормальності закону розподілу думок – аналіз коефіцієнту варіації:

$$v_1 \leq 33\%, \quad (6)$$

де
$$v_i = \frac{\sigma_i}{r_i} 100\% \quad (7)$$

σ_i – середнє квадратичне відхилення думок по i -тій НД;

$$\sigma_i = \sqrt{D_i}, \quad (8)$$

D_i – дисперсія думок:

$$D_i = \frac{\sum_{j=1}^m (r_{ij} - \bar{r}_i)^2}{m}, \quad (9)$$

де r_i – ранг, що був наданий j -тим студентом i -тій НД в індивідуальній системі переваг;

Якщо виконується умова (6), то закон розподілу думок можна вважати нормальним. Відповідні дані обчислень подані у (графі 124 табл. 3). Як можна побачити тільки для трьох НД виконується умова (9), що також як і в попередньому випадку дозволяє зробити узагальнений висновок про неповну узгодженість думок студентів у системі переваг (3). Отже, порушується питання застосування інших підходів до оцінювання ступеня узгодженості думок.

3. Застосування коефіцієнта конкордації за Кендаллом, дозволяє з єдиних позицій інтегровано дати узагальнену оцінку ступеню узгодженості думок експертів. Коефіцієнт конкордації обчислюється за формулою:

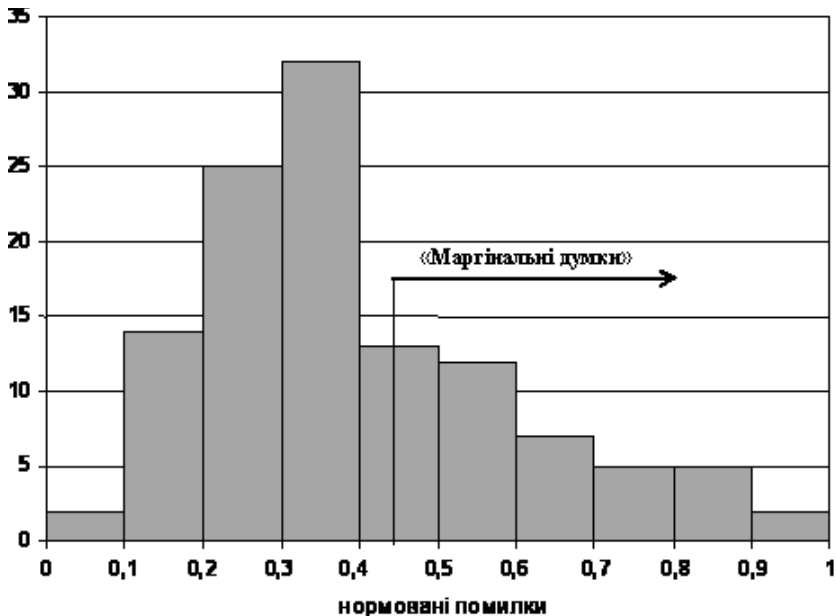


Рис. 2. Гістограма нормованих помилок

$$W = \frac{12S}{m^2(n^3 - n) - m \sum_{j=1}^m R_j}, \quad (10)$$

$$\text{де } S = \sum_{i=1}^n \left[\sum_{j=1}^m r_{ij} - \bar{r} \right]^2, \quad (11)$$

$$\bar{r} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m r_{ij}, \quad (12)$$

де R_j – число однакових рангів у особистій системі переваг j -го студента:

$$R_j = \sum_i (r_j^3 - r_j). \quad (13)$$

Коефіцієнт конкордації змінюється у межах $W = [0,1]$. Природно, що його високе значення свідчить про високий рівень узгодженості думок студентів у груповій системі переваг. З наших обчислень випливає, що $S = 428677,5$; $\sum_j R_j = 2294$, таким чином, згідно формули (10) маємо:

$$W = \frac{12 \cdot 428677,5}{117^2 \cdot (10^3 - 10) - 117 \cdot 2294} = 0,39,$$

що свідчить про певну загальну узгодженість думок експертів-студентів у груповій системі переваг (3) щодо складності НД з точки зору самостійного опанування ними. Щоб остаточно переконатись у статистичній вірогідності обчисленого значення W , необхідно перевірити відповідну статистичну гіпотезу, а саме, за допомогою критерію хи-квадрат Пірсона встановити, що дійсно виконується умова:

$$\chi^2_{\text{додат.}} = \frac{12S}{m(m+1) - \frac{1}{n-1}} \cdot \sum_j R_j >> \chi^2_{\alpha k}. \quad (14)$$

У нашому випадку число ступенів свободи $k = m - 1 = 117 - 1 = 116$; рівень межі дозволеного $\alpha = 1\%$, тому теоретичне значення змінної хи-квадрат буде дорівнювати $\chi^2_{k=116, \alpha=1\%} = 129,45$. Отже:

$$\chi^2_{\text{додат.}} = \frac{12 \cdot 428677,5}{117 \cdot 10 \cdot (10 + 1) - \frac{1}{10 - 1} \cdot 2294} = 729,35 >> 140,17.$$

З одержаних результатів випливає, що нерівність (14) виконується. Таким чином, систему переваг (3) слід вважати узгодженою, тому нібито готовою до подальшого практичного використання для гармонізації процесів організації навчального процесу. Проте слід зазначити, що статистично вірогідне але не дуже велике значення коефіцієнта рангової конкордації, пояснюється варіативністю думок студентів щодо складності НД. Саме тому, слід визначитися та відокремити від розгляду “маргінальні” думки.

Вважається, що нормальним є такий вплив суджень окремого експерта на групову оцінку, коли відхилення нової групової оцінки відрізняється від попередньої на 5-10%. Такий вплив враховується при обґрунтуванні чисельності групи. При цьому приймається, що [11-19]:

$$\begin{cases} 1,05 \leq C \leq 1,10, & \text{якщо } b > \overline{\alpha_m} \\ 0,90 \leq C \leq 0,95, & \text{якщо } b > \overline{\alpha_m} \end{cases} \quad (15)$$

де $\overline{\alpha_m}$ – середньо-групова оцінка m експертів;
 b – оцінка $(m+1)$ -го члена групи.

Практичну реалізацію виразу (15) здійснимо шляхом застосування методів теорії розпізнавання образів, які під керівництвом професора О.М. Реви вже пройшли добру апробацію у педагогічних дослідженнях для визначення однорідності думок викладачів [26]. Для цього визначаються “втрати” кожного з учасників опитування ($m=117$) відносно групової системи переваг (3):

$$L_j = \sum_{i=1}^{m+10} |r_{ji} - r_i| \quad (16)$$

Наприклад, для першого студента маємо:

$$\begin{aligned} L_1 &= \sum_{i=1}^{m+10} |r_{1i} - r_i| = |7 - 6| + |8,5 - 8| + |8,5 - 9| + |5 - 7| + |10 - 10| + |6 - 5| + \\ &+ |1 - 3| + |4 - 1| + |3 - 2| + |2 - 4| = 13 \end{aligned}$$

За аналогією обчислені величини L_j для всіх інших студентів (передостанній рядок табл. 3). Для зручності подальшого аналізу проведемо нормування L_j :

$$L_j^* = \frac{L_j}{L_{j_{\max}}} = \frac{L_j}{L_{97}} = 46 \quad (17)$$

Отримані результати (останній рядок табл. 3) були використані для побудови відповідної гістограми (рис. 2), яка дає наочне уявлення про реальний “внесок” кожного студента у середньо-групову помилку.

Спираючись на (15), будемо вважати прийнятними системи переваг тих експертів-студентів, сумарна нормована помилка яких перевищує середньо-групову максимум на 10 %. Отже, повинна виконуватись така умова:

$$L_j^* \leq 1,1 \cdot \overline{L}_e = 1,1 \cdot 0,40 = 0,44$$

З повномасштабного аналізу табл. 3 та рис. 2 встановлено, що найбільш “внесок” у середньо-групову помилку здійснили 32 експерти – “маргінали”, думки я були вилучені з подальшого розгляду, що призвело до такої остаточної групи системи переваг:

$$\overline{IA}_8 > \overline{IA}_{10} > \overline{IA}_7 > \overline{IA}_9 > \overline{IA}_6 > \overline{IA}_4 > \overline{IA}_1 > \overline{IA}_2 > \overline{IA}_3 > \overline{IA}_5$$

Нескладно переконатися, що групова система переваг (19), побудована за думками $m=85$ експертів-студентів, що залишились, відрізняється від системи (3), проте коефіцієнт конкордації за Кендаллом виріс на 77%, склав величину $W=0,69$ і є статистично вірогідним на рівні $\alpha=1\%$. Саме тому вираз (19) і буде нами використаний у подальших дослідженнях.

ВИСНОВКИ

1. Шляхом застосування попарного порівняння та такого способу виявлення системи переваг, як частина сумарної інтенсивності, отримані 117 індивідуальні системи переваг студентів-авіадиспетчерів на множині НД, що ними вивчалися на першому курсі. Ці системи дають уявлення про ставлення випробуваних до складності НД з точки зору самостійного опанування ними та є базою для індивідуалізації і гармонізації процесу навчання.

2. За допомогою такої стратегії групових рішень, як підсумовування та усереднення рангів, отримана групова система переваг та проведений повний і всебічний статистичний аналіз ступеня її узгодженості в думках студентів.

3. Незважаючи на статистичну вірогідність отриманого емпіричного коефіцієнта конкордації за Кендаллом встановлено, що всього 53% всіх можливих порівнянь індивідуальних систем переваг поміж собою та з груповою, здійснених за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, є статистично вірогідними. Всього по трьох окремих НД встановлено узгодженість думок щодо їх складності.

4. Враховуючи чинники впливу на варіативність думок студентів, а також великий обсяг опитуваних студентів, були використані методи теорії розпізнання образів для відокремлення "маргінальних" думок. Наведене дало змогу на 77% збільшити абсолютне значення коефіцієнта конкордації за Кендаллом.

5. У ракурсі наукових інтересів автора остаточна групова система переваг буде врахована при проведенні подальших досліджень з порівняння обсягів пропусків занять з думками студентів щодо складності НД з точки зору самостійного опанування ними для інтенсифікації і вдосконалення процесів організації та планування навчання студентів-авіадиспетчерів.

Література:

1. Кремень В.Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація / В.Г. Кремень // Дзеркало тижня. № 48(473). - 13-19 грудня 2003
2. Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.І. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – 169 с.
3. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Укладачі: З.І.Тимошенко, І.Г. Оніщенко, А.М. Грехов, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004.– 102 с.
4. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003.- 56 с.
5. Ван дер Венде М.К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентноспособности высшего образования в Украине / М.К. Ван дер Венде // Высшее образование в Украине.- 2000.- Том 25. –№3.- С.13-20
6. Надежность и эффективность в технике: Справочник в 10 т.т. Т.3. Эффективность технических систем / Под общ. ред. В.Ф. Уткина, Ю.В. Крючкова. – М.: Машиностроение, 1988. – 328 с.

7. Рева О.М. Прийняття рішень шляхом виявлення системи пріоритетів (переваг) авіаспеціаліста: Методичні вказівки з курсу “Основи теорії прийняття рішень” / О.М. Рева.- Кіровоград: ДЛАУ. 1997. – 18 с.
8. Максимова О.П. Способи виявлення систем переваг (пріоритетів) учасників навчально-виховного процесу / О.П. Максимова // НАУКА: Teoria i praktyka – 2007: Materiały czwartej międzynarodowej naukowej–praktycznej konferencji, – 16-31 sierpnia 2007 roku. Tomy 7. Pedagogiczne nauki. – Przemysl, 2007. – S.23-28
9. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений: Пер. с польск. Г.Е. Минца, В.Н. Поруса / Ю.П. Козелецкий; Под ред. Б.В. Бирюкова. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
10. Рева О.М. Колективні рішення у невеликій групі авіаційних операторів / О.М. Рева // Конспект лекцій з курсу “Основи теорії прийняття рішень”. – Кіровоград: ДЛАУ, 1998. – 34 с.
11. Бешелев С.Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – М.: Статистика, 1980.- 263 с.
12. Блюмберг В.А. Какое решение лучше? Метод расстановки приоритетов / В.А. Блюмберг, В.Ф. Глущенко. – Л.: Лениздат, 1982. – 160 с.
13. Евланов Л.Г. Экспертные оценки в управлении / Л.Г. Евланов, В.А. Кутузов. – М.: Экономика, 1978.– 135 с.
14. Литвак Б.В. Экспертная информация. Методы получения и анализа / Б.В.Литвак. – М.: Радио и связь, 1982.– 184 с.
15. Панкова Л.А. Организация экспертизы и анализ экспертной информации / Л.А. Панкова, А.М. Петровский, М.В. Шнейдерман. –М., 1984. – 117 с.
16. Самохвалов Ю.Я. Экспертное оценивание: Методический аспект / Ю.Я. Самохвалов, Е.М. Науменко. – К.: ДУИКТ, 2007.– 362 с.
17. Миркин Б.Г. Проблема группового выбора / Б.Г. Миркин. – М.: Наука, 1974. – 256 с.
18. Китаев Н.Н. Групповые экспертные оценки / Н.Н. Китаев.- М.: Знание, 1975.- 64 с.
19. Принятие решений на основе экспертного оценивания: (Метод. пособ.) / Е.Н. Варакин, В.А. Желудов, В.Н. Бганцов, С.С. Ибнеев. –Л.: ВИКИ им. А.Ф. Можайского, 1988.- 88 с.
20. Рева О.М.. Комплексна оцінка узгодженості групової системи переваг викладачів на множині характерних рис недисциплінованої поведінки студентів-юристів / О.М. Рева, І.А. Добрянський, А.А. Чабак // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. сер. Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ, 2004. –Вип. 55.- С. 315-325
21. Мюллер П., Нойман П., Шторм Р. Таблицы по математической статистике. –М.: Финансы и статистика, 1982.- 278 с.
22. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов / Г.В. Суходольский. –Л.: ЛГУ, 1972.- 430 с.

23. Артемьева Е.Ю. Вероятностные методы в психологии / Е.Ю. Артемьева, Е.М. Мартынов. –М.: МГУ, 1975.- 206 с.
24. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли: Пер. с англ. Л.И. Харусовой; Общ. ред. Ю.П. Адлера. –М.: Прогресс, 1976.- 496 с.
25. Жлуктенко В.І. Практикум з теорії ймовірностей і математичної статистики: Навч. посіб. / В.І. Жлуктенко, С.І. Наконечний, В.В. Вітлінський, А.В. Бегун.- К.: КДЕУ, 1996.- 328 с.
26. Рева О.М. Методи теорії розпізнавання образів у визначенні однорідності думок викладачів / О.М. Рева, М.В. Сидоров, Л.М. Липчанська, О.В. Висотчина // Наукові праці академії. – Кіровоград: ДЛАУ, 2004. – Вип. VIII. – С.82-94.

МІЦНІСТЬ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ЗНАНЬ

У статті вивчаються показники якості знань. Розглядається їх взаємозв'язок та взаємодія. Детальніше досліджується такий показник, як міцність знань школярів.

В статье изучаются показатели качества знаний. Рассматривается их взаимосвязь и взаимодействие. Более детально изучается такое качество, как прочность знаний школьников.

The main features of quality knowledge are studied. Its interaction is shown and on of the features such as expediency of pupils' knowledge is considered

Постановка проблеми. Поліпшення якості освіти, а відповідно і якості знань, є одним з головних завдань сучасної державної політики в галузі освіти, національним пріоритетом держави. В концепції загальної середньої освіти зазначається, що загальноосвітня школа України має здійснити прорив до якісно нової освіти всіх дітей шкільного віку [1].

З цього випливає, що основним завданням школи, наряду з формуванням у школярів бажання і вміння вчитися, вихованням потреби і здатності до навчання упродовж усього життя, виробленням умінь практичного застосування здобутих знань є забезпечення школярів якісними знаннями, без яких неможлива реалізація ні одного із вищезгаданих завдань освіти. Але, щоб дати учневі якісні знання треба знати, що є показником таких знань.

Аналіз останніх досліджень. Ця проблема не є новою, але на сучасному етапі розвитку освіти та науково-інформаційних технологій потребує детальнішого її вирішення. Питанням якості знань займалися М.Н.Скаткін, В.В.Краєвський, І.Я. Лернер, І.М.Подберезін, В.П.Стрезикозін, Н.Ф.Тализіна, Л.В.Занков, М.О.Данилов та інші.

Мета статті – вивчити основні показники якості знань школярів та детально розглянути один із них – міцність знань.

Виклад основного матеріалу. Загальноосвітня школа завжди турбувалась про якісні знання школярів. В умовах все динамічнішого розвитку людства це питання стає більш актуальнішим і набирає нових обертів. Останнім часом спостерігається посилення уваги на визначені якості знань, що пов'язано з інтенсивним пошуком критеріїв оцінки знань та засобів діагностики їх засвоєння в умовах Болонського процесу. Без визначення показників якості знань неможливо провести моніторинг рівня їх засвоєння.

Якісні знання роблять людину дійовою і діяльнісною. Тенденції загально цивілізаційного розвитку продукують якісні знання в числі головних пріоритетів будь-якого суспільства, яке претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі [4,с.5].

Тому перспективною лінією дидактичних досліджень на сучасному етапі розвитку освітнього простору має стати вивчення показників якості знань, щоб мати можливість дати учням такі знання, які б зробили його ефективним у практичній діяльності. У сучасних умовах все очевиднішим стає те, що смислом і основним показником прогресу людства є розвиток кожної людини окремо на основі її знань, умінь та здібностей. До того ж основним важелем прогресу суспільства, особливо в умовах переходу до науково-інформаційних технологій, а потім і суспільства знань, де успіх у виробництві й життєдіяльності залежатиме насамперед від розвитку людини [4,с.12]. У зв'язку з цим, не тільки з огляду на інтереси окремої людини, а й суспільства загалом, актуалізується необхідність якомога досконалішого вивчення показників якості знань.

Проаналізувавши літературні джерела, ми можемо виділити декілька таких властивостей.

Зокрема М.Н.Скаткін та В.В.Краєвський називає наступні показники: [3,с.20]

Повнота та глибина;

Оперативність та гнучкість;

Конкретність та узагальненість;

Згорнутість та розгорнутість;

Систематичність та системність;

Усвідомленість знань.

І.Я. Лернер виділяє ще таку властивість, як міцність знань. В.П.Стрезикозін зазначає, що в поняття «якість знань» входять такі елементи, як наявність певного фонду знань, усвідомлення знань, їх діяльнісність, систематичність та міцність знань.

Під повнотою знань школярів вчені визначають кількість всіх знань, що передбачені програмою про об'єкт, що вивчається. Вони зазначають, що повнота знань досягається не тільки передачею навчальної інформації чи знанням просто фактів, учні ще повинні усвідомлювати логічні зв'язки між вивченими та новими знаннями. Вони перетворюються на поверхневі, примітивні і не ефективні, якщо міцно не викарбувалися у свідомості школярів і не стали його особистим надбанням. Німецький педагог Дістерверг говорив, що слабкість розуму та характеру більшості учнів та дорослих спричиняється тим, що вони знають все як-небудь. І.М.Подберезін підкреслював, що знання можуть стати глибокими, якщо вони стали невід'ємною частиною життєвого досвіду, пов'язані з інтересами та світоглядом школярів, їх досвідом. [5,с.19].

Сукупність усвідомлених школярами суттєвих зв'язків між знаннями, що співвідносяться, характеризують глибину знань, яка не допускає їх ізолюваність один від одного. Чим суттєвіші ці зв'язки, тим глибші знання. Але, як зазначає І.Я.Лернер, не всі зв'язки між знаннями можуть бути розкриті одразу, оскільки учням важко сприймати велику кількість зв'язків одразу.

Оперативність знань передбачає готовність і вміння школярів застосовувати їх в практичній діяльності. Оперативність передбачає кількість ситуацій, в яких учень може застосувати нові знання, або ж число способів, якими він може використати ці знання [2, с.24]. М.Н.Скаткін зазначав, що кількість способів практичної діяльності передбачається шкільною програмою та завданнями в підручнику.

В практичній діяльності мають прояв такі показники властивості знань, як згорнутість та розгорнутість. І.Я. Лернер пояснює це явище, як вміння школярів «розгорнути» стисло виражену думку, і навпаки.

Чітке розмежування між поняттями «систематичність» та «системність» знань висвітлено у педагогічних дослідженнях Л.Я.Зоріной. Систематичність знань передбачає послідовність їх засвоєння. Тому, як говорив В.П.Стрезикозін, учитель має вбачати свою задачу не в тому, щоб передати різногранні знання, а тому, щоб озброїти їх системою знань [6, с.42]. Системність знань має на увазі усвідомлення школярем структури наукової теорії, тобто учень повинен чітко усвідомлювати, які знання є головними, які є результативними, а які додатковими.

Знання мають бути усвідомленими, оскільки, як зазначав В.П.Стрезикозін вони є продуктом усвідомленої мисленої діяльності. Учні, які володіють усвідомленими знаннями, здатні в більшій мірі самостійно аналізувати фактичний матеріал, робити на його основі необхідні висновки, конкретизації та узагальнення. В.В Краєвський робить наголос на тому, що слід розрізнати поняття усвідомленість та свідомість знань. З курсу загальної психології відомо, що першою ознакою усвідомлення знань є вміння учнів переказувати знання своїми словами, ізолювати необхідну частину цілісного знання для формування відповіді на окремі питання. Другою формою усвідомлення знань є здатність школярів систематизувати готові знання в залежності від завдання чи поставленого питання. Наступною ознакою усвідомлених знань є самостійне застосування знань у різноманітних ситуаціях.

Не можна забувати, що розуміння та усвідомлення навчального матеріалу не є опорою для повного, міцного його засвоєння. Воно є лише основою для подальшого глибшого та різностороннього осмислення та усвідомлення досліджуваного явища. На цьому етапі засвоєння характеризується більш повним порівнянням інформації, аналізом зв'язків між навчальними темами. Саме у процесі осмислення школярі глибше розуміють матеріал. Г.Коваленко зазначає, що на цьому етапі формуються уміння доводити свою точку зору, відповідне ставлення до того, що вивчається. Це сприяє створенню умов для глибокого розуміння інформації, а в результаті і її розуміння.

Питанням усвідомленості та осмислення знань приділяється велика увага педагогів та психологів. Цю проблему досліджували Н.О.Менчинська, Н.Ф.Тализіна, Л.В.Занков, М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов, М.Н.Скаткін, В.В.Давидов та багато інших. Учителі, в процесі своєї практичної педагогічної діяльності виробили чимало прийомів розумової діяльності, які сприяють осмисленню знань. Це і аналіз, синтез, порівняння, побудування схем, таблиць та планів, розкриття суттєвих зв'язків, завдання на систематизацію узагальнення та конкретизацію знань тощо. Для результативності слід застосовувати елементи проблемного та інтерактивного навчання, шляхом залучення

учнів до евристичних бесід, диспутів, дискусій, діалогів, активної участі в рольових та ділових іграх тощо.

Н.Ф.Тализіна виділяє проблемне навчання як один із прийомів, що мотивує навчальну діяльність школярів. Створення проблемності в навчальному процесі школярів підвищує навчальну активність та цілеспрямовану самостійну роботу учнів.

Інтерактивні технології навчання сприяють активізації пізнавальної діяльності, формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії. Ці технології надають широкі можливості особистісно-орієнтованому підходу до навчання кожного учня, формують свідому життєву позицію школярів. Шляхом використання певних технологій інтерактивного навчання забезпечується розвиток творчого потенціалу, краще засвоєння навчального матеріалу в комфортних умовах, стійкий інтерес до навчання.

Використання інтерактивних методик сприяє підвищенню мотивації учнів до навчання, інтересу до навчального предмету та своїх можливостей, придбанню практичних навичок використання теоретичного матеріалу, зумовлює організацію та розвиток ділового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, вирішення спільних завдань.

Використання вищезазначених методів навчання сприяє створенню умов для більш глибокого і міцного засвоєння матеріалу та способів діяльності.

Осмислення та усвідомлення знань переходить у процес узагальнення знань, в ході якого підкреслюються та узагальнюються основні явища навчального матеріалу. Узагальнення та конкретність мають свій прояв у здатності учнів узагальненні знання пояснити в конкретних явищах, і навпаки, конкретні знання поставити в ряд загальних.

В.П.Стрезикозін виділяє ще таку властивість якості знань, як діяльнісність, називаючи цей елемент, одним із показників якості знань. Академік зазначав, що освіта повинна не просто забезпечити учня багажем знань, а й навчити ще ними користуватися. Завданням загальноосвітньої середньої школи є не просто нагромаджувати учнів знаннями, а й допомогти їм ефективно та глибоко їх засвоїти, оскільки міцне засвоєння знань є підґрунтям для практичного самостійного застосування школярами набутих знань. Учень повинен вміти використовувати знання в різноманітній практичній діяльності: застосовувати знання законів розвитку природи та суспільства, грамотно, змістовно писати та говорити тощо. Діяльнісність знань передбачає постійне оновлення та поповнення знань на базі тих, які вже є в наявності. В результаті змістовного використання одних знань на практиці учень неодмінно здобуває нові. Сутність засвоєння знань полягає в тому, що раніше засвоєні знання застосовуються в нових умовах та ситуаціях.

Вищеперечислені показники якості знань мають пряме відношення до формування останнього показника якості знань —міцності.

Сучасна освіта передбачає оволодіння набором знань, який постійно зростає, що обумовлюється не стільки збільшенням загального об'єму знань, стільки зростанням «показника корисності знань». У даному контексті не втрачає своєї актуальності питання міцності засвоєння знань, що є результатом фіксації в пам'яті основних знань та способів їх використання. Міцність знань виявляється у стабільній фіксації в пам'яті

системи суттєвих знань та способів їх застосування, або в готовності вивести необхідне знання, спираючись на інші опорні знання [2,с.38]. Міцність засвоєння знань є дидактичним принципом, що передбачає глибоке засвоєння навчального матеріалу, стійке його закріплення в пам'яті школярів, вільне відтворення та використання на практиці в будь-який момент, коли виникає така необхідність. Виходячи з цих тверджень, ми розглядаємо міцність знань як збереження навчального матеріалу в пам'яті учнів та можливість його застосування в різних комунікативних ситуаціях.

І.Я.Лернер звертає нашу увагу на те, що в сучасних умовах розвитку освіти не слід орієнтуватися в першу чергу на пам'ять, незважаючи на те, що саме довготривале збереження навчального матеріалу в пам'яті є першою ознакою міцності знань. Але і нехтування нею також є грубою помилкою. Мова йде про досягнення міцності засвоєння знань шляхом тих засобів і прийомів, за допомогою яких досягаються ті властивості, що є показниками якості знань [2,с.38].

І.М.Подберезін говорив, що міцні знання – це не сума того, що тільки запам'яталось та вивчилось. Дійсно міцні знання зовсім не означають їх нерухомість чи закам'янілість. Міцні знання мають поєднувати в собі одночасно їх стабільність, динамічність, оперативність та рухомість [5,с.18]. З огляду на це, вчені дійшли висновку, що міцні знання – сукупність стабільності та рухомості. Виходячи з цього, вони стверджують, що міцні знання не можна розглядати як продукт діяльності пам'яті. Лідером в цьому процесі є мислення, яке обов'язково взаємодіє з пам'яттю. Такий процес засвоєння знань створює передумови для нового отримання знань. Міцне засвоєння знань набувається всім ходом навчання.

Цієї ж думки про домінуючу роль мислення у процесі міцного засвоєння знань притримується і М.О.Данилов, який розглядав міцність знань в поєднанні з пізнавальною діяльністю школярів. Він вважав, що міцні знання повинні бути внутрішньо освоєні та перероблені, бо вони не можуть бути нерухомими, сталими. Міцність знань передбачає вільне оперування ними в залежності від практичної діяльності, що обумовлюється завданнями в підручниках, шкільною програмою чи поставленою вчителем задачею.

Це твердження підтверджується дидактичними дослідженнями О.І. Єлкіної, М.П.Кашіної, Л.А.Горбушиної. Вчені показують, що міцними знаннями школярі можуть оволодіти тільки в процесі активної діяльності думки, коли в процесі набуття нових знань ініціюватиметься самостійністю учнів.

Завдання учителя полягає у тому, щоб організувати внутрішню розумову діяльність школярів: не просто передати учням «готову» навчальну інформацію, а організувати навчальний процес таким чином, щоб підвести учнів до висновків, які не можна отримати шляхом безпосередніх спостережень, цілеспрямовано організовувати для учнів навчальні ситуації, які спонукали б їх до інтеграції зусиль; створювали б навчальну атмосферу в класі, правильно дозуючи при цьому свою допомогу учням. Треба організовувати розв'язання таких нестандартних навчальних ситуацій і задач досліджень, які б сприймалися учнем як власна ініціатива та розглядати педагогічну взаємодію як вплив реакції тих, хто навчається під керуванням педагога. Зберігаючи свій

науковий авторитет, допомагати учням не потрапляти під його залежність, яка скасовує їхню діяльність, а зберігати самостійність в інтелектуальній поведінці та розумовій діяльності. Це є підґрунтя для міцного засвоєння знань.

Міцність засвоєння знань залежить від співвідношення нових та раніше засвоєних знань, від життєвого досвіду школярів та внутрішнього їх застосування, чи стають вони значимими та актуальними для кожного учня окремо. Формальне, поверхнєве засвоєння знань має властивість довготривалого збереження в пам'яті, але з огляду вищезазначених досліджень вчених, ми можемо стверджувати, що такі знання не є міцними, оскільки вони мають стати частиною системи досвіду учня та бути включеними в їх повсякденну практичну розумову діяльність. В іншому ж випадку формально засвоєні знання стають відірваними від життєвої позиції учнів [5, с. 19]. Вчені визначають навчання як процес злиття чужого досвіду із своїм особистим.

Висновок. В умовах сьогоднішнього розвитку суспільства та переходу до науково-інформаційних технологій в глибоких міцних знання мають потребу всі учня без винятку, як встигаючі, так і слабкі. Становлення демократичної та правової держави, інтеграція в європейське і світове співтовариство, нові погляди на роль і значимість навчання в освітянському просторі є неможливим без створення такої системи навчання, яка була б спроможна забезпечити освітні потреби кожного учня окремо відповідно до його нахилів, можливостей, здібностей та інтересів. Не можливо також досягти цього і без виховання та навчання школярів з міцно засвоєними знаннями, вміннями та навичками, бо сьогоднішні учні є запорукою завтрашнього дня, майбутнього суспільства і нації в цілому.

Знання є основним підґрунтям всієї діяльності людини в різних життєвих сферах. Знання визначають індивідуальність та неповторність кожної людини, формують її характер. Знання сьогодні служать людині соціальним і професійним захистом, дають можливість швидко адаптуватися до життєвих змін, вони допомагають замислитися не тільки над особистими та професійними проблемами, а й суспільними.

У зв'язку з цим виникає необхідність створити умови для якісного засвоєння школярами знань, що передбачає реалізацію принципу міцності знань.

Література:

1. Про національну доктрину розвитку освіти: Указ президента України // Законодавчі акти України з питань освіти: Зб. - К.: Парламент. вид-во, 2004
2. И. Я. Лернер. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? - М.: Знание. - 1978. - 47с.
3. М. Н. Скаткин. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования. - М.: Педагогика, 1978. - 206с.
4. В. Г. Кремін. Якісна освіта в контексті загально цивілізаційних змін // Педагогіка і психологія. - 2007. - №2. - с. 5-17
5. И. М. Подберезин. Пути повышения прочности усвоения знаний // Темат. сб. - Калинин.: Калининский ин-т. - 1978. - 70с.
6. В. П. Стрезикозин. Что такое качество знаний? // Народное образование. - 1968. - №7. - с. 41-44.

ПЕТРЕНКО В.І.,
АНДРЕЄВА О.Г.,
ШЕХТЕР І.Є.,
ТИМОШЕНКО Г.О.,
СТОПОЛЯНСЬКИЙ О.В.
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця

СИСТЕМА КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНКА ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НА КАФЕДРІ ФТИЗИАТРІЇ

В статті висвітлені питання реалізації системи контролю та оцінки якості знань студентів при вивченні дисципліни „Фтизіатрія”, включно з регламентом проведення поточного і підсумкового модульного контролю на кафедрі.

В статье освещены вопросы реализации системы контроля и оценки качества знаний студентов при изучении дисциплины “Фтизиатрия”, включая регламент проведения текущего и итогового модульного контроля на кафедре фтизиатрии.

In the article the reporters 'questions dealt with the implementation of monitoring and assessing the quality of students' knowledge in the study of the discipline "Phthisiology", including the regulation of the current and final module of control at the Department of phthisiology.

Впровадження засад Болонського процесу, який спрямований на створення спільної зони європейської вищої освіти до 2010 року і входження України в загальноєвропейський освітнянський простір, є надзвичайно важливим для подальшого розвитку нашої країни [7].

Потягом останніх років вищі навчальні заклади України, в тому числі й Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, приєдналися до Болонського процесу з метою підняття престижу національної освіти [2].

Прийняття європейських стандартів освіти посилює увагу на випуску висококваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістів, бо якість вищої освіти лежить в основі розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти. У зв'язку з цим, забезпечення якісної підготовки фахівців є важливою вимогою сьогодення і передбачає, насамперед, вдосконалення фундаментальної підготовки студентів. Також невід'ємною складовою Болонського процесу є система контролю рівня знань студентів [3]. Нові вимоги до освітніх програм спричиняють необхідність розробки різних форм контролю над освітньою діяльністю студентів.

З метою моніторингу якості навчання впроваджено поточний та підсумковий модульний контроль. Доцільним є застосування наступних їх форм: тестування, усне та письмове опитування, виконання індивідуальних завдань тощо [1,5].

Одна з форм контролю підготовки студента – комп'ютерне тестування, перевагами якого є оперативність, виключення можливості списування, відсутність суб'єктивізму викладача, швидкість обробки та систематизації інформації. Крім того, варіабельність кількості та складності тестів дозволяє об'єктивно оцінювати рівень знань студентів [4].

Визначення рівня засвоєння певних розділів дисципліни на кафедрі фтизіатрії Національного медичного університету імені О.О. Богомольця проводиться під час контролю початкового рівня знань студентів у вигляді тестів формату А (теоретичні знання, що їх студенти опановують самостійно), поточного контролю розібраного матеріалу (теоретичне опитування, розбір хворих з певною формою туберкульозу легень) та кінцевого контролю знань у вигляді вирішення ситуаційних задач.

У Вищих медичних навчальних закладах України до контролю засвоєння знань студентами з клінічних дисциплін належить і написання ними історії на основі курації хворого та детального аналізу даних рентгенологічного, лабораторних, та інструментальних методів дослідження.

Структура дисципліни “Фтизіатрія” складається з 6 змістовних модулів, які реалізуються на 6 практичних заняттях і 5 лекціях, що разом із самостійною роботою студентів складає 90 годин.

Підсумковий модульний контроль проводиться і оцінюється на останньому занятті за встановленим регламентом. Підсумковий модульний контроль здійснюється по завершенню вивчення модуля на контрольному занятті. До підсумкового модульного контролю допускаються студенти, які виконали всі види навчальних завдань, передбачених навчальною програмою, і при вивченні модуля набрали за поточну навчальну діяльність кількість балів, не менше за мінімальну (72 бали). Максимальна кількість балів за поточну навчальну діяльність становить 120. Контроль теоретичної та практичної підготовки студента під час підсумкового модульного контролю здійснюється за наступним регламентом.

1. Проведення усного опитування студентів, при якому за темами пропущених лекцій студент отримує додаткове питання.
2. Проведення тестового контролю (60 тестових завдань протягом 60 хвилин).
3. Рішення п'яти ситуаційних задач та інтерпретація трьох рентгенограм або аналіз динаміки туберкульозного процесу в процесі лікування у трьох хворих.

Комплексна кількість балів, що студент набирає за результатами підсумкового модульного контролю, має такі складові: Відповідь на усне опитування оцінюється у 10 балів, неправильна відповідь або її відсутність – 0 балів.

За результатами тестового контролю студент одержує 40 балів якщо він дав правильні відповіді не менше, ніж на 80% тестів, 30 балів, якщо не менше ніж на 70% тестів і 20 балів в разі правильних відповідей не менше, ніж на 60% тестів.

За вирішення п'яти ситуаційних задач, інтерпретацію трьох рентгенограм або аналіз динаміки туберкульозу в процесі лікування за рентгенологічними даними у трьох хворих студент отримує 30 балів в разі, якщо студент дав правильну відповідь не менше, ніж на 80% ситуаційних задач, описав та інтерпретував зміни на трьох рентгенограмах або проаналізував динаміку туберкульозу в процесі лікування у трьох хворих. 20 балів студент отримує, якщо дав правильну відповідь не менше, ніж на 70% ситуаційних задач, інтерпретував зміни на двох рентгенограмах або проаналізував динаміку туберкульозу в процесі лікування і одного хворого. 10 балів отримується студентом при правильній відповіді не менше, ніж на 60% ситуаційних задач, інтерпретації змін на одній рентгенограмі або аналізі динаміки туберкульозного процесу в одного хворого. Відповідь не менше, ніж на 40% ситуаційних задач, інтерпретація змін на одній рентгенограмі або аналіз динаміки туберкульозу в одного хворого оцінюється у 5 балів. 0 балів студент отримує, якщо дав правильну відповідь тільки на 30% ситуаційних задач.

Максимальна кількість балів, яку може набрати студент за результатами підсумкового модульного контролю 80, мінімальна – 50. Перевірка виконання навчальних завдань здійснюється викладачем на контрольному занятті по мірі їх виконання.

Оцінка за вивчення дисципліни складається з суми балів, отриманих студентом за поточний і підсумковий модульний контроль

Завдання, винесені на модульний контроль є стандартизовані і спрямовані на контроль досягнення студентом кінцевих цілей під час вивчення модуля.

Кінцевими цілями вивчення дисципліни є наступні знання і вміння, які повинні бути набуті студентами:

- визначення факторів ризику виникнення туберкульозу;
- інтерпретувати результати рентгенологічних, лабораторних, функціональних методів дослідження у хворих на туберкульоз;
- визначати клінічні форми і формулювати клінічний діагноз туберкульозу;
- складати схему обстеження хворого на туберкульоз;
- призначати стандартні схеми лікування хворим на туберкульоз;
- визначати наслідки лікування хворих на туберкульоз органів дихання;
- вміти вести медичну документацію, що використовується у фтизіатрії;
- діагностувати і надавати екстрену допомогу при невідкладних станах у хворих на туберкульоз;
- класифікувати осередки туберкульозної інфекції і проводити в них профілактичні протитуберкульозні заходи.

Наш досвід впровадження вищезазначеної системи контролю знань студентів дає підстави стверджувати, що він забезпечує об'єктивну і всебічну оцінку якості знань студентів.

Література:

1. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. —К.: ІВЦ "Вид-во "Політехніка" — 2003. — 200 с.

2. Підаєв А.В., Передерій В.Г. Болонський процес в Європі. Київ, 2004.- С. 109-110.
3. Модульний контроль якості засвоєння знань та вмінь. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи /Укл. В.П. Бех, Ю.Л. Маліновський: за ред. академіка В.П. Андрущенка. – К. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 221 с.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу/ За ред. В.Г. Креміня. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
5. Педагогічна освіта України в стратегії Болонського процесу// Освіта України. – 2004. –№ 13. – С. 4.
6. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін. Болонський процес у фактах і документах. – Тернопіль: вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 115 с.

ПИЛИПЧЕНКО А. О.,
аспірантка кафедри психодіагностики та
клінічної психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ ПІЗДНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПОТРЕБИ

Поскольку демографическая ситуация в Украине имеет тенденцию к возрастанию количества пожилого населения, то проблема их эффективной адаптации в стремительно развивающемся обществе стоит достаточно остро. А поскольку возможность обучения является важнейшим фактором способствующим получению новых знаний, общению со сверстниками появлению веры в себя и в ближайшее будущее, то мы считаем появление образовательных центров для пожилых в Украине необходимыми.

As a demographic situation in Ukraine has a tendency towards increasing of amount of elderly population, then the problem of their effective adaptation in swiftly developing society stands sufficiently sharp. And as learning possibility is a major factor cooperant to the receipt of new knowledges, to socializing with coevals to appearance of faith in itself and in the nearest future, then we count appearance of educational centers for elderly in Ukraine necessary.

Існує безліч причин, що спонукають дорослих людей шукати можливостей для освіти та навчання. Деякі шукають розважаючи тренінги та поновлення вмінь з метою прогресувати у своїй роботі, або ж отримати шанс зміни діяльності у подальшому житті. Інші ж бажають навчитись новим можливостям, що стануть у пригоді при виході на пенсію. [2]

Нажаль занадто часто потреба дорослих людей у навчанні та розвитку є нездійсненною. В деяких випадках існують вікові бар'єри, в деяких матеріал курсів та спосіб їх викладання є невідповідним до їх віку та потреб. Завданням нашого соціуму є створення саме тих об'єктивних матеріальних та психологічних умов для задоволення потреби розвитку як однієї з тих, що несуть в собі бажання жити далі.

В цій статті ми звернемось до проблеми освіти для дорослих в Україні та до перших кроків, що вже є зробленими, а також до великого психологічного значення, що несе в собі ця нова течія.

Формування у дорослої людини нових інтелектуальних здібностей є вагомим свідченням виникнення у неї не тільки нових пізнавальних мотивів, а головне — нового типу відношення до світу, нової системи цінностей, нового ставлення до себе.

Виникнення саме цієї стадії постановки нових проблем є важливим індикатором високого рівня пристрасного відношення до дійсності, прийняття на себе відповідальності за плін подій, за долю та справи інших людей. Притримуючись цієї точки зору можливість навчатися для дорослого повинно не лише сприяти засвоєнню нових знань або нової системи знань, але і забезпечити перехід інтелекту людини на більш високий рівень, а головне перехід цілісної особистості на нові рівні розвитку.[1]

Безперервне накопичення нових знань та вмінь, нових способів орієнтації в світі призводить до появи нових можливостей людини, нових психологічних здібностей. При цьому у особистості виникає переживання своїх збільшених можливостей, що виступає мотиватором, рушійною силою особливої активності людини, що є спрямованою на апробацію своїх нових потенцій. Таким чином формується механізм пошуку нових, незвичних, складних ситуацій.

Але при несприятливих умовах для розвитку особистості кризи дорослості можуть призвести до регресивного розвитку, спричинити розлади особистості. Одним з результатів такого феномену можуть виникати такі стани як втрата відчуття нового, відсталість від життя, зниження рівня професіоналізму. Людина, що звикла вважати себе здібною, потрібною, спеціалістом високого рівня, що відповідає своєму соціальному статусу, несподівано розуміє, що стала іншою, нетотожною собі.

Саме ці, та багато інших причин спричинили негайну потребу у створенні навчальних закладів по всьому світі. У 2005 році середній вік життя людей у Тайвані складав 79 років для жінок та 74 для чоловіків. Аналітики з охорони здоров'я Тайвані прийшли до висновку, що ізолюваність від культурного та технічного розвитку в країні стоїть, за своїми негативними впливами на літніх людей, на одному рівні з хронічними захворюваннями та низькою якістю життя. Саме тому вони почали створювати навчальні центри для літніх людей.

Комп'ютер та Інтернет стали офіційним каналом допомоги літнім людям Китаю. «З їх допомогою вони можуть отримувати знання у сфері новітніх розробок та технологій, знаходити відповіді на турбуючі їх питання та спілкуватись» –говорить Лу Куезенг президент Тіанжинзького геронтологічного університету, що знаходиться на сході Китаю.

В Україні перший університет для дорослих з'явився у 2004 році у Ковелі при місцевій Раді ветеранів. Він був відкритий за сприяння місцевої районної ради та одразу мав успіх тому в березні цього року аналогічний університет відкрили у Кременчуці на базі Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету економіки і права. Створення мережі освітніх закладів для пенсіонерів передбачено у рамках спільного проекту Міністерства праці та соціальної політики і Фонду народонаселення ООН. Окрім Ковеля та Кременчука, ще два центри планується відкрити у Києві та Черкасах.

Заклади діють на принципах взаємодопомоги, їхніми кураторами є спеціалісти з права, медицини, історії тощо, які теж вийшли на пенсію. Навчальні предмети студенти обирають за індивідуальними вподобаннями. Пари проходять кілька разів на тиждень і тривають від 1-2 години. Пенсіонери є слухачами медичного, соціально-

правового, мистецького факультетів. Вони також ходять на пари з фізичної реабілітації та нетрадиційної медицини. У Кременчуці відкрито три факультети – культурно-просвітницький, історико-краєзнавчий та факультет здоров'я.

Ще зовсім мало зроблено в Україні для досягнення гармонійного та психологічно здорового старіння, але те, що перші спроби та кроки вже зроблені є надзвичайно важливим. Та важливою зміною буде саме зміна відношення суспільства до старості та людей похилого віку. Знаходження позитивних сторін у процесі старіння та можливість ефективної адаптації є шляхом до існування психологічно здорового суспільства.

Література:

1. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.:Изд-во «Институт психологии РАН», издание 2-е,2006. – 512с.
2. Berger K.S. The Developing Person. Worth publishers,1988. – 697.
3. Kelvin L.S. Lifespan Development. Boston. Houghton Mifflin Company. 697p.

**ПІДГОРНИЙ А.В.,
НАЗАРОВА Т.М.,**
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний інститут»

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ
З ДИСЦИПЛІНИ “ЗАГАЛЬНА ХІМІЯ”
У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ ІНЖЕНЕРІВ
ПРИРОДНИЧО-ТЕХНІЧНИХ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ**

У статті розглядаються питання удосконалення навчально-методичної роботи з кредитного модуля «Загальна хімія», вплив на рівень якості успішності студентів-першокурсників зовнішнього незалежного оцінювання знань та введення кредитно-модульної системи до організації навчального процесу. Пропонується низка заходів для покращення успішності студентів при підготовці інженерів природничо-технічних напрямів.

В статье рассматриваются вопросы усовершенствования учебно-методической работы по кредитному модулю «Общая химия», влияние на уровень успеваемости студентов-первокурсников внешнего независимого оценивания знаний и введение кредитно-модульной системы в организацию учебного процесса. Предлагается ряд мер по улучшению успеваемости студентов при подготовке инженеров естественно-технических направлений.

The problems of improvement of methodological work for the “General Chemistry” credit module, the influence of the external independent knowledge evaluation and credit-module system introduction on the level of education of the first-year students are discussed in the paper. The paper suggests a number of measures for improving students’ results during the training of engineers of technical specializations.

В умовах цілеспрямованого здійснення кроків щодо адаптації до Болонського процесу вітчизняної вищої школи виникають нові вимоги до методологічної системної підготовки сучасних фахівців, а тому нагальним є здійснення безперервної модернізації освітньої діяльності та зміна організаційно-дидактичних пріоритетів у навчально-виховному процесі.

Виходячи з основної вимоги, що випускники вищих навчальних закладів мають раціонально та осмислено оперувати знаннями з фундаментальної та практичної підготовки, а також вміти застосовувати їх при вирішенні нових нестандартних міждисциплінарних проблем і одночасно бути спроможними використовувати знання про

ринкові інноваційні механізми при втіленні інженерних розробок, значно посилюється роль якості знань, в тому числі, при вивченні дисциплін природничо-наукового циклу.

Саме розширення та вдосконалення фундаментальної підготовки дозволяє сформулювати фахівців, які здатні до нестандартного мислення, вміти аналізувати, систематизувати та узагальнювати одержану інформацію, спроможні до вирішення реальних технічних завдань, здатні пристосовувати свій фах до споріднених галузей діяльності. Високий рівень інженерної роботи та генерація нових ідей при вирішенні технологічних та конструкторських підходів можуть ґрунтуватися тільки на глибокому розумінні фізико-хімічних закономірностей процесів, що є базовими для створення новітніх природничо-технологічних галузей. Плідна діяльність майбутніх інженерів у різноманітних галузях виробництва та науки є неможливою без опанування системою фундаментальних хімічних знань.

Система фундаментальних хімічних знань у поєднанні з іншими природничими науками формує науковий світогляд, цілісну систему наукового пізнання та є базисом для розвитку нових підходів при вирішенні завдань сучасних високих технологій. Разом з тим, відсутність необхідних хімічних знань, їх непослідовність або розрізненість можуть мати наслідком те, що впровадження нових досягнень науки і технологій може стати потенційно небезпечним. Отже, фундаментальна хімічна освіта студентів на сучасному етапі розвитку суспільства є настільки різноманітною, що набуває інтегративного міждисциплінарного характеру.

Удосконалення (вирішення) завдань сучасної інженерної хімічної освіти є одним з основних напрямів навчально-методичної роботи кафедри загальної та неорганічної хімії НТУУ "КПІ" вже протягом п'яти років в умовах уніфікації системи підготовки фахівців відповідно до вимог, впроваджених Болонською декларацією. Одним із головних завдань дисципліни Загальна хімія є формування системи знань, які необхідні інженерам при всебічному вивченні явищ та об'єктів, започаткування практичних навичок планування та проведення експериментальних досліджень, розвинення вмінь аналізувати та систематизувати вихідні дані та проміжні результати роботи, виховання у студентів потреби у постійному поповненні знань та набуття навичок самостійної роботи.

Саме під час вивчення студентами дисципліни Загальна хімія закладається перший ступінь ознайомлення з хімією навколишнього середовища, формується раціональна система взаємовідносин людини та природи. Майбутні інженери, що мають вирішувати конструкторські розробки в галузях приладобудування, біоінженерії та біотехнології, енергетиці, гідротехніці, зварюванні мають не тільки якісно засвоїти закономірності фізико-хімічних процесів та набутти навичок керувати оптимальними режимами їх здійснення, але одночасно навчитися методам контролю можливих джерел забруднення неорганічними та органічними речовинами, які можуть шкідливо впливати на склад та стан атмосфери, гідросфери тощо. Неможливо наперед передбачити усі ті практичні та теоретичні знання, в рішення яких інженерам –технологам будуть потрібні хімічні знання.

Досконале оволодіння студентами сучасними хімічними знаннями потребує пошуку підвищення ефективності системи навчання завдяки впровадженню такої

організації навчального процесу, яка б ще ширше використовувала творчий потенціал студентів. Таке підвищення якості системи навчання стає можливим завдяки: розробки нових ефективних методів подання матеріалу; стимулюванню самостійної роботи студентів як основної складової частини всіх різновидів початкової роботи під методичним керівництвом викладача; застосуванню об'єктивного контролю знань студентів з використанням рейтингової системи оцінки успішності.

Для організації навчальної роботи з хімії студенти отримують розроблені викладачами збірники індивідуальних завдань для самостійної роботи, які містять блоки типових задач з основних розділів дисципліни, методичні рекомендації щодо їх виконання, а також методичні посібники (друковані та на електронних носіях). Виконання домашніх завдань систематично контролюється викладачами перед виконанням лабораторних робіт і включається до рейтингового балу студента. Виконання лабораторної роботи завершується її оформленням і захистом. Під час захисту робіт виконуються завдання, які перевіряють ступінь засвоєння студентами матеріалу відповідних тем дисципліни, а також при співбесіді з викладачем оцінюється глибина засвоєння теоретичного матеріалу. Аналіз рейтингових балів напротязі перших трьох тижнів навчання дозволяє одержати об'єктивну та своєчасну інформацію щодо рівня знань студентів, їхнього оволодіння навичками самостійної роботи. На основі систематичної діагностики засвоєння студентами матеріалу викладач зосереджує свою діяльність на керуванні організації пізнавальної діяльності студентів з урахуванням їх особистих здібностей.

Навчання, що орієнтоване на особистість, перш за все, передбачає створення нових організаційних форм взаємодії викладача і студента, що зосереджуються на перенесенні центру уваги в навчанні на створення умов, які стимулюють активне, самостійне оволодіння знаннями, виявлення ініціативи, формуванні творчої особистості.

Кожний студент, з урахуванням досягнутого ним рівня хімічних знань, одержує при підготовці до наступного заняття індивідуальні завдання для самостійної роботи різної складності, тобто завдання мають бути розраховані на реалізацію рівневої диференціації (базовий, середній рівні та рівень підвищеної складності). Завдяки регулярному здійсненню моніторингу процесу навчання досягається не тільки диференціація та індивідуалізація початково-пізнавальної діяльності студентів, а водночас забезпечується можливість своєчасного виявлення студентів, які недостатньо ефективно навчаються та організувати для них індивідуальні консультаційні заходи.

На жаль, останнім часом спостерігається погіршення становища щодо рівня хімічної освіти випускників середніх навчальних закладів. Це, по-перше, спричинено значною різницею у підготовці випускників шкіл гуманітарного та фізико-математичного профілів підготовки. По-друге, на якість шкільної освіти негативно впливає вилучення іспиту з хімії як атестаційного. Крім того, низький рівень викладання цієї дисципліни у школі, зумовлений великою кількістю учнів різного рівня розвитку у класі не дозволяє талановитим та розвиненим школярам одержати необхідні знання для подальшого удосконалення.

Протягом періоду 2006-2009 рр. проведено аналіз засвоєння навчального матеріалу студентами першокурсниками кредитного модуля «Загальна хімія» на факультетах ФЕЛ, ТЕФ, ПБФ, ІЕЕ, ММІФ. Проводився порівняльний аналіз результатів навчальної роботи студентів у першій та другій половині семестрів за підсумками I-го та II-го рубіжних контролів успішності. Слід відмітити, що перша атестація (8 тижнів навчання) виявляє низький рівень шкільної підготовки та нездатність (готовність) студентів-першокурсників до своєчасного засвоєння матеріалу кредитного модуля, а саме, засвоєння лекційного курсу, виконання індивідуальних самостійних завдань та захисту лабораторних робіт. В цей період близько 30% першокурсників підходить до навчання несвідомо, безсистемно, неорганізовано (Рис. 1). Для виправлення незадовільного результату успішності студентів викладачі кафедри: приділяють посилену увагу до організації раціональної самостійної роботи студентів; впроваджують систематичний контроль виконання додаткових індивідуальних завдань; проводять додаткові консультації в позааудиторний час. Крім того, студентам пропонуються методичні посібники розроблені викладачами кафедри, які на сучасному методичному рівні подають необхідний теоретичний матеріал та містять рекомендації до виконання практичних завдань особистісного рівня підготовки. Внаслідок посиленої індивідуальної роботи під контролем викладача у студента створюється необхідна база сучасних знань та навички постійної потреби самовдосконалення, з'являється мотивований підхід до набуття знань.

Друга половина семестру (9-14 тиждень) проходить значно продуктивніше, що відображається в поліпшенні якості навчання та підвищенні рейтингу з дисципліни. В кінці цього періоду у студентів, що мали незадовільні результати з атестації накопичується необхідна сума рейтингових балів, яка є достатньою для одержання допуску до семестрового контрольного заходу з кредитного модуля (диференційований залік, екзамен). Але 15% студентів від загального числа першокурсників неспроможні оволодіти обсягом знань для складання семестрового контрольного заходу (Рис. 1). При цьому спостерігається кореляція у незадовільних результатах навчання з іншими дисциплінами циклу природничо-наукової підготовки. Найбільш раціональним рішенням для досягнення необхідного задовільного рівня знань у цих студентів є повторний курс навчання.

Слід відмітити, що зміна правил прийому у вищі навчальні заклади за результатами обов'язкового зовнішнього незалежного оцінювання знань (ЗНОЗ) призвела до погіршення загального рівня знань з природничих дисциплін та відсутності професійної орієнтації студентів. Порівняння результатів успішності навчання студентів-першокурсників за роки прийому абітурієнтів до ВУЗів за вступними іспитами та з урахуванням довузівської підготовки з відповідними даними в останні два роки, коли зарахування абітурієнтів до ВУЗу відбувається тільки за ЗНОЗ, показує, що спостерігається зниження здатності до засвоєння знань з кредитного модуля «Загальна хімія».

Також негативно впливає на зниження якості навчання у вищих навчальних закладах процес зменшення числа аудиторних годин в межах виділених кредитів на оволодіння дисципліни *Загальна хімія* в нових навчальних планах бакалаврської під-

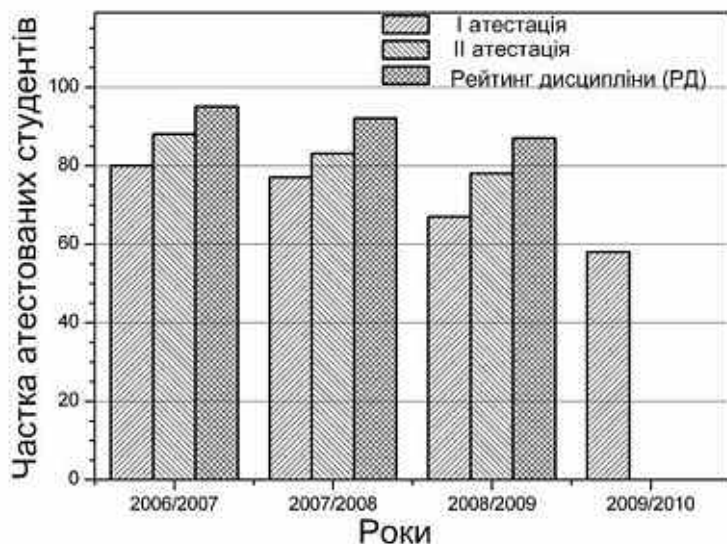


Рис. 1. Гістограма результатів оцінки успішності студентів з кредитного модуля «Загальна хімія»

готовки і, водночас погіршується якість навчання в наслідок збільшення частки самостійної роботи для студентів 1 курсу, складнощів в адаптації до вузівської системи навчання, звикання до нового способу проведення занять, до нової системи засвоєння знань. У значної частки студентів є недостатньо сформованими вміння самостійного набуття знань, відсутня зацікавленість та мотивація в навчанні: студенти першокурсники часто не мають навичок роботи з електронними джерелами інформації; нехтують використанням навчальної та методичної літератури з бібліотечного фонду; зневажливо ставляться до можливості одержання консультацій у викладачів; неефективно користуються матеріалом лекційного курсу.

Незважаючи на всі труднощі в організаційно-методичній роботі викладачів (які не враховуються в педагогічне навантаження) досягається достатній рівень знань у 85% студентів, серед яких у 40% – 60% він є високим (рівень ESTS: A, B+C), тобто такий, що відповідає вимогам Європейського освітнього простору.

Отже, аналіз функціонування системи організації навчання з дисципліни Загальна хімія для студентів природничо-технічних напрямів підготовки дозволяє запровадити наступні дії для її удосконалення: активна допомога викладачів у навчанні студентів до оволодіння системою “знань-інструментів” при вирішенні творчодослідницьких завдань; стимулювання викладачами якнайшвидшого оволодіння студентами методами самостійної роботи; виховання навичок та потреби в систематичному поповненні знань, здобутті необхідних навичок роботи з методичною літературою та електронними носіями інформації.

Література:

1. Згуровський М.З. «Болонський процес. Головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України», Київ НТУУ «КПІ» 2006. –С.544.
2. Підгорний А.В., Назарова Т.М., Гуц Н.А. Організація навчання з хімії при застосуванні кредитно-модульної системи оцінки знань// VIII Міжнародна науково-методична конференція «Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу», Київ 2007. – С.83-87.
3. Підгорний А.В., Назарова Т.М., Гуц Н.А., Андрійко О.О. Досвід впровадження рейтингової системи оцінки успішності студентів з дисципліни «Загальна хімія»// Тем. випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» Київ 2006. – С.8-11.

ПОЛЕСЯ Т.Л.,
канд. біол. наук, доцент,
координатор з ECTS
Винницький національний медичний
університет ім. Пирогова М.І., м. Вінниця
ГУМІНСЬКИЙ Ю.Й.,
доктор мед. наук, професор,
проректор з навчальної роботи,
Винницький національний медичний
університет ім. Пирогова М.І., м. Вінниця
ФОМІНА Л.В.,
доктор мед. наук,
професор, зав. навчальним відділом,
Винницький національний медичний
університет ім. Пирогова М.І., м. Вінниця

МОДЕРНІЗАЦІЯ ТА МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена аналізу переваг і проблем при впровадженні нових європейських технологій навчання у вищі медичні навчальні заклади в контексті положень Болонської декларації. Проведений порівняльний аналіз поточної успішності у студентів 1–5 курсів Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова за традиційною та кредитно-модульною системами свідчить, що підсумки атестацій суттєво не відрізнялись за показниками, що надає об'єктивні підстави зробити висновки щодо поступової коадаптації національної традиційної та європейської освітніх систем навчання.

Статья посвящена анализу преимуществ и недостатков при внедрении новых европейских технологий обучения в высшие медицинские учебные заведения в контексте положений Болонской декларации. Проведенный сравнительный анализ текущей успеваемости у студентов 1 – 5 курсов в Винницком национальном медицинском университете им. М.И.Пирогова по традиционной и кредитно-модульной системам обучения свидетельствует, что показатели по аттестации существенно не отличаются, это дает обоснования сделать объективные выводы о постепенной коадаптации национальной традиционной и европейской образовательных систем обучения

The analysis of the advantages and problems during introduction new European technologies of the education to the higher medical universities by Bologna declaration are present in the article. Comparatively analysis of educational process among students from 1 to 5 courses in the Vinnitsa medical university by M. Pirogov by credit-module system of organization education and old traditional system show that figures of the certifications haven't differences, this position gives bases to take conclusions about gradual coadaptation of the national traditional and new European higher educational system.

Вступ. Вища освіта України поступово інтегрується в європейський освітній простір, як й було задекларовано 45 країнами-учасниками європейської інтеграції 10 років тому. В Декларації було наголошено, що процес об'єднання в європейський єдиний освітній простір є добровільним, багатоваріантним, націленим на зберігання національних особливостей освітніх систем різних країн. Стратегія розвитку вищої освіти України на сучасному етапі передбачає створення нового інноваційного освітнього простору, що дозволить вищим навчальним закладам максимально реалізувати свій індивідуальний потенціал згідно вимог Європейської системи знань. Вступ України до єдиного освітнього простору дозволить адаптувати національну систему вищої освіти до принципів, норм, стандартів і основних положень вищої освіти Європи, прийнятих та ефективних для всіх країн світу [1-2].. Тому, на сьогоднішньому етапі одним з найважливіших стратегічних завдань реформування вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог. Процес створення єдиного Європейського освітнього та наукового простору, єдиних критеріїв та стандартів передбачає формування інноваційного освітнього середовища, зміну організації та змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній простір, оптимізацію кадрового забезпечення, комплексне вдосконалення та модернізацію навчального процесу через впровадження інноваційних технологій навчання.

Визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є якість підготовки фахівців, зближення систем контролю якості та акредитації з метою вироблення уніфікованих критеріїв і методологій у вищих навчальних закладах Європи, відповідність на європейському ринку праці, взаємовизнання країнами-учасниками дипломів про вищу освіту, сприяння мобільності студентів. Процес євроінтеграції у сфері вищої медичної освіти вимагає нових підходів до організації навчального процесу, що полягає у пошуку ефективних методів засвоєння студентами теоретичних знань та практичних навичок [4].

У зв'язку з реформуванням та інтеграцією української системи вищої освіти у європейський освітній простір згідно наказів МОН та МОЗ України, з 2005-2006 н. р. у всіх вищих навчальних закладах України, в тому числі і медичних, запроваджено кредитно-модульну систему у світлі Болонської декларації, основним положенням якої є підготовка лікарів, конкурентноздатних на європейському й світовому ринках праці.

Реалізація положень «Болонської декларації» полягає у запровадженні у вищих медичних навчальних закладах (ВМНЗ) нової моделі реформування вищої медичної освіти, яка об'єднує інноваційні модульні технології навчання і залікові кредити ECTS [3]. Інноваційні європейські технології навчання полягають у впровадженні кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП), а саме:

структурований в кредитах навчальний план,
модульна система викладання,
рейтингова система оцінювання за багатобальною шкалою в системі ECTS,
збільшення часу студентів (до 40%) на самостійне опанування навчального матеріалу.

Новий навчальний план побудований враховує структуру і зміст навчальних планів і програм підготовки лікарів в 19 країнах Європи, що надає можливість визнання навчальних досягнень студентів незалежно від місця їх навчання. Навчальний план складено з розрахунку на 6 років навчання (360 кредитів ECTS) та містить доклінічний і клінічний етапи додипломної підготовки лікаря. Структура нового навчального плану є предметно інтегрована і зорієнтована на дотримання логічної послідовності викладання дисциплін, які складають відповідні цикли підготовки: природничо-наукового, професійного та гуманітарного напрямків. Клінічні дисципліни — «Внутрішня медицина», «Хірургія», «Педіатрія» вивчаються шляхом ротації циклів на 4-5 курсах. Клінічну практичну підготовку студенти-медики опановують протягом року під час навчання в університетських клініках. Згідно пропозицій Болонських угод новим навчальним планом не передбачено проведення виробничої лікарської практики після закінчення весняного семестру на 4 – 5 курсах. Новий план базується на вивченні нормативних та вибіркокових дисциплін. Успішність студентів з дисциплін оцінюється за рейтинговою шкалою в системі ECTS, яка являє собою уніфіковану 7-бальну систему оцінки знань студента та конвертується у прийняту в Україні систему оцінювання за традиційною чотирибальною шкалою. В порівнянні з навчальним планом 2002 року новий план містить зміни щодо обсягів та назв навчальних дисциплін, а також принципів їх викладання.

Основна частина. Досвід впровадження кредитно-модульної системи у ВМНЗ виявив її переваги та недоліки в порівнянні з традиційною системою освіти.

Переваги при організації навчання за кредитно-модульною системою полягають: 1. Суттєво змінено систему оцінювання знань студентів, як поточної успішності, так і контрольних заходів. По завершенні вивчення дисциплін успішність студента оцінюється з використанням більш гнучкої багатобальної рейтингової шкали в системі ECTS. Слід відмітити, що контроль знань здійснюється на кожному практичному занятті в балах та конвертується в традиційну оцінку, що значно підвищує мотивацію студента до покращення показників успішності та акумуляції балів. По завершенні вивчення дисциплін студенти всього курсу приймають участь у рейтинговому ранжуванні, рейтингова оцінка (А, В, С, D, Е) та сумарна кількість балів за дисципліну вноситься в Додаток до диплому.

За традиційною системою навчання в минулі роки оцінювання успішності студента проводилось епізодично, не на кожному занятті.

2. При кредитно-модульній системі навчання студент повинен набрати принаймні мінімальну кількість балів з поточної успішності для допуску до підсумкового модульного контролю (ПМК), в іншому випадку він повинен відпрацювати всі незадовільні оцінки. За традиційною системою навчання студент з незадовільними оцінками допускається до іспитів з дисципліни. Значно зменшились кількість пропущених лекцій та практичних занять без поважних причин, студент повинен відпрацювати всі пропущені аудиторні години, в іншому випадку не допускається до складання підсумкових контрольних заходів.

3. Відповідно до вимог основних положень кредитно-модульної системи розроблені та затверджені нові Типові програми з дисциплін, на підставі яких створені нові робочі програми та оновлено методичне забезпечення навчального процесу. Позитивним є забезпечення навчального процесу на кафедрах новими методичними матеріалами. Викладачами кафедр створені нові підручники, навчально-методичні посібники, збірники тестів, ситуаційних задач, наочні матеріали, нові лекційні матеріали на електронних носіях, що значно активізує самостійну роботу студентів. Використовуються нові інноваційні інформаційні технології у навчанні сучасних студентів з метою їх залучення до активного використання Інтернету. Оновлений сайти університету, на сайтах кафедр розміщені всі навчально-методичні матеріали до практичних занять, банки тестових завдань, ситуаційні задачі, що надає змогу студенту застосовувати дистанційне навчання при самостійній підготовці. Студенти в мережі Internet мають можливість користуватися наданими методичними матеріалами кафедр, у тому числі оригінальними підручниками, яких не вистачає у бібліотеці та немає у продажу.

У зв'язку з чотирирічним терміном впровадження основних положень кредитно-модульної системи у вищих медичних закладах виявились суттєві розбіжності між національною та європейською системами медичної освіти, тому з оглядом на перший досвід впровадження інноваційних європейських технологій навчання були надані суттєві зміни щодо їх подальшого впровадження та реалізації [7].

Основні протиріччя між європейською та традиційною системами навчання складають у:

1. відсутності затвердженого МОН України нового «Положення про впровадження кредитно-модульної системи у ВНЗ», немає чітко узгодженої та затвердженої нормативної документації, зокрема,

2. відсутності положення про стипендіальне забезпечення; нарахування стипендіального забезпечення проводиться за відповідним наказом МОН України від 2002 року, не враховується специфіка оцінювання успішності студента за новою багатобальною рейтинговою системою ECTS.

3. відсутні університетські клініки, заняття проводяться викладачами кафедр на базі міських клінічних лікарень, тому не вистачає кількості тематичних хворих, що передбачені навчальним планом. За пропозиціями Болонських угод, співвідношення викладач-студент 1:5, тому існує велике годинне навантаження на викладачів кафедр клінічного профілю. Особливо таке педагогічне навантаження відчувається при перевір-

ці виконання практичних навичок та вмінь кожним студентом [6-7]. Специфіка тематики клінічних дисциплін вимагає оцінити теоретичні та практичні знання студентів в балах на кожному практичному занятті, що значно скорочує обсяг навчального часу на самостійну роботу студентів.

4. З оглядом на збільшення питомої ваги часу на самостійне опрацювання студентом практичних навичок у ліжка хворого брак часу не надає можливості перевірити викладачу якість самостійної підготовки. тематичних хворих в клініках, невідосконалені шляхи оцінювання якості самостійної роботи студента.

5. Матеріально-технічна база не відповідає вимогам положень Болонської декларації. Одною з причин перешкод в реалізації основних положень КМСОНП є недостатнє фінансування вищої медичної освіти, наслідком яких є складнощі у матеріально-технічному оснащенні вищих медичних навчальних закладів та недостатнє стимулювання праці викладачів.

Недоліками діючої кредитно-модульної системи є протиріччя в системі підходів навчання студентів на клінічних кафедрах. Щодо опанування практичних навичок з клінічних дисциплін (хірургія, педіатрія, терапія, акушерство та гінекологія), слід зазначити, що за традиційною консервативною системою викладання студенти медичних вузів опрацьовували практичні навички та вміння у ліжка хворого в клініках, починаючи вже з 3 курсу [4]. Згідно з положеннями Болонських угод наголос надається на опрацювання практичних навичок студентами-медиками на фантомах, муляжах, проведення тренінгових тестувань, а робота з хворими дозволена під наглядом куратора в резидентурі тільки по завершенню додипломної підготовки майбутнього лікаря. Не вироблені загальні критерії контролю успішності студентів при виконанні практичних навичок безпосередньо працюючи у ліжка хворого. Кожен з викладачів має індивідуальні методи контролю, які часто не є уніфікованими загальноприйнятими.

Враховуючи національні особливості вищої медичної освіти та згідно наказам МОЗ України за № 414 від 27.07.08 до діючого навчального плану були внесені відповідні зміни: за рахунок переведення «Військової підготовки» до вибіркових дисциплін, додаткові години надані на опанування дисциплін клінічного профілю та «Іноземна мова». Відновлено проведення виробничої лікарської практики в стаціонарних відділеннях лікарень по влітку для студентів 4 та 5 курсів. Змінено оцінювання успішності студентів з дисциплін гуманітарного профілю, формою контролю успішності з відповідних дисциплін є недиференційований залік. Така зміна не впливає на загальну європейську систему оцінювання, студенти приймають участь в ранжуванні та отримують в додаток до диплома європейського зразка «Diploma supplement» оцінку за рейтинговою системою ECTS.

З огляду на досвід в реформуванні вищої медичної освіти було проведено порівняльний аналіз поточної успішності студентів, що навчалися за традиційною та кредитно-модульною системами, яка віддзеркалює якість навчання. Проаналізовано підсумки атестації студентів з 1 по 5 курси медичного факультету №1 2006-2007. 2008-2009 та 2009-2010 навчальних років. Слід зауважити, що порівнювались підсумки поточної успішності для студентів 3 та 4 курсів (2006-2007 н. р), що навчалися за тра-

Таблиця 1. Порівняльний аналіз підсумків атестації студентів медичного факультету №1 станом на 28.10. 2006 та 01.11.2008р. (%).

Курс	Система навчання	«б»	Не атестовані чи отримали „2” в тому числі з 1, 2, 3 предметів:					Абсолютна успішність (3+4+5)%	Якісна успішність (4+5)%	Середній бал
			«3-4-5» (змішані оцінки)	Мають «2» чи ні	з 1 предмету	з 2-х предметів	з 3-х і предметів			
I	КМС 2008-2009	0,2	60,8	13,9	9,3	1,7	2,9	86,1	25,3	3,9
II	КМС2008-2009	0,3	50,4	22,4	11,9	4,2	6,3	77,6	27,2	4,0
III	КМС 2008-2009	—	53,0	26,0	10,5	3,0	12,5	74,0	21,0	3,7
	Традиційна система 2006-2007	—	59,9	29,3	10,2	8,0	11,1	70,7	10,8	3,4
IV	КМС 2008-2009	—	60,0	28,0	10,4	3,9	13,7	72,0	12,0	3,5
	Традиційна система 2006-2007	—	50,8	38,6	26,4	6,6	5,6	61,4	10,6	3,7
V	КМС 2009-2010	0,3	50,0	30,2	10,7	4,7	14,7	68,8	19,8	3,8
	Традиційна система 2006-2007	—	52,3	31,1	13,4	8,4	9,3	68,9	16,6	3,76
Всього	2008-2009 н.р.	0,1	53,1	24,3	9,0	3,3	10,0	75,6	22,4	3,8
	2006 – 2007 н.р.	0,2	52,9	30,7	15,36	6,56	8,8	69,2	16,35	3,69

диційною системою та студентами відповідних курсів (2008-2009 н.р.), що навчалися за кредитно-модульною системою (див. табл. 1). Також проведено аналіз поточної успішності студентів з 1 по 5 курси включно 2009-2010 року навчання (таблиця 2)

Результати досліджень показали, що серед студентів 3 курсу при традиційній системі навчання більший відсоток студентів навчається на змішані оцінки «3-4-5» в порівнянні з кредитно-модульною системою (КМС) – 59,9% проти 53%, але при традиційному навчанні більша кількість студентів неатестована та мають «2» (29,3% проти 26%). Порівняльний аналіз підсумків атестації виявив більшу заборгованість студентів з 2-х предметів за традиційною системою, ніж за КМС (8% проти 3% відповідно). Зворотня кореляція виявилась при заборгованості у студентів з 3-х предметів (11,1% проти 12,5%). Отримані результати можна пояснити збільшенням заборгованості студентів у вигляді нескладених модулів з перехідних дисциплін, які не завершуються одним роком навчання. Позитивна тенденція виявилась у студентів 1 та 2 курсу 2008

Таблиця 2. Порівняльний аналіз підсумків атестації студентів медичного факультету №1 станом на 15.10.2009р. (%).

Курс	Система навчання	«5»	«3-4-5» (ємішані оцінки)	Не атестовані чи отримали „2”, в тому числі з 1, 2, 3 предметів:				Абсолютна ус пішність (3+4+5) %	Якісна ус пішність (4+5) %	Серед ній бал
				Щають «2» чи ні	з 1 предмету	з 2-х предметів	з 3-х і предметів			
I	КМС	0,3	52,4	29,2	18,6	4,0	6,6	70,8	18,4	3,8
II	КМС	0,5	51,2	26,1	12,4	2,7	11,0	73,9	22,7	3,9
III	КМС	-	53,3	26,6	11,5	4,7	10,4	73,4	20,1	3,6
IV	КМС	-	51,4	34,1	13,2	4,6	16,3	65,9	14,5	3,6
V	КМС	0,3	50,0	30,2	10,7	4,7	14,7	69,8	19,8	3,8
Всього	КМС	0,2	51,7	29,0	13,4	4,0	11,6	71,0	19,3	3,7
	Традиц. сист. 2006 – 2007 н.р.	0,2	52,9	30,7	15,36	6,56	8,8	69,2	16,35	3,69

навчального року – при навчанні за КМС з'явився невеликий відсоток студентів, атестованих тільки на «5». Таки позитивні зміни можна пояснити оптимізацією викладання дисциплін при впровадженні кредитно-модульної системи на 1 та 2 курсах та набуття викладачами кафедр досвіду викладання дисциплін за новою системою. Зокрема, студенти 1 курсу 2008-2009 навчального року за рейтингом по всім показникам підсумків атестації були найкращими серед 1-5 курсів.

Схожа тенденція виявилась й у студентів 4 курсу. Слід зазначити, що при врахуванні загальних показників підсумків атестації у студентів 2008-2009 навчального року, що навчаються за КМС виявились кращі показники в порівнянні із студентами 2006-2007 року навчання, які навчалися за традиційною системою. Середній бал та абсолютна успішність також були вищими для студентів, що навчаються за КМС (3,8 та 75,6% відповідно) в порівнянні із студентами, які навчалися за традиційною системою (3,69 та 69,2% відповідно). Дослідження свідчать, що підсумки атестацій для студентів 5 курсу 2006 та 2009-2010 навчальних років, які навчалися за кредитно-модульною та традиційною системами суттєво не відрізнялись за показниками, але зростає тенденція збільшення показників із заборгованості з 2 предметів: з 4% – у студентів, що навчаються за КМС до 6,56% у студентів, які навчалися за традиційною системою

Висновки. Отримані результати віддзеркалюють загальну картину результатів впровадження нової системи в порівнянні з традиційною щодо поточної успішності студентів. Отримані дані свідчать, що незважаючи на численні недоліки та недосконалі шляхи впровадження кредитно-модульної системи у вищу медичну освіту, з часом відбувається коадаптація національних та європейських нових модульних технологій навчання. Крок за кроком поступово удосконалюються шляхи оптимізації при реформуванні вищої медичної освіти в Україні згідно до європейських стандартів. За своєю сутністю Болонський процес – це не просто кредити та модулі. Це передусім нова концепція реформування вищої медичної школи в Україні, яка гармонійно має поєднати національні надбання та нові інноваційні європейські технології щодо входження до єдиного освітнього простору. Важливо, щоб процес подальшої інтеграції вітчизняної і європейської систем підготовки лікарів не був занадто форсованим і здійснювався поступово, шляхом зближення систем освіти, через гармонійне поєднання вітчизняного і міжнародного досвіду. Болонська декларація – це не міжнародна конвенція, яка підлягає ратифікації національними парламентами і через це її положення не є юридично обов'язковими [6]. Кожна країна, реформуючи свою освіту, має повне право враховувати специфіку як своєї національної системи освіти, так і медичної освіти в цілому. Всі положення Болонської конвенції носять рекомендаційний характер [5]. В країнах Європи їх розглядають не як привід відмовитись від своєї національної системи освіти, а для того, щоб взяти з неї те, що буде слугувати її покращенню.

Література:

1. Визначення критеріїв якості в системі безперервного професійного розвитку лікарів та провізорів на основі концепції кредитів / Ю.В. Вороненко, А.М. Сердюк та ін.// Медична освіта. – 2007. – №3. - С.11-15.
2. Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти. (Лондон 16-19 травня 2007 року). – К., 2008. Кн.4: Основні засади розвитку вищої освіти України. -. С.24 – 30.
3. Вища медична освіта і Болонський процес /Навч.- метод. та інф.-довідк. матеріали наради-семінару для науково-пед. працівників, аспірантів, магістрів. (17-19 січня 2005 р.) –Частина I. –Київ, 2005. –С.112-115.
4. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. –Изд-е 3-е. –М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2003. –С.28-30
5. Байденко В. И., Дж. ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. –М., 2003. –С.124-127
6. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов). –М.: Исследовательский проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С231-234.
7. Вища медична освіта і Болонський процес /Навч.-метод. та інф.-довідк. матеріали наради-семінару для науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрів. (17-19 січня 2005 р.) –Частина I. –Київ, 2005. –С.81-84.

ПОПРОШАЄВ О. В.,
ЗІНЧЕНКО С. Г.,
Національна юридична академія України
ім. Ярослава Мудрого

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ ПЕРШИХ КУРСІВ НАБОРУ 2007-08 ТА 2008-09 НАВЧАЛЬНИХ РОКІВ

В статті проаналізований рівень соматичного здоров'я студентів перших курсів набору 2007-08 та 2008-09 навчального року та встановлено, що у більшості студентів рівень соматичного здоров'я «нижче середнього», або «низький». У зв'язку з цим необхідно розробити особистісно-орієнтовану систему викладення навчальної дисципліни «Фізичне виховання», яка передбачала б формування у студентів стійкої потреби до фізичного самовдосконалення та оволодіння методами зміцнення стану власного здоров'я. Ключові слова: Фізичне виховання, студенти першого курсу, методика кількісної експрес-оцінки рівня соматичного здоров'я за Г.Л.Опоначенком.

В статье проанализирован уровень соматического здоровья студентов первых курсов 2007-08 и 2008-09 учебных годов, выявлено, то у большинства студентов уровень соматического здоровья «ниже среднего», или «низкий». В связи с этим возникает необходимость в разработке личностно-ориентированной системы преподавания учебной дисциплины «Физическое воспитание», которая предусматривает формирование у студентов потребности к физическому самосовершенствованию и овладению методами укрепления состояния собственного здоровья. Ключевые слова: Физическое воспитание, студенты первого курса, методика экспресс – оценки уровня соматического здоровья по Г.Л.Апанасенком.

The somatical health level of first year students in 2007-08 and 2008-09 academic years is analyzed in the article. It was determined that most of students have "below the average" or "low" level of somatical health. Therefore it is necessary to develop the personal-oriented system of teaching the discipline "physical education" that forms the forms the strong students wants to perfect themselves physically and to master the methods of strengthening the state of their health. The key words: Physical education, the first year students, the methodic of the numerals express- marked the level of the somatic health.

Постановка проблеми. Сучасна державна політика у сфері освіти взагалі та юридичної зокрема, ґрунтується на визнанні загальнолюдських гуманістичних цінностей,

принципів та стандартів. Процес формування вищої юридичної освіти відповідно вимог Болонської декларації спрямований передусім на підвищення якості навчання майбутніх фахівців, здатних до плідної багаторічної творчої праці у галузі юриспруденції.

Особливе місце у національній юридичній освіті займає блок гуманітарних наук, до складу якого входить також і навчальна дисципліна «Фізичне виховання». Формування фізично загартованої особистості, яка володіє знаннями, вміннями та навичками використовувати засоби фізичної культури і спорту задля оздоровлення, підвищення розумової та фізичної працездатності, має допомагати студентам успішно адаптуватися до нових умов життя і навчання у вищій школі.

Слід наголосити, що останні дослідження науково підтвердили той факт, що за останні роки рівень індивідуального здоров'я студентів значно погіршився, а навчальна програма в рамках курсу «Фізичне виховання» у тому вигляді в якому вона є на цей час не в змозі вирішити найголовнішого свого завдання, це покращення здоров'я студентів. Поодинокі публікації за цією тематикою у фахових наукових виданнях свідчать про відсутність загальноприйнятої та науково обґрунтованої методології викладання фізичного виховання у навчальному процесі студентів.

Щоб вирішити це питання перш за все необхідно звернути увагу студента на стан свого власного здоров'я і як наслідок цього підштовхнути його до мотиваційної потреби у навчанні засобам і методам зміцнення стану власного здоров'я.

Для досягнення цієї мети нами був проведений аналіз існуючих авторських програм та з багатьох існуючих була відібрана, найінформативніша та проста у практичному використанні методика, яка дозволяє визначати рівень індивідуального здоров'я студентської молоді. Це методика кількісної експрес-оцінки рівня соматичного здоров'я за Г.Л. Опанасенком. Вона дає можливість комплексно визначити функціональний стан організму за показниками кардіореспіраторної та м'язової системи, які формалізовані у кількісних одиницях (балах) і пов'язуються з рівнем індивідуального здоров'я. Ця методика складається з визначення антропометричних і функціональних показників та їх індексів [5-7].

Робота виконана за планом НДР кафедри фізичного виховання Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого.

Мета дослідження: Провести порівняльний аналіз соматичного здоров'я студентів-юристів перших курсів набору 2007-08 та 2008-09 навчальних років та за результатами отриманих даних сприяти розробці особистісно-орієнтованої системи викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання».

Для досягнення мети були визначені наступні завдання:

провести аналіз існуючих авторських програм, які дозволяють визначати рівень індивідуального здоров'я студентів в процесі фізичного виховання;

відібрати найінформативнішу та просту у практичному використанні методику, яка дозволяє визначати рівень індивідуального здоров'я студентської молоді;

визначити рівень соматичного (індивідуального) здоров'я студентів-юристів 1-го курсу набору 2007-08 та 2008-09 навчальних років.

Для розв'язання поставлених завдань у роботі використовувалися загальноприйняті методи дослідження: Теоретичний аналіз та узагальнення матеріалів науково-методичної літератури; методика кількісної експрес-оцінки рівня соматичного здоров'я за Г.Л. Опанасенком; педагогічний експеримент; методи математичної статистики.

Методика дослідження. Дослідження проводилося у Національній юридичній академії України імені Ярослава Мудрого в період з 2007 по 2009 р. на протязі двох років. Для вирішення поставлених задач дослідження нами були обстежені студенти першого курсу, набору 2007-08 та 2008-09 навчальних років, у яких визначався рівень індивідуального здоров'я.

Обрання із багатьох існуючих, методики кількісної експрес-оцінки рівня соматичного здоров'я за Г.Л. Опанасенком обумовлено тим, що вона дає можливість комплексно визначити функціональний стан організму за показниками кардіореспіраторної та м'язової системи, які формалізовані у кількісних одиницях (балах) і пов'язуються з рівнем індивідуального здоров'я. Ця методика складається з визначення антропометричних і функціональних показників та їх індексів [1, 5].

Вимірювання антропометричних та фізіометричних показників таких як: довжина тіла, маса тіла, життєва ємність легень та сила м'язів кисті проводиться за загальноприйнятою методикою [3].

Співвідношення маси тіла із довжиною тіла оцінюється за ІМТ індексом (індекс маси тіла, „Body-Mass-Index”), який розраховують за формулою:

$$\frac{\text{маса тіла (кг)}}{\text{довжина тіла}^2 \text{ (м)}}.$$

Стабільні показники маси тіла (якщо вони знаходяться у межах фізіологічної норми) є однією з ознак здорової людини.

Уявлення про стан дихальної функції дає так званий **життєвий індекс** - відношення життєвої ємності легень (ЖЄЛ) до маси тіла:

$$\frac{\text{ЖЄЛ (мл)}}{\text{маса тіла (кг)}}$$

Середні величини цього показника у чоловіків 65 - 70 мл/кг і 55 - 60 мл/кг у жінок.

Вважається, що силовий індекс для сильнішої руки у чоловіків дорівнює 65 – 70 % від маси тіла. У жінок цей показник знаходиться у межах 45 – 50 % від маси тіла.

Функціональний стан серцево-судинної системи визначається за показниками пульсу.

Частота серцевих скорочень (ЧСС) – є інтегральним показником діяльності серцево-судинної системи, який віддзеркалює ступінь напруження киснево-транспортної функціональної системи під дією фізичних навантажень.

Вимірювання ЧСС проводиться пальпаторним методом на променевій (сонній) артерії у стані спокою. Фіксуються показники ЧСС протягом 10 с із наступним перерахуванням за 1хв.

За середні величини приймаються 60 – 80 ударів за хвилину, більше 80 уд/хв розцінюються як тахікардія, менше 60 уд/хв – як брадикардія.

Проба Мартіне-Кушелевського – (20 присідань за 30 секунд). Підраховують пульс за 10 с в положенні сидячи, дочекавшись його стабільних значень. За 30 с робиться 20 присідань, піднімаючи руки вперед. Потім сидячи, фіксується час відновлення пульсу до вихідних значень.

Враховується час відновлення частоти пульсу після стандартного навантаження: величини 1 хв.30с – 1 хв. 59 с вважаються за середній рівень; 1 хв. – 1 хв. 29 с – вище середнього; 59 с і менше – високий; 2 – 3 хв. – нижче середнього; 3 хв. і більше – низький.

Артеріальний тиск крові визначають методом Короткова медичним тонометром. Величини артеріального тиску в межах 100/60 – 120/80 мм.рт.ст. вважаються фізіологічною нормою.

Індекс Робінсона. Цей індекс є добутком частоти серцевих скорочень і рівня артеріального систолічного тиску, поділеним на 100:



Рис. 1. Характеристика рівня соматичного здоров'я студентів першокурсників 2007-08 навчального року

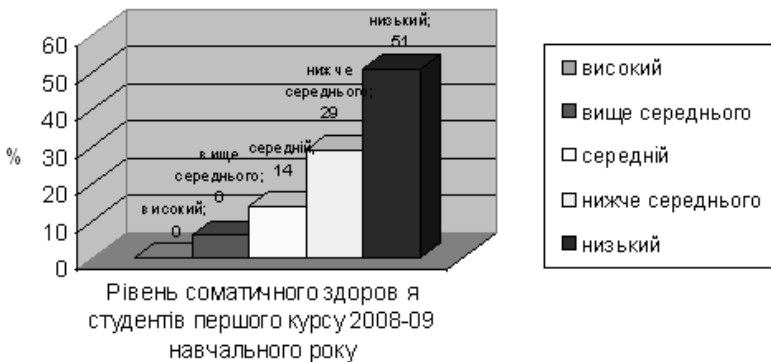


Рис. 2. Характеристика рівня соматичного здоров'я студентів першокурсників 2008-09 навчального року

Результати дослідження та їх обговорення. Результати тестування соматичного здоров'я студентів-юристів 1-го курсу набору 2007-08 н.р. відображені на рис. 1.

Графічне відтворення кількісної характеристики рівня соматичного здоров'я студентів-юристів (за експрес-методикою Г.Л. Опанасенка) свідчить про те, що абсолютна більшість студентів-першокурсників набору 2007-08 навчального року має рівень соматичного здоров'я не вище середнього (86 %) та тільки 14 відсотків високий та вище середнього (відповідно 4 % високий та 10 % вище середнього).

Аналіз тестування індивідуального здоров'я студентів-юристів 1-го курсу (2008-09 н. р.) відображенні на рис.2, говорить про те, що рівень соматичного здоров'я студентів цього набору нижче ніж попереднього. Високий рівень – 0 %, вище середнього – 6 %, середній – 14 %, нижче середнього – 29 % та низький 51 %.

Звертає на себе увагу той факт, що високий, вище середнього та середній рівень соматичного здоров'я студентів, які вступили на перший курс цього року, значно нижче, ніж попереднього. У той же час студентів з низьким рівнем соматичного здоров'я майже у три рази більше. Це говорить про низький рівень здоров'я студентів вже на першому курсі та обумовлює доцільність застосування диференційного підходу до оцінювання результатів складання контрольних вправ з фізичної підготовленості вже наприкінці першого семестру. Такий підхід відповідає сучасним вимогам щодо методичного забезпечення навчального процесу з фізичного виховання, яке базується на засадах його індивідуалізації та гуманізації.

У зв'язку з цим необхідно у студентів формувати стійкі потреби до фізичного самовдосконалення з метою зміцнення стану власного здоров'я.

Тому необхідно розробити науково обґрунтовану методику особистісно-орієнтованої системи викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання», яка передбачала би формування у студентів стійкої потреби до фізичного самовдосконалення та оволодіння методами зміцнення стану власного здоров'я, для того щоб підвищити рівень здоров'я студентів і як наслідок цього конкурентоспроможність майбутніх фахівців на сучасному ринку праці.

Висновок: Встановлено, що у більшості студентів перших курсів набору 2007-08 та 2008-09 н.р. рівень соматичного здоров'я, за методикою Г.Л. Опанасенка, «нижче середнього», або «низький». У зв'язку з цим необхідно розробити особистісно-орієнтовану систему викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання», яка передбачала б формування у студентів стійкої потреби до фізичного самовдосконалення та оволодіння методами зміцнення стану власного здоров'я.

Література:

1. Опанасенко Г.Л. Физическое развитие детей и подростков. – К.: Здоровье, 1985. – 80 с.
2. Бойко В.Ф. Методические материалы для подготовки слушателей к зачету и экзаменам по курсу физподготовки. – К.: КВШ МВД СССР, 1990. – 92 с.

3. Бунак В.В. Антропометрия: Практ. курс: Пособие для ин-тов. — М.: Учпедгиз, 1941. — 368 с.
4. Грачев О.К. Физическая культура: Учебное пособие / Под ред.. доцента Е.В.Харламова. — М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2005. — 464 с.
5. Зеленюк О.В. Індивідуалізація навчального процесу фізичного виховання на підставі комплексного оцінювання рухової підготовленості та рівня соматичного здоров'я студентів: Автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту / Харківська державна академія фізичної культури. — Х., 2004. — 21с.
6. Круцевич Т.Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания. — К.: Олимпийская литература, 1999. — 230 с.
7. Физическая культура студента: Ученик / Под. ред. В.И.Ильнича. — М.: Гардарики, 2005. — 448 с.
8. Ortis M. La defens perdonal policial y Buquei. — FALMA, Granada, Espana, 1999. — 120 p.

РИЖОВ О.А.,

кандидат біологічних наук, доцент,
завідувач кафедри медичної та
фармацевтичної інформатики

ВАСІЛАКІН В.В.,

асистент кафедри медичної та
фармацевтичної інформатики,

Запорізький державний медичний університет

ФУНКЦІОНАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Ключові слова: інформаційна система моніторингу самостійної роботи студентів, автоматизований навчальний комплекс RATOS, інформаційно-освітнє середовище, функціональна модель. На основі системного аналізу функцій викладача та автоматизованого навчального комплексу розроблено функціональну модель інформаційної системи моніторингу самостійної роботи студентів. На базі розробленої моделі була побудована розподілена інформаційна система моніторингу для управління навчання студента в корпоративній комп'ютерній мережі університету з використанням автоматизованого навчального комплексу RATOS та програмного комплексу NetOP School фірми Danware Data. Розроблена технологія пройшла апробацію при підготовці студентів медичного факультету до ліцензійного екзамену «КРОК2».

Ключевые слова: информационная система мониторинга самостоятельной работы студентов, автоматизированный обучающий комплекс RATOS, информационно-образовательная среда, функциональная модель. На основе системного анализа функций преподавателя и автоматизированного обучающего комплекса разработана функциональная модель информационной системы мониторинга самостоятельной работы студентов. На базе разработанной модели была построена распределенная информационная система мониторинга для управления обучением студента в корпоративной компьютерной сети университета с использованием автоматизированного обучающего комплекса RATOS и программного комплекса NetOP School фирмы Danware Data. Разработанная технология прошла апробацию при подготовке студентов медицинского факультета к лицензионному экзамену «КРОК2».

Key words: monitoring information system of students' independent work, computer-aided instruction system RATOS, information-educational environment, functional

model. Functional model of monitoring information system of students' independent work was worked out on basis of system analysis of teacher's functions and computer-aided instruction system. Distributed information system of monitoring for controlling of student's training in University corporate computer network with the use of computer-aided instruction system RATOS and bundled software NetOP School of Danware Data firm was built on the base of worked out model. This technology was tested during medical students' training for license examination «KROK2».

Впровадження основних положень Болонської декларації в медичну освіту та активна інформатизація медичних навчальних закладів створюють умови для реалізації концепції відкритої освіти, яка забезпечує додаткову мобільність, стабільність та ефективність освіти [1; 2]. Треба зазначити, що навчальний процес у системі відкритої освіти має на меті розкриття творчого потенціалу особистості за рахунок активної індивідуальної, цілеспрямованої, інтенсивної самостійної роботи студента. Залучення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій до процесу навчання дає змогу організовувати цей процес за індивідуальним розкладом та в зручному для студента місці, але виконання самостійної роботи, обсяг якої збільшився відповідно до європейської нормативної освітньої політики, має бути контрольованим, а результати навчання – відповідати стандартам освіти [3; 4].

Матеріали та методи

Важливим аспектом дослідження стала реалізація єдиного інформаційно-освітнього середовища (ІОС) ЗДМУ, технологічним базисом якого є оптичноволоконна комп'ютерна мережі та з'єднує між собою три навчальні корпуси й п'ять студентських гуртожитків (CAMPUS). Єдине ІОС включає в себе: інструментальний комплекс для розробки дистанційних навчальних курсів, інформаційні сервера (FTP-сервер методичних матеріалів, web-сервер університету, мультимедійний сервер навчальних фільмів, електронна бібліотека повнотекстових видань). Така структурна організація ІОС дозволила впровадити в повному обсязі та незалежно від часу й місцезнаходження студента [5; 6].

Для вибору апаратно-програмної моделі, яка б максимально відповідала вимогам дистанційного керування СРС та дистанційним консультуванням за запитом, нами було обрано програмний продукт NetOP School фірми-розробника Danware Data, який є спеціалізованим продуктом для керування та віддаленої допомоги студентам. У програмі реалізовано не тільки функціональні можливості з віддаленого керування студентським комп'ютером, а також специфічні функції для здійснення дистанційного навчання та дистанційного керування навчальною роботою [5].

При проектуванні інформаційної системи для виявлення вимог до системи, яка створюється, окремих користувачів, а також проведення аналізу цілей нами була використана методологія функціонального моделювання робіт SADT (Structured Analysis and Design Technique).

Основна частина

Одним з важливих аспектів підвищення ефективності і якості системи підготовки спеціаліста необхідно вважати формування інформаційного середовища навчального закладу, а також внутрішньої системи управління, на основі моніторингу навчальної діяльності студентів. Розвиток та перебудова вищої медичної освіти, а саме значне скорочення кількості аудиторних годин, які трансформувались в самостійну роботу студентів (СРС), безперервно вносять корективи в систему управління навчальним процесом, а також до інформаційної системи (ІС), яка забезпечує процес управління [7]. Використання інформаційних систем у вищій освіті стає одним із важливих важелів якісної підготовки спеціаліста в системі безперервної освіти в галузі медицини. Викладачу потрібно контролювати, перевіряти, оцінювати СР, для успішної реалізації цієї мети потрібен комплексний підхід, заснований на застосуванні універсального інструмента. Педагогічний моніторинг забезпечує викладача і студента необхідною інформацією для ухвалення рішення. Об'єкти педагогічного моніторингу – це індикатори й засоби, які використовуються для їх досягнення. Система моніторингу знань студентів має на меті довготривалу оцінку, що дає змогу за рахунок проведення діагностичного вимірювання проводити корекцію процесу навчання. Використання моніторингу самостійної діяльності студентів дозволить проводити ефективний систематичний контроль та подальшу організацію й управління цією роботою, для сприяння свідомому засвоєнню, поглибленню та розширенню теоретичних знань [8; 9].

Для вирішення потреб по управлінню СР та технологічним і методологічним забезпеченням вищих медичних навчальних закладів освіти потрібно розробити систему моніторингу, яка б дала змогу здійснювати персоніфікований підхід до навчання студента із застосуванням автоматизованих навчальних систем, що працюють у розподіленому середовищі автоматизованого навчального комплексу вищого медичного навчального закладу.

Функціональна модель ІС моніторингу самостійної роботи

Функціональні вимоги до системи визначають дії системи, які вона повинна виконувати. Під функціями ІС моніторингу можна визначити сукупність дій ІС, які спрямовані на досягнення мети або які виявляють послідовність корегуючих дій ІС. Корегуюча функція ІС моніторингу заснована на побудові та аналізі поточної моделі знань студента (МЗС), яка формується в результаті формалізованої сукупності дій системи [10].

Модель знань відображає сукупність знань, вмінь та навичок, якими повинен володіти фахівець. Ця модель представлена у вигляді онтології і формує кінцеву мету навчання, яка представляється при створенні АНС з розгалуженими схемами навчання. Такі системи дозволяють задавати індивідуально план навчання для кожної групи студентів. Для забезпечення ІС моніторингу та корегування сценаріїв навчання в АНС необхідно реалізувати такі моделі ті алгоритми: модель предметної області (ПрО); МЗС; алгоритми корегування сценаріїв навчання [11]. МЗС є одним із базових компонентів інтелектуальних комп'ютерних систем навчання, оскільки вона містить достатньо повну інформацію про рівень знань студента. МЗС включає в себе інфор-

мацію про мету навчання, про знання студента з Про, особливості навчального матеріалу та вибору контрольних завдань, правила змін моделі знань студента за результатами навчання. Для кожного студента може бути задана своя мета роботи та своя множина матеріалу для вивчення, яке визначає початковий стан системи і є базою для подальшої роботи зі студентом. МЗС динамічна та змінюється в процесі проходження навчального курсу та роботи із системою навчання. На початку навчання студент знаходиться в початковій точці, у процесі навчання він отримує нові знання та переходить до точки, яку можна визначити як таку, де студент вже отримав інформацію, але рівень засвоєння знань з наданого набору навчального матеріалу не визначено, для чого генеруються питання та завдання, виконуючи які студент переходить до точки засвоєння знань предметної області.

Відповідно проведеної декомпозиції моделі моніторингу на основі технології системного аналізу SADT була отримана багатoshарова ієрархічна функціональна модель. Метою роботи є аналіз двох рівнів розробленої моделі. Функціонування ІС моніторингу забезпечують наступні компоненти: викладач, інструментальний комплекс RATOS (автоматизована навчальна система, автоматизована контролююча система), профіль студента (блок побудови поточної моделі студента, еталонна модель знань предметної області, модель знань студента)

На рис. 1 нами наведено функціональну схему ІС моніторингу знань студента з можливістю формування поточної моделі знань студента (МЗС).

Декомпозиція функціональної схеми ІС моніторингу (рис.2) дозволила визначити головні елементи та їх взаємодію, а також функції та задачі, сукупність дій, які виконуються ІС моніторингу знань студента та викладачем.

ІС моніторингу знань студентів дозволяє на основі системи правил розроблених на основі методичних вказівок проводити аналіз та корекцію поточної моделі знань

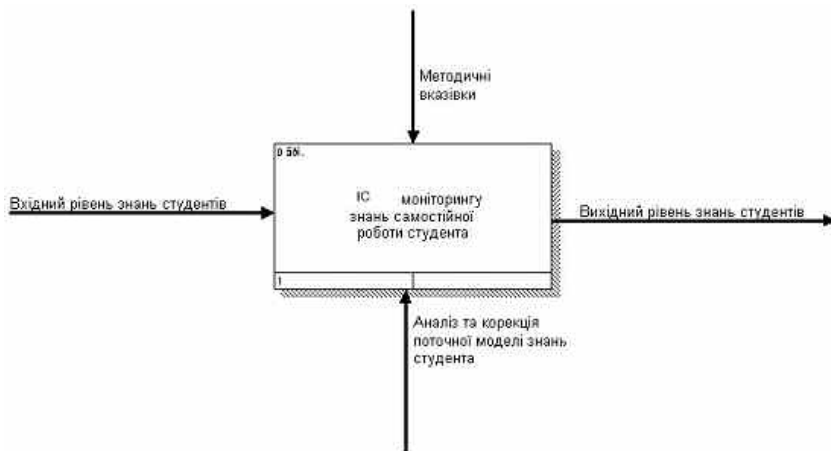


Рис. 1. Функціональна схема ІС моніторингу знань студента

студента відповідно до визначеного рівня знань студента, яка представлена множиною головних понять ПрО.

Аналіз функцій викладача показав, що він виконує подвійну роль при використанні інструментального середовища RATOS: викладача дизайнера (ВД), викладача консультанта (ВК). До функцій ВД можна віднести: формування сценарію навчання; формування бази навчально-методичних матеріалів та відсилань до цих матеріалів. До функцій ВК належать: спостереження та контроль за виконанням СРС на основі аналізу протоколів взаємодії студента з автоматизованим навчальним комплексом (АНК) та аналізу критеріїв процесу формування МЗС; надання індивідуальних та групових консультацій; підтримка зворотного зв'язку.

Головною функцією ВД є розробка формалізованого методичного та навчального контенту для АНК RATOS.

В свою чергу, АНК поділяється на автоматизовану навчальну систему (АНС) та автоматизовану контролюючу систему (АКС). АНС отримує на вході сформований сценарій навчання, який стає відображенням навчальної програми курсів ПрО та реалізує цей сценарій за допомогою єдиного ІОС ЗДМУ. Студент отримує персональний сценарій навчання зі списком відсилань до електронної бібліотеки ЗДМУ (ЕІВ), а також та формується індивідуальний сценарій для кожного студента.

ВК за допомогою функціонального блоку моніторингу, який реалізований на базі програмного комплексу NetOP School, отримує можливості по спостереженню за виконанням СРС.

Наступним після навчання етапом є перехід до контрольного модуля, що дозволяє сформувати поточну МЗС, яка знову подається у вигляді керуючого компонента

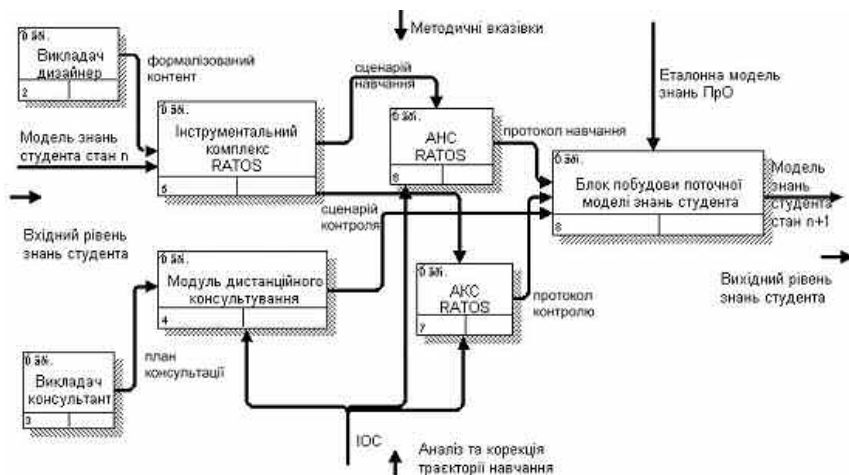


Рис. 2. Декомпозиція ІС моніторингу знань студента

до АНК, з метою мінімізації розузгодження поточної МЗС та еталонної моделі знань ПрО, та прийняття рішення про подальше навчання або про закінчення навчання.

Аналіз функцій ІС моніторингу як частини педагогічної системи, яка використовує можливості інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), та побудова ІС моніторингу знань у процесі навчання дає змогу сформулювати визначення поняття «інформаційна система моніторингу знань студентів у розподіленому ІОС вищого медичного навчального закладу» як систему, яка забезпечує спеціально організоване регулярне спостереження та формування коригувальних дій засобами АНК, процесу навчання відповідно до стандартизованих показників обсягів знань модуля навчальної дисципліни, відображених в еталонній моделі знань ПрО, побудованій на понятійній структурі [10], з наступною адаптацією сценарію навчання на базі поточної моделі знань студента з метою оптимізації процесу навчання в єдиному ІОС навчального закладу освіти.

З метою апробації технології використання ІС моніторингу в єдиному ІОС навчального закладу та визнання можливості підвищення рівня знань студентів-медиків при складанні ліцензійного тестового іспиту «КРОК 2» було сплановано та проведено експериментальне дослідження [12; 13]. При його плануванні була запропонована схема застосування інформаційної технології. За визначеними етапами підготовки студентів медичного факультету здійснювалась протягом 2007-2008 років.

Початковий етап передбачав імпорт субтестових завдань до бази даних АНК RATOS та складання сценарію, який би відповідав процентному співвідношенню субтестових завдань відповідно до іспиту «КРОК 2».

Згідно з планом етапної підготовки студентів-медиків передбачалось проведення трьохетапного спостереження за рівнем знань з використання ІС моніторингу (визначення початкового рівня, проміжного контролю, кінцевого контрольного тестування з використанням доступу до АНК RATOS із мережі Інтернет).

На етапі визначення початкового рівня знань було сформовано загальний протокол, в якому кожний студент отримав відповідний процентний показник рівня знань за кожною субтестовою дисципліною. Проведення контролю з використання ІС моніторингу знань студентів дозволило отримати персоналізований початковий рівень знань студентів за кожною групою субтестових завдань. На відміну від протоколу, в якому показано загальний процент за всіма субтестовими дисциплінами, кожний студент отримав можливість визначення дисциплін, яким йому слід приділити більшу увагу під час індивідуального тренінгу в АНК RATOS.

За допомогою другого етапу – проміжного контролю в АНК RATOS – вдалося виділити групи запитань, які студентами були вивчені на незадовільному рівні. Визначення рівня знань дозволило скорегувати та індивідуалізувати етап навчання відповідно до отриманих результатів початкового рівня знань. Визначення «групи ризику» серед студентів дозволило керівництву медичного факультету сформувати додатковий графік консультацій для посилення уваги саме до цієї групи. Сформований перелік проблемних тестових завдань з субтестових дисциплін був переданий на опорні кафедри та на його основі викладачі формували тематику лекційних занять.

Таблиця 1. **Результати ліцензійного інтегрованого тестового іспиту «КРОК 2» за 2006-2008 роки**

Рік складання іспиту	Результати іспиту		Кількість студентів, які склали іспит		Кількість студентів, які не склали іспит	
	Національний показник	Показник ЗДМУ	В Україні	В ЗДМУ	В Україні	В ЗДМУ
2006	78,3	78,1	5565	257	53	3
2007	74,5	76,8	5460	255		0
2008	75,5	80,1	5629	278	108	0

За допомогою третього етапу студенти отримали можливість пройти контрольне тестування за допомогою мережі Інтернет, через яку вони отримали можливість звернення до сервера АНК RATOS.

Після проведення автоматизованого контролю й навчання з використанням ІС моніторингу знань студентів, яка працює в ІОС навчального закладу, для адаптації та максимального наближення умов ліцензійного іспиту «КРОК 2» за допомогою інструментарію АНК RATOS були рандомізовані варіанти для паперового тестування.

В таблиці 1 наведені статистичні дані результатів ліцензійного інтегрованого тестового іспиту «КРОК 2» в динаміці за останні три роки, які надані Центром тестування при МОЗ України у вигляді аналітичної довідки.

Надані показники дозволяють проводити порівняльну характеристику трьох показників на національному рівні та зіставляти ці показники ЗДМУ, до яких належать: результат іспиту; кількість студентів, які склали іспит; кількість студентів, які не склали іспит.

Результати 2006 року, коли підготовка студентів відбувалась без застосування інформаційної технології із реалізацією в ІС моніторингу знань показує від'ємну різницю між загальнонаціональним показником успішності складання іспиту і показником ЗДМУ, яка становить 1,4%. Застосування інформаційної технології дозволило підвищити показник успішності в позитивному напрямку між показниками ЗДМУ та національними показниками, що склало 2,3%. Падіння середнього показника успішності знань ЗДМУ відносно 2006 року склало 1,3%, при цьому падіння національного показника за вказаний період склало 3,8%. Подальше застосування інформаційної технології, реалізованої в ІС моніторингу знань студентів, дозволило підвищити середній показник успішності знань на 3,3%, при цьому середній показник успішності на національному рівні підвищився всього на 1%. Застосування інформаційної технології, яка передбачає використання адаптивного алгоритму навчання із використанням ІС моніторингу знань, дало можливість за результатами загальнонаціонального рейтингу

вищих медичних навчальних закладів, складеного за результатами інтегрованого тестового іспиту «КРОК 2», зайняти ЗДМУ друге загальнонаціональне місце в 2008 році. Якщо порівнювати успішність на рівні ЗДМУ, то ми можемо спостерігати підвищення рівня успішності у 2008 році відповідно до показників 2007 року на 9,8%.

Застосування ІС моніторингу знань, яка зумовлена отриманням оперативних даних про навчальну активність студента та рівень початкових знань, дозволило оперативно визначати «групу ризику» та надавати додаткові консультації саме цій групі студентів, що в 2007 та 2008 роках дозволило вийти на показник студентів, які не склали іспит, на рівні 0%.

Висновки

Функціональна модель ІС моніторингу дозволила визначити функції викладача та автоматизованого навчального комплексу в педагогічній системі вищого медичного навчального закладу. На основі функціональної моделі була побудована ІС моніторингу СРС, завдяки чому стало можливим управління навчанням студента в ІОС ЗДМУ. На базі функціональної моделі була розроблена технологія підготовки студентів до інтегрованого ліцензійного іспиту «КРОК2». Аналіз даних складання іспиту «КРОК2» в період з 2006 по 2008 показав ефективність застосованої технології.

Література:

1. Кремень В. Модернізація вищої школи України в контексті принципів Болонської декларації / В. Кремень // Вища школа. – 2004. – № 6. – С. 32–40.
2. Медична освіта у світі та в Україні / [Ю. В. Поляченко, В. Г. Передерій, О. П. Волосовець, В. Ф. Москаленко, Є. І. Булах]. – К. : Здоров'я, 2005. – 270 с.
3. Вороненко Ю. В. Реформування системи медичної освіти в світлі концепції «суспільство знань» / Ю.В. Вороненко, О.П. Мінцер // Укр. мед. часопис. – 2006. – № 4. – С. 10–11.
4. Система управління якістю медичної освіти / [І. Є. Булах, О. П. Волосовець, Ю. І. Вороненко та ін.]. – Д. : АРТ-ПРЕС, 2003. – 212 с.
5. Васілакін В. В. Принципи організації системи моніторингу самостійної роботи студентів засобами програмної моделі / В. В. Васілакін, О. А. Рижов // Медична інформатика та інженерія : наук.-практ. журн. – 2008. – № 2. – С. 65–70.
6. Рижов О. А. Інфраструктура ВНЗу-базис дистанційної освіти / О. А. Рижов, Ю. М. Колесник // Медична освіта. – 2002. – № 2. – С. 89–92.
7. Іванькова Н. А. Структура системи контролю знань з оптимізацією управління обучения / Н. А. Іванькова, А. А. Рыжов // Актуальні питання фармацевтичної та медичної науки та практики : зб. наук. ст. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2000. – Вип. 6. – С. 315–320.
8. Васілакін В. В. Здійснення дистанційного моніторингу навчальної діяльності засобами NetOP School в інформаційному середовищі CAMPUS / В. В. Васілакін // Актуальні питання фармацевтичної та медичної науки та практики : збірник наук. статей. – Запоріжжя, 2008. – Вип. XXI. – Т. 2. – С. 22–25.

9. Васи́лакін В. В. Моніторинг ефективності роботи викладача за допомогою модулю диференційованої оцінки знань при підготовці студентів до підсумкового контролю / В. В. Васи́лакін // Інформаційні технології в охороні здоров'я та практичній медицині : збірник наук. робіт форуму з міжнар. участю. – К., 2006. – С. 83-84.
10. Рижов О. А. Модель представлення знань на основі понять для комп'ютерних систем навчання / О. А. Рижов // Медична інформатика та інженерія. – № 2. – 2008. – С. 83–88.
11. Рызов А. А. Алгоритмы оценки знаний на основе эталонной модели знаний специалиста-провизора / А. А. Рызов // Сьогодення та майбутнє фармації : тези доповідей Всеукраїнського конгресу "Сьогодення та майбутнє фармації" (16–19 квітня 2008 р.). – Х. : Вид-во НФаУ, 2008. – С. 598.
12. Васи́лакін В. В. Методические особенности использования компьютерных обучающих курсов для подготовки врачей-интернов к экзамену / В. В. Васи́лакін, А. А. Рижов, Н. А. Іванькова // Інформаційно-культурологічна та мистецька освіта : стан і перспективи : матеріали Міжнар. наук. конф. Харк. держ. акад. культури. – Харків, 2004. – С. 86-88.
13. Васи́лакін В. В. Використання навчальної системи «Ratos» для самостійної підготовки студентів до ліцензійного інтегрованого іспиту / В. В. Васи́лакін, О. А. Рижов, Н. А. Іванькова // Матеріали наук.-практ. конф., Харків, 20-21 квітня, 2004 р. – Харків : НФаУ, 2004. – С. 96-97.

МОНІТОРИНГ ЦІННОСТЕЙ ДОРΟΣЛИХ ЯК ПОКАЗНИКА ЯКОСТІ ОСВІТИ

У даній статті розглядаються цінності як складові сучасної освіти та виявляється система цінностей дорослих людей як показника якості їх освіти. Аналізуються концепції цінностей у їх зв'язках з покликанням, кар'єрою та прийняттям рішень, а також причини змін цінностей. Робиться спроба з'ясувати психологічні особливості становлення цінностей особистості в її моделі світу для активізації цього процесу в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. Ключові слова: цінності, становлення цінностей, моніторинг цінностей, психологічна технологія

В данной статье рассматриваются ценности как составляющая современного образования, исследуется система ценностей взрослых людей как показателя качества их образования. Анализируются концепции ценностей в их связях с призванием, карьерой и принятием решений, а также причины изменений ценностей. Делается попытка выяснить психологические особенности становления ценностей личности в ее модели мира для активизации этого процесса в условиях внедрения европейских стандартов высшего образования в Украине. Ключевые слова: ценности, становление ценностей, мониторинг ценностей, психологическая технология

In article is values as a part of modern education are considered, adult's values system as indicator of quality of their education is investigated. Concepts of values in their connection with career and decision-making, and also the reasons of changes in values system are analyzed. Attempt to find out psychological features of becoming person's values in their model of the world for activization of this process in the conditions of introduction of the European standards of higher education in Ukraine becomes. Keywords: values, becoming of values, monitoring of values, psychological technology

Соціальні реалії сьогодення, життя в умовах швидких змін, збільшення інформаційного потоку, мобільність і нові виклики часу закономірно екстраполюються на освітні реалії. Ця обставина сучасної освіти відбилася в загальному гаслі 11-го Європейського Конгресу з психології, який відбувся в липні цього року в м. Осло (Норвегія). У програмі Конгресу були доповіді, що відповідали його основній темі:

«Світ, що швидко змінюється – виклики для психології» [8; 14; 33]. Багато секцій і симпозіумів було присвячено проблемам педагогічної й вікової психології. Конгрес, як і багато інших наукових заходів подібного масштабу останніх років, акцентував увагу на необхідності вивчення перехідних вікових періодів (transition into adolescence, transition into adulthood), а також на дослідженнях позитивних феноменів психології, зокрема, морального розвитку людини, її цінностей [34].

Проблема цінностей завжди актуальна й особливо загострюється в часи кризових періодів і ситуацій нестабільності, коли від людей вимагається висока здатність адаптуватись до змін, навчатись протягом усього життя, досягаючи при цьому життєвого успіху й самореалізуючись. Часто нам доводиться спостерігати здебільшого неусвідомлені реакції людей (агресія, страх, депресія, фрустрація тощо) як результат несвідомого впливу на них. Як вижити в середовищі стрімких змін у всіх сферах життєдіяльності – праці й освіти, не на рівні простого фізичного існування, а задля збереження своєї особистості, гідності, людського обличчя? Цю охоронну і спрямовуючу функції особистості виконують її цінності. Вони також свідчать про якість отриманої освіти та дозволяють робити висновки про необхідність і потребу в здобутті тієї чи іншої освіти, оскільки по суті є психологічною основою рішень про сенс життєдіяльності [3, с. 28]. Цінності відіграють роль головного стабілізатора та охоронця на шляху пошуку нових парадигм життя. Втрати цінностей, їх духовне забуття, або транзитний період переходу від однієї до іншої системи цінностей проявляється кризою.

Нинішній кризовий період актуалізував проблему цінностей, бо змінився нормальний хід подій в життєдіяльності індивіда і суспільства, що вимагає переоцінки моделей самої діяльності й мислення. Поєднання одночасних перетворень в українському середовищі є надзвичайно тяжким випробуванням як для молоді, так і для дорослої людини. Тому в сучасній ситуації економічної, політичної, соціальної нестабільності та в системі трансформації вищої освіти людині надзвичайно важливо мати внутрішній стрижень, що забезпечує її особистості скоординовані дії. Цю надзвичайно важливу функцію беруть на себе цінності людської особистості. Вони виступають в якості керівних принципів життя людини і управляють її діяльністю.

Метою даного дослідження є моніторинг цінностей дорослих людей як показника якості освіти, а також з'ясування психологічних особливостей становлення цінностей особистості в її моделі світу та активізації цього внутрішнього процесу для стабілізації в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Зв'язок цінностей з освітою очевидний і додаткових доказів не потребує. Освіта містить у собі систему наукових і культурних цінностей. Західна освіта та громадянська освіта в Україні, а також компетентнісний підхід у сучасній освіті включає цінності в її основні категорії поряд із знаннями, уміннями й навичками [1; 2 с. 99-103; 5; 7; 25, р. 32]. Вона визнає можливість освоєння знань і умінь в процесі праці впродовж життя через цінності, властиві якісній освіті. На даний час, попри деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь та цінностей особистості [1; 7; 25].

У західній науці цінності досліджували у зв'язку з кар'єрою, прийняттям рішень, покликанням тощо. Тема цінностей була об'єктом різноманітних досліджень із різними інтерпретаціями, однак, у шістдесятих роках минулого століття вона досягла найбільшої важливості. Цей інтерес був спричинений, з одного боку, розквітом когнітивної психології, а з іншого – дослідженнями Мілтона Рокіча [22; 23], хоч до нього багато авторів працювали з цією темою (Р.Хоппок, Д.Е.Супер, 1950; Е.Гінзберг, 1951; Д.Е.Супер, 1957; А.Маслоу, 1959; К.Гольштейн, 1959; Р.Г.Пріор, 1981 й ін.).

Попри всю виконану роботу заради справедливості варто відзначити, що погоджене визначення цінностей з'явилося за минулі кілька десятиліть: С.Клакхон визначив цінності як «явну або неявну... концепцію бажаного, котра впливає на вибір доступних способів, засобів і результатів дії» [18, р. 389]. Г.Інгленд створив уявлення про цінність як «відносно постійну перцепційну структуру, що формує й впливає на загальну природу поведінки людини» [11, р. 54]. Для Р.Уільямса основним у цінностях виступає те, що вони служать «критеріями або стандартами переваг» [30, р. 16; 31, р. 16]. Базуючись на цих розробках поняття «цінність», М.Рокіч визначив цінності як «абстрактні ідеали, не прив'язані до будь-якого певного об'єкта або ситуації, що представляють віру людини про способи поведінки...» [22, р. 160]. Тому цінності є глобальними віруваннями, які «незвичайно ведуть дії й судження через певні об'єкти й ситуації» [29, р. 19]. Цінності відрізняють від відношень (аттитюдів), які дійсно зосереджуються на певних об'єктах і ситуаціях: «відношення – це орієнтація до певних об'єктів (включаючи людей), або ситуацій... Відношення витікають із загальної цінності для того, щоб закріпити об'єкти, або ситуації» [29, р. 19]. Цінності можуть осмислюватися, як глобальні вірування (про бажані результати або способи поведінки), які лежать в основі процесів відношень (аттитюдів). Відношення – це пізнавальні й емоційні орієнтації до певних об'єктів і ситуацій. Поведінка, нарешті, є проявом фундаментальних цінностей і відповідних відношень [9; 13].

Головною причиною росту інтересу до цінностей у вчених є поширення наукових даних про вплив особистих цінностей на міжособистісні стосунки, ухвалення рішення, етику поведінки і праці [11, р. 55-68; 12, р. 411-419]. Дійсно, більшість дослідників стверджує, що цінності – це провісники (або принаймні антецеденти) фактичної поведінки [10, р. 67-75; 17, р. 638-646; 26, р. 37-54].

Проти класичних досліджень, які пояснюють цінності як щось зовнішнє, соціальне або просто нормативно-соціальне виступають когнітивні дослідження, що вважають цінностями індивіда вироблені розуміння предметів, які представляють зовнішній світ та їх кодифікацію [15, р. 365-403]. Така наукова орієнтація пояснює зв'язок предмета з об'єктами, або активністю в напрямку його бажань. Цінності можуть вважатися символічними уявленнями, представленими пізнавальними структурами, які дозволяють упорядковувати предмети, інтерпретувати й орієнтуватися на реальність [23], що виправдовує їх. М.Рокіч уважає цінність «абстрактною, позитивною або негативною, не пов'язану з об'єктом або специфічною ситуацією, особистою вірою між способами поведінки й кінцевою метою, ідеалом» [22]. У цій теорії простежується реф-

лексія цінностей автором. Цінність одночасно виступає предметним поняттям, яке набуває характеру системи особистої віри через суспільний контекст і допомагає предметно мати почуття totoжності уже не тільки в індивідуальній сфері, а також й у співтоваристві [16]. М.Рокіч уважає цінності пізнавальними структурами і ламає ізоляцію, у якій до його висновків знаходилася цінність відносно інших структур реальності. Він визначив предмет цінності таким чином, що усередину нього стало можливо помістити пізнавальні структури знання, визначивши їх як основу віри й характеру [15]. Деякі автори вважають, що цінності індивіда не є статичними, що вони потерпають змін з декількох причин. Більша частина теорій соціальної психології збігаються у тому, що обов'язковою умовою змін виступає наявність пізнавального дисонансу, або нестійкості в системі цінностей.

Згідно з М.Рокічем (1973) у предметах цінностей є багато дисонансу, але він спричиняє зміну тільки тоді, коли наявне усвідомлення цього дисонансу і його залучення в поняття [23]. Дисонанс, що стосується цінності та її поняття створює почуття незадоволеності, що активізує складові частини зміни, як у пізнавальній, так і у поведінковій сферах. Незадоволення буде тим більшим, чим більший дисонанс. Коли ідентифікується місце невідповідності, тоді дисонанс спричиняє зміну системи віри для того, щоб видаляти цю незадоволеність, і отже, безпідставну цінність, разом з якою припиняється стан незадоволеності [23].

Д.Е.Супер (1957) [27] у психології дій створює світ цінностей праці й конструює запитальник «The Work Values Inventory» (1970) [28]. Пізніше Р.Г.Пріор (1981) ще більше це конкретизує: цінність представляє собою якості або специфічні винагороди як бажаний результат праці (наприклад: гроші, безпека, здійснення й т.д.) [19, р. 258-272]. Кроскультурні дослідження закінчуються тим, що вказують на залежність цінностей від культурної й соціальної подібності країн, що порівнювалися.

Наприкінці минулого століття дослідники Е.Равлін і Б.Мегліно виявили, що цінності діють як «гіди або стандарти в процесі прийняття рішень» [20, р. 672]. Це дозволило їм припустити, що «люди знайдуть можливості, у межах контексту їхніх обов'язків, застосовувати їх домінуючу цінність у ситуаціях невпевненості» [20, р. 672].

Наприкінці 90-х іспанські дослідники Е.Рокаберт і В.Мартинес емпірично вивчили можливий зв'язок між пізнанням і цінністю пов'язаною з покликанням, перетинаючи ці дані про конструкцію оціненого завдяки, так званій, «Решітці покликання» (RV), і цінності праці, отримані завдяки запитальнику «Інвентар цінностей праці» (WVI). Результати отримані в їх дослідженні, зорієнтували експеримент, який дозволив зробити висновок, що не можливо порівнювати покликання з цінностями праці, тому що одна й та ж цінність пов'язана з більш, ніж одним покликанням і навпаки [21]. Одночасно достовірним виявилось те, що в більш, ніж вісімдесяти зі ста покликань виявився зв'язок з якоюсь із цінностей праці. З іншого боку, у проаналізованих різних за покликанням групах виявлені коливання й зміни, що залежні від випадку [21, р. 63]. Зрештою можна однозначно стверджувати, що результати дослідження зв'язку цінностей з характером праці не виявилися дуже значимими. Дослідники встановили, що

у однакових професіях цінності зазвичай різні з тієї причини, що кожна індивідуальність мінлива і видається серйозною перешкодою для узагальнення й диференціації. Незважаючи на це, ряд дослідників у соціології та соціальній психології продовжують наполягати на лінії характеристики цінності, асоційованій із соціально-трудовим світом. Зрозуміло, що корисність таких досліджень може бути більшою завдяки описовим соціально-психологічним дослідженням, які можливо застосовувати в процесі набору персоналу, профорієнтації, а також моніторингу якості освіти.

В таблиці 1 представлені результати дослідження дорослих фахівців у сфері менеджменту, що здобували другу вищу освіту, віком від 24 до 36 років і загальною кількістю 160 осіб. Вони досліджувалися за класичною методикою Мілтона Рокіча у її первинному варіанті [23]. RVS – один із самих популярних структурованих інструментів вивчення цінностей, що відображає розуміння автором цінностей, як абстрактних ідеалів, не прив'язаних до будь-якого певного об'єкта або ситуації, представляючи віру людини про способи поведінки... [22, р. 160]. RVS містить два набори цінностей, термінальних та інструментальних. «Термінальні» цінності описують бажані умови існування, такі як мудрість, рівність тощо. «Інструментальні» цінності описують бажані способи поведінки, наприклад дотримання чесності, любові. Кожний набір складається із списку 18 відмінних цінностей; у межах кожного набору людина ранжирує 18 цінностей у порядку її, або його переваг. Дослідники повідомляють респондентам про два набори 18 оцінюваних цінностей. Стандартна процедура RVS використовує в якості безпосереднього інструмента гумові лейбли, якими відповідач ранжирує свої цінності в привілейованому порядку пріоритету. Вважається, що стандартна процедура методики RSV з 18 термінальних і 18 інструментальних цінностей є універсальним і найдостовірнішим інструментом вивчення особистих цінностей. Свідчення законності і надійності в структурі факторіала RVS доступно викладається у відомому дослідженні М.Рокіча про природу людських цінностей [23, р. 26-52]. В наступній публікації, яка висвітлює стабільність і зміни в американських ціннісних пріоритетах протягом більш, ніж 10 років, М.Рокіч і С.Болл-Рокіч [24, р. 775.] відзначили, що «надійність випробувального перетестування була оцінена окремо у кожній з 36 цінностей і також у двох наборах систем цінностей (термінальному й інструментальному)... Використовуючи 14-16-місячний часовий інтервал, середня надійність системи цінностей, розглянутої як єдине ціле, 0.69 для термінальних систем цінностей й 0.61 для інструментальних систем цінностей» [24, р. 775].

Представлені відносні переваги (результати ранжирування) в системі цінностей фахівців у сфері менеджменту організацій віком від 24 до 36 років, що завершували навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», або «магістр» (табл. 1) підтверджують висновки наших спостережень протягом їх навчання в університеті. З термінальних цінностей найвище оцінені почуття власної гідності, безпека родини і мудрість, а з інструментальних – чесність, відповідальність, і здібності як основа компетентності й успіху. Найменш привілейованими виявилися цінності: приємного й неквапливого життя, порятунку у вигляді вічного життя

Таблиця 1. Особисті цінності менеджерів (n = 160)

Цінності термінальні	Медіани цінностей	Цінності інструментальні	Медіани цінностей	Ранг
Почуття власної гідності	4.11	Чесність	2.81	(1.0)
Безпека родини	5.21	Відповідальність	4.58	(2.0)
Мудрість	5.66	Здібності	6.13	(3.0)
Внутрішня гармонія	6.38	Незалежність	7.21	(4.0)
Свобода	6.44	Любов	7.82	(5.0)
Сенс роботи (виконання)	6.91	Ліберальність	8.44	(6.0)
Здоров'я	7.41	Логічність	8.87	(7.0)
Зріла любов	8.45	Інтелектуальність	9.00	(8.0)
Щира дружба	9.32	Хорообрість	9.22	(9.0)
Мир у світі	11.04	Чесотлюбивість	9.65	(10.0)
Зручне життя	11.29	Корисність	10.09	(11.0)
Захоплююче життя	11.73	Терпимість	10.13	(12.0)
Рівність	12.54	Самодисциплінованість	10.33	(13.0)
Соціальне визнання	13.38	Творчість	11.05	(14.0)
Світ краси	13.53	Лояльність	11.38	(15.0)
Задоволення	13.61	Увічливість	13.77	(16.0)
Порядок	14.79	Акуратність	14.94	(17.0)
Національна безпека	15.04	Служняність	17.53	(18.0)

і національної безпеки, а з інструментальних цінностей: слухняність, акуратність і ввічливість.

Як видно з представлених результатів даних віковий період у людини характеризується виникненням почуття господаря власного життя, відповідальності за себе і справу. Всі ці зміни відбуваються на тлі подальшого професійного самовизначення, відповідно, і доповнення концепції Я професійними компонентами (Я-професіонал). Стабілізація самооцінки, рівня домагань, ціннісних орієнтацій і цінностей супроводжується водночас подальшою інтегрованістю і структурованістю образу Я. Професійний онтогенез, в залежності від досягнень і успіху у професійній діяльності, слугує своєрідним підсилювачем ділової мотивації і власного розвитку (не обов'язково у позитивному напрямку). У цей період складається, так званий, професійний тип діяльності, який, в разі зміни останньої, залишається константною характеристикою особистості. Ця фаза характеризується водночас і оптимумом для інтелектуальних досягнень, що дозволяє засвоювати знання, уміння й цінності.

Технологія пошуку цінностей самою особистістю дозволяє створити певну точку відліку, базу всіх надій і проєктів, спосіб розшифрування щоденного досвіду і навіть поведінки. Такий підхід розкриває свідомі й несвідомі цінності й погляди, які їх організовують і утворюють модель світу особистості. Це означає просування, рух до майбутнього, перехід від одного якісного стану до іншого тобто становлення цінностей.

Становлення ж означає виникнення в процесі розвитку. Під розвитком в психологічній і педагогічній науці розуміють зміни у внутрішньому світі людської особистості внаслідок зовнішніх впливів і її власної активності, яка ґрунтується на її цінностях і ціннісних орієнтаціях, діяльність спрямована на досягнення такого наслідку. Це визначення конкретизується психологічною наукою. По-перше, як прогресивні зміни, котрі ведуть до вищих рівнів диференціації й організації. Тут мається на увазі позитивний характер прогресу, зростання ефективності функціонування, дозрівання, покращення, збагачення і ускладнення. По-друге, як процес незворотних, спрямованих і закономірних змін, які ведуть до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень психіки і поведінки людини. В обох цих визначеннях простежується універсальність і однорідність процесів розвитку. У цьому дослідженні підтримується тлумачення розвитку як процесу самостворення людини.

Апробований автором підхід розрахований в його практичній реалізації на добровільне бажання людини вибирати своє життя, швидше бути актором, аніж пасивним глядачем. Він передбачає відповідальність за вибір, необхідність і вміння фіксувати свою мету в різних сферах життя, як особистій, так і професійній, пошук не завжди очевидної, але корисної міри для привабливої ідеї, яка в свою чергу відсилає до питань вибору (Що? Чому? Залежно від чого? Як?).

Техніка полягає в самостійному складанні списку власних цінностей. Це феномени типу абстрактних імен, перифраз, що визначають особистісні прагнення, мотивують; те, чим важливо володіти, або чого дотримуватися в житті, наприклад: воля, гармонія, любов, справедливість, самоповага, задоволення, щастя.

Суть апробованої техніки конструювання цінностей особистості полягає в класифікації цінностей із списку методом попарного протиставлення [6, с. 407-416]. Для цього пропонується схема, що полегшує процедуру побудови ієрархії цінностей особистості. Цінності пов'язані між собою психологічними зв'язками, які власне є зв'язками системи поглядів зацікавленої людини. Суть цих зв'язків виявляється в такому співвідношенні, як, наприклад, наявність гарного здоров'я дає задоволення чи саме задоволення дозволяє бути в гарному здоров'ї. Для кожної людини існує своя система доказів про задоволення цінностей її особистості та можливостей, які приводять до цього результату. Специфіка цієї системи доказів та можливостей – у їх відмінностях для різних типів особистості. Життєвий вибір узгоджується з цінностями, що можуть бути спільними для різних типів людської особистості та контекстом, який може відрізнятися у них.

У межах даного дослідження ведуться пошуки оптимальної технології виявлення ієрархії цінностей [3, с. 69-72, с. 150-154; 4, с. 615-618; 5, с. 139-144; 6, с. 407-416], яка визначає спосіб управління особистісною оцінкою критерію того, що вважається бажаним (його прагнуть) чи небажаним (його уникають). Слід відмітити, що тільки перший критерій-цінність, який прямо відноситься до першого внутрішнього стану, має розглядатися як одна з характеристик, що дозволяє проаналізувати цей внутрішній стан. Цей канал служить далі визначенню моделі світу особистості. Занурення в

досвід пошуку основної цінності відкриває інші цінності-критерії та орієнтацію відношення до них, що виявляється бажаною для досягнення чи небажаною (решіткою). Відповідно ці дві орієнтації означають пошук цінності, або її уникнення. В результаті вищевикладеного вдалося виявити внутрішній стан пов'язаний з критерієм, що вказує на його уникнення і таким чином виявляє його. Як правило особистість уникає анти-цінності для досягнення значущого. Технологія допускає виявлення такого особистісного анти-критерію на шляху до побудови ієрархії цінностей особистості.

Апробація психотехнології в системі трансформації вищої освіти виявила пошук молодими людьми цінностей щастя, гармонії, родини, розуміння, успіху, а також ухилення від джерела поганого самопочуття, осуду, неприйняття оточенням [6, с. 407-416]. Також з'ясовано, що особистість молодшої людини генерує позитивний внутрішній стан в оцінці бажаної цінності чи уникненні неприємного критерію, використовуючи при цьому три його оціночні можливості: цінність досягнута (наявна), цінність не досягнута (відсутня), цінність досягнута частково (порівняно) [5, с. 139-144]. Такий аналіз збирає необхідну інформацію і служить базою для становлення цінностей особистості у її карті світу.

Отже, базовим матеріалом становлення цінностей у моделі світу особистості виступає виявлений перелік її внутрішніх станів, кожен з яких аналізується на основі наперед встановленої решітки. Вона включає фізіологію внутрішніх станів, їх контекст на основі прожитого досвіду і власне критерій, який визначає цінність. Зібрана в процесі використання психотехнології інформація слугує базою словесно-логічного оформлення моделі світу особистості та становленню її цінностей через усвідомлення значущих несвідомих питань і тверджень. Оволодіння цією технологією в системі запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні дає ту «точку опору», яка спрямовує на вибір правильного шляху і вчить уникати невиправданих ризиків, а також допомагає усвідомити цінності й пріоритети життя.

Становлення цінностей сприяє формуванню життєспроможної самодостатньої особистості, яка в міру самостійна, ініціативна і відповідальна, а також здатна ефективно взаємодіяти в розв'язанні соціальних, виробничих та економічних завдань. Вирішення цих завдань потребує істотної активізації самостійної та продуктивної діяльності і школярів, і молоді, і дорослих для становлення їхніх цінностей, розвитку особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання й розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

Література:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. — К.: "К.І.С.", 2004. — 112 с.
2. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації і установки як основні психолого-педагогічні категорії громадянської освіти // НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. — Ніжин: Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя, 2002 — № 2. — С. 99-103.

3. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 188 с.
4. Романюк Л.В. Методологічні установки і ціннісні орієнтації в технології навчання і виховання студентів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук. пр. – Вип. 5 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С. 610-619.
5. Романюк Л.В. Психотехнологія становлення цінностей у моделі світу особистості // НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: 36. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – №26 (50). – Част. II. – С. 139-144.
6. Романюк Л.В. Психологія становлення цінностей особистості через їх самовиявлення // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, М.Л.Смультсон. – Т. 8, Випуск 6. – К., 2009. – С. 407-416.
7. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с.
8. Abstracts and list of authors. A Rapidly Changing World – Challenger for Psychology. Oslo, Norway 7-10 July 2009 [Електронний ресурс] : www.esp2009.no – 1 електр. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000. – Назва з контейнера.
9. Ajzen I. and Fishbein M. Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. Englewood Cliffs. – New Jersey: Prentice-Hall, 1980. – 278 p.
10. Connor Patrick E., Becker Boris W. Personal Values and Management: What Do We Know and Why Don't We Know More? // Journal of Management Inquiry. – 1994. – № 3 (1). – 67-75.
11. England George W. Personal Values Systems of American Managers // Academy of Management Journal. – № 10 – 1967. – P. 55-68.
12. England George W. & Lee Robert. The Relationship Between Managerial Values and Managerial Success in the United States, Japan, India, and Australia // Journal of Applied Psychology. – 1974. – № 59 – P. 411-419.
13. Fazio R.H. How Do Attitudes Guide Behavior? / Sorrentino, R.M. & Higgins, E.T. (Eds.) // Handbook of Motivation and Cognition: Foundation of Social Behavior. – New York: Guilford, 1986. – P. 204-243.
14. Final Program The 11th European Congress of Psychology. A Rapidly Changing World – Challenger for Psychology. Oslo, Norway 7-10 July 2009 www.esp2009.no. – 236 p.
15. Garzyn. A, Garc  s, J. Hacna una conceptualizaci  n del valor // Rodriguez, Seoane J. Creencias, Actitudes y Valores. – 1989. – Alhambra Universidad. – P. 365-403.
16. Garc  s J. Sistema de valores en la pol  tica auton  mica: perfil ideol  gico de discursos pol  ticos: Tesis Doctoral / Garc  s J. – Valencia, 1985. – 337 p.
17. Homer P.M. & Lynn R. K. A Structural Equation Test of the Value-Attitude-Behavior Hierarchy // Journal of Personality and Social Psychology. – 1988. – № 54. – P. 638-646.

18. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theory of Action / Talcott Parsons and Edward A. Shils (Eds.) // *Toward a General Theory of Action*. – Cambridge: Harvard University Press, 1951. – P. 388-433.
19. Pryor R.G. Interests and values as preferences // *Australian Psychologist. Publications*. – 1981. – № 16. – P. 258-272.
20. Ravlin E. C., Meglino B. M. // *Journal of Applied Psychology*. – Nov 1987. – Vol 72(4). – P. 666-673.
21. Rocabert E., Martı́nez B. Percepcı́n cognitiva del mundo vocacional y su relacı́n con valores de trabajo. Presentado en el II Congreso Internacional de Psicologı́a y Educacı́n. – Madrid, 1995.
22. Rokeach, M. Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. – San Francisco: Jossey-Bass Publ, 1968. – 214 p.
23. Rokeach M. The Nature of Human Values. – New York, Free Press, 1973. – 438 p.
24. Rokeach M., Ball-Rokeach S. J. Stability and Change in American Value Priorities 1968-1981 // *American Psychologist*. – 1989. – № 44 (May). – P. 775.
25. Short E. The Concert of Competence: Its Use and Misuse in Education // *Journal of Teacher Education*. – 1985. – Vol. 36. – № 2. – P. 5-24.
26. Stackman Richard W., Pinder Craig C., & Connor Patrick E. Values Lost: Redirecting Research on Values in the Workplace // *Handbook of Organizational Culture and Climate* (Neil Ashkanasy et al, eds.). – Sage Publications. – 2000. – P. 37-54.
27. Super D. E. The Psychology of careers. – New York: Harper & Row. – 1957.
28. Super D. E. The Work Values Inventory. Boston: Houghton Mifflin. – 1970. – 26 p.
29. Theodorson G.A. & Theodorson A.G. A Modern Dictionary of Sociology. – New York: Cromwell. – 1969. – 468 p.
30. Williams Robin M. Jr. The Concept of Values / D.L. Sills (Ed.) // *International Encyclopedia of the Social Sciences*. – New York: Macmillan and Free Press, 1968.
31. Williams Robin M. Jr. Change and Stability in Values and Value Systems: A Sociological Perspective / Milton Rokeach (Ed.) // *Understanding Human Values: Individual and Societal*. – New York: The Free Press, 1979. – P. 15-46.
32. Концепція громадянської освіти в Україні [Електронний ресурс] // Бюлетень. – Режим доступу до сайту: <http://www.edu-democracy.org.ua/newsletter/vol2/zmist.html>
33. Abstract download [Електронний ресурс] // Scientific Program. – Режим доступу до сайту: <http://www.ecp2009.no/abstractdownload.cfm>
34. Romanyuk, Lyudmila. Person's values: psychology of becoming [Електронний ресурс] – Режим доступу до сайту: <http://www.ecp2009.no/abstractview.cfm?pMode=AbstractView&pAbstractId=12403>

СИВОЛАП В.Д.,

доктор медичних наук, професор
завідувач кафедри внутрішніх хвороб 1,
Запорізький державний медичний університет
КИСЕЛЬОВ С.М.,

кандидат медичних наук,
доцент кафедри внутрішніх хвороб 1,
Запорізький державний медичний університет

ВТІЛЕННЯ ПРИНЦИПІВ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ У ВИКЛАДАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МЕДИЦИНИ НА IV КУРСІ МЕДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

На кафедрі внутрішніх хвороб 1 Запорізького державного медичного університету втілення у життя принципів дистанційного навчання почали з розміщення на інтернет-сайті кафедри якорних тестів різного рівня важкості відповідно до вимог Болонської системи. Тестова форма дистанційного навчання і контролю дозволяє: більш раціонально використовувати час заняття; охопити більший об'єм теоретичного та практичного матеріалу; встановити зворотній зв'язок зі студентами і визначити рівень засвоєння матеріалу; виявити недостатні знання і вміння та внести в них корективи. Сформовані навички і вміння, необхідні для проведення синдромної і диференціальної діагностики, вибору оптимальної терапії найбільш розповсюджених захворювань будуть корисні як для складання ліцензійного іспиту «Крок», так і для майбутньої лікарської практики.

На кафедре внутренних болезней 1 Запорожского государственного медицинского университета внедрение принципов дистанционного обучения начали с размещения на интернет-сайте кафедры якорных тестов разного уровня сложности в соответствии с требованиями Болонской системы. Тестовая форма дистанционного обучения и контроля позволяет: более рационально использовать время занятия, охватить больший объем теоретического и практического материала; установить обратную связь со студентами и определить уровень усвоения материала, выявить недостаточные знания и умения и внести в них коррективы. Сформированные навыки и умения, необходимые для проведения синдромной и дифференциальной диагностики, выбора оптимальной терапии наиболее распространенных заболеваний будут полезны как для того, чтобы сдать лицензионный экзамен «Крок», так и для будущей врачебной практики.

In department of Internal Diseases 1 of Zaporizhzhya state medical university implementation of distance education principles was started from location of anchor tests of different level of difficulty according to the requirements of Bolonsky system, on

the department's internet-site. Test form of distance education and control allow: to use lesson time with in-creased profit, to review more quantity of theoretical and practical material; to establish recur-rent connection with students and recognize level of material adaptation, to reveal weak knowledge and skills and correct them. Formed skills, which are necessary to perform syn-drome and differential diagnostics, to choose optimal treatment of the most widespread dis-eases will be useful to pass license exam «Krok» and for future clinical practice.

Основним завданням впровадження принципів Болонської декларації є застосування системи ECTS (Європейська кредитно-трансферна система). Саме її розглядають як засіб підвищення мобільності студентів щодо переходу з однієї навчальної програми на іншу. ECTS стане багатоцільовим інструментом визнання й мобільності, засобом реформування навчальних програм, а також засобом передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн. Важливий аспект впровадження кредитної системи накопичення – можливість об'єктивно оцінювати та враховувати всі досягнення студента за допомогою досконалої системи внутрішніх та зовнішніх академічних, державних і громадських систем контролю та оцінки якості підготовки фахівців і освіти в цілому.

Відповідно до вимог європейського співтовариства, система оцінювання кожної країни повинна бути сумісною з розробленою і запровадженою Європейською кредитно-трансферною системою. Основним її принципом є системність та систематичність оцінювання навчальної діяльності студента, визначення його досягнень за всі види виконуваних робіт (лекції, практичні роботи, семінари, консультації, індивідуальну та самостійну роботу, підсумковий контроль (екзамени, заліки), навчальні й виробничі практики чи інші види діяльності, пов'язані з оцінюванням. За такої системи здійснюється об'єктивніше оцінювання навчальних досягнень студента, що певним чином унеможливило суб'єктивне ставлення до нього викладача. Одним із найефективніших механізмів забезпечення таких вимог до оцінювання вважається тестування навчальних досягнень студента. Широке впровадження тестування навчальних досягнень дасть можливість забезпечити кожного студента уявленням про стан його навчальної підготовки і надати йому допомогу в корегуванні цього стану відповідно до його потреб та можливостей.

На кафедрі внутрішніх хвороб 1 Запорізького державного медичного університету втілення у життя принципів дистанційного навчання почали з розміщення на інтернет-сайті кафедри якірних тестів різного рівня важкості відповідно до вимог Болонської системи. Тестові завдання було розподілено, згідно з тематичним планом практичних занять, таким чином, щоб студент міг проробити 30-50 тестів перед кожним заняттям. Еталони відповідей на сайті були відсутні, що сприяло активному пошуку вірних відповідей у літературних та інших джерелах інформації. Тестова форма дистанційного навчання і контролю дозволяє: більш раціонально використовувати час заняття; охопити більший об'єм теоретичного та практичного матеріалу; встановити

зворотній зв'язок зі студентами і визначити рівень засвоєння матеріалу; виявити недостатні знання і вміння та внести в них корективи.

Співробітники кафедри створили базу якірних тестових завдань, що включає біля 3000 тестів, для здійснення тренінгу та поточного контролю студентів. На початку кожного заняття студентам пропонується відповісти на 20 тестових завдань I рівня складності (упізнання, розрізнення, співвідношення, тести-задачі), для оцінки засвоєння теоретичних знань. В процесі заняття, після курації і клінічного розбору тематичного хворого, студентам необхідно проробити біля 40 тестових завдань II (відтворення інформації, тести-підстановки, конструктивні тести, типові задачі) і III (ситуаційні задачі) рівня складності, в котрих акцентується увага на основних синдромах нозологічної одиниці, що вивчається, алгоритмах діагностики і лікування. Наприкінці заняття викладач проводить обговорення результатів тестування і пропонує студентам обґрунтувати надані ними варіанти відповідей, що дозволяє індивідуалізувати роботу зі студентами і прослідити логіку міркувань кожного з них.

Підсумковий контроль знань студентів також реалізується у формі тестового контролю за допомогою спеціально розробленого у Запорізькому державному медичному університеті програмного забезпечення «РАТОС». Студент відповідає на 100 тестів протягом 100 хвилин. Програма здійснює заміну тестів та ротацію варіантів відповідей за принципом випадкового вибору для кожного студента. Наприкінці тестування студент отримує оцінку своїх знань у відсотках, які викладач перекладає у одиниці ECTS та додає до рейтингової оцінки знань. Співробітниками кафедри внутрішніх хвороб було проаналізовано успішність складання тестового заліку до та після розміщення якірних тестів на інтернет-сторінці кафедри. Виявлено значне покращення результатів після того, як студенти почали працювати з інтерактивними тестовими завданнями при самостійній підготовці до кожного практичного заняття.

Таким чином, для підвищення ефективності викладання внутрішніх хвороб на IV курсі на рівні сучасних вимог до вищої медичної освіти необхідно постійно оновлювати і вдосконалювати базу тестів різного рівня складності та розміщувати якірні тестові завдання на інтернет-сторінці кафедри, що дозволить підвищити ефективність та спрямувати у необхідний напрямок самостійну підготовку студентів, яка грає дуже важливу роль у навчальному процесі заснованому на засадах Болонської декларації. Сформовані навички і вміння, необхідні для проведення синдромної і диференціальної діагностики, вибору оптимальної терапії найбільш розповсюджених захворювань будуть корисні як для складання ліцензійного іспиту «Крок», так і для майбутньої лікарської практики.

ТАРАСОВА Г. О.,
студентка магістратури факультету психології,
Київський національний університет імені
Тараса Шевченка

ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

В статті розглянуто сучасний стан функціонування моніторингу якості освіти. Проаналізовано існуючі підходи до проблеми в сучасній науково-педагогічній літературі, охарактеризовано теоретичне підґрунтя функціонування моніторингу якості освіти. Виявлено недоліки та проблеми в функціонуванні моніторингу освіти, запропоновані можливі шляхи їх вирішення.

В статье рассмотрено современное состояние функционирования мониторинга качества образования. Проанализированы существующие подходы к проблеме в современной научно-педагогической литературе, охарактеризована теоретическая база функционирования мониторинга качества образования. Обнаружены недостатки и проблемы в функционировании мониторинга образования, предложены возможные пути их решения.

The modern state of functioning of the monitoring of education's quality is considered in the article. Existent approaches are analyzed to the problem in modern scientifically-pedagogical literature; the theoretical base of functioning of monitoring of education's quality is described. Found out failings and problems in functioning of monitoring of education, the possible ways of their decision are offered.

Вступ

В умовах громадянського суспільства забезпечення розвитку і високої якості освіти і науки в XXI столітті є одним із основних пріоритетів в діяльності кожної держави. Цей висновок обумовлений тими змінами, які відбуваються в розвинутих державах світу та їх економічними результатами. Перехід від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, який уже здійснюють ряд розвинених держав на сучасній освітній і науковій основі, є головною передумовою їх економічного успіху, запорукою конкурентоспроможності як в сучасних умовах, так і в майбутньому.

На відміну від індустріального виробництва, в науково-інформаційних технологіях усе вирішуватиметься рівнем розвитку особистості, інтелектуалізацією нації, вмінням кожної людини працювати, використовуючи новітні знання. Забезпечення розвитку особистості, зростання інтелектуального потенціалу є справою освіти і науки, які

в кінцевому підсумку визначають соціально-економічний розвиток і авторитет держави.

Актуальність і постановка проблеми. В сучасному світі освіту сприймають як один з найважливіших факторів забезпечення сталого і високоефективного розвитку суспільства, задоволення сучасних і майбутніх потреб людства, розв'язання економічних, соціальних, екологічних та інших проблем.

Для формування концепції ефективного управління будь-якою системою необхідно мати розгорнуту уяву про її поточний стан та тенденції перспективного розвитку. Тобто, одним із важливих завдань, що передують формуванню нової фінансово-економічної політики в сфері освіти, є моніторинг системи освіти. Моніторинг освіти повинен виявити кількісні оцінки соціально-економічних наслідків проведення заходів держави в освітній сфері.

Отже, метою написання даної статті є аналіз можливих проблем функціонування інформаційного моніторингу розвитку системи освіти.

Завданням роботи є аналіз існуючих підходів до проблеми в сучасній науково-педагогічній літературі, дослідження законодавчого підґрунтя функціонування моніторингу якості освіти.

Об'єктом нашого дослідження виступає національна система освіти України.

Освіта є необхідною, але недостатньою умовою для забезпечення сталого економічного й соціального розвитку кожної держави. Успіхи в охопленні освітою населення самі по собі недостатні без задіяння широкого кола інших соціально-економічних факторів, спрямованих на забезпечення розвитку ринкових відносин підприємництва, стимулювання виробництва, створення і впровадження сучасного менеджменту тощо. В реальних умовах кожної держави і України в тому числі для того, щоб освіта стала реальним і впливовим фактором соціально-економічного розвитку, необхідно не тільки підготувати кваліфіковані кадри дослідників, інженерів, викладачів, економістів тощо, а й створити умови для ефективного використання їхньої праці [2, с. 89].

В сучасних умовах трансформації всієї системи політичних, економічних та інших відносин освіта також переживає трансформаційні зміни, які проявляються в переосмисленні багатьох аспектів освітньої діяльності.

У сучасній парадигмі виробництва знання стають центральним елементом, і саме тому зміни в освіті можуть стати вирішальним фактором економічного розвитку кожної держави, в тому числі й України.

Освіта, як форма організації виховання і передачі систематизованих знань та інформації, зазнає в останні роки суттєвої трансформації в усіх країнах світу. Зміни, яких зазнає система освіти в сучасних умовах, проявляються в різних формах: ускладненні самого процесу навчання, розширенні інституційних форм та структури організації цієї сфери діяльності, диверсифікації її фінансового механізму тощо.

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, в тому числі і вищої освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі на основі прийнятої Урядом Програми "Освіта. Україна XXI століття".

В сучасних умовах вища освіта є фундаментом, на якому будується держава, її економіка, соціальна сфера тощо. За існуючими оцінками і рекомендаціями її повинні мати 60-80% дорослого населення, а питома вага науковців повинна складати 2-5% від загальної чисельності жителів, або 5-10% від кількості працюючих. При цьому виключно важливим є забезпечення високої якості освіти.

Проте з огляду на сучасні ринкові трансформації, нестачу бюджетних асигнувань на освітню галузь сьогодні в Україні тільки 27% молоді може здобути вищу освіту, тоді як у розвинених країнах – США, Японії – 80% молодих людей навчаються у вузах [2, с. 78].

Разом з тим потрібно відзначити, що за останні роки у вищій освіті в Україні відбулися суттєві кількісні і якісні зміни. Передусім зазнала кількісних і якісних змін мережа вищих навчальних закладів (ВНЗ), змінилася кількість студентів, що в них навчаються, поліпшився рівень викладання, зроблені певні кроки до інтеграції у світовий освітній і науковий простір.

Базовою є сучасна концепція якості продукції. Скористаємося визначеннями, що надаються Міжнародною організацією по стандартизації (стандарт ISO –8402): якість –це сукупність властивостей та характеристик продукції або послуг, які надають їм здатність задовольняти потреби, які є або які будуть.

Під якістю освіти розуміємо інтегровану характеристику системи освіти, яка відображає ступінь відповідності реальних досягнених освітніх результатів нормативним вимогам, суспільним і особистісним очікуванням.

Освітній моніторинг – це система організації збору, збереження, обробки та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і дозволяє прогнозувати її розвиток [4, с. 32].

Розглянемо детально розуміння різними авторами поняття моніторингу в освіті.

Різні аспекти моніторингу якості освіти відображені в працях вітчизняних дослідників, серед яких варто відзначити: Т. Волобуєву, Л. Чернікову (становлення та розвиток моніторингу якості освіти в Україні); І. Іванюк, Т. Лукіну (міжнародні порівняльні дослідження в системі моніторингу якості освітніх систем); Г. Єльнікову, О. Касьянову, К. Крутий, З. Рябову (наукові основи моніторингу як засобу управління якістю освіти); О. Локшину, О. Ляшенка (світовий досвід становлення моніторингу якості освіти); О. Коваленко, Л. Романишину, Р. Яковлеву (моніторинг у системі роботи вчителя) та ін. Окремі особливості оцінювання і контролю знань учнів у зарубіжній школі розглядалися такими дослідниками, як О. Барановська, Н. Василенко, Г. Єгоров, Б. Мельниченко [1, с. 89].

Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельников розглядають моніторинг як механізм контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або першочерговим пропозиціям, що дозволяє виявити тенденції розвитку системи освіти.

О.А.Орлов визначає моніторинг як тривале стеження за будь-якими об'єктами або явищами педагогічної діяльності [6, с.55]. Об'єктом педагогічного моніторингу він вважає результати навчально-виховного процесу та засоби, які використовуються для їх досягнення.

Російські вчені С.Є.Шишов і В.А.Кальней розглядають моніторинг у теорії соціального управління як один із важливих, відносно самостійних ланцюжків в управлінському циклі [9, с. 145]. Моніторинг, на їх думку, пов'язаний із виявленням та регулюванням впливів факторів зовнішнього середовища та внутрішніх факторів самої педагогічної системи. Вони розглядають моніторинг якості освіти як систематичну та регулярну процедуру збору даних за важливими освітніми аспектами на національному, регіональному та міському (включаючи школи) рівнях. Частиною системи моніторингу якості освіти вважають такі елементи:

встановлення стандарту та операціоналізація;

збір даних та оцінка результатів;

дії: впровадження відповідних заходів, оцінювання результатів ужитих заходів відповідно до стандартів [9, с. 172].

Автори, виходячи з того, що моніторинг пов'язаний зі всіма функціями і стадіями управління освіти, розглядали декілька його аспектів: моніторинг у системі "учитель – учень", моніторинг у системі "освітня установа – вчитель"; моніторинг в системі "управління освіти – освітня установа". До того ж кожен із цих аспектів розкриває технологію управлінської діяльності, яка характеризує високу якість діяльності учня, вчителя, адміністрації освітньої установи, органів управління освітою.

Харківські науковці В.В.Репкін, Г.В.Репкіна, Є.В.Заїка визначають моніторинг діяльності школяра з психологічної точки зору [7, с. 25]. Вони тлумачать його як "вироблення особистих поточних знань про стан середовища, в якому відбувається інновація з подальшим перекладом цих знань на мову управлінських рішень: що означає даний стан для тривалого управління, що конкретно із цього виходить, які заходи необхідно внести" [7, с. 15]. Вони наближають поняття "моніторинг" до таких поширених загальнонаукових та педагогічних понять, як зворотний зв'язок, рефлексія, контроль, поточна атестація. Автори висувають чотири об'єкти моніторингу:

навчальна діяльність учня (характеристика, структура);

психологічний розвиток дитини та формування новоутворень навчальної діяльності;

розвиток спілкування колективу однокласників;

педагогічна діяльність учителя та розвиток його особистості.

Професор канадського університету Британської Колумбії Дуглас Уїлмс описав різні типи моніторингу і модель "вихід-вхід" [8, с. 39]. Його система моніторингу базується на теорії впливу шкільного середовища ("вхід") на результати навчання ("вихід") і припускає залежність навчальних результатів від сімейних умов учнів, організаційної структури школи та практики навчання в даному класі, школі, районі. Він розглядає три типи моніторингу:

моніторинг узгодження управління (ця система, підкреслюючи значимість "входу", має на меті довести, що існуюча система забезпечення освіти співпадає з деякими стандартами);

діагностичний моніторинг (мета – визначити слабкі та сильні сторони академічних навичок учнів незалежно від їх особливостей);

моніторинг діяльності (типовий засіб замірок “виходу” – стандартні результативні тести, які дають змогу досліджувати більш широку сферу навичок та вмінь).

Автор використав моніторинг для виявлення ефективності роботи шкіл. Учень у цій системі є об’єктом обстеження, але питання залучення його до процесу аналізу своїх результатів, їх самокорекції не ставиться.

В.М.Лізінський звернув увагу на необхідність реалізації моніторингового підходу для діагностичних процедур, що дозволяє реєструвати зміни, які відбуваються в системі за часом і за змістом [5, с. 42]. Він підкреслює, що моніторинг гуманітарних систем дозволяє не просто реєструвати стан системи на даний момент, але дає матеріали та основу для порівняння, для постійного аналізу та корекції управлінських рішень. Автор поділяє моніторинг на два основні типи: статичний та динамічний. Вивчається діяльність учнів, а моніторингові процедури, як і в інших розглянутих випадках, стають об’єктом такого вивчення.

За допомогою моніторингу проводиться виявлення та оцінювання проведених педагогічних дій. При цьому забезпечується зворотній зв’язок із встановленням співвідношення фактичних результатів діяльності педагогічної системи і її кінцевою метою. Те, що кінцева мета не завжди збігається із планованою, ситуація звичайна, але не завжди враховується практиками. Завдання якраз і полягає в тому, щоб правильно оцінити ступінь, напрямок та причини відхилення (такі відхилення спричинені впливом на педагогічну систему різноманітних зовнішніх та внутрішніх факторів).

Розгляд моніторингу як самостійної функції управління освітнім процесом носить умовний характер і виявляється корисним у концептуальному та операційному відношеннях. У реальному освітньому процесі моніторинг тісно пов’язаний зі всіма функціями та стадіями управління, тому його суттєві характеристики можуть бути розглянуті тільки у взаємозв’язку з іншими ланцюжками процесу управління освітою.

Органічний зв’язок моніторингу з іншими функціями управління виявляється в тому, що кожна функція управління виступає як основний пункт моніторингу (тобто моніторинг включає цілі, інформацію, прогнози, рішення, організацію, виконання, комунікацію, кореляцію, корекцію). Моніторинг пов’язаний з оцінкою реалізації цілей та планів, а його основне завдання зводиться до зменшення різниці між фактичним та наявним.

Можна погодитися з С.Є.Шишовим і В.О.Кальней, що в процесі освіти втілення основних цілей моніторингу отримує свій новий вираз в психолого-педагогічних та функціональних результатах, які становлять зміст навчального моніторингу [8, с. 214]. До психолого-педагогічних результатів відносяться новоутворення в структурі знань, умінь, поведінки, спрямованості особистості. До функціональних результатів – різноманітні засоби педагогічного впливу, призначення яких полягає в управлінні діяльністю учнів. Кількісною та якісною мірою оцінки психолого-педагогічних результатів є норми, еталони, які задають умови успішної навчальної діяльності, її бажані результати. Норми в свою чергу визначаються цілями, стандартами системи і є освітньою частиною будь-якого плану або програми.

Порівняння реальних результатів з еталонами та нормами в освітній діяльності є одним із етапів моніторингу, за яким наступає змістова оцінка та корекція.

Отже, одним із етапів здійснення моніторингу є корекція, тому ми розглядаємо модель самокорекції засвоєння знань у рамках учнівського моніторингу. Під учнівським моніторингом розуміємо сукупність контролюючих та діагностичних дій, що спрямовані на постійне спостереження за якістю засвоєння знань та умінь у навчальному процесі з подальшим їх коригуванням.

Проблеми побудови системи моніторингу полягають в обстеженні об'єкта освітньої діяльності шляхом оцінки певних показників впродовж декількох років та проведення детального аналізу результатів щодо визначення стану освітньої системи, здійснення обґрунтованого, а отже керованого прогнозу розвитку.

Система моніторингу якості, наприклад, загальної середньої освіти представляє собою сукупність методології, інструментальних засобів і технологій, нормативно-правової бази, об'єктів дослідження та інституцій, що забезпечують збір, обробку, збереження і поширення інформації про якість освіти в державі за наперед визначеними показниками і методиками. Вона може здійснюватися на державному, регіональному (область), місцевому (місто, район) та інституційному (навчальний заклад) рівнях [3, с. 75].

Як інституційна система вона об'єднує різні організації і установи, які забезпечують організаційно-технологічні основи моніторингу якості освіти.

Розглянемо рівні моніторингу якості освіти:

1. Локальний (навчального закладу) рівень. На цьому рівні освітній моніторинг фіксується в вигляді системного узагальнення діяльності навчального закладу щодо досягнення поставленої перед ним мети, а також діяльності та успішності кожного учня; формується прогностична інформація в її психолого-педагогічній інтерпретації.
2. Муніципальний рівень. На цьому рівні узагальнюється діяльність муніципальної системи освіти в цілому та її елементів, які порівнюються один з одним, з урахуванням специфіки функціонування кожного суб'єкту освітньої системи (школи, ліцею, гімназії, коледжі, вищі навчальні заклади); розробляється прогноз розвитку навчальних закладів.
3. Регіональний рівень –освітній моніторинг фіксує стан діяльності регіональної системи освіти в цілому та її елементів, визначає регіональну специфіку та її завдання щодо інтегрування регіональної освіти відповідно до державної політики.
4. Державний рівень. На цьому рівні узагальнюється діяльність державної системи освіти, визначається її стан, формується державна політика розвитку освіти в цілому.
5. Міжнародний рівень. Освітній моніторинг цього рівня забезпечує визначення рівня освітньої системи країни в контексті міжнародних стандартів і сприяє створенню освітньої політики, узгодженої із загально світовими тенденціями розвитку.

Управління освітою в Україні здійснюється системою державних органів і органів місцевого самоврядування.

До органів управління освітою в Україні належать: Міністерство освіти і науки України; міністерства і відомства України, яким підпорядковані заклади освіти; Вища

атестаційна комісія України; Міністерство освіти АРК; місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування і підпорядковані їм органи управління освітою.

Центральним галузевим органом державного управління в галузі освіти є Міністерство освіти і науки України (далі – Міносвіти і науки України). Міносвіти і науки України відповідно до покладених на нього завдань у сфері прогнозування і планування розвитку освіти, розробки організаційного та правового механізму її функціонування аналізує стан освіти, прогнозує її розвиток відповідно до потреб особистості, суспільства, держави; розробляє нормативно-правову основу функціонування системи освіти, здійснює експертизу проектів загальнодержавних, відомчих, інших рішень і програм у частині, що стосується освіти і науки, готує проекти законодавчих актів та урядових рішень; прогнозує та впорядковує структуру мережі державних навчально-виховних закладів; розробляє пропозиції щодо переліку спеціальностей, кваліфікацій, вчених звань та наукових ступенів; забезпечує виконання вузами, що перебувають в його управлінні, державного замовлення та договорів на підготовку спеціалістів, науково-педагогічних кадрів; розробляє положення про навчально-виховні заклади освіти [6, с. 55].

У сфері навчально-виховного процесу Міносвіти і науки України визначає вимоги до змісту, рівня й обсягу соціально необхідного державного мінімуму освіти (встановлює державні стандарти знань з кожного предмета), забезпечує безперервність освіти, інтеграцію навчання з наукою і виробництвом, розробляє і затверджує відповідні типові навчальні плани, програми для навчально-виховних закладів; розробляє умови прийому до державних навчально-виховних закладів; забезпечує видання відповідної літератури з питань освіти та ін. Міносвіти і науки України вирішує низку питань освітнього характеру разом з Академією педагогічних наук України, яка займається координацією та розвитком наукових досліджень з педагогіки, впровадженням їх у практику [2, с. 187].

У сфері управління, роботи з керівними та науково-педагогічними кадрами Міносвіти і науки України вносить пропозиції про створення, реорганізацію, ліквідацію в установленому порядку закладів, організацій, підприємств освіти загальнодержавного значення; сприяє розвитку нових навчально-виховних закладів; проводить в установленому порядку атестацію та акредитацію освітніх закладів незалежно від форм власності та підпорядкування, видає їм ліцензії та сертифікати, надає автономію вищим навчальним закладам; здійснює державне інспектування навчально-виховних закладів; призначає керівників навчально-виховних закладів та установ, закладів підвищення кваліфікації та перепідготовки, що перебувають у функціональному управлінні Міносвіти і науки України, дає згоду на призначення і звільнення керівників вищих навчальних закладів загальнодержавного значення інших міністерств і відомств; розробляє положення про органи громадського самоврядування у сфері освіти; організує підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів системи освіти; здійснює загальне керівництво науковою діяльністю та ін.

Для погодженого вирішення питань, що належать до компетенції Міністерства і науки України, обговорення найважливіших напрямів діяльності і розвитку освіти у Міністерстві і науці України створюється відповідна колегія.

Для вирішення практичних питань забезпечення потреб системи освіти при Міністерстві і науці України функціонують акредитаційні органи, інспекція, науково-методична рада, Атестаційна колегія, інші наукові та методичні підрозділи, організації та установи, повноваження яких встановлює Міністерство і науки України.

Акти Міністерства і науки України, прийняті в межах його повноважень, є обов'язковими для міністерств і відомств, яким підпорядковані заклади освіти, міністерства освіти АРК, місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, підпорядкованих їм органів управління освітою, закладів освіти незалежно від форм власності [5, с. 124].

Інші міністерства і відомства України, яким підпорядковані заклади освіти (Міністерство культури і мистецтв, Міністерство охорони здоров'я, Мін'юст, МВС, Служба безпеки, прокуратура та ін.) здійснюють разом з Міністерством і наукою України державне управління підпорядкованими їм закладами освіти шляхом їх фінансування, утворення матеріальної бази, призначення на посаду керівників цих закладів, організації підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів, забезпеченням організаційного та методичного керівництва, здійснюють контрольні функції по додержанню вимог щодо якості освіти та ін. Акти цих органів, прийняті в межах їх компетенції, є обов'язковими для місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, підпорядкованих їм органів управління освітою, закладів освіти відповідного профілю незалежно від форм власності.

Отже, система моніторингу якості освіти підпорядкована ієрархічним зв'язкам освітньої системи. Тому суб'єктами оцінювання можуть бути всі ті, хто задіяний у проведенні моніторингу – учні і студенти, вчителі і викладачі, навчальні заклади, їх керівники, органи управління різних рівнів та їх структурні підрозділи тощо. За цією ознакою систему моніторингу освіти в Україні можна розглядати на різних рівнях її функціонування, а саме:

- індивідуальному рівні самооцінки учнями і студентами якості власної загальноосвітньої і професійної підготовки, суспільної, професійної і життєвої компетентності, досвіду оволодіння алгоритмічними та евристичними способами діяльності, навичками критичного мислення тощо;
- локальному рівні оцінювання якості освіти своїх вихованців навчальним закладом, досягнення ним поставленої мети в опануванні вимог державного стандарту відповідного рівня освіти, коригування стратегії його розвитку за соціальними, педагогічними, економічними показниками;
- муніципальному рівні оцінювання місцевими органами управління суб'єктів освітньої діяльності (рівня навчальних досягнень учнів і студентів, кваліфікації і педагогічної майстерності вчителів і викладачів, компетентності керівників навчальних закладів тощо) та порівняння результатів діяльності власної мережі навчальних закладів;

- регіональному рівні оцінювання ефективності функціонування місцевої системи освіти, зокрема підпорядкованих органів управління, забезпечення ними державної освітньої політики в регіоні, вибіркове вивчення ефективності роботи окремих навчальних закладів і органів управління, удосконалення мережі навчальних закладів на підставі аналізу одержаних даних;

- державному рівні акцентованого та узагальненого оцінювання якості функціонування національної системи освіти та порівняння її показників з міжнародними індикаторами і системами, забезпечення єдиної методології державної атестації випускників навчальних закладів, аналіз і порівняння стану реалізації державної політики в галузі освіти різними регіонами України.

Об'єктами оцінювання можуть бути внутрішні і зовнішні характеристики якості освіти як процесу, результату чи системи загалом, тобто зміст освіти, відображений у навчальних планах і програмах, підручниках та інших засобах навчання тощо, рівень його засвоєння, демографічні показники доступу до освіти, дані кадрового і ресурсного забезпечення системи освіти, економічні індикатори освіти тощо. Джерелами інформації в даному випадку виступають статистичні дані і матеріали спеціальних досліджень, результати зовнішнього контролю (незалежного аудиту) діяльності навчальних закладів і вивчення рівня навчальних досягнень учнів і студентів, аналітичні доповіді та оцінки вітчизняних та іноземних експертів, порівняльні дані міжнародних моніторингових досліджень, тестувань, рейтинги виступів українських школярів і студентів на олімпіадах і конкурсах, матеріали державної атестації та акредитації навчальних закладів тощо [1, с. 32].

На підставі їх аналізу та узагальнення за визначеними критеріями і нормами готуються щорічні аналітичні доповіді та звіти про якість освіти в Україні.

Насамперед, система моніторингу української освіти спочатку має вибудовуватися на загальноприйнятих і апробованих моделях порівняльної оцінки якості освіти, що існують у світі, зокрема європейських, що особливо актуально у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору. Це не виключає побудови системи показників, які відповідають даним національної статистики. І перші кроки мають бути здійснені вже сьогодні.

Висновки

Таким чином, моніторинг та управління якістю освіти в Україні має враховувати те, що наша система освіти існує нині в двох режимах одночасно: функціонування і розвитку (модернізації). Зберігаючи досягнення минулих десятиліть, вона одночасно адаптується до сучасних вимог і міжнародних стандартів. Освітня політика включає в себе такі підрозділи як планування, організація, керівництво, контроль, прогнозування навчально-виховного процесу. Моніторинг й управління якістю освіти має здійснюватись на кожному з цих структурних рівнів. Управління якістю освіти не можна перетворювати на дрібну, елементарну опіку, яка підточує творчість, новаторський пошук вчителя і учня, викладача і студента, що, нажаль, часто спостерігається сьогодні. Цей процес має бути підпорядкованим підвищенню педагогічної майстерності викладача, його науковому і педагогічному зростанню.

Література:

1. Беззубко Л. В., Черниш О. І., Соколова Л. С. Розвиток системи освіти у сучасних умовах. – Макіївка, 2005. – 132 с.
2. Вербець В. В. Соціально-педагогічний моніторинг у вузі: Методологія. Методика. Організація / Рівненський держ. гуманітарний ун-т. – Рівне: РДГУ, 2002. – 309с.
3. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: Теорія і практика. – К.: Видавничий дім "Шкільний світ", 2006. – 128с.
4. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: Посіб. / О.І. Локшина (заг.ред.). – К.: К.І.С., 2004. – 128с.
5. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття. – К.: Знання, 2006. – 254 с.
6. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика.– 1996.– №3. – С. 54 – 58.
7. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии, 1995. – №1. – С. 13 – 25.
8. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель «Вход – выход» // Директор школы. – 1997. – №1. – С. 36 – 41.
9. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. общество России, 1999. – 320 с.

ТУРЖАНСЬКА О. С.,

кафедра математики Інституту математики,
фізики і технологічної освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського, м. Вінниця

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано сутнісний зміст поняття «організаційно-педагогічні умови», визначені та теоретично обґрунтовані організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців.

В статье проанализована сущность содержания понятия «организационно-педагогические условия», определены и теоретически обоснованы организационно-педагогические условия мониторинга качества подготовки будущих специалистов.

The article analyzed, the essence of the concept of "organizational-pedagogical conditions" are defined and theoretically grounded organizational and pedagogical conditions for monitoring the quality of training of future specialists.

Постановка проблеми. Важливим завданням сучасного суспільства є забезпечення всебічного та гармонійного розвитку особистості. Нині головним критерієм підготовки сучасного фахівця є не лише оволодіння знаннями з навчальних дисциплін, а й вироблення самостійного мислення, що дає можливість не тільки доводити, обґрунтовувати, а й передбачати. Тому метою навчання в педагогічних вищих навчальних закладах у сучасних умовах є забезпечення професійного та особистісного розвитку майбутнього фахівця, який здатний не тільки застосовувати одержані знання на практиці, а й спроможний здобувати нову інформацію та використовувати її за необхідністю, розвиватися та вдосконалюватися впродовж усього професійного життя. Це означає впровадження цілої низки системних заходів у навчально-виховний процес з метою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, скажімо, таких, як кредитно-модульна технологія навчання, інформаційних технологій, використання банку діагностичних завдань для виявлення динаміки якісних змін у знаннях студентів тощо.

За цих умов актуальним є використання моніторингу як інструменту систематичного відстеження та контролю за якістю підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз попередніх досліджень. Розробка теорії й організаційно-педагогічних умов практичного застосування моніторингу в освітніх системах висвітлені в роботах В. Безпалька, М. Бершадського, А. Вроєнстийна, В. Горба, Г. Єльнікової, В. Кальнея, О. Ляшенка, А. Майорова, П. Матвієнко, В. Мокшеєва, О. Орлова, С. Подмазіна, А. Пульбере, В. Рєпкіна, З. Рябової, С. Шишова.

Психолого-педагогічним закономірностям оцінювання якості знань присвячені роботи В. Кальнея, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, А. Майрова, Л. Одерія, М. Поташника, З. Рябової, С. Шишова, А. Ягодзінського.

Розробці педагогічних умов організації навчального процесу присвятили свої праці В. Андреев, Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Ледньов, І. Лернер, В. Ляудіс, А. Найн та інші.

З метою успішного формування моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців виникла необхідність визначення й обґрунтування організаційно-педагогічних умов його здійснення.

Метою даної статті є визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, з'ясуємо зміст поняття «організаційно-педагогічна умова». Розглянемо поняття «умова», представлене в довідниковій і науковій літературі.

На основі аналізу відповідної літератури виділено наступні ознаки поняття «умови»: 1) сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань (А. Найн); 2) сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин процесу діяльності (В. Андреев); 3) виражають відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких він не може існувати (І. Фролов); 4) правила, що забезпечують нормальний перебіг діяльності (С. Брунова) [5, с. 196].

Поняття «педагогічна умова» розглядається в працях багатьох вітчизняних і закордонних науковців.

Так, Ю. Бабанський визначає педагогічні умови навчання як становище, в якому компоненти навчального процесу представлені в найкращому взаємовідношенні, що надає можливість викладачеві плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням успішно навчатись [1].

І. Лернер педагогічні умови розглядає як чинники, що забезпечують успішне навчання [7].

Т. Зубенко під організаційно-педагогічними умовами розуміє умови, спрямовані на забезпечення ефективної співпраці студентів і викладачів, націлену на виконання поставлених завдань [4].

Узагальнюючи наведені вище визначення, в межах нашого дослідження під поняттям «організаційно-педагогічні умови» ми розуміємо чинники, що сприяють моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців; ефективній реалізації діяльності щодо забезпечення та підвищення якості навчально-виховного процесу; забезпечують активність студентів і стимулюють свідоме засвоєння ними навчального матеріалу.

Реалізація організаційно-педагогічних умов моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців має своєю метою:

- забезпечення організаційно-педагогічного та психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців;

- вдосконалення системи формування та впровадження моніторингу у навчально-виховний процес.

Зазначимо, що під якістю професійної підготовки «розуміють цілісну сукупність властивостей суб'єкта діяльності, що визначає його професійний рівень компетентності й дає змогу мати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність:

- займати в майбутньому соціальні рівні, адекватні здібностям і кваліфікації в системі соціо професійних відносин;

- нести особисту і юридичну відповідальність за рішення, що приймаються» [6, с. 60].

Професійне становлення майбутнього фахівця є процесом, взаємопов'язаним з етапами опанування освітньої програми і визначаючим логіку вивчення навчальних дисциплін. У завданнях вивчення конкретної дисципліни фіксуються ті знання, вміння, цінності професійної діяльності, що необхідні студенту для вирішення конкретної професійної задачі. Результатом такого учіння є «готовність випускника до самостійного, відповідального, творчого й продуктивного вирішення виробничих задач» [3].

Практика свідчить, що здійснення моніторингу з подальшим аналізом та оцінюванням ситуації є єдино можливим способом перевірки того, який рівень підготовки мають випускники навчальних закладів; які тенденції спостерігаються в зміні якості підготовки учнів, студентів; які чинники впливають на якість навчання та освіченість молоді; яким чином можна уникати негативних явищ тощо [8].

Отже, моніторинг в освіті – це інструментальний засіб оцінювання, завдяки якому формулюються висновки й судження про кількісні і якісні показники розвитку досліджуваного об'єкта, тому йому властиві ознаки технологічного процесу, в якому діють процедури й методики, характерні для різних способів збирання й обробки даних та поширення інформації [9].

Моніторинг в освітніх системах допомагає викладачеві розв'язати такі питання:

1. Дослідити провідні мотиви навчальної діяльності студентів.
2. Спрогнозувати результати навчальної діяльності студентів.
3. Відстежити динаміку якісних змін у знаннях студентів.
4. Відстежити процес підготовки студентів, пов'язати його з результатом.

Сучасний професійний навчальний заклад має готувати фахівця, спроможного до творчості, саморозвитку, самовизначення й самоорганізації. Головні складові моделі майбутнього фахівця – якісні знання з фундаментальних, професійно-орієнтованих та фахових дисциплін, професійні вміння й навички, соціально-психологічні й духовно творчі якості особистості. Це спричинило перегляд мети сучасної освіти: наголос зміщується з формування у студентів знань, умінь і навичок з відповідних дисциплін на формування такої системи розумової та моральної діяльності, завдяки якій майбутні фахівці самостійно орієнтуватимуться в потоці навчальної й наукової інформації, вільно адаптуватимуться в нових соціально-економічних і технічних умовах. У традиційній організації навчання питання про розвиток особистості найчастіше звужу-

ється на рівні інтелектуального зростання. Зокрема, серед основних причин низького рівня якості знань студентів у вищій школі в умовах традиційного навчання є:

- низький рівень пізнавальних інтересів студентів;
- низький рівень самостійної діяльності студентів;
- забування засвоєного матеріалу на молодших курсах;
- недостатня системність навчального матеріалу, розподіленого по різних дисциплінам;

- орієнтація на знаннєву компоненту, без урахування діяльнісної й особистісної.

Для успішного здійснення моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців, необхідна така організація навчального процесу, котра б стимулювала студентів до систематичного, активного, самостійного поповнення знань. Це можливо за умови використання у навчально-виховному процесі кредитно-модульної системи організації навчання [10].

Перевагами кредитно-модульної системи організації навчання порівняно з традиційною є:

1. Систематичність та самостійність навчальних дій студента.
2. Підвищення мотивації студентів до навчання за рахунок постійного контролю за їхніми знаннями та вміннями.
3. Забезпечує толерантність стосунків «викладач-студент».
4. Сприяє кращому усвідомленню перспектив навчання студентами, що посилює старання в одержанні знань.
5. Модульний принцип сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу.
6. Стимулювання студентів до самостійної творчої роботи.

Ще однією важливою перевагою кредитно-модульної системи організації навчання є рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів, що враховує різні види їхньої активності.

Основна увага в кредитно-модульній системі організації навчання зосереджується на психолого-педагогічному забезпеченні організації засвоєння знань і паралельно відпрацьовуються ефективні підходи до контролю й оцінюванню засвоєних знань. До психолого-педагогічного забезпечення кредитно-модульної системи організації навчання належать: складання модульних навчальних програм і модульного планування; модульний розподіл навчальних дисциплін і визначення оптимального часу на засвоєння кожного модуля; структурування й генералізація навчального матеріалу кожного модуля навчальної дисципліни; визначення системи контрольних параметрів з кожної навчальної дисципліни; напрацювання адекватних до генералізованої структури знань, умінь і навичок, матеріалів для проведення контролю й оцінювання [11].

На нашу думку, кредитно-модульна система організації навчання сприяє ефективності здійснення моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців завдяки її характеристикам. По –перше, врахування поточної успішності студентів, що сприяє поточному моніторингу. По – друге, об'єктивне та точне оцінювання знань студентів за рахунок використання багатобальної шкали оцінок. По – третє, закладання основ

для здійснення диференціації навчання. По – четверте, можливість одержання докладної інформації про динаміку якісних змін у знаннях окремих студентів за видами навчальної діяльності. По – п'яте, можливість одержання своєчасної інформації про виконання студентами графіка вивчення окремого змістового модуля.

Підвищення об'єктивності оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців – одне з концептуальних положень теорії моніторингу. Об'єктивність оцінювання якості підготовки визначається відповідністю навчальних досягнень студентів та оцінкою виявленого рівня знань (відповідно до державних стандартів) як кінцевого результату взаємодії на рівні викладач – студент. Реалізація логіки опанування навчальними дисциплінами, в свою чергу, вимагає розробки діагностичного інструментарію, що буде-ть на продуктивній взаємодії викладачів і студентів і спрямований на виявлення засвоєних знань та вмінь і труднощів у професійному становленні.

Готовність фахівців у процесі своєї професійної діяльності розв'язувати професійні завдання забезпечується систематичним виконанням студентом завдань різного типу. Причому такі завдання мають вирізнятися як за характером (самостійні, контрольні, творчі роботи тощо), так і за місцем їх виконання (аудиторний, позааудиторний час).

Отже, успішне й якісне здійснення моніторингу можливе за умови розробки та добору відповідного діагностичного інструментарію. Діагностичний інструментарій для моніторингу представлений через систему тестових, контрольних та самостійних завдань; анкет, методик, спрямованих на діагностику рівня знань, умінь, особистісних якостей студентів і формування статистичних даних щодо динаміки якості підготовки студентів.

Діагностичний інструментарій для моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців має задовольняти таким вимогам:

- різні види діагностичних завдань повинні бути взаємопов'язаними і взаємозумовленими, тобто мають становити систему;
- діагностичні завдання мають забезпечувати реалізацію різних видів контролю;
- діагностичні завдання повинні забезпечувати ефективну перевірку основних властивостей якісних знань: повноту, глибину, системність, оперативність, конкретність, узагальненість, міцність;
- діагностичні завдання повинні виявляти особистісні якості студента.

Одним із основних завдань моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців є забезпечення учасників навчально-виховного процесу оперативною інформацією про поточну успішність студентів. Звичайно, контроль за навчальним процесом здійснювався і раніше. Проте ця інформація, накопичена в академічних журналах, після вивчення окремого змістового модуля не придатна для оперативного аналізу, тобто моніторингу.

Тому, моніторинг передбачає використання інформаційних технологій, а саме баз даних, алгоритмів, програм, стандартних офісних пакетів, що забезпечують його ефективність у напрямі якості підготовки майбутніх фахівців.

Реалізація можливостей інформаційних технологій створює сприятливі умови для організації та здійснення моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців. До таких можливостей можна віднести:

- зберігання значного обсягу інформації з можливістю її передавання, а також доступу до неї всіх учасників навчально-виховного процесу;
- автоматизація інформаційно-пошукової діяльності;
- автоматизація процесу оброблення одержаних даних про результати навчання;
- автоматизація процесу інформаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу;
- автоматизація процесу контролю за результатами засвоєння студентами навчального матеріалу.

Крім того, використання інформаційних технологій під час моніторингових досліджень дозволяє розвивати в майбутніх фахівців навички самоконтролю, аналізу накопиченої інформації про результати навчання, стимулювати мотивацію студентів до навчання.

Під час проведення моніторингу важливе значення відіграє також прогнозування результатів навчання. Під прогнозом ми розуміємо необхідну педагогічну умову моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців, що прогнозує результати спільної діяльності учасників освітнього процесу, а моніторинг перевіряє їх відповідність одержаним результатам навчання.

Для забезпечення ефективності моніторингу важливою є низка вимог, яким має задовольняти інформація, одержана під час моніторингових досліджень: повнота, адекватність, об'єктивність, точність, своєчасність, доступність, неперервність, структурованість, специфічність для кожного рівня моніторингу [12].

Ми виділяємо наступні вимоги до інформації, що може бути одержана під час моніторингових досліджень:

- об'єктивність – інформація має відображати реальний стан підготовки майбутніх фахівців;
- повнота – джерела інформації мають розкривати всі сторони досліджуваного об'єкта з різних позицій;
- оперативність – інформація повинна бути своєчасною;
- доступність – інформація має бути доступною для всіх учасників навчально-виховного процесу;
- достатність – обсяг інформації має бути оптимальним для визначення якості підготовки майбутніх фахівців (у процесі проведення моніторингу важливо уникнути ризику одержання як недостатньої, так і надлишкової інформації);
- структурованість – інформація, одержана з різних джерел, має бути приведена до спільного знаменника;
- точність – похибки вимірювань мають бути мінімальними.

Отже, використання кредитно-модульної технології навчання у поєднанні з відповідним діагностичним інструментарієм та інформаційною підтримкою, що спрямо-

вані на забезпечення гнучкості застосування методів професійної діяльності, мотиваційного стимулювання навчання студентів через постійний контроль знань та визначення рейтингу, гласність результатів, реалізацію елементів самостійності та творчості в навчанні з урахуванням фахової підготовки, індивідуальних можливостей кожного студента є визначальними організаційно-педагогічними умовами моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців.

Сукупність організаційно-педагогічних умов моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців є цілісною системою умов, що визначають ефективність формування моніторингу. Характерною особливістю організаційно-педагогічних умов моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців є їх взаємозв'язок та взаємодія, оскільки виключення однієї з них призведе до порушення цілісності, результативності моніторингових досліджень.

Перспективи подальшої роботи над проблемою полягають у розробці технології моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. - М.: Педагогика, 1982. - 192 с.
2. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: Монографія / Р.С. Гуревич. - Вінниця: ТОВ «Планер», Вінниця, 2009. - 410 с.
3. Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах: колективна монографія / [І.А. Зязюн, Е.О. Помиткін, Т.В. Іванова, О.М. Семенов, А.І. Кузьмінський та ін..]. - К.: Педагогічна думка, 2007. - 262 с.
4. Зубенко Т.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи: дисер. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.В. Зубенко. - Миколаїв, 2009. - 254 с.
5. Капшук О.И. Педагогические условия подготовки курсантов к работе с подростками девиантного поведения / О.И. Капшук // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. - 2002. - Вип. 10, ч. II. - С. 195-198.
6. Кремень В.Г. освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. - К.: Грамота, 2005. - 448 с.
7. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - М.: Знание, 1980. - 96 с. - (Новое в жизни, науке, технике: серия «Педагогика и психология», 3).
8. Лукіна Т.І. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т.І. Лукіна. - К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. - 128 с.
9. Ляшенко О.І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. - 2007. - №2. - С. 34-40.
10. Одерій Л.П. Основи системи контролю якості навчання: Навч. посібник / Л.П. Одерій. - К.: ІСДО, 1995. - 132 с. Рос. мовою.
11. Скарнь О.С. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи / О.С. Скарнь // Вища школа. - 2006. - №3. - С. 33-40.
12. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. - М.: Педагогическое общество качества России, 1999. - 320 с., приложения.

ХОМЕНКО Л. О.,

д. мед. н., проф., зав. кафедри дитячої
терапевтичної стоматології та профілактики
стоматологічних захворювань Національного
медичного університету
імені О.О. Богомольця

ОСТАПКО О. І.,

к. мед. н., доцент, доцент кафедри дитячої
терапевтичної стоматології та профілактики
стоматологічних захворювань Національного
медичного університету
імені О.О. Богомольця

ГОЛУБЄВА І. М.,

к. мед. н., асистент кафедри дитячої
терапевтичної стоматології та профілактики
стоматологічних захворювань Національного
медичного університету
імені О.О. Богомольця

**ЯКІСТЬ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ –
ВАЖЛИВИЙ КРИТЕРІЙ МОНІТОРИНГУ
РІВНЯ ЗНАНАЬ СТУДЕНТІВ
(НА ПРИКЛАДІ ІНТЕГРОВАНОГО ЛІЦЕНЗІЙНОГО
ІСПИТУ «КРОК 2. СТОМАТОЛОГІЯ»)**

У статті представлено аналіз якості тестових завдань з дисципліни «Дитяча терапевтична стоматологія» до ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок 2. Стоматологія». Наведено типові технічні дефекти у побудові тестових завдань. Запропоновано можливі шляхи їх запобігання та усунення.

В статье представлен анализ качества тестовых заданий по дисциплине «Детская терапевтическая стоматология» для лицензионного интегрированного экзамена «Крок 2. Стоматология». Приведены типичные дефекты в построении тестовых заданий. Предложены возможные пути их предотвращения и устранения.

In the article was represented analysis of quality of test tasks from discipline «Pediatric dentistry» to the licensed integrated examination «Step 2. Stomatology». Typical technical defects were resulted in construction of test. The possible ways of their prevention and removal were offered.

Вступ. Важливою складовою державної атестації студентів-випускників вищих медичних навчальних закладів України є інтегрований ліцензійний тестовий іспит. Це обов'язкова частина державної атестації для присвоєння кваліфікації лікаря відповідно до «Положення про державну атестацію випускників ВНМЗ України», затвердженого наказом МОЗ України № 535 від 29.12.01. Метою складання іспиту є визначення відповідності рівня професійних знань та вмінь студентів вищих медичних закладів освіти мінімально необхідному рівню кваліфікації згідно з державними кваліфікаційними вимогами.

Екзамен «Крок 2. Стоматологія» проводиться з використанням єдиного екзаменаційного тесту, до складу якого входять тестові завдання з терапевтичної, хірургічної та ортопедичної стоматології, стоматології дитячого віку, профілактики стоматологічних захворювань та ортодонтії. Ці тестові завдання є завданнями багатоваріантного типу, що вимірюють застосування знань [1]. Тест сформовано відповідно до структури змісту іспиту, що відповідає навчальним програмам з вищезазначених дисциплін [2].

Одним із субтестів інтегрованого ліцензійного тестового іспиту «Крок 2. Стоматологія» є дитяча стоматологія. Кафедра дитячої терапевтичної стоматології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця є опорною в Україні з методики викладання дисципліни «Дитяча терапевтична стоматологія». На щорічних нарадах із завідуючими однопрофільних кафедр вищих медичних навчальних закладів освіти України систематично проводиться аналіз результатів складання ліцензійного інтегрованого тестового іспиту «Крок 2. Стоматологія», а також аналіз психометричних показників та якості тестових завдань з дитячої терапевтичної стоматології [3, 4, 5].

Основна частина. Аналіз якості тестових завдань з дитячої терапевтичної стоматології з первинного банку «КРОК 2. СТОМАТОЛОГІЯ» свідчить про те, що 51% із них містять технічні помилки. Кількість помилок в умові та у відповідях ТЗ є приблизно однаковою і становить відповідно 43,4 % та 56,6%.

Помилки в умові тестових завдань можна розподілити на 3 групи. Переважна більшість помилок в умові ТЗ стосується їх змісту і становить 34%. До другої групи належать ТЗ, умова яких містить недостатньо інформації. Кількість таких завдань дорівнює 7,5%. Третю групу складають ТЗ, де умову, навпаки, занадто ускладнено. Таких тестових завдань, порівняно, небагато – 1,9 %. Розглянемо найбільш типові з них.

Найбільша кількість помилок припадає на тестові завдання з некоректною умовою – 34 %, як, наприклад, у наступному ТЗ.

Дитина 4-х років захворіла гостро, Температура –39 градусів, головний біль, нудота, біль при ковтанні. При огляді порожнини рота –слизова оболонка м'якого піднебіння і мигдалики яскраво гіперемійовані. Язик в перший день захворювання було обкладено сіруватим нальотом, на другу добу відбулося самоочищення язика. На третю добу язик має гладку поверхню, малинове забарвлення, грибоподібні сосочки гіперемійовані. Вкажіть діагноз.

А. *Прояви скарлатини в порожнині рота.

В. Прояви вітряної віспи в порожнині рота.

- С. Прояви кору в порожнині рота.
- Д. Прояви дифтерії в порожнині рота.
- Е. Прояви лейкоплакії в порожнині рота.

В умові даного тестового завдання відзначено лише гіперемію грибоподібних сосочків язика. Між тим, при скарлатині спостерігається, в першу чергу, їх гіпертрофія. Саме внаслідок збільшення грибоподібних сосочків рельєф язика нагадує вигляд ягоди малини. Отже, діагностичне значення має “малинова” форма сосочків, а не колір язика.

Особливу увагу привертають помилки в умові тестових завдань, що стосуються діагностики гострого гнійного пульпіту тимчасових і постійних зубів у дітей. Їх загальна кількість сягає 5,7 %. Типовою помилкою в умові цих ТЗ є посилення на біль при зондуванні дна каріозної порожнини. Як, наприклад:

Дитина 5 років скаржиться на гострий самочинний біль у зубі на верхній щелепі справа. Біль різко посилюється від гарячого. Раніше зуб було ліковано з приводу гострого середнього карієсу. Біль виник минулої ночі. На медіально-контактній поверхні 54 – глибока каріозна порожнина, порожнина зуба закрита. Зондування дна порожнини болісне, перкусія зуба болісна. Визначте найбільш імовірний діагноз.

- А. * Гострий гнійний пульпіт
- В. Гострий серозний пульпіт
- С. Загострення хронічного пульпіту
- Д. Гострий гнійний періодонтит
- Е. Загострення хронічного періодонтиту

Слід наголосити, що за умови гнійного розплавлення пульпи, яке завжди має місце при гострому гнійному пульпіті, зондування дна каріозної порожнини безболісне. Крім того, у віньєтті задачі (клінічній ситуації) відсутні інші дані об'єктивного обстеження, на підставі яких можна було б діагностувати гострий гнійний пульпіт. Отже, наведене ТЗ має заздалегідь невірну відповідь, позначену як правильну.

Другу групу помилок складають умови тестових завдань, що містять недостатньо інформації – 7,5 %. У представленому тестовому завданні відсутні дані, необхідні для вибору методу лікування.

У дитини 12-ти років 24 години тому було травмовано 21 зуб. Об'єктивно: відлом коронки 21 зуба на 1/3. Пульпа відкрита, при зондуванні виступає кров, термометрія позитивна, перкусія безболісна. Який метод лікування показаний?

- А.*Вітальна ампутація
- В. Девітальна екстирпація
- С. Вітальна екстирпація
- Д. Девітальна ампутація
- Е. Біологічний метод

Оскільки гостра травма 21 зуба відбулася 24 години, тому для її лікування можна було б обрати метод вітальної ампутації, як і пропонує автор. Однак, в умові ТЗ відсутні дані, що можуть бути протипоказаннями до вибору методики вітальної ампута-

ції, а саме : інтенсивність карієсу у дитини та належність її до певної педіатричної групи здоров'я. Крім того, у 12 років корінь 21 зуба повністю сформований. Тому для лікування може бути обраним як метод вітальної, так і девітальної екстирпації. Таким чином, це ТЗ містить, принаймні, 3 вірних відповіді, що неприпустимо для тестового завдання формату А.

Іншу, діаметрально протилежну групу технічних помилок, складають занадто ускладнені умови тестових завдань.

Дівчинка 11 років скаржиться на сухість і збільшення губ, утворення на них лусочок. В анамнезі – шкідлива звичка облизувати і кусати губи. Об'єктивно: ротове дихання, при змиканні губ – напруга м'язів підборіддя. На червоній облямівці губ – кірочки сіруватого кольору, дрібні ерозії. Слизова оболонка губ гіперемійована, вивідні протоки малих слинних залоз розширені. При натисканні на губи з проток слинних залоз виділяється секрет у вигляді прозорих крапель. Слизова порожнини рота без патологічних змін. КРВ=2. ПІ-2,0. Підщелепні лімфатичні вузли дещо збільшені, рухомі, безболісні при пальпації. Ваш діагноз?

- А. *Гландулярний хейліт
- В. Метеорологічний хейліт
- С. Контактний алергічний хейліт
- Д. Ексфоліативний сухий хейліт
- Е. Ексфоліативний ексудативний хейліт

Класичними ознаками glandулярного хейліту є набряк слизової оболонки губ, розширені вивідні протоки малих слинних залоз і симптом “роси”. Інші ознаки також можуть бути присутні, але необов'язково. Зрозуміло, що ротове дихання сприяє сухості і лущенню червоної облямівки. Якщо дитина кусає губи, то замість лусочок можуть утворюватись ерозії та кірочки. Однак, ці прояви не є патогномонічними ознаками glandулярного хейліту, вони ускладнюють сприйняття умови ТЗ. Дані стосовно стану інших ділянок слизової оболонки порожнини рота: інтенсивності карієсу, значення індексу гігієни і стану підщелепних лімфатичних вузлів, також необґрунтовано ускладнюють умову ТЗ. У зв'язку з чим, такі завдання потребують більшої кількості часу для їх розв'язання.

Які ж технічні помилки зустрічаються у відповідях тестових завдань? Одна з найбільш поширених помилок – це відповіді (дистрактори) різної довжини. Таких завдань у проаналізованому нами банку 8,9%. Ось приклад ТЗ, яке має довгі та складні відповіді, за рахунок чого вимагає більше часу для його розв'язання.

Під час лікування хронічного фіброзного пульпіту 36 зуба у дівчинки 15 років, що страждає на ревматоїдний артрит, крапля розчину антибіотика, який лікар-стоматолог використовував для медикаментозної обробки кореневих каналів, потрапила на слизову оболонку порожнини рота в ділянці кореня язика. За кілька хвилин об'єм язика збільшився, дихання стало утрудненим, дівчинка не змогла закрити рот, що супроводжувалося виникненням переляку у дитини. Якою повинна бути тактика лікаря-стоматолога у даному випадку?

- A. *Припинення лікування пульпіту 36 зуба, термінове в/м введення гіпосенсибілізуючого засобу
- B. Припинення лікування пульпіту 36 зуба, термінове в/в введення дезінтоксикаційних засобів
- C. Медикаментозна обробка порожнини рота протизапальними засобами
- D. Продовження лікування пульпіту 36 зуба
- E. Спостереження

Особливу увагу слід звернути на ті тестові завдання, де найкоротшою є вірна відповідь. Як, наприклад, у наступному ТЗ.

Дитині 8,5 років. Поставлено діагноз: загострення хронічного гранулюючого періодонтиту 85 зуба. На рентгенограмі визначається вогнище деструкції кісткової тканини в ділянці біфуркації, кортикальна пластинка, що обмежує фолікул постійного зуба, порушена. Ваша тактика?

- A. *Видалення 85 зуба
- B. Пломбування кореневих каналів 85 резорцин-формаліновою пастою
- C. Пломбування кореневих каналів 85 тимоловою пастою
- D. Пломбування кореневих каналів 85 йодоформною пастою
- E. Пломбування кореневих каналів 85 кальційвмісною пастою

Такі технічні помилки, що вважаються підказкою, виявлені нами майже у 3 % ТЗ.

Підказкою також може бути найдовша вірна відповідь, що було визначено у 4,2% випадків. Наприклад:

Дитина 8 років. Скаржиться на самочинний, нападаподібний біль, що посилюється вночі, в ділянці нижніх бокових зубів зліва. Об'єктивно: в 74 зубі – каріозна порожнина в межах навколопульпарного дентину, що не сполучається з порожниною зуба. Зондування дна порожнини і перкусія різко болючі. При пальпації виявлено збільшені, болючі підщелепні лімфовузли. Виберіть найбільш імовірний діагноз.

- A. * Дифузний пульпіт, ускладнений періодонтитом
- B. Гнійний періодонтит
- C. Дифузний пульпіт
- D. Серозний періодонтит
- E. Загострення хронічного періодонтиту

Цієї помилки досить легко уникнути. У даному випадку вірну відповідь можна скоротити, відкинувши слово “дифузний”, а дистрактори (неправильні відповіді) – продовжити, додавши “гострий” перебіг: гострий серозний періодонтит, гострий гнійний періодонтит і гострий дифузний пульпіт.

Ще однією технічною помилкою є негомогенні відповіді. Їх кількість становить 5,2%. Наприклад:

У дитини 5 років спостерігається біль у горлі, риніт, кашель, підвищення температури тіла. Лімфатичні вузли уздовж грудинно-ключично-соскоподібного м'яза збільшені, мають вигляд пакета. В порожнині рота – катаральний стоматит, що супроводжується геморагіями у вигляді петехій. Назвіть збудника даного захворювання.

- А. *Фільтруючийся вірус
- В. РНК-вмісний вірус
- С. -гемолітичний стрептокок
- Д. Вірус звичайного герпесу
- Е. Дифтерійна паличка

У даному тестовому завданні : “фільтруючийся” і “РНК-вмісний вірус” є морфологічними характеристиками вірусів. Водночас, інші дистрактори : гемолітичний стрептокок, вірус звичайного герпесу і дифтерійна паличка – це різні види мікроорганізмів. До речі, фільтруючимся є не тільки вірус Епштейна–Бар.

Найбільш серйозними технічними помилками є тестові завдання з декількома вірними відповідями. Загалом вони становлять 8,5 %. Але, якщо декілька таких завдань потрапить до екзаменаційного буклету, де кількість ТЗ з дитячої терапевтичної стоматології дорівнює 25, то їх питома вага виявиться значно вищою, а результат тестування – гіршим. Розглянемо наступний приклад.

У дитини 7-ми років на апроксимальній поверхні 55 – глибока каріозна порожнина, що сполучається з порожниною зуба. З анамнезу відомо, що 3-4 місяці тому неодноразово турбував нічний самочинний біль. При зондуванні дна каріозної порожнини виявляється біль та кровоточивість. Термометрія позитивна. Перкусія 55 зуба безболісна. Оберіть найбільш раціональний метод лікування:

- А. *Девітальна ампутація
- В. Вітальна екстирпація
- С. Біологічний метод
- Д. Девітальна екстирпація
- Е. Вітальна ампутація

У 7-річної дитини 55 зуб знаходиться на етапі стабілізації коренів. Тому для лікування хронічного фіброзного пульпіту можна обрати принаймні два методи: девітальну ампутацію і девітальну екстирпацію. Враховуючи період розвитку зуба, найбільш раціональною є девітальна екстирпація, а не ампутація.

Використання в якості дистракторів неправдоподібних відповідей є ще однією з технічних помилок, що виявлені нами в 5,2 % ТЗ. Неіснуючих діагнозів, як “гострий герпетичний гінгівіт”, у дистракторах слід уникати, тому що вони взагалі не працюють.

Хворий 14-ти років звернувся зі скаргами на біль та кровоточивість ясен. Захворів 3 дні тому. Об’єктивно: загальний стан задовільний, відзначається блідість шкіри, температура –38С, підщелепні лімфовузли болісні під час пальпації, дещо збільшені, не спаяні з прилеглими тканинами. У ділянці 44, 45, 46, 47 відзначається наявність брудно-сірого нальоту, порушення цілісності ясенних сосочків і краю, значні відкладення зубного нальоту. Який імовірний діагноз?

- А. *Виразково-некротичний гінгівіт
- В. Хронічний катаральний гінгівіт
- С. Гострий герпетичний гінгівіт
- Д. Гіпертрофічний гінгівіт

Е. Гострий катаральний гінгівіт

Підказкою для студентів вважається також повторення однакових слів і в умові, і у вірній відповіді тестового завдання. Наприклад:

Дитині 10 років. Звернулася до стоматолога зі скаргами на дефект емалі верхніх різців. Об'єктивно: обличчя симетричне. Емаль на більшій частині коронки 21 зуба і на ріжучому краї 11 зуба відсутня, дентин пігментований, при зондуванні щільний, не забарвлюється. Дефекти на правому і лівому різцях не симетричні. З анамнезу встановлено: у 3,5 роки були видалені 51 і 61 зуби з приводу загострення хронічного гранулюючого періодонтиту. Що є найбільш вірогідною причиною даного порушення заповнення емалі 11 і 21 зубів?

А. *Хронічний гранулюючий періодонтит 51 і 61 зубів

В. Раннє видалення 51 і 61 зубів

С. Недосконалий дентиногенез

Д. Рахіт у ранньому дитячому віці

Тут повторюється вислів "хронічний гранулюючий періодонтит". Згідно з результатами психометричного аналізу такі ТЗ виявляються занадто легкими для студентів.

Незначною технічною помилкою є непослідовність відповідей. Вона зустрічається у 5,7% випадків. Як, наприклад, у наведеному нижче ТЗ, де значення індексів гігієни викладено безсистемно.

З метою визначення гігієнічного індексу у дитини 11 років провели фарбування 16, 11, 26, 36, 31, 46 зубів. При цьому всі обстежені зуби зафарбувалися в межах 1/3 висоти коронки. Вкажіть, за яким методом проводили визначення гігієнічного індексу і його значення.

А. * Гріна-Вермільона –1,0

В. Федорова-Володкиної –1,0

С. Силнесс-Лоу –3,0

Д. Федорова-Володкиної –2,0

Е. Гріна-Вермільона –0,5

Згідно з вимогами тестування, абсолютні числа, а також відсотки необхідно розташовувати у такому порядку, що послідовно збільшується або зменшується.

Помилкою є невідповідність невірних відповідей умові, тобто клінічній ситуації тестового завдання. Такі дистрактори не працюють, і тому вважаються граматичною підказкою. Зокрема, зуби Фурнье, що спостерігаються при вродженому сифілісі у дітей, за клінічними ознаками абсолютно не подібні до проявів гострого початкового карієсу.

У дитини 8 років при огляді ротової порожнини на вестибулярній поверхні 11, 12 у пришийковій ділянці виявлено плями білого кольору з нерівними краями, поверхня гладка, зафарбовується барвником. Який найбільш імовірний діагноз?

А. *Вогнищева демінералізація

В. Зуби Фурнье

С. Ерозія емалі

Д. Поверхневий карієс

Е. Гіпоплазія емалі

Тестові завдання, де вірна відповідь об'єднує у собі інші дистрактори, також розцінюється як підказка. Наприклад, у наведеному нижче тестовому завданні правильна відповідь: "ремінералізуюча терапія з наступним пломбуванням косметичних дефектів", об'єднує два наступні дистрактори: "пломбування косметичних дефектів" і "ремінералізуючу терапію". Такі ТЗ також виявляються занадто легкими для студентів.

При об'єктивному обстеженні у дитини 12 років виявлені вогнища гіпоплазії на вестибулярній поверхні усіх центральних різців та горбах перших молярів. Клінічно вони проявляються поперечними борознами на емалі зубів. Тактика лікування?

- A.*Ремінералізуюча терапія з наступним пломбуванням косметичних дефектів
- B. Пломбування косметичних дефектів
- C. Ремінералізуюча терапія
- D. Відновлення анатомічної форми зубів за допомогою керамічних коронок
- E. Видалення зубів з наступним заміщенням дефекту мостовидними протезами

Слід також уникати суто технічних помилок у відповідях тестових завдань, які становлять 5,2%.

У хлопчика 13 років є скарги на біль від холодного в 46 зубі. Об-но: на жувальній поверхні 46 зуба –глибока каріозна порожнина овальної форми в межах світлого, розм'якшеного біляпульпарного дентину. Зондування дна каріозної порожнини болісне по всій поверхні, реакція на холодний подразник різко болісна, швидко зникає після припинення його дії. Виберіть пасту для тимчасової пломби:

- A. *Кальційвмісна.
- B. Тимолова.
- C. Йодоформна.
- D. Параформальдегідна.
- E. Цинк-евгенолова.

Зрозуміло, що в якості тимчасової пломби при гострому глибокому карієсі використовується цинк-евгенолова паста. В той же час лікувальну кальційвмісну прокладку також слід ізолювати від слини тимчасовою чи постійною пломбою. Саме такі технічні помилки призводять до невірних відповідей і погіршують результати тестування.

Висновки. Таким чином, тестові завдання, що використовуються для моніторингу кінцевого рівня знань студентів під час державної атестації потребують систематичного аналізу та вдосконалення. З цієї метою опорна кафедра дитячої терапевтичної стоматології НМУ рекомендує: Уникати вищезазначених помилок при створенні ТЗ.

1. Щорічно проводити аналіз якості тестових завдань, які використовуються для визначення кінцевого рівня знань студентів під час державної атестації, та надавати рекомендації щодо вдосконалення їх змісту та форми.
2. Залучати до створення ТЗ найбільш досвідчених викладачів, які безпосередньо відповідають за цей розділ роботи.
3. Рекомендувати Центру тестування МОЗ України провести семінари з викладачами по створенню ТЗ.

Література:

1. С.М. Кейс, Д.Б. Свэнсон Создание письменных тестовых вопросов по базисным и клиническим дисциплинам. – Copyright. NBME, 1996. – 119 p.
2. Терапевтическая стоматология детского возраста / Под ред. проф. Хоменко Л.А. – Киев: «Книга плюс», 2007. – 815 с.
3. Мруга М.Р. Рекомендації щодо аналізу результатів тестування. – Київ, 2002. – 14 с.
4. Хоменко Л.О., Остапко О.І., Шматко В.І., Голубева І.М. Про методику підготовки студентів-субординаторів до тестового ліцензійного іспиту «Крок 2. Стоматологія» // Вісник стоматології.–2001.–№ 2.– С. 56 – 57.
5. Хоменко Л.О., Остапко О.І., Шматко В.І., Голубева І.М. Про методику підготовки студентів-субординаторів до тестового ліцензійного іспиту «Крок 2. Стоматологія» // Вісник стоматології.–2003.–№ 2.– С. 56 – 57.

ЧЕРКАСОВ В. Г.,
доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри
ДЗЕВУЛЬСЬКА І. В.,
кандидат медичних наук, доцент
КОВАЛЬЧУК О. І.,
асистент, кафедра анатомії людини,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ МОНИТОРИНГУ ЯКОСТІ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НА КАФЕДРІ АНАТОМІЇ ЛЮДИНИ НАЦІОНАЛЬНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ О.О. БОГОМОЛЬЦЯ

З метою забезпечення пріоритетної змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку у процесі активного, проблемно-орієнтовного навчання та виховання в Україні лікарів європейського зразка, переходу від екстенсивно-інформаційного до інтенсивно-фундаментального навчання, створення за вимогами Болонського процесу при організації кредитно-модульної системи чітких критеріїв контролю виконання та оцінювання якості цієї роботи на кафедрі анатомії людини Національного медичного університету імені О.О.Богомольця розроблена стандартизована і формалізована система моніторингу якості самостійної роботи з дисципліни «анатомія людини»: навчально-методичний посібник «Анатомії людини. Контроль за самостійною підготовкою до практичних занять», оптимальне опрацювання змісту якого є об'єктивним стандартизованим інструментом оцінювання вміння студента застосовувати фундаментальні знання, запорукою того, що процес засвоєння знань у ході самостійної роботи студента приведе до розуміння їх клінічного значення і забезпечить майбутнє застосування одержаних навичок в практичній діяльності лікаря. Самостійна робота над посібником завершується стандартизованою системою тестування, яка є складовою частиною підготовки до ліцензійного інтегрованого іспиту «КРОК - 1», наближуючи студентів до реальної клінічної ситуації. Цей навчально-методичний комплекс дає змогу статистично достовірно оцінювати рівень сформованості вмінь та навичок, що визначені в Освітньо-кваліфікаційній характеристиці та відображені навчальною програмою з анатомії людини і враховуються при визначенні модульної оцінки. Ключові слова: Кредитно-модульна система, засоби управління та моніторингу якості самостійної роботи студентів, інтегрований ліцензійний іспит.

С целью создания приоритетной содержательной самостоятельной работы студента и создания обратной связи в процессе активного, проблемно-ориентированного образования и подготовки в Украине врачей европейского образца, перехода от экстенсивно-информационного к интенсивно-фундаментальному образованию, созданию в рамках Болонского процесса при организации кредитно-модульной системы чётких критериев контроля выполнения и оценки качества этой работы на кафедре анатомии человека Национального медицинского университета имени А.А. Богомольца разработана стандартизированная система оценивания качества обучения: создано учебно-методическое пособие «Анатомия человека. Контроль за самостоятельной подготовкой к практическим занятиям», результаты работы над которым являются объективным стандартизированным инструментом оценки умения студента применить фундаментальные знания, создаёт уверенность в том, что процесс усвоения знаний в ходе самостоятельной работы студента приводит к пониманию их клинического значения и обеспечит применение полученных навыков в будущей практической деятельности врача. Самостоятельная работа над учебно-методическим пособием завершается стандартизированной системой тестирования, которая является составляющей частью подготовки к лицензированному интегрированному экзамену «КРОК -1», приближая студентов при решении тестовых заданий к реальной клинической ситуации. Данный учебно-методический комплекс даёт возможность статистически достоверно оценивать уровень сформированности умений и навыков, которые определены в Образовательно-квалификационной характеристике и отражены в учебной программе по анатомии человека и учитываются при выставлении модульной оценки. Ключевые слова: кредитно-модульная система, способы управления и мониторинга качества самостоятельной работы студентов, лицензионный интегрированный экзамен.

A standardized and formalized system for evaluation of quality of education in the Department of Human Anatomy of National O.O. Bohomolets Medical University has been developed. Subject: Human anatomy. It includes: standardized control of independent preparation of students using a methodical manual "Human anatomy" (control of independent preparation for practical classes); structured writing work and testing; It enables valid statistical assessment of the level of formed skills which are defined in the educational qualification characteristics and are reflected by the educational course of Human anatomy and which are taken into account at determination of the module grade. Key words: credit-module system, licensed integrated examination, quality of studies.

Інтеграція національної вищої медичної освіти в європейський освітній та науковий простір на засадах Болонської декларації є складним багаторівневим процесом, який вимагає модернізації в системі організації навчального процесу на кожній кафедрі вищо-

го медичного закладу України, спрямованості на розвиток та набуття якісних ознак кожної конкретної науки, які б відповідали потребам усього Європейського Союзу [3, 5-9].

Для забезпечення якісної підготовки в Україні лікарів європейського зразка необхідно створити умови для активного, студентоцентрового, проблемно-орієнтовного навчання, яке в сучасних умовах має свою специфіку для кожної навчальної дисципліни [2,3,4]. Треба зазначити, що сьогодні на кафедрах анатомії людини ВМНЗ України загострилися протиріччя між збільшенням фактологічної складової цієї навчальної дисципліни, підвищенням інтенсивності праці викладачів, великою кількістю латинських термінів на кожне заняття, які повинен опанувати студент, значним обсягом навчального часу, відведеного для самостійної роботи студента та відсутністю чітких критеріїв контролю виконання та оцінювання якості цієї роботи.

Під час підготовки до практичного заняття студенту спочатку необхідно прочитати тему за підручником в цілому, щоб мати загальне уявлення про матеріал теми; під час другого, більш поглибленого читання, доцільно зробити стислий конспект, який віддзеркалює основний фактичний матеріал теми, розглянути в атласі і в підручнику на малюнках усі анатомічні структури, які описані в матеріалі теми заняття. Ще однією особливістю навчання на кафедрі анатомії людини є оволодіння анатомічної номенклатури, яка являє собою основу лікарської мови, яку повинен знати лікар. Анатомічні терміни латинською і грецькою мовами є коренями назв хвороб і багатьох інших патологічних станів, в основі назви хвороб та лікарських препаратів лежать корені анатомічних назв. Таким чином, студенти медичного факультету під час лекцій та практичних занять повинні вивчити латинською мовою назви усіх органів і основних анатомічних утворів. Усі години, які виділені для вивчення анатомії, згідно навчального плану, поділяються на три частини: лекції, практичні заняття і самостійна робота студентів (СРС). З контексту зазначеного вище зрозуміло, що об'єм матеріалу з анатомії людини у перерахунку на годину навчання у всіх ВМНЗ відповідно збільшився. Саме тому гос-тро постало питання про методичне забезпечення самостійної аудиторної та позааудиторної роботи студентів.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в умовах її реформування, введення кредитно-модульної системи на кафедрах анатомії людини виникає потреба впровадження нових методик та інноваційних технологій у навчання та виховання майбутніх лікарів, створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості та індивідуальності студента шляхом гнучкості навчання, переходу від екстенсивно-інформаційного до інтенсивно-фундаментального навчання, перебудову взаємовідносин викладача і студента. У контексті зазначеного вище основним змістом навчання студента на етапі вивчення базової медичної дисципліни «Анатомія людини» має бути активна самостійно-творча пізнавальна діяльність. Саме з метою забезпечення пріоритетної змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку у процесі навчання студента розроблена система моніторингу якості освіти відповідно до вимог Болонського процесу, в рамках якого програма дисципліни структурована на модулі, до складу яких входять блоки змістових модулів.

В педагогічний процес кафедри анатомії людини Національного медичного університету імені О.О. Богомольця впроваджений навчальний та навчально-виховний комплекс, який передбачає технологізацію основних компонентів дидактичного процесу та управління цим процесом.

Процедура та методика оцінювання суттєво впливають на остаточні результати, на можливість аналізу та на статистичну достовірність оцінок. Тому при оцінюванні на кафедрі анатомії людини Національного медичного університету імені О.О. Богомольця надана перевага стандартизованим та формалізованим засобам моніторингу якості засвоєння знань та вмінь: структурованому контролю самостійної підготовки студентів, тестуванню та процедурі контролю практичних навичок в умовах, що наближені до реальної клінічної ситуації. Така система набуття теоретичних знань та практичних навичок з будови і форми, походження і розвитку органів передбачає систематичний опис стану і топографічних взаємовідносин частин і органів тіла з урахуванням їх вікових, статевих і індивідуальних особливостей стає основою теоретичної і практичної медицини, закладає основи для вивчення студентами фізіології, патоморфології, фармакології та формування умінь застосовувати знання з анатомії людини в процесі подальшого вивчення інших дисциплін і в майбутній професійній діяльності.

Саме з метою забезпечення управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, пріоритетної змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку у процесі навчання студента на кафедрі анатомії людини колективом авторів створено навчально-методичний посібник «Анатомії людини (контроль за самостійною підготовкою до практичних занять)» [10]. У посібнику містяться формалізовані завдання різного ступеню складності: I ступінь – замальовувати літерні позначення на рисунках і в схемах різними (але відповідними) кольорами; II ступінь – заповнити таблиці (аналогі є у підручнику [1]) відповідними або латинськими анатомічними термінами; III ступінь – заповнити таблиці (аналогі яких відсутні в підручнику, але інформація до яких є в тексті підручника [1] відповідними анатомічними термінами або необхідними даними. За умов заповнення кожним студентом таблиць і забарвлення вміщених рисунків посібник перетворюється на цілком оригінальну та індивідуальну роботу, яка має самостійне учбове значення. Морфологічні кафедри яскраво використовують перший принцип дидактики – наочність [11], відповідно якому студент, вивчаючи тему, самостійно створює в своїй свідомості стереоскопічне кольорове уявлення, використовуючи чорно-білі схеми для перетворення їх на кольорові рисунки. Композиція посібника, подання термінів латиною та державною мовами, рисунки, схеми спрямовані на те, щоб навчити студента самостійно опанувати теоретичний матеріал, заохотити його, викликати інтерес до предмета і до роботи з анатомічними препаратами. Оптимальне опрацювання змісту посібника є запорукою того, що процес засвоєння знань у ході самостійної роботи студента приведе до розуміння їх клінічного значення і забезпечить майбутнє застосування одержаних навичок в практичній діяльності лікаря. Посібник дає можливість стандартизовано оцінювати самостій-

ну підготовку студентів, сформованість базового рівня підготовки до кожного наступного практичного заняття, закріплення вмінь та навичок, відображених навчальною програмою з анатомії людини, отриманих на попередніх. Зміст посібника пов'язаний з практичними завданнями та кінцевими цілями засвоєння анатомії людини. Запропонований посібник передбачає активний, творчий принцип засвоєння матеріалу та має забезпечити успішність навчання і оптимізацію системи оцінювання самостійної роботи студента. Здійснена у посібнику формалізація індивідуальних завдань з анатомії дозволяє зробити оцінку за самостійну роботу студента основною складовою кінцевого результату кожного змістового модуля.

Загалом завдання посібника сприяють розвитку у студентів яскравих та образних уявлень про анатомію та відповідають принципам формування відомого в психології явища ейдетизму – здібності до відтворення в плані представлень предметів з усіма їх деталями. Посібник має всі властивості книги – трансформера, завдяки чому у процесі виконання завдань студент створює свій власний посібник з анатомії людини, який він зможе використовувати у своїй подальшій професійній діяльності.

Обов'язковим етапом контролю самостійної підготовки студентів шляхом оцінювання його вміння застосовувати знання та розуміння конкретної теми відповідно до вимог Болонського процесу є стандартизована система тестування, яка є складовою частиною підготовки до ліцензійного інтегрованого іспиту «КРОК -1». Цей засіб управління та моніторингу якості освіти використовується на кафедрі протягом десяти років. З цією метою створений банк тестових завдань формату А в кількості 1510 ТЗ, розроблений викладачами кафедри анатомії людини НМУ імені О.О.Богомольця (330 – по темах першого модуля «Опорно-руховий апарат»; 595 – по темах другого модуля «Спланхнологія. ЦНС. Органи чуття»; 585 – по темах третього модуля «Серце. Судини і нерви голови, шиї, тулуба і кінцівок»). Кожне ТЗ із створеного банку кафедри присвячене важливій темі (потенціальна клінічна ситуація); оцінює здатність студента використати отриманні фундаментальні знання з анатомії людини для інтерпретації клінічної ситуації, а не згадати ізольований факт; всі дистрактори (невірні варіанти відповіді) гомогенні, відносяться до тієї ж категорії, що і вірна (одна) відповідь. Використані в ТЗ кафедри терміни відповідають Міжнародній анатомічній номенклатурі (Сан-Пауло, 1997) – українському стандарту (Київ, 2001). Для іноземних студентів аналоги ТЗ, створених на кафедрі анатомії людини НМУ перекладені на російську та англійську мови. Тестові завдання використовуються для поточного контролю рівня підготовки студентів (не менше трьох варіантів по 10 ТЗ в кожному), проміжного контролю рівня підготовки на залікових кредитах (по 30 ТЗ в кожному варіанті). Кінцевий рівень підготовки кожного студента під час модульного контролю (на останньому занятті з дисципліни) проводиться в комп'ютерному класі з використанням універсальної комп'ютерної тестової системи «Test Shell 6.0» (екзаменаційний режим з показом правильності зробленого вибору). В системі відбувається випадкова вибірка 50 ТЗ із тестового файлу.

Результати відповідей на ТЗ «КРОК -1» (відсоток правильних відповідей та оцінка за 11-бальною шкалою), результати самостійної роботи студента, контроль прак-

ти-чних навичок в умовах, що наближені до реальної клінічної ситуації, структурована письмова робота та усна відповідь дають змогу статистично достовірно оцінювати рівень сформованості вмінь та навичок, що визначені в Освітньо-кваліфікаційній характеристиці та відображені навчальною програмою з анатомії людини і враховуються при визначенні модульної оцінки.

Література:

1. Анатомія людини. У трьох томах. / За ред. В. Г. Черкасова, А. С. Головацького. – Вінниця: Нова Книга, 2006-2009pp. – 936 с.
2. Банчук М. В. Деякі аспекти забезпечення населення регіонів України медичними кадрами / М. В. Банчук, І. І. Волинкін, Г. В. Курчатов // Вісн. соц. гігієни та орг. охорони здоров'я України. – 2008. – № 8. – С. 15-19.
3. Булах І. Є., Волосовець О. П., Вороненко Ю. В., Гончарук Є. Г., Дзяк Г. В., Казаков В. М., Москаленко В. Ф. Система управління якістю медичної вищої освіти в Україні. – Д.: «АРТ-ПРЕС», 2003. – 211 с.
4. Булах І. Є., Лесько Л. І. Тестовий контроль та проблеми його стандартизації // Зб.: Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч. 4. – С. 112-114.
5. Вища освіта України і Болонський процес. Навчальний посібник. / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.
6. Карамішев Д. В., Немченко А. С. Реалізація та оцінка ефективності інноваційних проектів у системі охорони здоров'я // Економіка та держава. – 2006. – № 2. – С. 86.
7. Максименко С. Д. Впровадження нових методик та інноваційних технологій у навчально-виховний комплекс / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко // Наук. вісн. Нац. мед. ун-ту ім. О. О. Богомольця. – 2008. – № 2/3. – С. 172-176.
8. Підаєв А. В., Передерій В. Г. Болонський процес в Європі. – Одеса: Одеський державний ун-т, 2004. – 192 с.
9. Поляченко Ю. В., Передерій В. Г., Волосовець О. П., Москаленко В. Ф. та ін.. Медична освіта в світі та в Україні. – Київ: Книга плюс, 2005. – 384 с.
10. Черкасов В. Г., Дзевульська І. В., Ковальчук О. І. Анатомія людини (контроль за самостійною підготовкою до практичних занять). – Київ: Нова Пак МСД, 2009. – 174 с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. – К.: «Академвидав», – 2006. – 212 с.

ШТЕЛЬМАХ Г. Б.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки,
декан факультету іноземних мов,
Криворізький державний
педагогічний університет

МОНИТОРИНГ ВЗАЄМОДІЇ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ШКОЛИ З ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются этапы, условия эффективной организации взаимодействия средней и высшей школы по совершенствованию педагогического профессионализма.

The article deals with the stages and conditions of effective organization concerning an interplay of secondary school and higher educational institution in the improvement of pedagogical professionalism.

Процес об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітнього простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у сфері освіти в масштабах усього континенту. Україна у своєму прагненні до Європейської інтеграції не може стояти осторонь Болонського процесу. Україна має забезпечити суттєві перетворення в системі освіти. Разом з цим консолідація у світовий простір зумовлює необхідність посилення виховного аспекту всіх навчально-виховних закладів, оскільки Європейська освіта має чітку гуманістичну спрямованість. Особливо це стосується педагогічних навчальних закладів і середньої загальноосвітньої школи, адже провідна роль у вихованні підростаючих поколінь відповідно до сучасних вимог належить вчителю. У зв'язку з цим постає потреба в посиленні виховного впливу процесу перепідготовки педагогічних кадрів як основи удосконалення професіоналізму педагогічних кадрів, спрямованого на розвиток особистісних і професійних характеристик кожного вчителя, розкриття талантів, здібностей, відновлення духовного та інтелектуального потенціалу особистості.

Нові завдання, поставлені перед середньою і вищою школою, вимагають якісних змін в управлінні всіма ланками процесу якісної підготовки педагогічних кадрів, пошуку оптимальних індикаторів підвищення його ефективності. За сучасних умов визріла об'єктивна необхідність створення адекватної завданням освітньої галузі системи аналізу й прогнозування взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму, яка дозволить відстежувати їхню сумісну діяльність в динаміці та взаємозв'язку. Цю проблему в змозі розв'язати моніторинг, сутність якого полягає в синхронізації процесів спостереження, замірювання, отримання на цій основі нових знань про стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення. Від якості організації моні-

торингу значною мірою залежить удосконалення системи вдосконалення педагогічного професіоналізму, якій були б властиві гнучкість, демократизм, мобільність, здатність до самоорганізації.

Дослідженням проблеми моніторингу, розвиток якої розпочався на початку ХХ століття, присвячено праці багатьох учених. Сутність, особливості моніторингу, його компоненти, засоби здійснення досліджуються в працях З.Абасова, М.Аузіної, В.Беспалько, Б.Бітінас, О.Вороніна, Г.Голуб, Ю.Дмитрієва, В.Зубко, К.Кайданова, В.Кальней, А.Майорова, Д.Матроса, М.Мельникова, В.Циби, С.Шишова та інших учених.

Дослідження Т.Волобуєвої, Л.Генденштейна, О.Касьянової, Т.Лукіної, А.Майорова, А.Севрук, З.Рябової, Е.Юніної присвячені моніторингу якості освіти в загальноосвітній школі; надбання М.Загірняка – аналізу моніторингу в освіті як науково-практичного феномена, а також деяким питанням моніторингу як форми пізнавальної діяльності; праці А.Дахіна – моніторингу успішності та ефективності навчальної роботи. Моніторинг діяльності суб'єктів та об'єктів освітнього простору досліджують Г.Єльнікова і П.Матвієнко. С.Подмазін розглядає загальні питання педагогічного моніторингу, О.Биков у своїх наукових працях порушує питання про концептуальні основи моніторингу виховання. О.Коберник досліджує педагогічний моніторинг як складову управління виховним процесом. Проте вивчення наукової літератури дає підстави стверджувати, що сьогодні мало уваги приділяється висвітленню питання моніторингу взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму.

Разом з тим, вивчення досвіду масової практики взаємодії вищих навчальних педагогічних закладів і середніх загальноосвітніх шкіл свідчить про існування низки суперечностей:

- між потребою отримання та узагальнення даних щодо стану сумісної діяльності середньої і вищої школи з підвищення якості підготовки педагогічних кадрів та відсутністю централізованої системи отримання й обробки інформації;
- між потребою отримання оперативної інформації щодо результативності введення нових інноваційних технологій, що сприяють ефективному вдосконаленню професійно-значущих якостей вчителів, підвищенню рівня їх педагогічної майстерності і незадовільною організацією моніторингу сумісної діяльності середньої і вищої школи з вдосконалення професіоналізму учительських кадрів.

Недостатня дослідженість проблеми, визначені суперечності зумовили постановку і вирішення завдань у статті, а саме:

- Визначити особливості організації моніторингу взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення професіоналізму учительських кадрів;
- Теоретично обґрунтувати умови ефективної організації моніторингу сумісної діяльності середньої і вищої школи з підвищення якості підготовки педагогічних кадрів;
- Визначити критерії і показники ефективної організації моніторингу взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного моніторингу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив з'ясувати, що поняття моніторинг тісно пов'язане з дефініціями „контроль”, „вивчення”, „спостереження”, „відстеження”, „дослідження”. Їх порівняльний аналіз дозволив визначити їх співвідношення.

Контроль — це перевірка чогось. Ми з'ясували, що поняття „моніторинг” і „контроль” за багатьма сутнісними ознаками є близькими, постільки забезпечують зворотній зв'язок з педагогічним об'єктом і можуть виконувати відносно самостійну функцію управління, створюючи інформаційну основу для прийняття управлінських рішень і прогнозування подальшого розвитку керованого об'єкта. Проте контроль може мати як безперервний так і дискретний характер, його ефективність залежить від систематичності та своєчасності здійснення. Він недостатньо пристосований до мінливих умов, виходить з нормативних стандартів, здійснюється в основному в сталих бюрократичних формах.

Моніторинг, на нашу думку, — це система заходів щодо збору та аналізу інформації з метою вивчення їх оцінки взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму. Моніторинг спрямований на головні параметри сумісної діяльності середньої загальноосвітньої школи і вищого навчального педагогічного закладу і має статус дослідження, а не емпіричного збирання матеріалів. Він має комплексний, системний характер і створює умови для планування — річного, перспективного стратегічного.

Щодо термінів „вивчення”, „спостереження”, „відстеження”, „дослідження” ми погоджуємося з А.О. Денисенко, що вони всі різні; вивчення є методом педагогічного дослідження, спрямованим на аналіз стану практики, виявлення труднощів тощо; спостереження є методом наукового дослідження, сутність якого полягає у фіксації даних отримання інформації щодо суб'єктивних психологічних явищ досліджуваного; дослідження ми розглядаємо як процес і результат наукової діяльності, спрямованої на отримання суспільно значущих знань про закономірності, структуру, механізми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Отже, зміст наведених вище понять у порівнянні з сутністю моніторингу є більш локальним і може розглядатися як певна його складова.

Щоб моніторинг взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення професіоналізму педагогічних кадрів був ефективним, необхідно забезпечити педагогічні умови:

- Підготувати педколективи середньої загальноосвітньої школи і вищого педагогічного навчального закладу до моніторингу професійної діяльності;
- Забезпечити взаємодію всіх суб'єктів процесу вдосконалення педагогічного професіоналізму у ході сумісної діяльності;
- Забезпечити учасників моніторингу науково-педагогічним інструментарієм.

Ці умови ми визнаємо як оптимальні. На нашу думку, моніторинг взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму включає три етапи: підготовчий (визначення мети, об'єкта, напрямів і вибір критеріїв та інструментарію), основний (збір інформації за допомогою тестування, анкетування, діагностування тощо), аналітичний (обробка зібраної інформації, її систематизація, аналіз, розробка рекомендацій).

Аналіз дослідження дозволив дійти висновку, що, для здійснення об'єктивного моніторингу необхідно залучити до його організації і проведення усіх учасників процесу вдосконалення педагогічного професіоналізму. Тільки в колективній діяльності, заснованій на співпраці, можна досягти поставлених цілей, подолати певні труднощі.

ОНКОВИЧ Г.В.,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Міжнародної академії наук
педагогічної освіти,
завідувач відділу теорії та методології
гуманітарної освіти
Інституту вищої освіти АПН України

У КОЛІ МЕДІАЛОГІЇ

Засоби масової інформації/комунікації в освітньому просторі присутні досить давно. Та тільки наприкінці минулого століття з'явилися такі поняття, як медіа-педагогіка, медіаосвіта та ін. А відтак на часі говорити про медіаологію як інтегральну науку про медіа. Ключові слова: медіа, медіалогія, медіаосвіта, інтегрований простір знань, технології медіаосвіти, медіадидактика.

Средства массовой информации в образовательном пространстве присутствуют достаточно давно. Однако только в конце прошлого столетия появились такие понятия, как медиапедагогика, медиаобразование и др. Пришло время говорить про медиаологию как интегральную науку о медиа. Ключевые слова: медиа, медиалогия, медиаобразование, интегрированное пространство знаний, технологии медиаобразования, медиадидактика.

Key words: media, medialogy, media education, integrated knowledge space, technology of media education, media didactics.

Медіа — це канали й засоби масової комунікації, якими опосередковуються й підсилюються (іноді блокуються) соціальні процеси, включаючи процес виробництва, трансляції й поширення знань. Дослідники поділяють їх на „старі”, традиційні (книгодрукування, преса, радіо, звукозапис, кінематограф, телебачення) й „нові”, електронні (відео, мобільні телефони, CD, DVD, комп'ютер, Інтернет) [1, 4]. Вочевидь: їхня присутність науково-освітньому просторі спонукала до появи й актуалізації нових термінів і понять.

Сьогодні набувають поширення медіакультура й медіакритика, медіаекологія й медіапедагогіка, медіаспихологія й медіаосвіта. Ці та інші напрямки життя соціуму, котрі спираються на медіа, досліджують медіа, використовують медіа, мають своїх шанувальників, дослідників, споживачів... А відтак нині слід вести мову про входження до науково-освітнього простору медіалогії як нової науки — науки про медіа. Саме медіалогія має об'єднати весь спектр знань про «старі» й «нові» мас-медіа — від історії до сучасних технологій їх створення й використання, а також і про нові наукові відгалуження, що так чи інакше пов'язані з медіапростором.

Як наголошує російський дослідник В.А.Возчиков [4], домінуючою культурою інформаційного суспільства, котра переймається діяльністю традиційних і електронних засобів масової інформації, що відтворюють соціокультурну картину світу за допомогою словесних, звукових і візуальних образів, є медіакультура. Вона – культура-універсум, що увібрала в себе функціональне розмаїття масової, народної, елітарної культур та їх модифікацій, онтологічно вкорінена в життєдіяльність людини; культура-метापовідомлення про світогляд людства на певному етапі його існування [4, 17]. Учений дає цьому феноменові докладну й всебічну характеристику, значно доповнює й поглиблює формулювання, що були запропоновані раніше іншими дослідниками.

На культурологічну теорію орієнтована й докторська дисертація Н.Кирилової [7], в якій йдеться про роль медіакультури як посередника між владою й суспільством, соціумом і особистістю, як інтегратора нового медіасередовища. При цьому докладно аналізуються функції й моделі медіакультури, правові основи медійного менеджменту й проблеми медіаосвіти як фактора соціалізації особистості.

У докторському дослідженні О.П.Короченського [8] всебічно аналізується медіакритика як важливий феномен життя сучасного інформаційного суспільства, котра має постійно тримати в полі зору багатопланові стосунки засобів масової інформації з соціумом, різними його інститутами. У цих стосунках друкована й електронна преса може використовуватися не тільки в ролі постачальника актуальної соціальної інформації, знань про довкілля, що безперервно змінюється, але й як інструмент духовного управління суспільством, засобу забезпечення зворотного зв'язку між громадянами і владою. Все це дозволило вченому визначити предмет медіакритики як актуальне багатоаспектне соціальне функціонування засобів масової інформації» [8,15]. На його думку, потрібен досконалий психологічний, культурологічний і соціологічний аналіз медіатекстів розважальної масової культури тощо, а відтак дослідник пропонує вести мову про безперервний розвиток у суспільстві культури адекватного сприйняття медійних повідомлень (статей, радіо/телепередач, фільмів, інтернетних сайтів тощо) і про самостійну оцінку роботи засобів масової інформації з урахуванням демократичних і гуманних ідеалів і цінностей

Розвиток засобів масової комунікації та їх залучення до процесу навчання і виховання значно активізували творчий пошук науковців у багатьох країнах. Зокрема, інноваційна діяльність педагогів, не задоволених традиційними умовами, методами, способами навчання і виховання, була зорієнтована не на лише новизну змісту реалізації своїх зусиль, а передусім на якісно нові результати. Це й спричинило виокремлення медіапедагогіки в окрему галузь, своїм змістом зорієнтованої на людину.

Безперечним є той факт, що медійна педагогіка розвинулася у багатьох країнах світу, педагогічні напрацювання яких для нас часто стають інноваційним орієнтиром. Серед цих країн – і Німеччина, де медіапедагогіка (Medienpädagogik) уже заслужила визнання. Головними напрямками досліджень є Medienerziehung (мас-медіа у вихованні) та Mediendidaktik (мас-медіа в навчанні). Тут нині готують медіапедагогів в університетах та факультетах комунікативних технологій за напрямом „медіакультура”

поряд з такими спеціалістами, як театральний, музичний, музейний, хореографічний (танцювальний) педагог та бібліопедагог. Наводячи одне з тлумачень поняття: "Медіапедагогіка – це сукупність всіх педагогічних концепцій, теорій, технологій та методик, які базуються у застосуванні медійних засобів (включаючи емпіричний досвід, теоретичні положення та нормативні акти)", – В.Робак пропонує своє визначення: „медіапедагогіка – це галузь педагогічної науки, яка вивчає процеси соціалізації, виховання, навчання і розвитку особистості медійними засобами” [14, с.276].

Медіавиховання – виховання засобами медій – це „розділ медіа педагогіки, який покликаний формувати світогляд, інтереси, потреби, ідеали, мотиви, ціннісні орієнтири, свідомість, переконання, судження, а також конкретні риси характеру, риси особистості, моделі поведінки, розвивати її культуру засобами масової комунікації” [14, с.280].

Частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на вільне самовираження й права на інформацію, інструментом підтримки демократії є медіаосвіта [17], що в останні роки привертає все більше уваги провідних міжнародних організацій. За допомогою медіаосвіти, інтерес до якої в останні роки значно зріс, особистість здобуває інформаційну свободу – право одержувати інформацію, необхідну для життя, розвитку й професійної діяльності, висловлювати свої погляди з приводу тих або інших явищ і подій, передавати інформацію (і що більш важливо – знання) іншим людям.

Один із найвідоміших російських дослідників і впроваджувач медіаосвіти у навчальний процес, президент Асоціації кіноосвіти та медіапедагогіки Росії проф. О.В.Федоров під медіаосвітою розуміє „процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки” [15]. Наголосимо: постійний сталий процес розвитку і саморозвитку особистості з метою ефективного використання культурознавчої, професійно значущої інформації з масовокомунікаційних джерел, інформації, яка б розсувала обшири культурної пам’яті особистості.

Якщо проаналізувати завдання, котрі ставлять перед собою російські дослідники медіаосвіти, то вони цілком відповідають завданням медіавиховання (за німецьким досвідом), оскільки спрямовані „на змістовне використання медій, а крім цього, на їх доцільний відбір відповідно до конкретних виховних цілей”.

На нашу думку, медіаосвіта – це процес навчання і самонавчання особистості за посередництва масовокомунікаційних засобів (ЗМК) упродовж життя. Принагідно зазначимо, що погляди журналістів-педагогів і педагогів на те, що стоїть за терміном „медіаосвіта”, різняться.

Проф. ЛНУ імені Івана Франка Б.Потятинник потрактовує медіаосвіту як науково-освітню сферу діяльності, яка ставить за мету допомогти індивідові сформувати пси-

хологічний захист від маніпуляції чи експлуатації з боку мас-медіа і розвинути/прищепити інформаційну культуру [12, с.8]. У такому контексті, напевно, доцільно було б вести мову про медіапсихологію. Ї можна стверджувати про перспективність цього нового напрямку в психологічній науці.

Напрацювання психологів із використання медійних текстів, із опорою на матеріали ЗМІ, котрі сьогодні наявні в науці „про закономірності, розвиток і форми психічної діяльності живих істот”, в науці, де йдеться про „сукупність питань, роздумів, які стосуються моралі, поведінки, людських переживань тощо”, про „сукупність психічних процесів, обумовлених певною діяльністю, станом” [2, с.1002] і т.ін. увібрало це поняття. Один із засновників медіапсихології П.Вінтерхофф-Шпурк визначив її як галузь науки, котра на мікроаналітичному рівні описує й пояснює поведінку людини, що обумовлена впливом засобів індивідуальної та масової комунікації [3, с. 245]. У своїй праці „Медіапсихологія» він розглядає психологію засобів масової інформації й висвітлює когнітивні й емоційні аспекти використання ЗМІ, аналізує вплив ЗМІ на формування громадської думки і поведінки людей, а також виокремлює перспективи дослідження і розвитку прикладної медіапсихології. Безперечно, книга становить інтерес для психологів, журналістів, педагогів і всіх, кого цікавлять питання впливу і розвитку ЗМІ. А відтак, предметом вивчення медіапсихології є використання і вплив мас-медіа.

Визначення П.Вінтерхофф-Шпурка, на думку дослідників, акцентує увагу на вивченні впливів засобів мас-медіа на особистість, проте було б не зовсім правильно ототожнювати медіапсихологію тільки з психологією масових комунікацій. У сучасних медіапсихологічних дослідженнях, зазначає М.Жижина [6, с.6], акцент зміщується на розроблення проблем і створення програм захисту від негативного і маніпулятивного впливу медіатехнологій. При цьому дослідники (зауважимо, не тільки медіапсихологи) єдині у думці, що роль і вплив медіасередовища на соціальну поведінку індивіду і на соціум загалом збільшуватимуться. М.В.Жижина [6, с.4] наголошує, що предметом медіапсихології є особистість, котра розглядається в контексті сучасної медіакультури, що швидко розвивається. А відтак динамічно розвиватиметься й нова галузь психологічної науки.

Але ж є особистість – споживач медіапродукту і є особистість – творець цього медіапродукту. А ще є специфічні службові стосунки творців медіапродукту, особливості їхньої психології праці і взаємостосунків. І є психологічні особливості особистості – героя медіапродукту... Як бачимо, проблем, які б мали розв’язувати соціальна психологія, медіапсихологія вистачить не на один науково-дослідний інститут... До речі, нещодавно в Інституті соціальної та політичної психології АПН України побачив світ навчальний посібник „Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід” [10], розрахований, як зазначено в анотації, „для використання вчителем як робочого матеріалу для підготовки і проведення медіа освітніх занять із старшокласниками та організації інших форм медіаосвіти з дітьми різного віку. Стане в пригоді педагогам, психологам, батькам.усім, кого цікавлять проблеми психології масової комунікації та едіаосвіти”. У виданні, зокрема, подається глосарій основних медіаосвітніх термінів. Їх визначень із

складовою „медіа” – близько двадцяти. Проте терміну „медіапсихологія” українські фахівці з Інституту соціальної та політичної психології чомусь уникли...

Однозначно: педагогічна наука на очах збагачується новим напрямом – медіа-педагогікою, яка, за логікою, має складатися з медіавиховання, медіа-освіти і медіа-навчання, і обслуговуватися відповідними технологіями. Можливо, медіапедагогіка – це таке відгалуження педагогіки, де для досягнення освітньо-виховної мети послугуються відповідними технологіями, для котрих наявність масовокомунікаційного джерела є обов’язковою умовою? Можливо, медіапедагогіка – це наука про освіту, навчання і виховання із залученням матеріалів із масовокомунікаційних джерел? А відтак, на часі вести мову й про медіадидактику, оскільки „дидактика – частина педагогіки, теорія освіти й навчання, що обґрунтовує і розкриває зміст освіти, методи і організаційні форми навчання” [2, с.220]. Аналізуючи німецькі напрацювання, В.Робак зауважує: „медійна дидактика – це частина медіапедагогіки, яка досліджує питання застосування медій у навчальному процесі», передусім переймається розробкою інформаційно-освітніх технологій, особливостями організації дистанційного навчання, здійснює розробку та апробацію нових медійних дидактичних засобів (навчальних програм, посібників і підручників) [13, с.279], також аналізує взаємозв’язок між медіями і реалізацією цілей, змісту і форм, методів і засобів навчання. За приклад наводить створення медіапродукту учнями за допомогою медіапедагога, зокрема, зйомки відеофільму або „скерування дітей на вулицю в ролі інтерв’юєрів, де вони опитують дорослих з якогось питання, а згодом аналізують, класифікують відповіді й самостійно роблять висновки” [13, с.280]. На нашу думку, у цьому разі йдеться про технології медіанавчання.

Отже, медіадидактика має кілька складників. Один з них, визначений терміном „пресодидактика”, ми ввели в обіг ще у минулому столітті, коли розробляли методику використання масовокомунікаційних матеріалів на заняттях з мови як іноземної. Тоді ж було обґрунтовано терміни „пресодидактика” і „пресолінгводидактика”, тож сьогодні можемо стверджувати, що існують такі складові медіадидактики, як теледидактика, кінодидактика, мультимедіадидактика, інтернетдидактика тощо – залежно від специфіки того чи іншого засобу масової інформації. Медіапедагоги говорять про відповідні освітні технології, однак допоки ніхто ще не запропонував узагальнити відповідні дидактичні напрацювання і дати їм назву...

І, можливо, медіадидактика, орієнтована на сферу спілкування, перебере на себе частину понять з ІКТ-технологій, котрі залишаться у сфері інформатики. Медіаосвіта як процес розвитку й саморозвитку особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації покликана формувати культуру комунікації, уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатексти з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей. Вона послугується різними комунікативними мережами, тому й спроможна задовольнити інтелектуальні потреби особистості повною мірою [див., напр.9].

Комп'ютерні комунікації вже нині суттєво впливають на формування нового змісту освіти, на організаційні форми і методи навчання. Поняття „інформаційно-комунікаційні технології” належним чином відтворює ці процеси. Однак нині ним послуговуються й фахівці з медіаосвіти, для яких за цим поняттям – технології використання „старих”, традиційних медіа. У разі, коли йдеться про залучення до навчального процесу „нових” медіа, залучається поняття „інноваційно-комунікаційні” технології. У будь-якому разі медіазасоби використовуються для комунікації, тож і акцентується „комунікаційна” складова. Безперечно, наші розмірковування враховують зокнайперше інтереси фахівців з комунікацій, оскільки для них визначальне – спілкування в соціумі, взаємодія між членами різних утворень і форм спільності людей. Спеціалісти ж з комп'ютерних наук вкладають у це поняття інший зміст. (Проте у будь-якому разі йдеться про інтернетдидактику як складову медіадидактики).

Необхідність створення і використання інтегрованого простору знань (ІПЗ), що об'єднує знання суміжних наукових дисциплін на основі принципів побудови систем управління знаннями, обумовлює застосування компетентнісного підходу до навчання [14]. Інтеграцію, накопичення і підтримку, а також організацію доступу до знань освітнього середовища саме й забезпечує створення і використання інтегрованого простору знань. До того ж, додамо, – віртуального, адже віртуальне середовище настільки потужно інтегрує в систему взаємодії людини з довкіллям, що людина не завжди спроможна виробити механізми максимального використання позитивних можливостей середовища й самозахисту від його негативних чинників.

...Потреба у виокремленні медіалогії як інтегральної науки і навчальної дисципліни постала після того, як широкого поширення і впровадження в інтегрованому просторі знань (ІПЗ) і науково-освітньому середовищі набула медіаосвіта. Сьогодні їм, як і іншим медіанаукам, можна пророкувати гарну перспективу на майбутнє.

Література:

1. Бакулев Г.П. Новые медиа: теория и практика / Г.П.Бакулев. – Москва: Изд-во КЛМ, 2008.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпін: ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.; перевид. – з додатками і доповненнями, 2005 р. – 1728 с.
3. Винтерхофф-Шпурк П. Медиасихология: основные принципы / Winterhoff-Spurk P. Перевод с немецкого: Medienpsychologie /П. Винтерхофф-Шпурк – Харьков: Гуманит. Центр, 2007. – 286 с.
4. Возчиков В.А. Философия образования и медиакультура информационного общества: Дис. ... докт. филос. наук: 09.00.11 / Возчиков Вячеслав Анатольевич; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. – СПб., 2007. – 413 с.
5. Гоне, Жак. Освіта і засоби масової інформації/ Перекл. з франц. / Гоне, Жак –К.:„K.I.C.”,2002.– 100 с.
6. Жижина М.В. Основы медиасихологии: учебно-методическое пособие / Жижина М.В. – Саратов: ИЦ „Наука”, 2008. – 50 с.

7. Кириллова Н.Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации: Автореф. дис. ... докт. культурологии: 24.00.01 / Кириллова Наталья Борисовна; Российский ин-т культурологии. – М., 2005. – 45 с.
8. Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10 / Короченский Александр Петрович; С.-Петербургский госуниверситет. – СПб., 2003. – 467 с.
9. Крейч, Ричард. Інтернет-журналістика: робота журналіста й редактора у нових ЗМІ / Переклад з англ.. А.Іщенко / Р.Крейч. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – 324 с.
10. Медиакультура особистості: соціально-психологічний підхід: Навчально-методичний посібник / О.Т.Боришполець, Л.А.Найдьонова та ін.; за ред. Л.А.Найдьонової, О.Т.Боришпольця.- К.: Міленіум, 2009. – 440 с.
11. Онкович Г. В. Використання інтегрованого простору знань у навчальному процесі засобами медіаосвіти / Г.В.Онкович // Журналістика, філологія та медіаосвіта: Збірник наукових доповідей, у 2-х томах. – Т.2. – Полтава: Освіта, 2009. – С.252 – 255.
12. Потятинник, Борис. Масова журналістська освіта – а чому б ні? / Борис Потятинник // Медіакритика: Щоквартальний дайджест електронного журналу. – Львів: ЗУМЦНЖ, 2005. – Ч.10. – С.7-10.
13. Робак Володимир. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині // В.Робак // Другий український педагогічний конгрес: збірник матеріалів конгресу. – Львів: ТзОВ Камула, 2006. – С.275 – 286.
14. Тельнов Ю.Ф. Реализация компетентного подхода к обучению на основе управления знаниями / Ю.Ф.Тельнов // Научная сессия МИФИ – 2007. – Т.338. Тельнов, Ю.Ф. Реинжиниринг бизнес-процессов: компонентная методология / Ю.Ф.Тельнов. – М.: Финансы и статистка, 2004.
15. Федоров А.В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992-2008) А.В.Федоров // Медиаобразование, 2008. – № 4. – С. 23-45.
16. Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 134-139.
17. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.

**Сучасний
освітній менеджмент:
економічні, організаційні
та психологічні засоби
реалізації в Україні,
Європі, світі**

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО АСПЕКТУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглянуто особливості когнітивно-пізнавального аспекту компетентності професійного спілкування майбутніх маркетологів.

В статье рассмотрены особенности когнитивно-познавательного аспекта компетентности профессионального общения маркетологов.

In the article of the cognitive aspect of competence the professional intercourse of features marketing specialists.

Зміни, зумовлені переходом України до Болонського процесу, вимагають підвищення вимог до якості освіти. Це стосується і професійної підготовки майбутніх маркетологів.

Однією з головних якостей конкурентоспроможного фахівця з маркетингу є розвинуті комунікативні здібності, такі як вміння переконувати, встановлювати стійкі ділові контакти, виявляти можливих споживачів своєї продукції чи послуг та інше. Однак це все не дається людині від народження і не формується в процесі накопичення життєвого досвіду. Ці навички потрібно цілеспрямовано опановувати в процесі спеціального навчання. Для цього не достатньо знань лише з психології, етики, філософії, історії та культурології. Потрібно враховувати специфіку професійної діяльності майбутнього маркетолога з урахуванням галузевих стандартів та вимог ринку праці.

Сучасна практична підготовка майбутніх маркетологів до професійної діяльності ґрунтується у більшій мірі на оволодінні студентами фундаментальними спеціальними та професійними знаннями у процесі вивчення навчальних дисциплін. Однак оволодінню знань саме з професійного спілкування майбутнього маркетолога значна увага не приділяється. Такий стан зумовлює суперечність між високим рівнем теоретичної підготовки випускників-маркетологів та низьким рівнем сформованості компетентності професійного спілкування.

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури показав, що проблемі підготовки маркетологів у вищих навчальних закладах присвячено значну кількість робіт. Так, питання призначення та змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця з маркетингу розглядають А.Павленко, В.Кардаш, В.Пилипчук; дослідженню проблеми формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій приділяє увагу М.Вачевський; Е.Бобкова досліджує проблему формування інформаційно-професійної компетентності майбутніх маркетологів; педагогічні основи формування професій-

них компетенцій фахівців-маркетологів розкриває Т.Григорчук; сучасній підготовці маркетологів відповідно до міжнародних стандартів присвячені праці А.Старостіної і Н.Карпенко; Н.Примаченко досліджує педагогічні основи формування маркетингової культури у навчально-виховному процесі; питанням підготовки спеціалістів з маркетингу з урахуванням вимог бізнесу присвячені дослідження В.Алькема, С. Кравченко, І.Руднева, О.Шалімова та багато інших. Однак питанням щодо формування знань з професійного спілкування майбутніх маркетологів значної уваги не приділяється.

Тому метою статті є визначення особливостей когнітивно-пізнавального аспекту компетентності професійного спілкування з урахуванням професійної діяльності майбутніх маркетологів та вимог ринку праці.

Обов'язковим елементом компетентності будь-якого виду є наявність певних знань, що відповідають її змісту. Розглядаючи компетентність у спілкуванні, дослідники (М.Заброцький, В.Захаров, Ю.Жуков, Н.Жукович-Дородних, С.Максименко, Л.Петровська, С.Петрушин, В.Черевко та інші) виділяють когнітивний (пізнавальний) компонент. Розвиток цього компоненту включає поглиблене самопізнання та пізнання партнерів по спілкуванню з метою адекватної орієнтації у собі, у партнерові, у ситуації спілкування.; теоретичні знання в сфері психології особистості, групи, спілкування.

Стосовно професійного спілкування, когнітивно-пізнавальний компонент пов'язаний із наявністю теоретичних знань з тієї чи іншої сфери професійної діяльності та особливостей спілкування, адекватній орієнтації фахівця у собі, у партнерові, у ситуації професійного спілкування, залежно від конкретних професійно-комунікативних цілей.

Аналіз кваліфікаційних характеристик професій, за якими майбутній маркетолог може працювати, галузевих стандартів та вимог ринку праці, дає змогу виділити такі вимоги до знань щодо професійного спілкування, як знання основ психології спілкування, соціології та етики професійних відносин, конфліктології, риторики, основ організації зв'язку із засобами масової інформації. Він має бути ознайомлений з прийомами та методами ведення переговорів; знати відповідні стилі літературного та ділового мовлення; норми та етикет організації проведення ділових заходів, зустрічей, прийомів, нарад тощо.

Щодо професійного спілкування маркетологів, то цей компонент включає знання психології спілкування, риторики, етики та культури ділового спілкування, фахової термінології та основ діловодства.

1. Психологія спілкування. (знання вербальних та невербальних засобів спілкування, розуміння значущості вміння слухати, знання бар'єрів та конфліктних ситуацій, що можуть виникати під час спілкування та інше).

Одним з центральних компонентів спілкування А.Бодальов [1] визначає міжособистісне пізнання, яке відіграє значну роль у діяльності педагога, керівника тощо. На думку автора, в процесі підготовки таких спеціалістів необхідно формувати не тільки предметні знання, вміння та навички, а й психологічне мислення.

Звичайно, формування психологічного мислення майбутніх маркетологів має велике значення, адже від цього залежить його швидкість адаптації в професійному

спілкуванні, вміння індивідуально підходити до партнерів по спілкуванню, з урахуванням певних психологічних особливостей співрозмовника. Це дасть змогу легше адаптуватися у професійному спілкуванні, швидше реагувати на можливі психологічні бар'єри, конфліктні ситуації тощо.

Упередженість, заздалегідь сформовані настанови, гостре бажання захистити свою думку, пошук будь-яких можливостей обстояти свої позиції, недовіра, не поступливість виступають бар'єрами, які важко подолати на шляху переконання, адже люди сприймають інформацію вибірково, нерідко при цьому не усвідомлюючи, через які фільтри її відсіюють. Бар'єри, що впливають на це, пов'язані з минулим досвідом, переконаннями, інтересами, цінностями, оточенням, настановами, очікуваннями, спогадами тощо. Майбутній маркетолог має бути поінформованим про ці бар'єри, зокрема про ті, які здатні ускладнити взаєморозуміння з конкретною аудиторією, про способи запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій і таке інше.

Маркетолог повинен вміти вести переговори з клієнтами (в тому числі конфліктними, замкнутими, недовірливими та інше), тому він має знати психологію спілкування з «важкими» клієнтами, способи роботи з відмовами.

Вміння правильно слухати сприяє не лише партнерським взаємовідносинам, це допомагає правильно розуміти отриману інформацію в процесі проведення опитування з приводу товару, що просувається, глибинних інтерв'ю, фокус-груп тощо.

Маркетологу-продавцю потрібно планувати та відчувати реакцію кожного кандидата на покупку, щоб оперативно реагувати на кожну з імовірних ситуацій продажу. Він має вміти слухати та відчувати стан клієнта, щоб зрозуміти його проблеми, цінності та допомогти у кінцевому виборі.

2. Основи риторики.

Діяльність маркетолога вимагає від нього навичок проведення публічних заходів (презентацій, прес-конференцій тощо). З усіх форм ділового спілкування презентація найбільше відповідає спадщині класичної риторики, адже це найбільш розмовний, найбільш ораторський жанр в ділових відносинах [5].

Риторикою насичена і ділова переписка, адже її мета – інформувати партнерів точно і зрозуміло, переконливо та лаконічно, тобто, виконувати ті риторичні вимоги, які забезпечують взаєморозуміння, узгодженість думок та дій, взаємовигоду та спільний успіх.

Риторика функціонує на всіх етапах презентації: в період її підготовки (планування та організації), безпосередньої поведінки та в після презентаційний період.

Знання з риторики потрібні маркетологові у його професійній діяльності, адже якісна презентація, яка є складовою такої маркетингової комунікації, як зв'язки із громадськістю, є показником успішності та формуючим елементом позитивного іміджу не тільки презентатора, а й самої фірми чи підприємства, яке він представляє. Мистецтво виступу презентатора-оратора ґрунтується на його загальній культурі, належній ґрунтовній професійній підготовці, вмінні та навичках усного мовлення, психологічній готовності до конкретного виступу, знаннях та розумінні можливостей даної аудиторії, впевненості у собі.

3. Етика та культура ділового спілкування (і не лише власної країни, а й інших країн).

Професійна діяльність має багато аспектів – економічні, соціологічні, психологічні, етичні, фізіологічні тощо [2]. Етичний аспект визначається як сфера моральних відносин людей в професійній діяльності, їх моральні та ціннісні установки, поведінкові пріоритети, морально-етичні критерії вчинків, що чинить людина в контактах з колегами на роботі.

Етичні принципи, норми, правила маркетингової діяльності, взаємовідносини в колективі та із споживачами складають етичний кодекс маркетолога. Він включає: гуманність цілей маркетингової діяльності; чесність і порядність у веденні справи; рівноцінність слова, обіцянки, контракту, договору; естетизація маркетингової діяльності, тобто покращення умов праці, роботи з клієнтами, якості оформлення угод, зовнішнього вигляду маркетолога; здатність привертати увагу та інтерес споживачів до себе, товару, справи, що ґрунтується на ширій турботі про споживача; ввічливості; привітності; прояві зацікавленості у потребах та попиті споживачів; доброзичливості; відповідальності за честь марки, імідж товару, перед колективом та споживачем тощо [3].

Одними з чинників, що визначають розвиток ключових компетенцій засобами навчання, є розширення професійної діяльності фахівця – маркетолога й вихід на рівень спілкування з представниками інших культур. Знання культури, звичаїв та етики ділового спілкування зарубіжних країн запобігає виникненню бар'єрів, зумовлених розбіжностями ділового спілкування, менталітетом та особливостями країн.

Н.Примаченко вважає необхідним враховувати у процесі навчання та підготовки у майбутніх маркетологів високих професійних компетенцій, включаючи маркетингову культуру спілкування та розглядає її ключовим елементом підвищення рівня продуктивності праці, мотивацією працівників до досягнення цілей та завдань підприємства. [7]

Досліджуючи виявлення передумов, тенденцій розвитку ділового спілкування в маркетинговій діяльності за допомогою етикету, доброї репутації та скромності, серед правил етикету керівника, маркетолога, менеджера автор виділяє такі: уважність до співрозмовника; ввічливість та доброзичливість; брати до уваги статусні та рольові ознаки співрозмовника; вдало обирати тему та логічно розгортати текст тощо.

У своїх дослідженнях Н.Примаченко виділяє ряд суперечностей, що призводять до низького рівня сформованості моральної культури майбутніх маркетологів та підприємців, а саме:

між тими завданнями, що ставить вища школа щодо формувань у майбутніх фахівців професійних знань, умінь та навичок та недостатньою реалізацією інноваційної функції освіти;

між реальним рівнем моральної культури майбутнього маркетолога і кваліфікаційними вимогами до його професійних компетенцій;

між необхідністю формування моральної культури особистості майбутнього маркетолога і розвитком асоціальних потреб, моральних цінностей у свідомості студентів ВНЗ.[8]

Отже, знання етики та культури сприятиме не лише підвищенню якості підготовки фахівця, а й сприятиме формуванню моральної культури особистості.

4. Фахова термінологія. Спеціальні галузеві терміни становлять понад 60% професійної лексики фахівця, решту посідає загальнонаукова термінологія та загальноживані лексеми. Для ефективної комунікації потрібно, щоб люди розуміли один одного, тобто говорили однією мовою. Професійна термінологія маркетолога насичена іншомовними словами, кількість яких постійно збагачується. Погане знання фахової термінології може призвести не лише до нерозуміння, але і до фінансових прорахунків або втрати партнерів. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування майбутні маркетологи повинні мати чималий активний запас фахової термінології.

5. основи діловодства, які є обов'язковою складовою професійного спілкування маркетолога, оскільки обумовлюються потребами професійної діяльності. Додержуючись норм сучасної української літературної мови, маркетолог повинен вміти складати професійні тексти та документи.[6] Тобто вміти скласти звіт, доручення, службові записки, накази, розпорядження, тексти презентацій, грамотно формулювати письмові пропозиції, вести ділове листування тощо.

Діяльність маркетолога пов'язана з такою маркетинговою комунікацією, як зв'язки з громадськістю (PR – public relations), тому корисним буде досвід використання PR у школі, запропонований О.Воробйовою. Досліджуючи комунікативні технології у школі автор виділяє наступні педагогічні засоби, що близькі технологіям PR, тобто методи розвитку системи відносин:

- організація спільних заходів, різних традицій і ритуалів, діяльність в групах в урочний та позаурочний час;

- прийоми спонукання (стимулювання) до навчання, що враховують внутрішньо колективні відносини: організація колективної роботи; використання різних форм спільної роботи; створення ситуацій успіху, емоційного фону;

- прийоми, що стимулюють соціальну активність;

- засоби формування позитивних мотивацій навчання, пов'язані з наданням учневі можливості вільного вибору теми, матеріалів та технік, проявляння себе різних видах спільної діяльності;

- індивідуальні бесіди, анкетування, спостереження та інші соціологічні методи вимірювання;

- засоби розвитку комунікативної культури підлітків: дискусії, вистав, свят, що створюють умови для демонстрації особистісних даних учнів. [4]

Запропоновані методи розвитку системи відносин сприяють розвиткові здатностей до спілкування та можуть використовуватися не тільки в школі, але і у вищих навчальних закладах під час професійної підготовки фахівців групи професій «Людина – людина».

Звичайно, когнітивно-пізнавальний аспект включає не лише знання, він спрямований на формування вмінь та навичок, тому в процесі фахової підготовки необхідно

орієнтуватись на діалогічний виклад матеріалу, ситуативні завдання з професійного спілкування та рольові ігри, що сприятиме глибшому розумінню специфіки діяльності майбутнього маркетолога, його професійного спілкування.

Отже, формування когнітивно-пізнавального аспекту компетентності професійного спілкування передбачає оволодіння знаннями з психології спілкування, риторики, етики та культури ділового спілкування, фахової термінології та основ діловодства. Оволодіння цими знаннями передбачає використання в процесі навчання діалогічної форми викладання, ситуативних вправ з професійного спілкування, ділових ігор, тренінгів тощо.

Тому наступним етапом дослідження є розробка спецкурсу з професійного спілкування майбутніх маркетологів.

Література:

1. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды.- 3-е изд., перераб. и допол. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО „МОДЭК”, 2002. – 320с
2. Капто А.С. Профессиональная этика.- М. – Ростов н/ Д.: Изд-во СКАГС, 2006. – 800с.
3. Кодекс маркетолога: Справочное издание. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2001. – 20с.
4. Коммуникативные технологии в школе: секреты эффективного общения / авт.-сост. О.Я Воробьева. – Волгоград: Учитель, – 2008. – 141с
5. Маркова Т.И., Шенберг В.А. Риторика и этика деловой презентации. Учеб.пособие. – СПб.: СПбГИЭУ, 2001. – 100с
6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра, спеціаліста і магістра спеціальності «Маркетинг» напрямку підготовки 0501 «Економіка і підприємництво» / Кол.авт.за заг.керівн. А.Ф.Павленка. – К.: КНЕУ, 2004. – 43 с.
7. Примаченко Н. Етикет маркетингової культури у взаємовідносинах підприємницької діяльності Молодь і ринок. – №2. – 2004. – С.53-58
8. Примаченко Н. Формування маркетингової культури в інноваційно підприємницькій діяльності Молодь і ринок. – №5. – 2005. – С.117-123.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ В УПРАВЛІННІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРОЕКТАМИ

У статті розглянуті та визначені поняття «компетентність» та «компетенція». Проведено аналіз та порівняння компетентностей проектного менеджера та менеджера освіти з метою визначити та змодельовати компетентність менеджера освіти як керівника соціально-педагогічних проектів. Ключові слова: компетентність, проектний менеджер, менеджер освіти, соціально-педагогічні проекти.

В статье рассмотрены и определены понятия «компетентность» и «компетенция». Проведен анализ и сравнение компетентностей проектного менеджера и менеджера образования с целью определения и моделирования компетентности менеджера образования как руководителя социально-педагогических проектов. Ключевые слова: компетентность, проектный менеджер, менеджер образования, социально-педагогические проекты.

There are concepts “the competence” and “the competency” considered and defined in the article. The project manager and educational manager competences were analysed and compared with goal to describe and model the competence of educational manager as a head of social and pedagogical projects. Keywords: the competence, project manager, educational manager, social and pedagogical projects.

Про потребу в сучасному суспільстві особистості, інформованої, компетентної, спроможної приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, є досить багато публікацій. В педагогічній науковій літературі досить широко представлений компетентнісний підхід до навчання, компетентність школяра, вчителя, керівника освітнього процесу тощо. Все це зумовлено потребами нинішнього суспільства. Для будь-якого роботодавця (чи то держава, чи приватна особа) на сьогоднішній день при підборі кадрів найважливішим критерієм є компетентність кандидата щодо його подальшої роботи. У галузі управління проектами, як і в будь-якій іншій галузі, компетентні кадри є одним з вагомих чинників успішності виконання роботи: «Оптимальною для організації проекта является ситуация, когда все люди, проектные команды и поставщики ресурсов, участвующие в управлении проектом, компетентны в осуществлении своей работы и несут индивидуальную ответственность». [1; с. 12]

Питання компетентності у галузі управління проектами розглядали Бушуєв С. Д., Бушуєва Н. С., у галузі освіти – Маслов В. І., Єльнікова Г. В., Підласий І. П., Даниленко Л. І. та інші. Але перш ніж говорити про компетентність менеджера освіти

як керівника соціально-педагогічних проєктів слід визначитись із поняттями «компетентність» та «компетенція», оскільки різні автори по-різному трактують та використовують ці терміни.

За Великою радянською енциклопедією:

«Компетенция (лат. *competentia*, от *competere* – совместно достигаю, добиваюсь; соответствую, подхожу) – совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом».

Малий енциклопедичний словник Брокгауза й Ефрона подає такі тлумачення:

«- Компетенция – 1) круг ведения какого-либо учреждения; 2) обладание достаточными знаниями о предмете.

- Компетентный – обладающий достаточными знаниями о предмете».

Тлумачний словник російської мови Ушакова вже розмежовує поняття «компетенція» та «компетентність»:

«- Компетентность – отвлеченное существительное к компетентный. Компетентность суждения. || Осведомленность, авторитетность. Компетентность в вопросах политики.

- Компетентный [от лат. *competens* – соответствующий, способный] – осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе.

- Компетенция [лат. *competentia*] – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. Не будем говорить о том, что не входит в нашу компетенцию.» [2]

Короткий словник іноземних слів:

«Компетентный (латин. *competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо». [3; с. 11]

Отже, аналізуючи вищезазначене, можна розмежувати поняття «компетентність» та «компетенція»: під «компетентністю» ми розуміємо авторитетність, яка базується на глибоких знаннях та досвіді соціальної та професійної життєдіяльності людини; «компетенція» – це коло повноважень (прав та обов'язків), які повинна знати людина відповідної посади та в рамках яких вона діє.

Українська асоціація управління проєктами (UPMA) разом з Міжнародною асоціацією управління проєктами (IPMA), членом якої вона є, розробили і визначили як професійний стандарт чотирирівневу схему сертифікації проєктних менеджерів:

Рівень А: Programme of Project Director or International Project Manager – керівництво усіма проєктами програми або всіма проєктами компанії (філій); управління комплексним проєктом спільно з основними партнерами, що належать до різних культур.

Рівень В: Project Manager – управління комплексними проєктами.

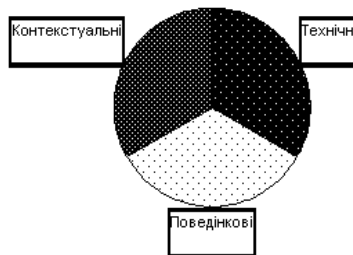
Рівень С: Project Management Professional – управління некомплексними проєктами; допомога керівникові комплексних проєктів у вирішенні всіх питань, пов'язаних з управлінням проєктами.

Рівень D: Project Management Practitioner – володіння знаннями в галузі управління проєктами; вирішення окремих питань, пов'язаних з управлінням проєктами.

**Чотирирівнева система визначення компетентності й сертифікації українських
професіональних керівників і фахівців з управління проектами**

	Можливості		Процес сертифікації			Назва	Дійсний протягом
	Етап 1		Етап 2		Етап 3		
Керівництво міжнародною програмою або проектом. Міжнародний менеджмент проектів	Компетенція = знання + досвід роботи + персональна позиція	Заява, резюме, самооцінка, рекомендації, список проектів	Факультатив	Звіт з проєкту	Співбесіда	Сертифікований директор міжнародних програм або проєктів. Сертифікований міжнародний менеджер проєктів (CPD)	3-5 років
Проектний менеджмент				Екзамен		Сертифікований менеджер проєктів (CPM)	
Професійний проектний менеджмент						Зареєстрований професійний менеджер проєктів (PMF)	
Практичний проектний менеджмент	Знання	Екзамен			Практикуючий менеджер проєктів (PMF)	Час не обмежено	

Бушуєв С. Д. та Бушуєва Н. С. подають компетенцію проектного менеджера у вигляді кругової діаграми [1]:



Елементи компетенцій

<u>Технічні компетенції</u>	<u>Поведінкові компетенції</u>	<u>Контекстуальні компетенції</u>
1.01. Успішність управління проектом	2.01. Лідерство	3.01. Проектно-орієнтоване управління
1.02. Задоволені сторони	2.02. Участь та мотивація	3.02. Програмно-орієнтоване управління
1.03. Вимоги та завдання проекту	2.03. Самоконтроль	3.03. Портфельно-орієнтоване управління
1.04. Проектний ризик та можливості	2.04. Впевненість у собі	3.04. Здійснення проектів, програм та портфелів (ЗП)
1.05. Якість	2.05. Розрядка	3.05. Постійна організація
1.06. Проектна організація	2.06. Відкритість	3.06. Підприємницька діяльність
1.07. Робота команди	2.07. Творчість	3.07. Системи, продукти й технології
1.08. Розв'язання проблем	2.08. Орієнтація на результат	3.08. Управління персоналом
1.09. Структури проекту	2.09. Продуктивність	3.09. Здоров'я, безпека, екологія праці й навколишнє середовище
1.10. Задум та підсумковий продукт проекту	2.10. Узгодження	3.10. Фінанси
1.11. Час та фази проекту	2.11. Переговори	3.11. Юридичні аспекти
1.12. Ресурси	2.12. Конфлікти та кризи	
1.13. Витрати й фінанси	2.13. Надійність	
1.14. Закупівлі й контракти	2.14. Розуміння цінностей	
1.15. Зміни	2.15. Етика	
1.16. Контроль та звітність		
1.17. Інформація та документація		
1.18. Комунікація		
1.19. Запуск проекту		
1.20. Закриття проекту		
<u>Додаткові компетенції</u>		
4.1. Інтеграція системного, проектного, процесного й сценарного підходів в управлінні проектами		
4.2. Методологія управління проектами у динамічному оточенні		
4.3. Розвиток управління проектами на базі моделі технологічної зрілості організації		
4.4. Управління інноваційними платформами проектів організації		
4.5. Методології управління проектами створення інформаційних технологій		
4.6. Бізнес-процеси управління проектами, програмами та портфелями організації		

Звертаючись до моделі професійної компетентності менеджера освіти, за основу можна взяти модель професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, розроблену Масловим В. І., та базову кваліметричну модель професійної компетентності керівника Єльнікової Г. В. [4; 5]

**Модель професійної компетентності керівника загальноосвітнього
навчального закладу**

№ п/п	Напрямки управлінської діяльності керівника	Критерії професійної компетентності керівника (відповідні знання та вміння)
I	Педагогічне керівництво суспільним вихованням об'єктів	1. Законодавчо-нормативні знання 2. Методологічні знання 3. Загальнотеоретичні знання 4. Організаційно-технологічні знання 5. Діагностико-прогностичні вміння 6. Організаційно-регулятивні вміння 7. Контрольно-коригуючі вміння
II	Управління освітнім процесом	1. Методологічні знання 2. Загальнотеоретичні знання 3. Методичні знання 4. Організаційно-технологічні знання 5. Діагностико-прогностичні вміння 6. Організаційно-регулятивні вміння 7. Управління навчально-виховним процесом 8. Контрольно-коригуючі вміння
III	Загально-адміністративна й фінансово-господарська робота (менеджмент)	1. Законодавчо-нормативні знання 2. Методологічні знання 3. Загально-теоретичні знання 4. Організаційно-технологічні знання 5. Діагностико-прогностичні вміння 6. Організаційно-регулятивні вміння 7. Контрольно-коригуючі вміння
IV	Предметно-фахова діяльність	1. Знання 2. Уміння
V	Особистісні якості керівника	1. Політична культура 2. Патріотизм у поєднанні з повагою до інших народів і націй 3. Високі моральні якості 4. Суспільна активність 5. Особисті якості 6. Психологічні якості 7. Особистісні якості керівника 8. Організаційно-пропагандистські якості

Оскільки метою нашої статті є спроба виявити компетентності менеджера освіти для управління соціально-педагогічними проектами, спробуємо порівняти та поєднати моделі компетентностей проектного менеджера та менеджера освіти.

Компетентність менеджера освіти як керівника соціально-педагогічних проєктів

№ п/п	Напрямки управлінської діяльності керівника	Критерії професійної компетентності керівника (відповідні знання та вміння)
I	Педагогічне керівництво суспільним вихованням об'єктів	1. Законодавчо-нормативні знання 2. Методологічні знання 3. Загально-теоретичні знання 4. Організаційно-технологічні знання 5. Діагностико-прогностичні вміння 6. Організаційно-регулятивні вміння 7. Контрольно-коригуючі вміння
II	Управління освітнім процесом	1. Методологічні знання 2. Загально-теоретичні знання 3. Методичні знання 4. Організаційно-технологічні знання 5. Діагностико-прогностичні вміння 6. Організаційно-регулятивні вміння 7. Управління навчально-виховним процесом 8. Контрольно-коригуючі вміння
III	Загально-адміністративна й фінансово-господарська робота (менеджмент)	1. Законодавчо-нормативні знання 2. Методологічні знання 3. Загально-теоретичні знання 4. Організаційно-технологічні знання 5. Діагностико-прогностичні вміння 6. Організаційно-регулятивні вміння 7. Контрольно-коригуючі вміння
IV	Управління соціально-педагогічними проєктами	1. Законодавчо-нормативні знання 2. Методологічні знання 3. Загально-теоретичні знання 4. Організаційно-технологічні знання 5. Діагностико-прогностичні вміння 6. Організаційно-регулятивні вміння 7. Контрольно-коригуючі вміння Успішність управління проєктом Зацікавлені сторони Вимоги та завдання проєкту Проектний ризик та можливості Якість Проектна організація Робота команди Розв'язання проблем Структури проєкту Задум та підсумковий продукт проєкту Час та фази проєкту Ресурси Витрати й фінанси Закупівлі й контракти Зміни в проєкті Контроль та звітність Інформація та документація Комунікація Запуск проєкту Закриття проєкту

Закономірно виникає питання щодо контекстуальних компетенцій менеджера проекту. На наш погляд, вони вже закладені у групу знань, які виділені на основі цільових функцій керівника:

1. Законодавчо-нормативні знання – 3.11. Юридичні аспекти.
2. Методологічні знання – 3.01.Проектно-орієнтоване управління, 3.02.Програмно-орієнтоване управління, 3.04.Здійснення проектів, програм та портфелів (ЗП).
3. Загальнотеоретичні знання – 3.08.Управління персоналом, 3.09.Здоров'я, безпека, охорона праці й навколишнє середовище, 3.10.Фінанси.
4. Організаційно-технологічні знання – 3.05.Постійна організація, 3.07. Системи, продукти й технології.

В цьому переліку не зазначені компетенції 3.03. Портфельно-орієнтоване управління та 3.06. Підприємницька діяльність. Аналіз соціально-педагогічних проектів доводить, що ці складові не є важливими для їхнього керівника, тому їх можна рекомендувати менеджерам соціально-педагогічних проектів опановувати в майбутньому для підвищення кваліфікації та самовдосконалення.

У таблиці не враховані додаткові компетенції менеджера проекту – їх краще й залишити як додаткові (рекомендовані), оскільки вони не є обов'язковими як для проектного менеджера так і для менеджера освіти. Хоча «Методологія управління проектами у динамічному оточенні» буде досить актуальною для менеджера освіти, що керує соціально-педагогічним проектом, оскільки будь-який навчальний заклад, і в першу чергу загальноосвітня школа, якраз і є тим динамічним оточенням, в якому найчастіше здійснюються проекти.

Щодо особистісних якостей менеджера проекту й керівника освітнього закладу, то немає сенсу їх розмежовувати, оскільки складові особистісних якостей менеджера проекту повинні бути притаманні й менеджеру освіти для більш якісного виконання своїх функцій.

У напрямках управлінської діяльності керівника відсутній такий компонент як Предметно-фахова діяльність. Справа в тому, що з появою компонента Управління соціально-педагогічними проектами, виникає закономірне питання щодо робочого часу керівника навчального закладу. Якісне виконання проекту вимагає на різних етапах різні витрати часу, а предметно-фахова діяльність базується на усталеному розподілі часу, тож на нашу думку буде досить складно поєднувати обидва види діяльності. Для більш чіткої відповіді на це питання слід провести діагностику компетентності керівників освітніх закладів, як менеджерів соціально-педагогічних проектів, де буде враховуватися як додаткова діяльність предметно-фахова.

Отже, модель компетентності менеджера освіти як керівника соціально-педагогічних проектів в своїй основі спирається на модель компетентності менеджера освіти, але обов'язково включає модель компетентності проектного менеджера. Питання, що виникають при поєднанні цих моделей, найкраще можуть бути розв'язані під час діагностики, що і буде наступним кроком у нашому дослідженні.

Література:

1. Бушуев С. Д. Управление проектами: Основы профессиональных знаний и система оценки компетентности проектных менеджеров. / С. Д. Бушуев, Н. С. Бушуева // (National Competence Baseline, NCB UA Version 3.0). – К.: ІРІДУМ, 2006. – 208 с.
2. Словники в електронному вигляді: <http://slovari.yandex.ru/?ref=all>
3. Зимняя И. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. / И. Зимняя // Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк». – К.: Плеяди. – №1-2. – 2004. – С. 11-14.
4. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навч. посібник. / В. І. Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.
5. Єльнікова Г. В. Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. / Г. В. Єльнікова // Управління школою: Науково-методичний журнал. – К.: Основа. – № 7 (55). – 2004. – С. 21-26.

БАРИЛО О. А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики
викладання іноземних мов,
Чернігівський державний педагогічний
університет імені Т.Г.Шевченка

РУССКИХ М. В.,

студентка філологічного факультету,
Чернігівський державний педагогічний
університет імені Т.Г.Шевченка

ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНУ КУЛЬТУРУ МЕНЕДЖЕРА СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

У статті автор розкриває поняття «психолого-педагогічна культура» у взаємозв'язку з іншими складовими поняття; простежує процес формування психолого-педагогічної культури менеджера ВНЗ у контексті сучасного стану розробки проблеми; пропонує можливі шляхи а також надає практичні рекомендації щодо формування та вдосконалення психолого-педагогічної культури менеджера педагогічного ВНЗ. Ключові слова: культура, психолого-педагогічна культура, менеджер сучасного ВНЗ.

В статье автор раскрывает понятие “психолого-педагогическая культура” во взаимосвязи с другими составляющими понятия; прослеживает процесс формирования психолого-педагогической культуры менеджера ВУЗа в контексте современного состояния исследования проблемы; предлагает возможные пути и подает практические рекомендации касательно формирования и усовершенствования психолого-педагогической культуры менеджера педагогического ВУЗа. Ключевые слова: культура, психолого-педагогическая культура, менеджер современного ВУЗа.

In the article the author defines the notion “psychological and pedagogical culture” in the connection with other notion components; investigates the process of forming of higher education establishment manager’s psychological-pedagogical the context of contemporary research; offers the possible ways and gives practical recommendations for the forming of higher education establishment manager’s psychological and pedagogical culture. Key words: culture, psychological-pedagogical culture, higher education establishment manager’s.

Актуальність. У світлі сучасних подій, пов'язаних із прагненням України до інтеграції в Європейський освітній простір й активним вивченням особливостей роботи за євро-

пейською кредитно-трансферною системою навчання (згідно Болонської угоди) перед працівниками й дослідниками освітньої галузі постає низка різноманітних проблемних питань. Це питання, пов'язані з удосконаленням самого процесу організації навчання та виховання в сучасних ВНЗ, перегляду методик й технологій його організації, а також різні питання, пов'язані з підготовкою та перепідготовкою кваліфікованих кадрів і підвищенням кваліфікації працівників освітніх закладів. Однією з важливих проблем сьогодення є питання забезпечення якості управлінської діяльності в закладах освіти.

У сучасних умовах управління є тією рушійною силою, яка націлена на активізацію людини через створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу. Тому особливі уваги вимагають питання, пов'язані з організацією системи підвищення рівня як професійних знань керівного складу закладів освіти, так і вдосконалення рис особистості сучасного керівника. Менеджер освіти має орієнтуватися у різноманітності сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно застосовувати досягнення науки та передового і перспективного педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність. Оскільки освітня практика свідчить про недостатню підготовленість представників керівної ланки до професійної управлінської діяльності, про відсутність у багатьох із них необхідної управлінської культури, то питання вдосконалення моделі їх поведінки, загальної культури, культури спілкування й психолого-педагогічної культури є актуальними.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема психолого-педагогічної культури сучасного керівника а також працівника оновлених вищої та загальноосвітньої школи сьогодні викликає підвищення інтересу вчених до її аналізу. Так, питання психолого-педагогічної культури вчителя досліджувала російський науковець Л.Машина [10]; психолого-педагогічну модель викладача вищої школи вивчали О.Мороз, В.Юрченко [11]; психолого-педагогічну культуру як сутнісну характеристику професійної діяльності викладача ВНЗ розглядала О. Гуменюк [3], питання формування психолого-педагогічної культури кронкурентоздатного керівника розробляв М.Торшинин [20]; проблема психолого-педагогічної культури в системі неперервної освіти розглядалися на науково-практичній конференції «Освіта дорослих на півдні Росії: проблеми, перспективи» (1.07.2006р.); комунікативну культуру як компонент педагогічної культури розглядала І.Зарецька [6], питання управлінської культури розглядали Г.Єльнікова [5], Л.Васильченко [1], окремі аспекти, пов'язані із сутністю, змістом та проблемами психологічної та педагогічної культур розглядали сучасні українські та російські дослідники Л.Білик, Л.Даниленко, С.Дмитрієва, І.Ісаєв, Г.Лаврушкіна, Д.Некрилов, Л.Овсянкіна, В.Семікін, П.Щербань, та ін.

Мета та наукова новизна. Серед проаналізованих джерел відсутнє окреме цілісне дослідження психолого-педагогічної культури менеджера сучасного педагогічного ВНЗ. Тому метою даної публікації став розгляд проблеми формування й удосконалення психолого-педагогічної культури менеджера сучасного педагогічного ВНЗ.

Логіка розкриття проблеми вимагає розгляду самого поняття «психолого-педагогічна культура (далі – ППК) менеджера сучасного педагогічного ВНЗ» у взає-

мозв'язку з іншими складовими поняттями; розгляду процесу формування ППК менеджеру ВНЗ у контексті сучасного стану розробки проблеми; виявлення можливих шляхів формування та вдосконалення ППК як майбутнього менеджера ВНЗ, так і менеджера-практика, з урахуванням окремих практичних рекомендацій щодо цього.

Основний матеріал. Для сучасної наукової психолого-педагогічної літератури характерним є велике розмаїття визначення термінів та понять. Багатозначність самого поняття ППК менеджеру ВНЗ відбивається в неоднозначності тлумачення її основних складових і їх сутності та змісту. У контексті досліджуваної проблеми провідне місце серед них займають такі близькі за значенням поняття, як управлінська культура керівника, культура управлінської діяльності, культура управління, професійна майстерність, професійна компетентність, комунікативна компетентність, психологічна компетентність, психологічна культура, педагогічна культура та ін. Перелічені поняття показують не тільки генезис особистості менеджера ВНЗ у процесі професіоналізації, а й характеризують сутність рівнів реалізації його професійної діяльності. Тому у даному дослідженні звернемося до сутності лише змістових складових ключового поняття ППК – «культура», «педагогічна культура», «психологічна культура».

Визначення культури як наукового поняття класифікуються на антропологічні, соціологічні та філософські, в залежності від основного наукового підходу до розкриття дефініції. Близькими за сутністю є визначення вітчизняних дослідників, які розглядають культуру як «творчу діяльність, яка здійснюється в сферах матеріального та духовного виробництва» (М.Каган), «культура виявляє міру усвідомлення та оволодіння людиною своїм ставленням до самого себе, до суспільства, до природи, ступінь і рівень самореалізації її сутнісних потенцій» (В.Семенов), як «міру розвитку людини, бо культуру характеризує не тільки і не стільки обсяг засвоєних нею цінностей суспільної життєдіяльності, скільки сам спосіб, яким людина залучається до цих цінностей» (В.Грехнев).

Психологічна культура особистості керівника у психології управління розглядається як «комплекс елементів психологічної компетентності, що обслуговують управлінську практику й забезпечують застосування найефективніших способів, форм, методів роботи [13]. За твердженням окремих спеціалістів з управлінського консультування, психологічна культура є колективним програмуванням людського розуму, системою колективних цінностей, механізмом який допомагає жити у своєму середовищі й зберігати цілісність при взаємодії з іншими спільнотами.

Керівник-менеджер педагогічного навчального закладу має бути педагогом. У цьому своєрідність педагогічного менеджменту. Проблеми господарські, фінансові, кадрові не повинні витіснити на другий план педагогічну діяльність керівника. Тому принципово важливим для нашого дослідження визначенням педагогічної культури є наступне: «система духовно-моральних цінностей, звичаїв і традицій, норм і правил поведінки, які визначають цілі та завдання освіти в даному суспільстві. Вона є таким регулятором взаємовідносин, у якому кристалізуються найбільш успішні зразки педа-

гогічної думки, взаємовідносини товариства та партнерства, сила минулого досвіду, фактичні цінності та незамінні нічим моральний і мотиваційний ресурси наукового зростання особистості» [23].

Існуючі сьогодні визначення самого поняття ППК також вирізняються варіативністю, що зумовлено різноманітними науковими підходами (аксеологічний, діяльнісний, особистісний) до здійснення досліджень та врахуванням різних їх аспектів (культурно-історичного, соціально-педагогічного, діяльнісного, індивідуально-особистісного та ін)[8]. Так, ППК розглядають як частину загальнолюдської культури, що інтегрує історико-культурний психолого-педагогічний досвід і регулює сферу психолого-педагогічної взаємодії; як сутнісну характеристику середовища, способу життя, особливостей психолого-педагогічної системи, як процесу її руху до нового якісного стану; як вияв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності і спілкування викладача вищої школи та ін.

Сучасними освітянами визначаються також різні типи ППК, у взаємозв'язку з характеристиками історичних періодів. Тому, враховуючи безперервний процес гуманізації сучасних закладів освіти, наведемо визначення гуманістичної ППК викладача сучасного ВНЗ: «основоположна характеристика особистості, діяльності і культури спілкування педагога, суттєвим показником якої слід вважати: гуманістичну педагогічну позицію у ставленні до дітей, учнів студентів та його здібність бути вихователем; психолого-педагогічну компетентність і розвинене педагогічне мислення; освідченість у сфері предмета викладання та володіння психолого-педагогічними технологіями; досвід творчої педагогічної діяльності, уміння обґрунтувати власну психолого-педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну), здатність розробити авторський освітній проект; культуру професійної поведінки, способи саморозвитку, уміння саморегуляції власної діяльності, культуру спілкування» [8]. ППК взагалі характеризує рівень розвитку й ефективність освіти у конкретному суспільстві, сформованість соціально-духовних цінностей і норм, що діють у системі освіти.

Отже, сутність поняття ППК менеджера сучасного педагогічного ВНЗ безперечно повинна базуватись на характеристиках наведених вище показників гуманістичної ППК викладача сучасного ВНЗ, а також сутності понять психологічної та педагогічної культур. Тому сутність та зміст ППК менеджера сучасного педагогічного ВНЗ є інтегрованим поняттям, яке варто розглядати як основоположну набуту характеристику особистості, що базується на комплексі теоретичних фахових знань, знаннях психології людини, й людської спільноти, накопиченому досвіді колективного й індивідуального спілкування котра забезпечує використання найефективніших способів, форм, методів здійснення управлінської практики, а також є механізмом постійного руху до нового якісного стану особистості і колективу(О.Баріло).

Набуття такої характеристики відбувається у постійному нескінченному процесі розвитку особисті під час якого, власне і відбувається поступове формування та вдос-

коналення ППК. У зв'язку з цим особливого значення набувають процеси навчання та безпосередньої практичної управлінської діяльності.

Так, навчальна діяльність особистості має декілька важливих сходинок, оскільки вона починається ще з дитячого і шкільного віку. Психолого-педагогічну підготовку, на думку В. Крижка та Є. Павлютенкова [1], доцільно розпочинати ще у школі, де є можливість вирішувати проблему професійного самовизначення майбутніх менеджерів, ознайомлювати учнів з галузями професійної діяльності, формувати адекватну самооцінку, розвивати здібності до професійного навчання. Це, звичайно ж, є лише підґрунтям, але обов'язковою умовою для формування ППК менеджера педагогічного ВНЗ.

Наступним важливим періодом підготовки до безпосереднього формування ППК майбутнього менеджера педагогічного ВНЗ вважаємо отримання базової вищої педагогічної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) «бакалавр». І тільки після проходження особистістю цих попередніх підготовчих етапів, вже можна говорити про початок самого процесу формування ППК майбутнього менеджера педагогічного ВНЗ зокрема у процесі набуття ОКР «спеціаліста» й «магістра».

Пізніше процес формування ППК продовжується під час набуття практичного педагогічного досвіду особистості. Потім у ході безпосередньої управлінської діяльності та участі у освітніх програмах і проектах для управлінців, а також навчанні на курсах підвищення кваліфікації, участь у програмах та проектах по обміну досвідом та ін.). У даному контексті важливими є спостереження сучасних дослідників [1], котрі зазначають на існуванні американської та Європейської моделей навчання керівників. Американська модель передбачає превентивну підготовку спеціаліста у ВНЗ до початку кар'єри, а в основі європейської моделі лежить набуття знань на основі практичного досвіду та подальша самореалізація людини в закладах підвищення кваліфікації або спеціальної управлінської підготовки. Проте всі вони стосуються безпосередньої управлінської освіти.

На думку Л.Васильченко [1], у пошуку найбільш раціональніших шляхів освіти керівників сьогодні робляться перші кроки. Як свідчить практика, переважними методами лишаються інформаційні, які вимагають від слухача усвідомлення несуперечливого, точного знання, однозначних висновків і безальтернативних рішень. Оскільки в Україні сьогодні відсутні спеціальні окремі структури безпосередньої підготовки менеджерів педагогічних ВНЗ, то принциповим для даного дослідження стало цілісне й узагальнене визначення деяких можливих шляхів формування і вдосконалення ППК менеджера педагогічного ВНЗ із урахуванням різноманітних методів, що застосовуються протягом усіх періодів розвитку особистості керівника, починаючи з навчання у педагогічному ВНЗ і закінчуючи практичною управлінською діяльністю. Так, можливі шляхами вдосконалення ППК менеджера ВНЗ вважаємо наступні:

1) у процесі підготовки спеціалістів і магістрів педагогічних ВНЗ, обов'язково включати теми «Психолого-педагогічна культура педагога, менеджера освітнього закладу», «Особливості та прийоми ефективного спілкування», «Конфлікти в колекти-

ві: сутність та шляхи подолання» та подібні в ході вивчення дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Менеджмент освіти» та ін.;

2) постає важливим також проведення занять з елементами тренінгу та здійснення тренінгових програм для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та у ході роботи центрів перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій;

3) оскільки перша заповідь керівника звучить так: «Керівник – це передусім знавець людей, психолог, який вміє створити такі стимулюючі умови, які викликають у кожного працівника інтерес до хорошої роботи, бажання досягти високих результатів. Пам'ятай! Постійна турбота про підвищення своєї психологічної культури – важлива умова ефективного керівництва» [22], то керівники-практики мають завжди пам'ятати про постійну самоосвіту й самовдосконалення техніки спілкування;

4) позитивний імідж керівника безсумнівно забезпечує відповідний імідж його закладу й установи. Тому як молодий, так і досвідчений керівник постійно має турбуватися про створення і підтримку власного позитивного іміджу, для чого має дотримуватись наступних «15 заповідей поведінки»:

- 1) Насамперед полюбіть людину, зробіть своїм товаришем і звертайтеся до її кращих рис.
- 2) Поставте себе на її місце і лише звідтіля ви побачите, за що насамперед братися.
- 3) Поводьтеся так, аби не зрадити очікувань тих, хто вас оточує.
- 4) Керуйте своїми та чужими емоціями і не дайте їм розгулятися.
- 5) Не поєднуйте людей із проблемами. Останні розв'яжуйте конструктивно.
- 6) Шукайте спільного, а не відмінностей в інтересах. Шукайте засоби, щоб задовольнити обопільні інтереси.
- 7) Переконайте не своїм тиском, а своїми аргументами, спростовуючи міркування іншого.
- 8) За все, що діється, відповідальність беріть на себе.
- 9) Шукайте не одного, а багато аргументів. Чим їх більше, тим більша ймовірність успішно загасити конфлікт.
- 10) Намагайтеся відчувати мову партнера. Перейміться його інтересами, аби відчувати його стан.
- 11) У спілкуванні з людьми будьте щирі навзаєм. Оцінюйте обставини, а не людей.
- 12) Не покладайтеся на ілюзію розуміння, уточнюйте зміст сказаного іншими.
- 13) На початку будь-якого спілкування визначтесь, до якої гавані ви пливете. Коли говорите про свою мету, висловлюйтесь зрозумілою і конкретною мовою.
- 14) Уникайте суб'єктивності своїх оцінок і доказів. Не слід плутати факти зі своїми поглядами на них.
- 15) Будьте терпимі до людей і до життєвих негараздів. Самі говоріть про свої плюси та мінуси. Пам'ятайте, що не існує абсолютно слухних і абсолютно хибних рішень. Протиріччя – це нормально.

У процесі формування та вдосконалення ППК менеджера педагогічного ВНЗ важливе місце займає урахування основних видів діяльності керівника освітнього закладу й вимоги до фахової компетентності керівника ВНЗ як менеджера [14]. У зв'язку з цим наведемо деякі можливі шляхи реалізації ППК з урахуванням практичних рекомендацій менеджерам-практикам у вигляді таблиці:

Основні види діяльності керівника менеджера	Окремі вимоги до фахової компетентності керівника ВНЗ як менеджера:	Можливі шляхи вдосконалення та практичної реалізації ППК менеджера педагогічного ВНЗ
• формування згуртованого колективу з високим інтелектуально-творчим потенціалом; • об'єднання великої кількості людських ресурсів (адміністративно-управлінський та студентський колектив); • сприяння на ефективне співробітництво заради спільної мети; • підтримка позитивного психологічного клімату в колективі, уточнення цілей, задач, гуманізація життя закладу; • проведення нарад, ділових зустрічей, переговорів, тобто співпрацю • використання методів і прийомів самодисципліни.	• забезпечувати ефективну діяльність як усього закладу, так і кожного окремого працівника - викладача; • давати чіткі вказівки і кваліфіковано делегувати повноваження, виконувати людей; • налагоджувати творчі стосунки з соціокультурним середовищем і навколишніми; • забезпечувати зворотні зв'язки в управлінні; • домагатися паритетних та демократичних відносин із підлеглими • створювати позитивний авторитет та імідж ВНЗ в соціокультурному середовищі; • створювати оптимально можливі комфортні умови для життєдіяльності колективу, розкриття особистісного потенціалу кожного викладача	• використання психологічним та психолого-управлінським консультуванням, що забезпечується роботою психолога у закладі; • організація тренінгових занять з проблем врегулювання конфліктів і безпосередня участь у них керівників різних ланок; • організація та проведення тренінгових занять, та тренінгів комунікативної компетентності керівників; • остаточне використання прийомів «мобінгу»; • урахування надбань школи, людських стосунків та переходу до нових стилів спілкування в управлінській діяльності з учасними кадрами; • постійне використання прийомів формування й удосконалення власного іміджу.

Наведені в таблиці окремі шляхи реалізації ППК є невід'ємною частиною процесу її формування і вдосконалення, що вимагає детальних коментарів.

У цьому контексті принципової важливості набуває теза сучасних дослідників психології менеджменту та управління: «Управляти — означає приводити до успіху інших» [22]. Відомо, що нова модель управління більш відкрита і демократична на відміну від традиційної, яка існувала за часів Радянського Союзу. У ній органічно поєднуються засоби державного управління з громадським впливом. Модернізація управління системою освіти у контексті переходу до Болонського процесу передбачає використання нової етики управлінської діяльності, базованої на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації, підвищення компетентності управлінців усіх рівнів; розвиток студентського самоврядування, більш широке залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, жінок, а також виховання лідерів в освіті [2]. Тому сьогодні ніякі сучасні інноваційні технології та технічні засоби навчання не допоможуть менеджеру ВНЗ на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки, ефективно будувати свою професійну діяльність, якщо він сам особистісно і професійно до неї не підготовлений, або ж якщо він залишається на старих радянських позиціях.

Варто відзначити, що менеджерами різних рівнів у освітніх закладах є жінки. Про гендерні проблеми в управлінській діяльності сьогодні також говорять дослідники. Зокрема Белл і Чейз [24] наголошують на тому, що саме жінки-керівники частіше мають справу з конфліктами, які виникають на ґрунті культурних стереотипів. При цьому менеджерам-жінкам, як правило, доводиться активніше і складніше у колективах здобувати й відстоювати свій авторитет, навіть якщо культурний жіночий стереотип жіночої поведінки суперечить таким діям. У зв'язку з цим сьогодні слід звертати увагу на проблеми засобів цілеспрямованого формування ППК як у чоловіків-менеджерів, так і у жінок, а також сприяти виробленню більш гнучкого сувітогляду українців щодо гендеру в керуванні.

Досвід та спостереження свідчить, що керівники сучасних ВНЗ переважно належать до вікової категорії після 40, а то й після 50-ти років. Значна їх частина відрізняється сформованістю стереотипів поведінки, стилів спілкування, які формувались під впливом загальних ідеологічних тенденцій в суспільстві, характерних для радянського ладу.

Так, наприклад, прагнення бути принциповим є наслідком тієї пропаганди прямоти і принциповості, яка була складовою частиною радянського ідеологічного виховання 20-50 років ХХ століття. Всіляка критика недоліків вважалася беззаперечно корисною, вкрай необхідною справою. Ввічливість і тактовність ніхто теоретично не заперечував, але вони здавалися якимись сумнівними, «непролетарськими» манерами, існував пафос боротьби з недоліками і виховання «нової людини», в яку принципівість вписувалась абсолютно органічно. Практично ж принципівістю люди часто називали елементарну впертість і небажання рахуватися з іншою точкою зору, що, зрозуміло, породжувало різноманітні сутички. Зайва прямолінійність у судженнях та висловлюваннях, консерватизм мислення, поглядів, небажання долати застарілі традиції, які заважають досягти успіху – з віком консерватизм стає помітним у багатьох людей, особливо з інертним, флегматичним типом темпераменту. Внаслідок цього вони часом наполягають на тих судженнях або способах поведінки, які є звичними для них, але розходяться з новими вимогами часу, що й породжує конфлікти [21].

У зв'язку з цим, на жаль в управлінській діяльності ще залишається авторитарний стиль спілкування та адміністративно-авторитарний стиль керівництва.

Набуття такими управлінцями ППК як нової особистісної характеристики уявляється можливим лише за умов формування в них аутопсихологічного компоненту та корекції елементів психологічної компетентності [13], які передбачають оволодіння сучасними знаннями про позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності, особливості своєї особистості і її характерні якості.

У цьому контексті постає питання організації діяльності якісного психолого-управлінського консультування [13] у педагогічних ВНЗ, із застосуванням накопичених знань з психології управління (історичні аспекти розвитку теорії менеджменту Ф. та Л. Гілбертів, які приділяли значну увагу психологічним аспектам управління; концепція „фізіологічного оптимізму”; роботи та досвід таких вітчизняних та зарубіжних вчених

як О. Єрманський, О. Гастев, Г. Мюнстерберга, Е. Мейо, М. Вітке) [7], [16]; формування та корекція таких якостей особистості керівника як комунікабельність, здатність встановлювати контакти, увага до підлеглих, емоційна врівноваженість, товариськість, стійкість до стресу та ін. [17].

Як провідника освітньої системи ВНЗ, керівника нерідко втягують у конфлікти його ж колеги – освітяни. Але найбільшим джерелом конфліктів залишається громада. Гостре питання – врегулювання та контролювання конфліктів. У чому запас лише життєвого досвіду навіть досвідченого менеджера не завжди стає у нагоді. Тому у цьому постає питання про психологічне консультування, що забезпечується роботою психолога у закладі освіти. У разі забезпечення ВНЗ посадою психолога, профілактикою конфліктів могли б стати також тренінгові заняття з проблем врегулювання конфліктів (соціально-психологічні засади конфлікту: природа конфліктів, причини виникнення, профілактика, шляхи усунення та ін). Оскільки врегулювання та уникнення конфліктів базуються, в першу чергу, на побудові ефективного спілкування, то актуалізується і проблема організації та проведення тренінгових занять, та тренінгів комунікативної компетентності керівника – для менеджерів різних ланок (вища, середня) ВНЗ.

Крім того менеджер освітнього закладу повинен не лише знати, а й завжди пам'ятати про врахування людського фактору в управлінні. Про це впевнено говорили у своїх дослідженнях представники неокласичної школи менеджменту, що отримала назву «школа людських стосунків» (засновник – соціолог, психолог Е. Мейо) [19, с.64]. Згідно їх поглядів, людський фактор, потреби людей та соціально-психологічний клімат у колективі – це основний компонент ефективної організації роботи, що підтверджено також дослідженнями А. Маслоу, та окремими положеннями теорії Е. Мейо, котрі має пам'ятати менеджер: працівник відгукується на розпорядження керівника, якщо останній приділяє увагу його соціальним потребам і його бажанням бути зрозумілим; фактор співробітництва в групі надзвичайно важливий, неформальні відносини між людьми в процесі виробництва являють собою силу, з якими не можна керівникам не рахуватися; необхідно відмовитися від авторитарності керування і переходити до «менеджменту участі» [22, с.38-39].

Важливим показником високого рівня ППК сучасного менеджера – практика вважаємо відсутність такої моделі управлінської поведінки, як «мобінг». Це такі непрофесійні стосунки керівника з підлеглими, за умов яких менеджер завдяки системи присіпань і цькування «витискує» підлеглого з місця роботи, хоча людина і гарно працює. Коли у педагогічному колективі завдяки діям старшого менеджера починають на перше місце висуватись виключно формальні сторони процесу роботи з кадрами, починає процвітати, російською – «наушничество, стукачество» це шлях до зниження якості і конкурентоспроможності закладу. Як стверджують сучасні фахівці психології управління [15], таке позбавлення від фахівців – це дорога до краху будь-якої установи.

Безумовно така поведінка керівника-менеджера псує імідж та руйнує якісний кадровий склад ВНЗ, де важливо постійно зберігати якісні досвідчені й активні не

досвідчені кадри. Особливо актуальним це постає в умовах сучасного скорочення освітніх ВНЗ різних рівнів акредитації.

З огляду на це, зауважимо, що згідно з результатами окремих досліджень в галузі менеджменту [18] імідж ВНЗ, як й імідж будь-якої установи, залежить, перш за все, від іміджу керівника. Тому менеджер ВНЗ завжди має пам'ятати і про постійне удосконалення власного іміджу. Безумовно, результат залежить від ряду факторів які впливають на процес його формування і мають бути постійно в центрі уваги менеджера. Це особисті якості, знання, уміння й навички, спілкування та поведінка управління, фактор само презентації, уміння подавати себе (посмішка, приємний відкритий вираз обличчя, манера говорити та ін.)

Висновки. Резюмуючи зауважимо, що дана розвідка є лише узагальненим оглядом проблеми ППК менеджера сучасного педагогічного ВНЗ. Оскільки в сучасних педагогічних ВНЗ практично ще немає менеджерів, а є лише формальні управлінські одиниці в особі керівника, його заступників і педагогів (що пов'язано з початком розвитку психолого-педагогічних досліджень у галузі менеджменту педагогічних ВНЗ), то досконалого дослідження вимагає низка різноманітних питань. Це проблеми, пов'язані не лише зі зміною самої системи організації роботи ВНЗ, а передусім проблем організації навчання керівного складу, зміни та корекції менталітету управлінців у педагогічних ВНЗ, організації їх спеціальної психолого-педагогічної підготовки та перепідготовки, подальшого пошуку найбільш ефективних шляхів освіти менеджерів педагогічних ВНЗ, проведення практичних експериментальних досліджень методів вдосконалення ППК менеджерів педагогічних ВНЗ та ін.

Література:

1. Васильченко Л. Управлінська культура керівника школи в системі освіти післядипломної педагогічної освіти // [www.Osvita.ua / school / manege /](http://www.Osvita.ua/school/manege/)
2. Вища освіта в Україні: Навч.посіб. // За ред. В.Г.Кременя, С.М.Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
3. Гуменюк О. Психолого-педагогічна культура як сутнісна характеристика професійної діяльності викладача вищого навчального закладу // Університетські наукові записки. – 2008.- №2.- С. 406-410.
4. Даниленко Л. Інноваційний менеджмент в освіті: Навчально-методичний комплекс з дисципліни. – К.: Міленіум. – 2003.
5. Ельнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу // Управління школою. – 2004. – № 35. – 140 с.
6. Зарецька І. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури // Директор школи. Україна. – 2005. – №3-5. – С. 149-157; №6-7. – С. 90-101.
7. Калініна Л., Михайленко Т., Бурма В. Історичний контекст розвитку теорій менеджменту // Освіта і управління. – 2003. – Т.6. – № 2. – С. 63 – 72.
8. Лаврушкіна Г.В. Психологічна культура викладача вищої школи // <http://psych.kiev.ua/>
9. Марк Е. Генсок М.Е. Керування освітою та організаційна поведінка (Переклад з англ. Х.Проців.). – Львів, 2002. – 384 с.

10. Машина Л. О. Становлення і розвиток психолого-педагогічної культури вчителі : Автореф. Дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 М., 1999.
11. Мороз О., Юрченко В. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С.187-189.
12. Овсянкіна Л. Психолого-педагогічні аспекти інноваційного навчання у вищій школі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – №6. – 2004. – С.145-151
13. Орбан-Лембрик Л. Психологія управління: Посібник. – К.: Академвидав. – 2003. – 568 с.
14. Петренко А. Підготовка керівника системи освіти // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки. – Ніжин. – 2003. – №3. – С. 14-18.
15. Психология управления персоналом: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.Батаршева, А. Лукьянова. – М.: Изд-во института психотерапии, 2005. – 624 с.
16. Серджіованні М., Барлінгейм М., Кулц Ф., Тарстон П. Керування освітою і шкільне врядування (Переклад з англ. О Щур). – Львів: Літопис, 2002. – 440 с.
17. Симонов В. Психологический менеджмент: 50 НОУ – ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – 3-е издание, – М.: Педагогическое общество России, – 1999. – 430 с.
18. Скрипаченко Т. Взаємодія первісних факторів при формуванні іміджу // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки. – Ніжин. – 1999. – Ч.1. – С. 191-195
19. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти: Науково-методичний посібник (Л.М.Калініна, Н.М. Островерхова, А.Ф.Остапенко та ін.) За ред. Калініної Л.М. – К.: ПП Компанія “Актуальна освіта”. – 2002. – 310 с.
20. Торшин М.Є. Формирование психолого-педагогической культуры конкурентоспособного руководителя (из опыта работы на Президентской программе переподготовки управленческих кадров) // Межрегиональная научно – практическая конференция «Проблемы экономической психологии в изменяющейся России». Тезисы докладов. Ярославль
21. Трухін І. Соціальна психологія спілкування: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 336 с.
22. Федоров В.Д. Менеджмент закладу освіти, менеджер закладу освіти: психологічні засади. – Кам'янець-Подільський, Абетка – НОВА. – 2004. – 224 с.
23. Щербань П. Сутність педагогічної культури // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С. 67-71.
24. Bell C.S., Chase S.E., Women as educational leaders: Resistance and conformity. Paper presented at the 1989. American Education Research Association Annual Meeting. San Francisco, 1989.

БЕЛЕЦЬКА С. Г.,
здобувач, методист Інституту
післядипломної освіти
Севастопольського міського
гуманітарного університету

СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються зміст і етапи організаційно-методичної роботи по формуванню економічної компетентності педагога в системі післядипломної освіти. Науково-методична робота розглядається як складна цілісна діяльність, теоретичною основою якої є компетентнісний підхід в навчанні дорослих.

В статье раскрываются содержание и этапы организационно-методической работы по формированию экономической компетентности педагога в системе последипломного образования. Научно-методическая работа рассматривается как сложная целостная деятельность, теоретической основой которой является компетентностный подход в обучении взрослых.

The article deals with the subject matter and stages of organization and methodological work on teacher's economical competence formation. Scientific methodological work is considered as a compound holistic activity, the basic of which is competence approach to teaching adults.

Зміни, що неухильно відбуваються в суспільстві привели до необхідності модернізації системи освіти. Досвід багатьох провідних країн засвідчує, що одним із ефективних шляхів модернізації освіти відповідно до сучасних потреб суспільства, забезпечення її випереджаючої ролі є впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу. „Компетентнісний підхід” як поняття, як система опису результату освіти стало інтенсивно розвиватися в кінці минулого сторіччя і продовжує розвиток по теперішній час під впливом моделі освіти Західної Європи, США і Болонського процесу [3].

Все більшою мірою визначають норми, ціннісні орієнтації особи, здатність адаптуватися до соціально-економічних умов, які змінюються, що в свою чергу, обумовлює всі зростаючі потреби суспільства у вдосконаленні економічної освіти, направленої на формування економічного мислення, економічної компетентності, розвиток заповзятливості, ініціативи, здатності ухвалювати нестандартні рішення в економічній діяльності.

Аналіз обговорюваної теми ми почали з вивчення поняття «компетентність» в цілому. У літературі «компетентність» трактується як «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, обізнаність, правомочність, авторитетність, повноправність»[5].

Звідси – «компетентність» в своїй справі людина означає «обізнаний, є визнаним знавцем в якому-небудь питанні, авторитетний, повноправний, володіючий кругом повноважень, здатний» [2]. У педагогічній літературі тлумачення термінів «компетентність» і «компетенції» стали з'являтися порівняно недавно. Це свідчить про те, що компетентність фахівця в психолого-педагогічному контексті набуває особливу актуальність, а кажучи про економічну компетентність педагога – це абсолютно новий напрям.

Питання економічної компетентності фахівців привертають увагу таких вітчизняних педагогів як О.І.Пометун, Г.А.Дмітренко, О.Г.Семенков, О.Л.Ануфрієва та інші. Відомі російські педагоги В.В. Раєвський, А.В.Хуторський, В.П.Пугачов також займаються вивченням компетентності та різних її видів. Багато західних учених розглядають питання, пов'язані з економічною компетентністю. Так, наприклад, в американській теорії «компетентного працівника» найважливішим компонентом його кваліфікації стає здатність швидко і безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці, а також до тієї економічної і політичної ситуації, яка діє на даний момент часу. Велике місце відводиться розробці методів і способів формування економічно компетентного працівника в тій або іншій області сучасного виробництва. Не менш важливою для нашого дослідження є концепція «інтегрованого розвитку компетентності», розроблена сумісно шведськими і американськими ученими. Вони визначають «економічну компетентність» як суму знань, умінь і навиків в широкому значенні, які набуваються в процесі шкільної і позашкільної освіти. Розвиток економічної компетентності відбувається і обуславлюється всім процесом освіти і є інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних і економічних аспектів знань [2].

Аналізуючи, запропоновані ученими різні компоненти професійних компетентностей, в структурі економічної компетентності можна виділити наступні:

- мотиваційно-ціннісний компонент – спрямованість діяльності педагога на вивчення предмету, як засіб особового і професійного спілкування, ціннісні орієнтації, мотиви виконання професійної економічної діяльності.
- дидактичний компонент – уміння вирішувати задачі, вирішувати проблемні ситуації, застосування творчого підходу до діяльності;
- діяльнісний компонент – процес та результат засвоєння і реалізації економічних знань та вмінь.

Формування економічної компетентності педагога повинне включати різносторонні знання, управління і дозвіл проблемних ситуацій, що виникають в учбовому процесі і в житті, виявлення ціннісних орієнтацій, мотивів, інтересів. Розвиток економічної компетентності педагога є також особовою освітою, проміжним етапом на шляху до самостійності, вибору. Воно відображає не тільки глибину знань економіки, але і допомагає підвищити рівень умінь, навиків, удосконалювати особові якості педагога [4] Відповідно до вищесказаного, можна сказати, що економічна компетентність – це наявність у педагога необхідних економічних знань і здібностей, які дають можливість аналізувати, робити висновки, ухвалювати відповідні рішення, а також раціонально діяти в різних ситуаціях.

Враховуючи ситуацію, що склалася в Україні, з вчителями, які викладають основи економіки у школі, коли даний предмет ведуть фахівці різних предметів: географи, історики, математики і ін., то можна сказати, що основа формування економічної компетентності педагога — це інститути післядипломної освіти. Саме в установах післядипломної освіти розробляються і створюються різні моделі перепідготовки, підготовки і підвищення кваліфікації фахівців.

Опановувавши сьогодні основами нової для себе професії або її новими аспектами, фахівець повинен безболісно здійснювати перенесення сформованих у нього раніше знань і умінь в нові сфери діяльності. Тому здатність адаптуватися до змін навколишнього життя, а не підкорятися обставинам дійсності — необхідність безперервної освіти.

На підставі проведеного формуючого експерименту при інституті післядипломної освіти Севастопольського міського гуманітарного університету, можна сказати, що формування економічної компетентності педагогів в інститутах післядипломної освіти, може проходити з наступних основних етапів:

1. Етап попередньої роботи, коли необхідно визначити критерії і рівні розвитку економічної компетентності вчителів економіки. Такими критеріями є:

- сформованість видів компетентностей (психологічна, наочна, дидактична, методична, комунікативна, управлінська, проєктивна);
- мотивація самовдосконалення;
- результативність виконання професійних завдань.

Вони встановлені в основу методики діагностики. Згідно критерій визначені рівні економічної компетентності вчителів економіки і їх характеристики.

2. Етап курсової підготовки підвищення кваліфікації. Організація учбового процесу і розвиток економічної компетентності вчителів економіки на курсах підвищення кваліфікації виглядає таким чином:

- а) вхідна діагностика направлена на визначення слухачами своїх утруднень в теоретичній і практичній діяльності по викладанню економіки в школі у вигляді різних тестів, а також анкет, наприклад, анкета "Самоаналіз і самооцінка педагогічної діяльності";
- б) організовується цикл учбових занять, направлених на прагнення слухачів до самовдосконалення і саморозвитку. Форми, в яких здійснюються ці заняття, різні по своїй суті. Головна особливість активних методів і форм навчання полягає у тому, що вони направлені не стільки на зняття труднощів в своїй професійній діяльності, скільки на локалізацію цих труднощів;
- в) проведення тренінгів за рішенням учбових задач різної тематики по предмету;
- г) проведення вихідної діагностики створює основу для оцінки рівня економічної компетентності педагога;
- д) проведення рефлексії підсумкового заняття. Як правило, підсумкова рефлексія проводиться у формі ділової гри „Підсумки і перспективи”, або у формі організаційно-діяльності гри типу „Майстерня майбутнього”, або у формі захисту курсових робіт.

Результатом такої організації учбового процесу слухачами під керівництвом методиста курсів визначаються задачі на міжкурсовий період. Будується індивідуаль-

на перспективна програма професійного саморозвитку, пов'язана з самоосвітою, з участю в тих або інших формах підвищення кваліфікації, з самоорганізацією в цілому.

3. Етап міжкурсової підготовки. Задачі, на міжкурсовий період, пов'язані з участю педагогів в тих або інших заходах. Робота ведеться у різних напрямках, залежно від категорії вчителя. Тут же хотілося б і відзначити, що привласнені кваліфікаційні категорії вчителю відносяться до основної спеціальності, оскільки при атестації, в основному, розглядається робота по основному предмету, а по економіці як доповнення. Але проте, доводиться зважати на привласнені кваліфікаційні категорії. Тому вчитель вищої категорії працюють над проектами в творчих групах, допомагають організовувати і проводити різні семінари, обмінюються передовим педагогічним досвідом роботи, а вчителі інших категорій беруть участь у даних заходах. Така робота дозволяє мотивувати діяльність педагога, направлену на формування економічної компетентності.

3. Етап самоудосконалення і самопідготовки. Достатньо важливий етап у формуванні компетентності будь-якого напряму, оскільки безперервна освіта більше зводиться до того, що педагог повинен розуміти і відчувати потребу в самоосвіті. Саме в цей період формуються основні соціально-особові якості людини. Адже ми знаємо, що дорослі – це досвідчені учні, вони уміють вчитися, мають певний позитивний або негативний життєвий і педагогічний досвід, вони самодостатні і хочуть бути більш вільними у виборі.

4. Етап зіставлення попередніх критеріїв і рівнів з існуючими в результаті виконаної роботи. Тут необхідно знайти відмінності і зрозуміти їх суть, а також визначити причини недоробки або завищення критеріїв.

Узагальнюючи сказане, потрібно відзначити, що розвиток економічної компетентності вчителів економіки відображає цілісність і послідовність різних видів роботи, розширення меж спілкування, орієнтації, вибору. Результатом цього процесу є розвитку економічної компетентності і як наслідок – формування ряд компетенцій, необхідних для педагога, що викладає основи економіки.

Література:

1. Реформа вищої освіти України і Болонський процес // *Голос України*. – 2007. – №99 (4099). – 8 червня.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // *Педагогика*. – 2003. – №10.
3. Власов Д.А. Технология проектирования педагогических объектов на основе управления развитием компетентности будущего специалиста // *Сборник статей научно-практической конференции „Педагогические технологии В.М. Монахова в образовательном пространстве в г. Тольяти”*, 2007.
4. Махмутова З.М. Теоретические основы профессиональной компетентности. – Уфа, 2003. – 145 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования // *Ученик в обновляющейся школе*. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.

БЕЛІКОВ С.Б.,
КЛИМОВ О.В.,
ТКАЧ Д.В.,
Запорізький національний технічний
університет

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ВНЗ ЗАПОРІЗЬКОГО РЕГІОНУ

Узагальнено особливості та проблеми впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у вищих навчальних закладах Запорізького регіону. Проаналізовано можливість вирішення проблем, що виникають при підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Зазначено необхідність прискорення адаптації законодавчої бази України до вимог Болонської декларації і відповідно до законодавства ЄС.

Обобщены особенности и проблемы внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях Запорожского региона. Проанализирована возможность решения проблем, которые возникают при подготовке высококвалифицированных специалистов. Отмечена необходимость ускорения адаптации законодательной базы Украины к требованиям Болонской декларации и в соответствии с законодательством ЕС.

Features and problems of credit-module system introduction of educational process organization are generalized in higher educational establishments of Zaporizhzhia region. Possibility of working out problems which arise at preparation of highly skilled specialists is analyzed. The acceleration necessity of legislative base adaptation of Ukraine to the requirements of Bologna declaration and in accordance with the ES legislation is noted.

Широкі впровадження основних засад Болонської угоди в освіті України потребує значних змін в самому процесі підготовки фахівців у системі вищої школи. Зокрема у ВНЗ Запорізького регіону здійснюється комплекс заходів для впровадження Болонської системи: переробляється методичне забезпечення, навчальні плани та робочі програми тощо.

На жаль ВНЗ Запорізької області стикаються з великою кількістю проблем, більшість з яких пов'язана як з недостатнім рівнем автономії вищих навчальних закладів України так і з недосконалою нормативно-правовою базою. Ці проблеми існують вже не перший рік, проте позитивних зрушень майже немає.

Для забезпечення сумісності трициклової системи освіти та системи працевлаштування та кар'єри в державному секторі необхідно цю систему закріпити законо-

давчо. В документах Мінпраці ступінь «бакалавр» не визначено, що призводить до необхідності продовження освіти для здобуття ступені «спеціаліст» або «магістр», оскільки розподіл бакалаврів по підприємствах неможливий внаслідок відсутності замовлень. Необхідно зазначити, що з подальшою ліквідацією ступені спеціаліста необхідно чітко визначитись з введенням ступеню «магістр». Як пропозицію можна розглядати варіанти з розділенням на два рівні «магістр наук» та «магістр технологій». Ступінь магістра наук відповідно призначалась би майбутнім аспірантам (в подальшому викладачам вищої школи, кандидатам та докторам наук), а магістр технологій фактично замінив би існуючий на сьогодні рівень «спеціаліст». Досі актуальним залишається звернення Асоціації ректорів вищих технічних навчальних закладів, де пропонується зберегти звання «дипломований інженер». Це звання має бути присвоєним магістрам наук після їх практичної роботи впродовж 2-х років та підтвердження вміння створювати нові технології та техніку.

Виходячи з умови необхідності забезпечення мобільності студентів між навчальними закладами країн учасниць Болонської угоди необхідно підготувати каталоги дисциплін навчального плану в двох варіантах (українському та англomовному), при цьому вони мають бути максимально уніфікованими та простими. Це має відноситись також і до навчальних планів та графіків навчального процесу. Таким чином це дасть можливість зараховувати дисципліни, що не збігаються за деякими ознаками, проте змістовно подібні.

В сучасних умовах організація підготовки в вишах кваліфікованих спеціалістів базується на поєднанні аудиторних та самостійних занять. При цьому ставиться задача формування творчої та дослідницької ініціативи студента, що досягається за рахунок самостійної роботи при підготовці студентом різних завдань. В системі ECTS кількість аудиторних занять знижується, а самостійних зростає, оскільки вважається що під час самостійної роботи над матеріалом, що вивчається, студент отримує більше теоретичних та практичних навичок. Нажаль в реаліях українських вишів такий підхід не тільки не призводить до підвищення якості отриманих знань, а іноді навіть знижує її. Тому часто можна почути думку, що освіта радянського зразку була краще, а нова система не діє. Проте досвід багатьох країн показує, що підхід запропонований Болонською угодою є достатньо ефективним при підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Таким чином причини, що призводять до зниження успішності студентів криються в сучасних умовах вищої освіти в Україні. Тому завданням держави в цілому та вищого навчального закладу зокрема є впровадження в учбовий процес новітніх інтерактивних технологій, покращання науково-технічного та методичного забезпечення навчального процесу.

Самостійна робота студента має реалізовуватись через побудову індивідуального плану роботи студента, що буде вмішувати в собі не тільки опрацювання загального теоретичного матеріалу, підготовку для практичних та лабораторних робіт, курсових робіт, систематизацію вивченого матеріалу перед заліками та іспитами тощо, а і індивідуальні навчально-дослідні завдання. Це необхідно для внесення в роботу студента частки творчої роботи, оскільки при традиційній формі організації самостійної

роботи студентів лише половина з них регулярно виконує запропоновані завдання і лише одна десята веде самостійну роботу щоденно. Таким чином, більшість студентів наших вишів продовжують традицію активно вивчати запропонований матеріал лише під час чергового модульного контролю. Для активізації самостійної роботи студента необхідно запропонувати йому позапрограмі заняття, де курс, що вивчається подавався б з іншого творчого боку його осмислення. Такий підхід має підвищити в студента зацікавленість дисципліною, що вивчається, адже необхідно не просто опанувати певний обсяг теорії, а і зуміти застосувати його на реальному завданні. При виконанні такої роботи студент сам зможе зорієнтуватись в якій області отриманих знань в нього є прогалини і поповнити їх без зайвого тиску з боку викладача.

Введення індивідуального плану приводить до зміни комплексу документів (індивідуальна картка студента, залікові книжки тощо), що супроводжує студента впродовж навчання. Ці документи ведуться вручну і фактично дублюють індивідуальний план роботи студента, але змінити їх відділ кадрів не має права. Отже виникає потреба узаконити право вишів на зміну формату документів та ведення їх в електронному вигляді, що можливо вирішити лише на рівні МОН.

Зменшення кількості аудиторних занять має компенсуватись якісним наповненням змісту самостійної роботи та її контролю. Студенти наших вищих навчальних закладів майже не виконують індивідуальних завдань під час самостійного опанування навчального матеріалу, що для студента європейського вишу є невід'ємною частиною отримання заліку або іспиту. Контроль за самостійною роботою відбувається зазвичай лише під час роботи над курсовими роботами, при здачі лабораторних робіт та здійсненні модульного контролю тощо. Але навіть такий контроль виявляє істотні недоліки в готовності студентів (особливо перших курсів) до самостійної роботи. Під час роботи з підручниками, статтями, монографіями студенти не в змозі не тільки виділити головне з прочитаного, а і переказати його зміст. Внаслідок цього студент обмежується роботою з конспектом та методичним посібником (яких недостатньо для глибокого вивчення дисципліни), для багатьох навіть підручник залишається поза увагою. Невміння виділити головне часто призводить до «зубріння», що не тільки впливає на розуміння конкретної дисципліни, а і не дає розвиватись студенту в цілому як висококваліфікованому спеціалісту, адже не несе в собі жодної ознаки творчої діяльності. Нажаль така ситуація типова для багатьох вишів України, що говорить про низьку підготовку до самостійної роботи ще зі шкільної лави. Тому наразі виходом є лише направлена робота на перших курсах по підготовці студентів до самостійної роботи.

Опрацювання теоретичного матеріалу, підготовка до практичних та лабораторних робіт, підготовка рефератів та курсових робіт тощо потребує роботи з додатковою літературою. Зазвичай студентами використовувались для цього бібліотеки. Проте на сьогоднішній день опитування студентів показало, що лише третина з них регулярно відвідує університетську бібліотеку і лише одна десята – обласну наукову бібліотеку. Внаслідок високої інформатизованості населення більшість студентів шукають необхідну інформацію в Інтернеті. З одного боку це позитивний момент, оскільки вказує на можливість масового використання новітніх технологій для підготовки кваліфікованих

спеціалістів, але з іншого – процес написання роботи часто зводиться до копіювання кусків інформації з представлених в Інтернеті рефератів та курсових робіт, що зазвичай мають досить сумнівний характер. Тому доцільним є використання системи типу «*antiplagiat*» для перевірки текстових документів на наявність запозичень з загально-доступних джерел.

Нажаль таке копіювання інформації з Інтернету не завжди пояснюється лише небажанням студентів працювати в бібліотеці з літературою. Сучасна науково-технічна література буває не завжди доступною пересічному студенту. Україномовні підручники з технічних дисциплін випускаються в недостатній кількості, підручники російських видавництв представлені більш широко проте вони досить коштовні і університетські бібліотеки не в змозі їх закуповувати. Через свою високу вартість російські наукові журнали, не кажучи вже про англійські, майже відсутні не тільки в університетських бібліотеках, а і в обласних. Тобто тенденції наукової і технічної думки у нас залишаються на рівні десятирічної давнини, що призводить до зниження зацікавленості студентами самостійною роботою, оскільки за їх думкою така освіта відстає від потреб сучасності.

На сьогодні вищі навчальні заклади постійно стикаються з проблемою так званих «боржників» – студентів, що не змогли вчасно опанувати одну чи кілька дисциплін. Ці студенти на сьогоднішній день переводяться з курсу на курс і паралельно намагаються розрахуватись з «боргами» за попередні семестри. Такий підхід полегшує перевірку на відповідність контингенту ліцензованим обсягам, проте не тільки призводить до додаткового навчального навантаження на викладача, яке не передбачається при його розрахунках, а і суперечить положенням Болонського процесу. Тобто необхідно змінити Положення про організацію навчального процесу в вищих навчальних закладах, зокрема надати право на повторний курс у разі невиконання навчальної програми відповідної дисципліни. Такий підхід повністю відповідає вимогам кредитно-модульної системи, європейській шкалі оцінювання та пропозиціям МОН України, що викладені у Тимчасовому положенні про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (Наказ МОН України від 23.01.2004 р. №48).

Як було зазначено вище в роботі викладача зі студентом акцент робиться на самостійну та індивідуальну роботу, що веде до необхідності зміни критеріїв виміру діяльності викладача, проте досі навчальне навантаження розраховується за нормами, визначеним наказом МОН України №450 від 07.08.2002 р. «Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та перелік основних видів методичної, наукової і організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів». Внутрішніми документами ВНЗ вводять години на модульний контроль, на контроль самостійної та індивідуальної роботи, змінюють відведені години на контрольні роботи, відмінюють години на заліки та екзамени тощо. Це суперечить нормативним документам МОН та призводить до серйозного загострення становища державних навчальних закладів. Норма навантаження на викладача в розмірі 900 годин, що закріплена Законом про вищу освіту призводить до ряду негативних наслідків:

- не дає можливості викладачам плідно працювати над підвищенням якості освіти, її модернізації, інноваційними технологіями. З переходом на кредитно-модульну систему освіти перед викладачами встала проблема повного оновлення методичних матеріалів та навчальних посібників відповідно до нових вимог, проте значне навчальне навантаження унеможливило написання якісних посібників.

- збільшення кількості позааудиторних занять зі студентом не призводить до зменшення в навантаженні кількості аудиторних годин, оскільки це не закріплено законодавчо. Внаслідок цього загальне зменшення аудиторних годин з дисциплін призводить до необхідності збільшення курсів на одного викладача, при одночасному досить високому навантаженні при індивідуальній роботі зі студентами.

Для технічного вищого навчального закладу в підготовці кваліфікованого спеціаліста важливу роль відіграє отримання практичних знань та вмінь, що в сучасних умовах вищої школи стає дедалі екзотичним явищем. Більша частина устаткування морально та фізично застаріло, що не дає можливості дати студентам необхідні практичні навички з отримуваної спеціальності. Внаслідок цього індивідуальні завдання для студентів приходить зводити до опрацювання літературних даних та експериментів зроблених раніше на базі кафедри до якої прикріплений студент. Тому на перший план виходить практична підготовка студентів на базі підприємств та її нормативне забезпечення. Слід уніфікувати назви практик, які різняться в галузевих стандартах і назвах стандартів, згідно з якими підписано навчальні плани напрямів підготовки. Потрібно визначити норми планування навчального навантаження відповідно до кожного виду практик.

Для підвищення ефективності самостійної роботи студента необхідно вводити нові інтерактивні форми навчання. Наявність сучасних засобів комунікації та висока інформатизація суспільства дозволяють більш ефективно організовувати та контролювати самостійну роботу студентів. Наприклад, одним з засобів може бути розробка електронного підручника в якому після опанування певного об'єму матеріалу студенту буде запропоновано в ігровій формі виконати практичне завдання і потім наглядно продемонстровано результат.

Таким чином, за умов активної та злагодженої взаємодії міністерств та відомств, що відповідають за нормативно-правове забезпечення впровадження елементів Болонської системи, а також колективів викладачів ВНЗ Україна виконає свої зобов'язання із входження в єдиний європейський освітнянський простір.

Література:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянюк, І.І. Бабин; за ред. В.Г. Кремена. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя: Монографія / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Товажнянський. Харків: НТУ "ХПІ", 2004.- 112с.
3. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.Ф. Дмитриченко, Б.І. Хорошун, О.М. Язвінська, В.Д. Данчук. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.

БОБРИЦЬКА В. І.,

доктор педагогічних наук, доцент, професор,
завідувач кафедри теорії та історії педагогіки
Київського університету
імені Бориса Грінченка

СПІВПРАЦЯ З АКАДЕМІЧНИМИ УСТАНОВАМИ ЯК СКЛАДОВА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті порушено проблеми організації і здійснення спільних науково-дослідних проектів вищими навчальними закладами Міністерства освіти і науки України та установами Академії педагогічних наук України. Висвітлено результати та перспективи співпраці Київського міського університету імені Б. Д. Грінченка з науково-дослідними інститутами АПН України з питань розвитку педагогічної освіти і професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації в контексті євроінтеграційних процесів.

В статье актуализированы проблемы организации и осуществления совместных научно-исследовательских проектов высшими учебными заведениями Министерства науки и образования Украины и институтами Академии педагогических наук Украины. Представлены результаты и перспективы сотрудничества Киевского городского педагогического университета имени Б. Д. Гринченко с научно-исследовательскими институтами АПН Украины по вопросам развития педагогического образования и профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации в контексте евроинтеграционных процессов.

The article touches upon the problem of organizing and implementing joint scientific research projects by higher educational establishments subordinated to the Ministry of Education and Science of Ukraine. Furthermore, it highlights the results and prospects of cooperation between Boris Hrinchenko Kyiv Municipal University and Scientific Research Institute of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Сучасна концепція розвитку освіти в Україні включає ідею реформування і модернізації системи вищої педагогічної освіти відповідно до світових, зокрема, європейських освітніх стандартів. Тому серед завдань, які постають у теперішній час перед вищими навчальними закладами України, актуальними є підвищення якості науково-освітньої роботи, порівняльний аналіз професійних стандартів у різних країнах, дослідження методів і форм викладання з позицій їх новизни та ефективності застосування у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців вищої кваліфікації.

Вищій освіті України належить провідна роль у формуванні культурних цінностей особистості, зростанні наукового та інтелектуального потенціалу країни (Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір, Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство до 2010 року»).

Для вищої педагогічної освіти України характерне активне запровадження кредитно-модульної системи організації навчання, у якій кредити, модулі й критерії оцінювання якості знань студентів узгоджуються з Європейською системою перезарахування (трансферу) кредитів (ECTS). На часі розроблення і застосування сучасних професійних освітніх стандартів, здійснення моніторингу якості освіти, рейтингування вищих навчальних закладів (ВНЗ), оновлення змісту і проектування інноваційних технологій навчання та виховання, впровадження нових навчальних дисциплін із перспективних наукових напрямів, комп'ютеризація навчання, посилення творчої і самостійної складової навчання, демократизація управління навчальним закладом тощо.

Ефективне розв'язання нагальних завдань вищої педагогічної освіти значною мірою визначається кооперативною співпрацею вищих навчальних закладів з академічними науково-дослідними установами, що забезпечує розроблення і впровадження спільних наукових проєктів, визначення стратегії і тактики підготовки науково-педагогічних кадрів, які будуть конкурентоспроможними на сучасному ринку освітніх послуг.

Цікавий досвід співпраці з установами Академії педагогічних наук України склався в Київському міському педагогічному університеті імені Б.Д. Грінченка. За ініціати-ви ректора закладу проф. В. О. Огнев'юка укладено низку Угод про співробітництво та організацію взаємовідносин між КМПУ імені Б.Д. Грінченка та академічними науково-дослідними установами України.

При організації та здійсненні спільних науково-дослідних проєктів КМПУ імені Б.Д. Грінченка та установ Академії педагогічних наук України було враховано низку пропозицій, що прозвучали під час дискусії на засіданні Президії АПН України 20 грудня 2007 року [3], а також незадоволеність науковців і громадськості вищою педагогічною освітою. Ця незадоволеність зводилася найчастіше до нарікань на те, що вища педагогічна освіта зосереджена на професійній підготовці молоді за рахунок її загальнокультурного розвитку, недостатньо піклується про зростання рівня професійної мотивації і відповідальності студентів, жорстко регламентує їх діяльність, що породжує пасивність випускників у реалізації наукового потенціалу у процесі професійної освіти.

У контексті реалізації завдань перспективного розвитку КМПУ імені Б.Д. Грінченка професорсько-викладацьким колективом кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту визначено напрями співпраці з установами Академії педагогічних наук України. Зокрема, затверджено Угоду щодо здійснення спільної експериментальної роботи кафедри і відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України за темою «Інноваційні педагогічні

технології підготовки педагога вищої школи в умовах магістратури» (2008 р. – 2011 р.), узгоджено науково-експериментальну програму реалізації спільного науково-дослідного проекту кафедри та Інституту вищої освіти АПН України з проблеми «Впровадження тьюторської технології в навчально-виховний процес вищого закладу освіти» (2008 р. – 2011 р.), заплановано спільні заходи з Педагогічним музеєм АПН України із питань становлення вітчизняної освіти (2009 р. – 2012 р.).

Коротко охарактеризуємо зміст спільної діяльності кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту КМПУ імені Б. Д. Грінченка й установ Академії педагогічних наук України з реалізації науково-експериментальних досліджень за визначеною проблематикою.

Важливо зазначити, що вибір теми дослідження «Інноваційні педагогічні технології підготовки педагога вищої школи в умовах магістратури» зумовлено низкою невідповідностей, що характеризують сучасний стан розвитку вищої педагогічної освіти в Україні на нормативно-правовому, концептуальному та організаційно-методичному рівнях. Виявлено суперечності, зокрема між:

- нормативно визначеним положенням про те, що майбутній педагог вищої школи відповідно до чинного законодавства (ст. 48 Закону України «Про вищу освіту») повинен отримати спеціальну професійну психолого-педагогічну освіту та браком науково обґрунтованої системи підготовки майбутнього фахівця ВНЗ до науково-педагогічної діяльності;
- унормованими вимогами щодо успішного становлення і розвитку вітчизняного інституту магістратури як новітньої форми професійної підготовки викладачів ВНЗ (Закон України «Про вищу освіту», «Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів») та недостатнім науково-методичним, інноваційним забезпеченням психолого-педагогічного компонента професійної підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) «магістр» педагогічного університету;
- реформаційними і модернізаційними перетвореннями в системі вищої освіти, її зорієнтованістю на європейські освітні стандарти у підготовці фахівців вищої кваліфікації, впровадження педагогічних інновацій і спрямованістю вітчизняної системи освіти на реалізацію «зунівського» підходу щодо визначення змісту, форм і методів підготовки педагога вищої школи в умовах магістратури.

Ураховуючи загальновизнану думку про те, що ефективне вирішення нагальних завдань вищої освіти здебільшого базується на кадровому забезпеченні навчальних закладів, що реалізують процес підготовки особистості до суспільного життя та професійної діяльності, учасники експерименту з дослідження інноваційних технологій підготовки педагога вищої школи визнали, що система професійної підготовки вчителів забезпечується вищими педагогічними закладами освіти II – IV рівнів акредитації загалом успішно. Проте, система підготовки викладачів ВНЗ не відповідає сучасним запитам суспільства. У більшості науково-педагогічних працівників вищої школи немає психолого-педагогічної освіти, яка значною мірою визначає успішність реалізації всіх функцій педагогічної діяльності.

Метою вищезазначеного експерименту є розроблення, наукове обґрунтування та експериментальна перевірка змісту, концептуальної моделі й технологічного забезпечення підготовки педагога вищої школи до науково-педагогічної діяльності в умовах магістратури, запровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес підготовки студентів ОКР «магістр» педагогічного університету.

Досягнення мети визначатиме розв'язання таких завдань:

- розкрити вихідні теоретико-методологічні засади дослідження проблеми професійної підготовки педагога вищої школи в умовах магістратури;
- дослідити ґенезу науково-педагогічної діяльності викладача ВНЗ і схарактеризувати вимоги до цієї діяльності в контексті сучасних реформаційних та модернізаційних процесів у вищій освіті України;
- розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, концептуальну модель і технологічне забезпечення підготовки магістранта до науково-педагогічної діяльності;
- здійснити експериментальну перевірку ефективності запровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес підготовки студентів ОКР «магістр» університету;
- розробити систему організаційного і науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього викладача педагогічного ВНЗ до науково-педагогічної діяльності;
- розробити рекомендації з метою спеціальної психолого-педагогічної підготовки та перепідготовки викладачів ВНЗ, організації самостійної роботи студентів, котрі навчаються в магістратурі.

Об'єктом дослідження визначено процес професійної підготовки майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу до науково-педагогічної діяльності, а його предметом – інноваційні педагогічні технології підготовки педагога вищої школи в умовах магістратури педагогічного університету.

Для реалізації мети, розв'язання завдань дослідження передбачено використання комплексу сучасних загальнонаукових методів, зокрема, теоретичних (історико-порівняльний і логічний; термінологічний; кількісно-якісний (бібліометрія); когнітивний; узагальнення; абстрагування; аналізу і синтезу; моделювання; аналіз продуктів діяльності; вивчення документів; психолого-педагогічне проектування); емпіричних (методи діагностики, адаптовані відповідно до завдань дослідження; спостереження; опитування (пряме і опосередковане, анкетування, метод бесіди та його похідні – інтерв'ювання тощо); контент-аналіз нормативної документації та методичних матеріалів; педагогічний експеримент); статистичних (методи описової та індуктивної статистики, кореляційний аналіз).

Дослідження здійснюватиметься впродовж 2008 – 2011 рр. і охопить декілька етапів науково-педагогічного пошуку: 1) аналітико-діагностичний (01.02.2008 р. – 30.06.2008 р.); 2) проектно-організаційний (01.09.2008 р. – 30.01.2009 р.); 3) формувальний (01.02.2009 р. – 01.01.2010 р.); 4) апробаційний і

впроваджувальний (01.01.2010 р. – 01.07.2010 р.); 5) узагальнювальний (01.07.2010 р. – 01.02.2011 р.).

За підсумками експериментальної роботи впродовж 2008 – 2009 рр. визначено методологічні орієнтири та експериментальну платформу дослідження; проаналізовано вихідні теоретико-методологічні засади дослідження означеної проблеми; з'ясовано генезу науково-педагогічної діяльності викладача ВНЗ і виокремлено вимоги до неї в контексті сучасних реформаційних та модернізаційних процесів у вищій освіті України; проаналізовано сучасний стан професійної підготовки майбутнього викладача та ефективність впровадження інноваційних педагогічних технологій у магістратурі; розроблено і науково обґрунтовано зміст, концептуальну модель і технологічне забезпечення викладання навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи» та «Педагогічна інноватика»; розроблено систему організаційного і науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього викладача педагогічного ВНЗ до науково-педагогічної діяльності у єдності діяльнісних і особистісних, змістових і процесуальних компонентів, традиційних і інноваційних для вищої школи технологій навчання; підготовлено інструментарій для збору інформації, вибір статистичної програми вибрано статистичну програму «STATISTIKA» для оброблення й аналізу даних дослідження.

На часі експериментальна перевірка змістового й організаційного супроводу викладання навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи» та «Педагогічна інноватика»; оцінювання ефективності впровадження інноваційних педагогічних технологій підготовки майбутнього викладача ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Магістр» в умовах університету (перевірка одержаних даних щодо статистичної значущості засобами математичної статистики).

На найближчу перспективу планується апробація системи організаційного і науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього викладача педагогічного ВНЗ до науково-педагогічної діяльності в єдності діяльнісних і особистісних, змістових і процесуальних компонентів, традиційних і інноваційних технологій навчання; впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес вітчизняних педагогічних університетів, результатів експериментальної роботи з підготовки педагога вищої школи в умовах магістратури.

За підсумком роботи передбачається: участь у науково-практичних конференціях і семінарах різного рівня (міжнародних, всеукраїнських, регіональних, міських) з метою обговорення та популяризації результатів експериментального дослідження; розроблення рекомендацій з метою спеціальної психолого-педагогічної підготовки та перепідготовки викладачів ВНЗ, організації самостійної роботи студентів, які навчаються у магістратурі; видання програм та методичних рекомендацій із навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи» та «Педагогічна інноватика», презентація колективної монографії з проблеми дослідження.

У процесі визначення напрямку спільної експериментальної роботи кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту КМПУ імені Б.Д. Грінченка й Інституту вищої освіти АПН України було враховано сучасні вимоги до рівня професійної підго-

товки майбутнього фахівця вищої кваліфікації, що обумовлюють пошук нових технологій, методів і форм співпраці студентів і викладачів. Тому, при випрацюванні програми реалізації спільного науково-дослідного проекту кафедри та означеної академічної установи з проблеми «Упровадження тьюторської технології в навчально-виховний процес вищого закладу освіти», суттєвою була узгоджена позиція учасників експерименту щодо технології тьюторства як прогресивної зарубіжної технології і діяльності тьютора як універсальної міжнародної форми організації навчально-виховної роботи у вищій педагогічній школі, оскільки в умовах болонських реформ відбувається інтернаціоналізація засобів професійної підготовки майбутнього фахівця.

Теоретичною основою експериментальної роботи визначено положення концепції тьюторської технології, а саме:

- сприяння європейському співтовариству в галузі навчання і виховання, що передбачає перехід до кредитно-модульної системи, компонентом якої є тьюторська технологія;
- трансформаційні процеси, що стали об'єктивною реальністю сьогодення вищої педагогічної школи в Україні, змінюють характер відносин між студентом і викладачем (тьютором), при цьому останній відповідальний не лише за рівень знань, а й за формування особистості майбутнього фахівця;
- відносини викладача і студента будуються, передусім, на принципах креативності, елективності, суб'єктності, що забезпечує засвоєння знань, їх творче осмислення, корегування студентами власних навчальних зусиль, формує потребу самостійної індивідуальної роботи двох рівноправних партнерів – тьютора і майбутнього вчителя.
- бально-словесне оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється на основі діалогічної взаємодії і взаємоповаги двох суб'єктів.

Практичним підґрунтям експериментальної роботи визначено спільну діяльність викладача і студента у процесі вивчення навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Сучасні педагогічні технології», «Педагогічна майстерність», «Методика виховної роботи» (ОКР «бакалавр»), «Педагогіка вищої школи», «Педагогічна інноватика», «Гендерна педагогіка» (ОКР «магістр»), в основі якої:

- використання діалогових і полілогових методик;
- проведення педагогічних читань, «круглих столів»;
- упровадження в навчально-виховний процес дебатних методик, виконання проєктних завдань на розвиток критичного мислення;
- аналіз та моделювання педагогічних ситуацій із метою виявлення професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця;
- опрацювання фрагментів педагогічних праць і уривків художніх творів видатних педагогів, супроводження роздумів до них словесними коментарем та художніми ілюстраціями;
- застосування елементів професійного тренінгу;
- зіставно-порівняльний аналіз наукових висновків і узагальнень видатних педагогів;
- використання кейс-технологій та інноваційних методик;

- застосування під час проведення виховних заходів і навчальних занять у процесі педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах та асистентської практики методичних рекомендацій видатних педагогів;
- доповнення положень, висновків і узагальнень видатних педагогів власними думками і спостереженнями.

Прогнозованим результатом упровадження тьюторської технології є вмотивоване самостійне вивчення студентом частини програмового матеріалу з навчальної дисципліни, систематизація, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань із навчального курсу, удосконалення навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Під час індивідуального заняття за тьюторською технологією оцінюються такі види навчальних досягнень студентів:

- анотація прочитаної додаткової літератури з курсу, бібліографічний опис, історико-педагогічні розвідки;
- повідомлення з теми, рекомендованої викладачем;
- повідомлення з теми (без рекомендації викладача): сучасні відкриття у педагогічній науці, аналіз інформації, самостійні дослідження;
- історико-біографічні дослідження у вигляді есе;
- науково-педагогічне дослідження у вигляді реферату, що охоплює змістовий блок одного із модулів навчальної дисципліни;
- науково-педагогічне дослідження у вигляді творчого проекту (машинописний варіант, відеоряд у вигляді презентації у програмі PowerPoint), що охоплює змістовий блок одного із модулів навчальної дисципліни;
- програма власного особистісного самовдосконалення і професійного самотворення;
- методичне портфоліо майбутнього вчителя (викладача вищого навчального закладу) [1].

За підсумком роботи передбачається обговорення результатів науково-експериментального дослідження на засіданні кафедри теорії та історії педагогіки КМПУ імені Б. Д. Грінченка, вченій раді Інституту вищої освіти АПН України, їх висвітлення в наукових публікаціях учасників експерименту.

Метою співпраці професорсько-викладацького колективу кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту КМПУ імені Б. Д. Грінченка та Педагогічного музею АПН України є спільна діяльність з розвитку вітчизняної педагогічної освіти та підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі освіти. Перспективними напрямками творчого співробітництва визначено такі:

- здійснення спільних заходів з організації виставок, «круглих столів», тематичних вечорів, конференцій, педагогічних читань, конкурсів із питань сучасної освіти в Україні та педагогічної й просвітницької спадщини видатних педагогів і просвітителів;
- проведення на базі музею тематичних екскурсій, оглядових і заключних лекцій, семінарських та індивідуальних занять із навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Сучасні педагогічні технології», «Вища освіта України і Болонський процес», «Педагогічна інноватика»;

- організація роботи студентського наукового товариства на базі музею, метою якої є дослідження його експозицій і фондів.

За підсумком роботи передбачається підготовка на засадах співавторства науково-педагогічних працівників кафедри і музею теоретико-методичних розробок із проблем історії педагогіки, упровадження сучасних освітніх і виховних технологій у процес професійної підготовки майбутнього фахівця вищої кваліфікації в умовах євроінтеграції тощо.

На перспективу для колективу КПМУ імені Б. Д. Грінченка важливим є зосередження пошуків у напрямі розроблення і впровадження інноваційних методик професійної підготовки майбутніх фахівців вищої кваліфікації в умовах нових реалій діяльності закладу на засадах багатoproфільності та з урахуванням сучасних суспільних викликів, що розширюватиме діапазон проблематики співпраці з академічними науково-дослідними установами.

Література:

1. Бобрицька В. І. Програма навчального курсу "Педагогіка вищої школи" [для магістрів] / Укладач : Валентина Іванівна Бобрицька – К. : Вид-во КМПУ «Університет», 2007. – 32 с.
2. Дем'яненко Наталія. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії для вищої школи України / Н. Дем'яненко. Педагогіка та психологія [Текст] : збірник наукових праць. Вип. 21 / М-во освіти і науки України, Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – Харків : ОВС, 2002. – С. 116 – 122.
3. Педагогічна газета. – 2008. – № 1. – С. 2.

КУЛЬТУРА ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ

У статті аналізуються різні підходи до поняття „культура ділового спілкування”, визначається взаємозв’язок складників культури ділового спілкування, характеризуються рівні культури ділового спілкування.

В статье анализируются разные подходы к определению понятия «культура делового общения», определяется взаимосвязь компонентов культуры делового общения, характеризуются уровни культуры делового общения.

The different approaches to the content of the concept “business communication culture” are analyzed in the article, the interconnection of the components of business communication culture is found out too, as well as the levels of business communication culture are characterized.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Активізація міжнародних взаємовідносин, розширення сфери ділового партнерства формує потребу у висококваліфікованих фахівцях, які здатні ефективно спілкуватися з зарубіжними партнерами. Особливі вимоги до формування культури ділового спілкування ставляться перед фахівцями, які працюють в економічній сфері, зокрема, до менеджерів міжнародних компаній, діяльність котрих передбачає продуктивну психологічну, мовленнєву, соціокультурну взаємодію, комунікативне спілкування, пристосування до зміни зовнішніх і внутрішніх обставин чи партнерів-комунікантів. Уроки історії, досвід людства промовисто переконують, що матеріальна культура, успіхи в соціально-економічній сфері залежать від глибини розуміння значущості людини в сучасному світі, її інтелектуального й морально-духовного розвитку. Сьогодні як ніколи раніше фахівець-економіст як активна сила стає центром економічної діяльності, здійснення якої вимагає соціальної взаємодії всіх її учасників у міжкультурному контексті, оскільки саме ці чинники в цілому визначають рівень суспільно-економічного стану, рівень цивілізованості, напрями розвитку суспільства в цілому [1].

Аналіз останніх досліджень. У педагогічній літературі детально обґрунтовано комунікативну підготовку майбутніх фахівців. Це праці дослідників, що присвячено розвитку комунікативного потенціалу особистості (О. О. Бодальов, Ю. М. Ємельянов, О. М. Леонтьєв); комунікативних умінь (В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик, О. В. Усова); комунікативної компетентності (Ю. М. Жуков, А. П. Панфілова, П. В. Растяльников, Є. В. Руденський); стилю професійного спілкування (І. П. Волков, В. О. Горянина, В. В. Латинов); риторичної майстерності (О. М. Зарецька, Г. М. Сагач). Проблеми форму-

вання культури мовленнєвого спілкування як фактору професіоналізму майбутніх фахівців присвячено праці В. С. Грехнєва, О. М. Казарцевої, Ф. О. Кузіна.

Але не вирішеною раніше частиною проблеми залишаються саме теоретико-методичні засади процесу формування культури ділового спілкування майбутніх фахівців економічного профілю.

Формування мети статті. Мета нашої роботи – проаналізувати теоретичні засади формування культури ділового спілкування студентів економічного профілю.

Завдання роботи: проаналізувати різні підходи до поняття „культура ділового спілкування”, визначити взаємозв’язок складників культури ділового спілкування, схарактеризувати рівні культури ділового спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальна культура майбутнього фахівця розглядається як інтегративне особистісне утворення, що включає загальнокультурну, спеціально-професійну і спеціально-предметні складові, а до її функціональних компонентів відносять пізнавальну, дидактично-професійну, виховну, комунікативну, діагностико-організаторську, нормативну і захисну функції [4, с. 96–97].

Для успішного ведення справ з представниками інших культур в умовах гострої конкуренції на світовому ринку фахівцям в галузі економіки необхідно:

- знати характерні особливості провідних бізнес-культур;
- усвідомлювати, який значний вплив здійснює національна культура на корпоративну;
- розуміти причини виникнення міжкультурних конфліктів, шляхи їх попередження, подолання й нейтралізації;
- уміти запобігати найбільш типових помилок, пов’язаних з національними стереотипами поведінки;
- засвоювати знання і набувати уміння щодо проведення аналізу ділової культури потенційного іноземного партнера [2].

Таким чином, у майбутніх економістів має бути сформована культура ділового спілкування. Існують різні підходи до розуміння сутності ділового спілкування, що зумовлено складністю та неоднозначністю досліджуваного феномена. О. О. Рембач вважає, що особливістю ділового спілкування є те, що воно описується не лише в термінах процесу комунікації, таких як відправник, одержувач, форма повідомлення, код, тема, ситуація, але і в термінах, що відображають процес діяльності: мотив, мета, планування, аналіз поточної інформації, прийняття рішень, перевірка результатів [6].

М. С. Дороніна вважає, що характерними особливостями ділового спілкування є регламентованість форми і змісту; Л. В. Власов – розподіл функціональних обов’язків, посад, повноважень і прав; Ю. М. Жуков – дотримання правил, що забезпечують ефективність спілкування; Н. В. Паніна – раціональність пошуку засобів підвищення ефективності співпраці. Можна визначити ділове спілкування як активну, зумовлену потребами спільної діяльності взаємодію, спрямовану на встановлення і розвиток професійних контактів, виконання функціональних обов’язків. Ділове спілкування передбачає адекватне сприйняття і розуміння поведінки партнерів-комунікантів, обмін інформацією, вироблення ефективної стратегії взаємодії. Характер і зміст ділового

спілкування визначаються функціональними особливостями його професійної діяльності [6].

Різні погляди науковців на зміст та особливості ділового спілкування спричинили існування кількох підходів до трактування сутності поняття “культура ділового спілкування”. Воно розглядається С. О. Рябушко як складова загальної культури фахівця, провідний показник якості та дієвості його спілкування; В. В. Полторацькою як соціально значуща міра розвитку комунікативного мистецтва фахівця; В. В. Соколовою як сукупність умінь і навичок в галузі засобів спілкування та міжособистісної взаємодії, що сприяють взаєморозумінню, ефективному вирішенню завдань спілкування; Ф. О. Кузіним як високий рівень сформованості умінь спілкуватися в діловому світі; Н. Ф. Долгополовою як основа міжособистісної, організаційної, інтеркультурної взаємодії; Н. В. Горбуною як ступінь розвитку комунікативних умінь, що дає змогу здійснювати міжсуб’єктну взаємодію, зорієнтовану на ефективне виконання професійних обов’язків.

Навички комунікації взагалі, і ділового спілкування зокрема, а саме: „комунікація рідною мовою, інформаційно-комунікаційна компетентність (цифрова), міжособистісна й громадянська, культура висловлювання та компетентність „вчись вчитися” відповідно до галузевих стандартів вищої освіти в Україні необхідно забезпечити у навчальному процесі”, – наголошує Н. Л. Стешенко [7, с. 498].

Культуру ділового спілкування можна розглядати як важливу складову загальної фахової культури спеціаліста: професійно-інтегральну, динамічну особистісну якість, що визначає здатність до ефективного спілкування в контексті професійної взаємодії. Як комплексна якість культура ділового спілкування синтезує в собі знання, уміння, способи комунікативної поведінки, цінності, необхідні у ситуаціях ділової взаємодії для забезпечення продуктивної професійної діяльності [6].

Передумови, які забезпечують успішність формування культури ділового спілкування у студентів, відзначимо як першочергові, а саме:

- сприятливий психологічний клімат у студентській групі, який повинен будуватися на взаємоповазі, підтримці й розумінні, що спонукає до вільного висловлювання;
- формування установки на професію, що надає становленню особистості професійну стійкість;
- толерантне відношення до іншомовної культури як показник освіченої людини;
- ефективність педагогічного впливу, що повинна опиратися на такі педагогічні принципи, як: особистісно-орієнтоване спілкування, колективна взаємодія;
- рольова організація навчального матеріалу й навчального процесу;
- опора на особистий досвід студентів, облік контексту професійної діяльності;
- розвиток професійно значущих комунікативних навичок [3].

Можна виділити у структурі культури ділового спілкування економіста три взаємопов’язані компоненти: мотиваційний, мовленнєвий, діяльнісний.

1. Мотиваційний компонент описує систему ціннісних орієнтацій і смислових установок економіста-менеджера, які визначають загальну спрямованість ділового спілкування, характер та успішність взаємодії з партнерами.

2. Мовленнєвий компонент відображає комунікативно-смысловий аспект професійної взаємодії економіста: комунікативні якості ділового мовлення (правильність, чистоту, точність, логічність, доступність, лаконічність, доречність, етичність і дієвість); техніку підготовки та проведення публічних виступів; володіння прийомами ведення продуктивної дискусії в ситуаціях ділової взаємодії.

3. Діяльнісний компонент розкриває зміст основних етапів комунікативної взаємодії, а також якості, знання та уміння, необхідні для їх виконання, типові стратегії, моделі, способи і прийоми організації взаємодії, які дають змогу ефективно здійснювати ділове спілкування.

Ефективність обміну необхідною інформацією менеджера з підлеглими і керівниками (комунікативна функція), організація взаємодії в очолюваному колективі (інтерактивна функція), міжособистісне сприйняття і розуміння партнерів (перцептивна функція) залежить від рівноваги і взаємодії кожного компонента, наголошує В. А. Лівенцова [5].

Всі компоненти культури професійного спілкування перебувають у тісному взаємозв'язку. Уміння сприйняти і зрозуміти партнера чи аудиторію допомагає знайти потрібні доводи, а володіння ораторським мистецтвом, культурою мовлення – зрозуміло, виразно і переконливо їх викласти. Все це необхідно для успішного ділового контакту, в ході якого виявляється вміння взаємодіяти з партнером: долати бар'єри в спілкуванні, займати адекватну психологічну позицію, виходити на відповідний рівень спілкування тощо.

Проблема формування культури ділового спілкування у студентів економічних спеціальностей є ключовою в процесі формування їхньої професійної підготовки. Основні фактори, які ефективно впливають на таке формування, – це професійна спрямованість, гуманістичний стиль спілкування, орієнтація на культуру як на професійну цінність. Під час занять студенти вчать правильно пояснювати певні економічні явища, грамотно вирішувати поставлені викладачем завдання, оцінювати, прогнозувати ситуації, оформляти й працювати з діловою кореспонденцією, вчать умінню вести майбутні переговори, заключати контракти тощо. Ділова лексика, стиль спілкування, а також культура поведінки не залишаються поза увагою, оскільки також є невід'ємними змістовними частинами поняття культура ділового спілкування. О. О. Рембач обґрунтовує і характеризує три рівня культури ділового спілкування: високий, середній, низький [6].

Високий рівень культури ділового спілкування характеризується сформованістю у студентів інформаційно-мовленнєвих, операційно-діяльнісних умінь, які гнучко, творчо і адекватно застосовуються в ситуаціях ділової взаємодії. Студенти володіють культурою мовлення, тактикою ведення дискусії, вміють вдало аргументувати власну точку зору; об'єктивно оцінюють співрозмовника на основі спостереження за його невербальною поведінкою, володіють прийомами активного слухання; здатні обирати найбільш доцільну стратегію комунікативної поведінки у тій чи іншій ситуації взаємодії. У діловому спілкуванні орієнтуються головним чином на досягнення високих показників професійної діяльності та формування емоційно комфортних стосунків з партнерами.

Студенти з середнім рівнем культури ділового спілкування володіють базовими операційно-діяльнісними, інформаційно-мовленнєвими уміннями, проте не завжди здатні ефективно їх застосовувати в ситуаціях ділової взаємодії. Їхні знання та вміння здебільшого мають репродуктивний характер: студенти можуть застосовувати їх в типових комунікативних ситуаціях, однак відчувають труднощі, коли доводиться самостійно визначати адекватні способи і прийоми спілкування в умовах реальної професійної взаємодії. У зв'язку з цим ділове спілкування таких студентів характеризується недостатньою гнучкістю, недооцінкою конкретних ситуацій та індивідуальних особливостей співрозмовників, використанням шаблонних прийомів взаємодії. Вони недостатньо вільно орієнтуються в нормах ділового етикету. Їх ціннісним орієнтаціям, як правило, властива однобічність і внутрішня суперечливість: студенти однозначно орієнтуються на одні цінності, недооцінюючи важливість інших.

Студенти з низьким рівнем культури ділового спілкування характеризуються поверхово-інтуїтивними уявленнями про зміст цієї професійно важливої якості, відсутністю системності та цілісності знань про культуру ділового спілкування, нерозвиненістю інформаційно-мовленнєвих та операційно-діяльнісних умінь, поганою орієнтацією в морально-етичних нормах ділової взаємодії. У діловому спілкуванні вони спираються головним чином на власний обмежений досвід міжособистісної взаємодії, інтуїтивно вироблені, невідрефлексовані правила і комунікативні установки. Не знаючи норм ділового спілкування, студенти демонструють невміння орієнтуватися в ситуаціях взаємодії і приймати адекватні рішення, обирати відповідну стратегію поведінки. Маючи поверхові уявлення про зміст культури ділового спілкування, студенти, як правило, не можуть об'єктивно оцінити рівень її сформованості у себе. Характерною для них є також недостатня усвідомленість структури ціннісних орієнтацій, що визначають спрямованість їх ділового спілкування.

Висновки. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що культура ділового спілкування майбутніх фахівців економічного профілю – складна інтегральна якість, яка синтезує мовленнєві, комунікативні, інформаційні, інтерактивні уміння, детермінується професійно ціннісними орієнтаціями і визначає ефективність професійної взаємодії. Нами визначено три взаємопов'язаних компонента (мотиваційний, мовленнєвий, діяльнісний) у структурі культури ділового спілкування економіста, взаємозв'язок яких відіграє значну роль формуванні культури ділового спілкування економістів. Культура ділового спілкування характеризує здатність менеджера-економіста адекватно сприймати і розуміти поведінку співробітників, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у трудовому колективі, майстерно використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації.

Література:

1. Будянська В. А. Методологічні засади розвитку професійності майбутніх фахівців / В. А. Будянська // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3, том II (9). Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до

- європейського освітнього простору: Психологічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. — К.: Гнозис, 2008. — С. 66–70.
2. Будянська В. А. Специфіка комунікативної компетентності в підготовці економіста-менеджера / В. А. Будянська // Сучасні проблеми науки та освіти: матеріали IX міжнарод. міждисциплінар. наук.-практич. конференції — Х.: ХНУ, 2009. — С. 166–167.
3. Будянська В. А. Мовно-комунікативна компетентність як складова підготовки студентів-економістів / В. А. Будянська // Організаційно-педагогічні аспекти формування і розвитку майбутнього спеціаліста: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених. — Євпаторія: РІО РВНЗ КГУ, 2009. — С. 72–74.
4. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М.Гриньова. — Х.: Основа, 1998. — 300 с.
5. Лівенцова В.А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: авт. дис.... канд. пед. наук / В.А. Лівенцова. — Тернопіль, 2002. — 17 с.
6. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах: авт. дис.... канд. пед. наук / О. О. Рембач. — Кіровоград, 2005. — 16 с.
7. Стешенко Н. Л. Проблема формування ключових компетентностей стандартів вищої освіти у процесі вивчення історії України / Н. Л. Стешенко // Вища освіта України. — Додаток 3, т. III (10). — 2008. — 620 с.

БУЖИКОВА Р. І.,
викладач кафедри філології
Миколаївського міжрегіонального інституту
розвитку людини ВНЗ ВМУРОЛ «Україна»,
здобувач ІВО АПН України

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У статті подана загальна характеристика професійно орієнтованого навчання студентів економічних коледжів.

В статье дана общая характеристика профессионально ориентированного обучения студентов экономических колледжей.

In this article the general description of the professionally oriented teaching of students of economic colleges is given.

При дослідженні педагогічних технологій професійно орієнтованого навчання майбутнього економіста були проаналізовані різні підходи до розв'язання завдань професійної підготовки майбутнього фахівця, а саме: професійно-діяльнісний підхід до підготовки економіста, інтенсифікація існуючої системи підготовки фахівців на основі цільового підходу, концепція підготовки студента, яка ґрунтується на її цілісності, концепція професійної підготовки на основі управлінського підходу, концепція професійної спрямованості підготовки студентів; концепція методичної підготовки економіста на базі міжпредметних зв'язків, система безперервної методичної підготовки, орієнтованої на формування інформаційної культури економіста, технологія проектування траєкторії професійного становлення майбутнього фахівця, система професійної підготовки студентів на основі особистісно орієнтованого підходу [7, 9, 10, 11]. Нами враховувалися також результати досліджень з порівняльної професійної педагогіки К. Беркити [1], Г. Головченка [3], О. Кукліна [4], Я. Мельжинського [5], В. Моторіної [6], О. Пінаєвої [12], С. Стрижак [13] та ін. У дослідженнях згаданих авторів простежуються різні підходи щодо розуміння професійно орієнтованого навчання студентів економічних коледжів. Проблема професійного навчання студента як особливої соціальної особистості, що навчається в нових умовах, ще не стала в українській педагогічній науці предметом спеціальних досліджень. Вивчення широкої джерельної бази (дисертації, монографії, навчальні посібники, статті, матеріали конференцій) не дає уявлення про цілісну систему професійно орієнтованого навчання студентів економічних коледжів в Україні як суттєвого фактора впливу на якість освіти майбутніх економістів в умовах модернізації освіти на всіх рівнях.

Дослідники [1, 3, 4, 5] розглядають професійно орієнтоване навчання як процес, що забезпечує конструювання предметного змісту процесу навчання та керівництво діяльністю студента, що стимулює якісні перетворення його особистості.

Професійно орієнтоване навчання студентів економічного коледжу виступає як система, основними компонентами якої є: цілі підготовки економіста (предметні, функціональні, особистісні); фундаментальна підготовка, фахова підготовка, особистісно орієнтована підготовка; методи (репродуктивний, експертно-аналітичний, системологічний) – теоретична група; навчання (самопізнання, саморозвиток, самоконтроль) – особистісно орієнтована група; форми (навчальна діяльність, квазіпрофесійна діяльність, практична діяльність) – практична група. Зміст навчання складають: загальнонауковий блок, практичний блок з обов'язковим врахуванням державного компоненту, регіональний компонент (визначається потребами і специфікою регіону), особистісний компонент (визначається тим, хто навчається) [1].

Під поняттям «професійно орієнтоване навчання економіста» ми розуміємо єдність змісту, структури, цілей навчання та виховання студентів, способів реалізації набутих знань, умінь і навичок в роботі. Професійне навчання передбачає цілеспрямовану діяльність по засвоєнню знань студентами та оволодіння ними уміннями і навичками, які будуть використані в майбутній професійній діяльності [2].

На основі теоретичного аналізу наукової літератури [1, 2, 4, 8] встановлено, що в структурі професійно орієнтованого навчання економіста виділяються такі складові: економічні знання; професійні вміння; професійні позиції, установки економіста; індивідуальні особливості, як чинники оволодіння студентом професійними знаннями і вміннями. Економічна діяльність реалізується в певних економічних ситуаціях, різноманітних діях, які визначають реалізацію тієї чи іншої професійної функції, відтворюючи структурну організацію економічної діяльності. В пропонованому дослідниками трактуванні професійної діяльності всі професійні функції поділяють на дві групи – цілепокладання і організаційно-структурні. У першу групу входять орієнтаційна, розвивальна, мобілізуюча та інформаційна функції. Ця група функцій співвідноситься з дидактичними, академічними, особистісними здібностями людини. Аналіз організаційно-структурних функцій (конструктивної, організаторської, комунікативної, гностичної) виявляє індивідуально-психологічні особливості економіста і свідчить про його предметно-професійну компетентність.

Необхідність вирішення різноманітних функцій і врахування висунутих щодо них вимог дає підстави стверджувати, що професійно орієнтоване навчання майбутніх фахівців має цілеспрямовано формувати необхідний рівень усвідомлення ними своїх особистісних властивостей, професійних якостей, озброювати активними методами соціальної та навчально-виховної взаємодії, які б сприяли становленню професійної самосвідомості та професійної компетентності; суттєві змістовно-дидактичні ознаки процесу становлення майбутнього економіста: ознаки суб'єкта діяльності (динаміка знань і методичних умінь фахівця; осмислення власних професійних труднощів і на цій основі корекція діяльності; її прогнозування та моделювання); ознаки об'єктів управління діяльністю (системність побудови цілей, змісту, форм і технологій; формування стилів розвитку та методичного самовизначення).

Аналіз праць [3, 5] дозволяє визначити функції сучасного професійно орієнтованого навчання коледжантів: соціально-гуманітарну, фахову, особистісно-орієнтовану, практичну. Економіст – це особистість, яка має вирішувати надзвичайно широкий спектр функцій.

Соціально-гуманітарна функція підготовки передбачає поглиблення знань студентів з таких напрямів: українознавчого, філософського, політологічного, соціального, історичного, екологічного, культурологічного, етико-естетичного, мовознавчого, фізкультурно-оздоровчого, релігіознавчого. Ця функція забезпечує наступність, ступеневість та безперервність здобуття освіти протягом життя. Фахова функція підготовки забезпечує вирішення питань набуття студентами теоретичних знань зі спеціальності, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Її зміст визначається: фундаментальними дисциплінами спеціальності; навчальними дисциплінами фахового спрямування; навчальними дисциплінами з методик викладання шкільних предметів.

Практична функція підготовки має на меті: поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; вироблення у майбутніх фахівців умінь та навичок практичної діяльності; формування та розвиток професійних умінь та навичок; формування дослідницького підходу до професійної діяльності. Практична підготовка здійснюється через навчальні фахові (виробничі) практики. Особистісно орієнтована функція підготовки забезпечує вирішення проблем розвитку особистісних і професійних здібностей і якостей студентів.

На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури [3, 9, 10] можна стверджувати, що професійно орієнтоване навчання виступає, з одного боку, як галузь наукового знання, а з іншого, як особлива галузь людської діяльності, особистісна форма якої залежить від змісту, форм, засобів і методів навчання.

Відповідно до цілей професійно орієнтованого навчання створюється зміст навчання. Цілі і зміст пов'язані з функціонуванням як усієї системи професійного навчання, так і окремих її компонентів, впливаючи на вибір напрямів, форм, технологій навчання.

Досягнення цілей і врахування принципів професійно орієнтованого навчання свідчать, що у майбутнього фахівця повинна бути сформована готовність до вирішення багатьох функцій. При цьому особливо наголошуємо на реалізації дидактичних засад, необхідних для підготовки майбутнього економіста.

Професійно орієнтоване навчання повинне слугувати особистості і суспільству, а не державі. У цьому зв'язку зазначаємо, що дидактична модель професійно орієнтованого навчання студента економічного коледжу має бути спрямована на створення умов саморозвитку, самореалізації, формування суб'єктності студента.

Принцип суб'єктності допомагає реалізувати нову педагогічну ідею, новий напрямок підготовки, який протиставляється підходу до особистості як до об'єкта. При використанні цього принципу професійна підготовка стає суб'єктно значущою, наповненою для студента особистісним смислом, почуттями, зафіксованими в його суб'єктному досвіді. Саме суб'єктний досвід засвідчує унікальність, неповторність кожної особистості, він є тим простором, в якому можливе співробітництво, співпраця викладача і студента.

При розробці моделі професійно орієнтованого навчання К. Беркита [1] та І.Прокопенко [8] керувались наступними вимогами :

1. Економіст має бути готовий до вирішення широкого спектру професійних завдань, до співпраці з колегами.

2. Майбутній фахівець повинен мати перспективу особистісно-професійного розвитку.
3. Модель повинна враховувати, що професійно орієнтоване навчання є категорією як теорії діяльності, так і теорії особистості у їх взаємозв'язку.
4. Основною професійно орієнтованого навчання економіста є відповідність професійних якостей студента творчій діяльності фахівця.
5. Професійно орієнтоване навчання майбутнього спеціаліста, з одного боку – процес, а з іншого – результат. Тобто, професійно орієнтоване навчання – це процес, якому властиві лише цій підготовці особливості чи якості (формування знань, умінь, навичок, володіння певними вміннями, рефлексія тощо). Щоб сформулювати у майбутнього економіста певні якості, його потрібно включити в таку діяльність, яка вимагає їх наявності.
6. Модель повинна сприяти розвитку мобільності викладачів і студентів, стати одним із засобів досягнення європейських стандартів.
7. Модель повинна, як один з пріоритетів, виділити практичну підготовку, бо саме вона в кінцевому рахунку визначає професіоналізм економіста. Це: вміння бачити недоліки в роботі і знаходити способи їх подолання; вміння критично оцінювати власну діяльність; вміння аналізувати власну практику; вміння перспективно застосовувати набуті теоретичні знання; вміння оперувати результатами професійної діяльності.

Ця модель стає основою програмування сучасної професійної підготовки коледжантів, а реалізація моделі забезпечується відповідною педагогічною технологією.

У науковій літературі [5, 6] розкриваються основні принципи, на яких базується дидактична підготовка студента і які, як показало дослідження, допомагають змоделювати процес професійно орієнтованого навчання студентів економічних коледжів:

- принцип професійної спрямованості навчання;
- принцип елективності навчання, який означає надання свободи студентам при виборі цілей, змісту, форм і методів, джерел, місця навчання і оцінювання результатів;
- принцип врахування багатогранності шляхів професійної підготовки;
- принцип суб'єктності навчання, який вимагає опори в навчанні на суб'єктний досвід студента, врахування його самобутності, самоцінності;
- принцип наступності у системі ступеневої підготовки майбутнього фахівця;
- принцип особистісно-професійного розвитку, який вимагає спрямованості навчання не тільки на професійну підготовку, але й на розвиток особистості;
- принцип єдності теоретичної і практичної підготовки;
- принцип врахування мотивації до професійної роботи;
- принцип дидактичного діагностування;
- принцип врахування міжпредметних зв'язків;
- принцип багатовекторності навчання, який передбачає різноманітні шляхи оволодіння професією;
- принцип технологічної професійної підготовки.

Для забезпечення поступового переходу від навчання в загальноосвітній школі до професійно орієнтованого навчання в коледжі потрібно розв'язати питання про те, які методи, прийоми, форми організації навчально-виховного процесу забезпечують різнобічний розвиток особистості, сприяють вдосконаленню їх на кожному наступному етапі. Для успішного переходу від нижчих ступенів навчання до вищих потрібно забезпечити наступність усіх аспектів навчально-виховного процесу.

С. Стрижак [13] виділяє такі шляхи забезпечення ефективності професійно орієнтованого навчання студентів економічних коледжів: вибір засобів та способів активного навчання студентів; створення умов навчально-пізнавальної діяльності, здатності до осмисленого просування етапами засвоєння професійної діяльності; визначення форм та методів, реалізації оптимального співвідношення індивідуалізації навчання з колективним характером навчального процесу; конкретизація діяльності викладачів з професійного розвитку майбутніх економістів.

Ключовим поняттям у професійно орієнтованому навчанні є особистість студента, основними елементами якої виступають професійні знання, обов'язки, інтереси, та професійні захоплення, спеціальні здібності, професійна ідентифікація. Професійно орієнтоване навчання – це процес, пов'язаний із прагненням людини зайняти своє місце у суспільному поділі праці, здобути професію, отримати роботу, досягнути професійної стабільності, ідентифікувати себе з обраною професією і досягти професійної майстерності.

Програми професійної підготовки випускників коледжів повинні: містити компоненти із загальних і спеціальних знань, умінь практично-дійового характеру й особистісних та професійних якостей; бути пристосованими до стратегії розвитку і потреб фірми; передбачати не лише поточні теми, пов'язані з актуалізацією, поглибленням чи розширенням раніше передбачених знань, а й ті теми, які спрямовані на вдосконалення професійних рис і моральних якостей особистості працівника; містити елементи, що охоплюють раніше обґрунтовані компоненти моделі професійного вдосконалення у відповідності до діагностики й аналізу виявлених потреб і проблем у цій сфері, а також тих, що стосуються керівних кадрів, планування і проектування програм професійного вдосконалення загалом.

Сучасна концепція освіти виходить із того, що людина, яка претендує на диплом фахівця у сфері економіки, повинна мати достатні знання не тільки зі свого безпосереднього предмета (професії), а й з цілого ряду суміжних, вміти інтерпретувати їх з урахуванням сучасної ситуації, вміти аналізувати все, що відбувається навколо, і робити з цього об'єктивні висновки, бути ознайомленою із вітчизняним і зарубіжним досвідом зі свого фаху.

О. Куклін [4] відмічає компоненти професійної компетенції фахівця економічного профілю, а саме:

1. Спеціальна компетенція – підготовленість до самостійного виконання професійних завдань, уміння оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати знання та проявляти вміння;

2. Соціальна компетенція – здатність до колективної діяльності та співпраці з іншими працівниками, готовність взяти на себе відповідальність за результати своєї праці, оточуюче середовище та інші цінності;

3. Індивідуальна компетенція – готовність до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самомотивації, саморозвитку в професійній праці.

Основне завдання у навчанні таких спеціалістів полягає в тому, щоб підготувати нове покоління фахівців, які володіють здібностями, необхідними для широкого кола професій, здатних адаптуватися в нових умовах господарювання, спроможних легко переходити від одного виду діяльності до іншого.

Література:

1. Беркита К. Організація професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 1999. — 19 с.
2. Бобров В. Я. Основи ринкової економіки: Підручник. — К.: Либідь, 1995. — 320 с.
3. Головченко Г. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх бакалаврів з інформаційної діяльності у коледжах: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки та психології проф. освіти АПН України. — К., 2005. — 24 с. 4.
4. Куклін О. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання фахівців комерційного профілю: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2000. — 19 с.
5. Мельжинський Я. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки і вдосконалення працівників державних установ соціального страхування в Польщі: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Т., 2001. — 18 с.
6. Моторіна В. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2005. — 45 с.
7. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / За ред. О. М. Пехоти. — Київ: А.С.К., 2004. — 256 с.
8. Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць. — Вип. 6 / Редкол.: І. Ф. Прокопенко та ін. — Х.: ХДПУ, 1998. — 195 с.
9. Педагогічні технології у неперевній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. В. Воловик, О. Г. Кульчицька. Л. Є. Сігаєва, Я. Д. Цехмістер та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої. — К.: ВІПОЛ, 2001. — 502 с.
10. Педагогічні технології: наука — практиці: Навчально-методичний щорічник / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер / За ред. С. О. Сисоєвої. — К.: ВІПОЛ, 2002. — Вип. 1. — 281 с.
11. Пехота О. М., Будах В. Д., Старєва А. М., Нор К. Ф., Шуляр В. І. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / І. А. Зязюн (ред.), О. М. Пехота (ред.). — К.: Видавництво А.С.К., 2003. — 239 с.
12. Пінаєва О. Наступність у змісті трудового навчання в школі та професійної підготовки в ПТУ швейного профілю: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2001. — 21 с.
13. Стрижак С. Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2005. — 22 с.

ВАЩЕНКО І. В.,
доктор психологічних наук,
професор кафедри педагогіки
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ЯК ОДНА З ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У другій половині ХХ ст. через стрімкість процесів глобалізації зазнали змін усі сфери життя, зокрема й сфера освіти. Входження Європейських країн у спільний Європейський простір започаткувало реформування національних освітніх систем країн-учасниць відповідно до цілей і завдань Болонського процесу.

Основними завданнями сучасної освіти у даному контексті визначаються: перегляд системи нормативно-правового забезпечення системи освіти, програм, навчальних планів, розробка нових стандартів, механізмів внутрішнього вузівського управління.

Вирішуючи проблему входження у спільний Європейський простір, перед Україною постало чимало нагальних проблем, серед яких: підвищення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти на світовому ринку освітніх послуг, прийняття багатоступеневої системи, запровадження системи кредитів, сприяння академічній мобільності студентів і викладачів, забезпечення підвищення якості, управління освітою. На державному рівні усвідомлюється потреба у їх вирішенні.

Не пройшла вона й повз уваги науковців. Спрямування наукових пошуків із проблеми управління освітою представлено в таких аспектах: 1) процес формування управлінської свідомості керівників закладів і системи освіти, 2) процес розробки і реалізації управлінських рішень у системі освіти (М. Альберт, В.Г. Афанасьєв, С.О. Донне, Л.Г. Євланов, Л.М. Карамушка, А.В. Карпов, М.Х. Маскон, А. Файоль та ін.); 3) засади формування змісту підготовки сучасних управлінців (Л.С. Возняк, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, І.М. Козловська, Ю.П. Нагірний, Н.Г. Ничкало, Н.А. Побірченко, О.С. Пономарьова, Л.П. Пуховська, В.В. Рибалко, О.Г. Романовський, О.П. Рудницька, С.О. Сисоєва, Б.О. Федорошин, В.Д. Шадріков та ін.).

Прихильники першого напрямку наголошують на доцільності дослідження чинників, що зумовлюють вчинки і дії управлінця «зсередини», але формуються через вплив «навколишнього середовища» і водночас позначаються на внутрішньому світі особи. Тобто чинники, пов'язані з людським сприйняттям управлінських завдань корпусом керівників сфери освіти і продукуються в межах управлінської свідомості на рівні управлінської ідеології в її етико-моральній та деонтологічній складових.

Вирішуючи актуальні проблеми з досягнення визначених цілей організації, в процесі прийняття рішень, людину, зазначає В. Бакуменко, завжди супроводжують як фактор імовірності, так і фактор ризику.

За Т. Джефферсоном, мистецтво управління є мистецтвом чесності. Вирішити проблеми корпоратизації, як правило, намагаються через зовнішні нормативні етичні обмеження шляхом прийняття поведінкових кодексів, які повинні стимулювати високі стандарти поведінки, посилити довіру до управлінців з боку підлеглих і надати певну допомогу у прийнятті рішень. Те, який меті надається перевага, і зумовлює вибір моделі кодексу. В одних моделях – наголос на правових механізмах покарання у випадках зловживання владою і на засобах захисту. В інших моделях – характеристики стандартів і процедур, які допомагають прийняти рішення.

Здебільшого науковці виокремлюють таку послідовність етапів процесу прийняття управлінського рішення: визначення проблемної ситуації, аналіз змісту проблемної ситуації, формулювання альтернатив, оцінка альтернатив за системою сформульованих критеріїв і у відповідності до основних цілей діяльності, вибір альтернативи, реалізація прийнятого рішення, контроль його виконання, оцінка ефективності і корекція рішення (А.В. Карпов, В.Ф. Рубахін, Б. та Х. Швальне та ін.). Ефективність проходження цих етапів пов'язується з наявністю певного особистісного конструкту, який термінологічно визначається як «здібність» або «здатність».

Управлінське рішення в освіті має ґрунтуватися на новітніх методологічних розробках як вітчизняних, так і закордонних науковців, а також унікальних особливостях освітніх систем кожної країни. Як зазначає Л.П. Сніцар, вітчизняні вчені, розробляючи нову методологію реформування управління сучасною освітою в Україні, не можуть обійти суперечності між централізованими й децентралізованими формами управління, між державними стандартами й довільним вибором форм і методів педагогічної діяльності, акцентуючи увагу на специфіці культури її суб'єктів, особливостях конкретних регіонів, шкіл.

Одним із головних дискусійних питань тут є співвідношення між державним регулюванням і ступенем автономії навчального процесу на різних рівнях освіти. Не можна не погодитися з думкою російського вченого В. Белова, який підкреслює: «Якщо управлінські функції зосереджено тільки в руках держави, виникає загроза уніфікації й штампування особистості... В разі передачі управлінських функцій академічним структурам (як це прийнято в англосаксонських країнах) виникає загроза ізоляції освітніх закладів від суспільства та їхньої «кастової обмеженості». Тобто розв'язання цієї проблеми має бути десь посередині, а саме: в посиленні суспільного контролю за якістю освіти, оптимізації й певній децентралізації управлінського процесу, що, між іншим, відповідає вимогам основні міжнародних та європейських документів.

Назвемо основні напрямки вдосконалення непростого процесу управління якістю освіти.

У наш час достатньо популярним є інноваційний менеджмент, який розглядають як неодмінну складову стратегічного менеджменту в освіті. Під інноваційним менеджментом розуміють сукупність принципів, методів та інструмент управління інноваційними процесами, а саме: запровадженням нових ідей, знань, представлених у вигляді фундаментальних і прикладних наукових досліджень та розробок. Яскравим

прикладом прогресу є реформування систем освіти в Китайській Народній Республіці, зокрема творчий підхід до формування оптимального співвідношення управління якістю освіти на макро- й мікрорівнях з врахуванням національної специфіки.

Управління вищим навчальним закладом вимагає вирішення цілого ряду завдань. Стратегічні завдання управління визначаються довготривалістю наслідків, істотним впливом на всі напрямки діяльності вищого навчального закладу (відкриття нових спеціальностей, філіалів, будівництво приміщень, розроблення і впровадження принципів і правил оплати праці, принципів заохочення).

Практичні завдання управління вирізняються конкретною прив'язкою до часу виконання (складання річних робочих планів, семестрового розкладу, розподіл навчального навантаження між викладачами, друкування навчальних посібників тощо).

Оперативні завдання управління вирішуються кожного дня і пов'язані із забезпеченням процесу життя вищого навчального закладу.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» управління вищим навчальним закладом здійснюють: його керівник – ректор (президент), начальник, директор тощо; декан факультету, завідувач відділенням, які здійснюють управління цими структурними підрозділами; вчена рада вищого навчального закладу (ВНЗ) та факультету як колегіальний орган; наглядова рада, яка створюється у національних ВНЗ.

Проектування нових і вдосконалювання наявних систем управління вищим навчальним закладом у сучасних соціально-економічних умовах повинні, на наш погляд, містити такі основні компоненти:

- розробку основних принципів філософії управління й організаційної культури ВНЗ як соціальної організації вищого типу;
- чітке визначення функцій управління відповідно до основних стратегічних цілей і тактичних завдань діяльності ВНЗ;
- побудову ефективної організаційної структури, що забезпечує якісне функціонування і стабільний розвиток вищого навчального закладу;
- формування конкурентоспроможного і висококваліфікованого апарату управління.

Проектування стратегії вищого навчального закладу починається з визначення довгострокових орієнтирів освітньої діяльності (тобто філософії організації), основних принципів побудови організаційної культури і їхнього публічного проголошення для роз'яснення призначення (місії) ВНЗ.

Філософія ВНЗ як соціальної організації має такі елементи:

- основний задум, що відображає мету вищого навчального закладу, його стратегію і спрямованість освітньої діяльності;
- опис організації - історія, основні цінності, традиції, девіз, особливості і переваги, мотиви діяльності, тобто основні принципи організаційної культури ВНЗ;
- зовнішня політика - врахування інтересів замовників освітніх послуг, зв'язку з партнерами, відносини з іншими організаціями та ін.;
- внутрішньофірмова політика - основи управління ВНЗ, організації та оплати праці, принципи розробки і реалізації кадрової і соціальної політики.

Необхідною передумовою успішної розробки стратегії управління таким закладом є правильне визначення цілей. Знання й розуміння цілей організації визначає ефективність пошуку шляхів і адекватних засобів їх реалізації. Цілі встановлюються в таких сферах управлінської діяльності:

- управління стратегічним розвитком ВНЗ і його людських ресурсів;
- управління рекламно-інформаційною і видавничою діяльністю;
- управління науково-дослідною й учбово-методичною діяльністю;
- управління фінансово-економічною діяльністю;
- управління господарською і комерційною діяльністю ВНЗ.

Під час розробки стратегічних цілей і завдань управління вищим навчальним закладом необхідно прагнути до великомасштабних орієнтирів освітньої діяльності.

В нових соціально-економічних умовах управління вищим навчальним закладом повинно бути іншим, ніж раніше. Таке розуміння рефлектується, перш за все, в термінології. На сьогодні термін «менеджмент» впевнено та успішно замінює в лексичі слово «управління». У педагогічній літературі досить часто піднімається проблема педагогічного менеджменту. Тому в межах даної статі ми звернемо основну увагу на те, що потрібно розуміти під педагогічним менеджментом, визначимо його основні поняття, встановимо співвідношення з термінами «управління» та «керівництво», які широко використовуються у науковій літературі, а також встановимо принципи педагогічного менеджменту.

В умовах перебудови структур управління в нашій країні особлива увага приділяється менеджменту – управлінському досвіду різних країн світу. В теорії менеджменту розрізняють три принципово різні інструменти управління: перший – це організація, ієрархія управління, де основний засіб – вплив на людину згори; другий – культура управління і третій – ринок, ринкові відносини. В соціальних та економічних системах ці три компоненти завжди існують, а обличчя соціально-економічної організації суспільства визначається тим, якому з названих компонентів віддається перевага. Загальна тенденція в менеджменті проявляється у прагненні до неформальних, демократичних, гнучких способів та методів управління. Менеджмент використовується швидше як ресурс розвитку горизонтальної організаційної системи.

Сучасні ВНЗ розглядаються як відкрита педагогічна система та як особлива соціально-економічна організація суспільства. Оновлення системи управління ВНЗ може відбутися лише на основі нових технологій управління його розвитком.

У педагогічній літературі існує фактично три точки зору щодо співвідношення понять «управління» та «менеджмент». Так, перша позиція (Л.А.Веретеннікова, Н.Л.Коломінський, П.К.Одинцов та ін.) полягає в розумінні того, що поняття «управління» ширше за поняття «педагогічний менеджмент». Зокрема Н.Л.Коломінський, розглядаючи науково-психологічні засади менеджменту в освіті, вважає, що останній це усвідомлена взаємодія керівника навчально-виховного закладу з іншими людьми-підлеглими, партнерами, співробітниками, батьками, дітьми, спрямована на забезпечення активної і скоординованої участі їх у досягненні поставленої мети. На думку

автора, менеджмент в освіті - це частина управління, яка є впливом на інших людей, у процесі та внаслідок якого з'являються або актуалізуються психічні стани, якості, властивості, що стають психологічним підґрунтям для ЇХНЬОЇ Активної діяльності, спрямованої на досягнення поставленої управлінської мети.

Друга позиція (В.С.Лазарев, М.М.Поташник, В.П.Симонов) зводиться до повного отождолення змісту понять «управління» і «педагогічний менеджмент». Так, В.П.Симонов вважає, що педагогічний менеджмент - це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення ефективності їх функціонування і розвитку. Як наслідок педагогічний менеджмент розглядається В.П.Симоновим у досить вузькому розумінні тобто як суто управління навчально-виховним процесом.

Третя позиція науковців щодо зіставлення термінів «управління» і «менеджмент» стосовно об'єктів педагогічної дійсності найбільш чітко висвітлена у працях А.В. Ньомова та Т.І. Шамової. Їх позиція зводиться до визнання факту, що смисл поняття «менеджмент» значно глибший і ширший за обсягом аніж зміст поняття «управління». Автори обґрунтовують необхідність збагачення теорії керівництва ВНЗ методами теорії менеджменту.

Поняття «менеджмент» у психолого-педагогічній літературі вживається в різних словосполученнях: «шкільний менеджмент» (М. Латипова, А.В. Ньомін, Т.І. Шамова та ін.), «менеджмент в освіті» (Н.Л. Коломинський, В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков та ін.), «освітній та навчальний менеджмент» (Д.І. Дзвінчук, В.А. Козаков та ін.), «педагогічний менеджмент» (В.І. Бондар, К.Я. Вазіна та інші).

Отже, педагогічний менеджмент (менеджмент в освіті) - це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним та навчально-пізнавальним процесами, спрямованих на підвищення ефективності таких процесів в умовах розвитку ринку освітніх послуг.

На відміну від традиційно вживаного у вітчизняній психолого-педагогічній літературі поняття «керівництво» термін «менеджмент» більш адекватно враховує нові реалії педагогічної дійсності, зумовлені дією нових засобів та інноваційних технологій навчання.

Відтак, теорія педагогічного менеджменту відкриває перед керівниками та професорсько-викладацьким складом вищого навчального закладу невичерпні резерви. Оскільки має такі можливості:

по-перше, дозволяє перейти від вертикальної командно-адміністративної системи управління до горизонтальної системи професійного співробітництва, в основі якого покладений корпоративний стиль управління, який враховує можливості та якості кожної людини та особистісно-орієнтований підхід до його діяльності по досягненню максимальних результатів;

по-друге, забезпечує можливості розвитку кожної особистості, координацію мотиваційної орієнтації керівників та викладачів;

по-третє, створює комфортний психолого-педагогічний клімат учасників освітнього процесу.

Література:

1. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть // Вища освіта України. – 2001. – № 1.
2. Березняк Є.С., Черпінський М.В. Керівництво роботою школи. – К.: Рад. пік., 1970.
3. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. – К.: Компас, 1997.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Голос України. – 2002. – 5 березня.
5. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997.
6. Котов В.Е. Психолого-педагогические основы управления процессом обучения в вузе. – К.; О.: Вища шк., 1976.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. почіб. – К.:Знання, 2005.
8. Навчальний процес у вищій педагогічній школі. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001.
9. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: Соціально-педагогічний аспект. – К.: Школяр, 1995.
10. Перегудова Ю.М. Проблемы развития Российского высшего образования в условиях Болонского процесса //Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. Сб-к науч. статей. – Вып. 1. – М.: ИОО МОН РФ, 2004.
11. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. пос. – К.: «Академвидав», 2006.

ВИНОГРАДНЯ В. М.,
здобувач Науково-дослідного
фінансового інституту
Академії фінансового управління

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ МЕХАНІЗМУ УПРАВЛІННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯМ ВНЗ УКРАЇНИ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

В статті розкрито основні критерії функціонування вищих навчальних закладів на сучасному етапі та проаналізовано перспективні напрями механізму управління вищими навчальними закладами України. Ключові слова: управління, ресурсне забезпечення, управління фінансово-господарською діяльністю, стратегічне управління.

В статье раскрыты основные критерии функционирования высших учебных заведений на современном этапе и проанализированы перспективные направления механизма управления высшими учебными заведениями Украины. Ключевые слова: управление, ресурсное обеспечение, управление финансово хозяйственной деятельностью, стратегическое управление.

In the article the basic criteria of functioning of higher educational establishments are exposed on the modern stage and perspective directions of mechanism of management of Ukraine higher educational establishments are analysed. Keywords: management, resource providing, management, strategic management, financially economic activity

Актуальність дослідження. Розвиток сучасної економіки характеризується інтенсивним зростанням сфери послуг. В умовах постіндустріальної економіки знання стають головним джерелом стійкої конкурентної переваги як окремих організацій, так і цілих держав. Тому така велика увага приділяється як в Україні, так і за кордоном розвитку сфери вищої освіти, яка є одним з найважливіших елементів, що забезпечують створення нових знань. Проте навіть в країнах з розвинутою економікою при зростанні витрат на освіту не завжди вдається досягти бажаних результатів.

Не дивлячись на нестачу фінансових ресурсів в Україні, вдалося зберегти основні елементи державної системи освіти. Відбулося стрімке збільшення вищих навчальних закладів (ВНЗ), які із-за порівняно низьких витрат капіталу спеціалізуються на підготовці фахівців у сфері гуманітарних наук. Проте швидке старіння інформації та нові технології зумовлюють нові вимоги до якості вищої освіти та методології управління у цій сфері.

Ступінь дослідження теми.

Теоретичні і практичні аспекти управління у сфері вищої освіти розглядалися у працях багато вітчизняних учених: В.Андрущенка, В.Боброва, О. Бондаренка, Н. Дем'яненко, І. Дідика, В. Євтушевського, О. Грішньової, Б. Данилишина, М.

Згуровського, І. Зязюна, І. Каленюк, Г. Ковальчук, Р. Кігеля, Г. Козлакової, Б. Корольова, К. Корсака, В. Кременя, Е. Лузік, В. Лугового, В. Лутая В., М. Михальченка, О. Навроцького, І. Надольного, Ю. Ніколенка, Т. Оболенської, Г. Онкович, А. Погрібною, І. Ходикіної тощо.

Слід зазначити, що суттєве підвищення ефективності діяльності організацій, передусім у сфері вищої освіти, вимагає широкого застосування процесного підходу. Це у свою чергу зумовлює необхідність докорінної зміни системи управління у вищих навчальних закладах, що і обумовлює актуальність теми статті.

Мета дослідження полягає у формуванні науково-методичних основ і практичних рекомендацій щодо вдосконалення управління вищими навчальними закладами.

Виклад основного матеріалу. Механізм управління функціонування вищих навчальних закладів – це сукупність організаційних і економічних важелів (кожному з яких властиві власні форми управлінського впливу), що чинять вплив на різні параметри системи управління ВНЗ, що сприяє формуванню та посиленню освітнього потенціалу, отриманню конкурентних переваг та ефективності діяльності ВНЗ в цілому на ринку освітніх послуг.

Управління ВНЗ потребує розвитку відповідної стратегії планування та аналізу політики, що базується на партнерських зв'язках, що налагоджується між ВНЗ і національними органами планування і координації в сфері освіти, для того, щоб забезпечити належним чином упорядковане управління.

Вищі навчальні заклади повинні перейти до практики перспективного управління, що відповідає потребам того середовища, в якому вони функціонують. Особам, які займаються управлінням вищою освітою, повинні бути властиві висока відповідальність й компетентність. Остаточною метою управління повинно бути укріплення інституціональної місії ВНЗ шляхом забезпечення високого рівня викладання, підготовки кадрів та наукових досліджень.

В управлінні функціонування ВНЗ відіграє важливу роль ресурсне забезпечення (трудові, інформаційні, фінансові, матеріальні ресурси). Основним при його формуванні є оптимізація та якість, що в майбутньому впливає на діяльність ВНЗ та забезпечує його повноцінне функціонування.

Зарубіжний досвід формування та використання ресурсів вищих навчальних закладів вказує на те, що держава повинна забезпечувати належне фінансування, як основу функціонування ВНЗ, за допомогою розробки нових підходів та форм до відповідної економічної політики, що в подальшому сприятиме зростання інтелектуального потенціалу суспільства та належному функціонуванню вищих навчальних закладів.

Залучення приватних ресурсів у вищу освіту на основі зручних і вигідних схем як накопичення ресурсів вищими навчальними закладами повинне розроблятися як на державному рівні, так і на рівні банківських установ, виходячи з реальних показників фінансового стану користувачів освітніх послуг.

Інформатизація ВНЗ, організація підвищення кваліфікації педагогічних працівників, формування у них достатнього рівня компетентності й навичок ефективного вико-

ристання новітнього обладнання в навчальному процесі і для науково-дослідної діяльності є дуже складною проблемою. Та все ж інформатизація ВНЗ — це комплекс дій, що орієнтовані на покращення діяльності ВНЗ як системи надання освітніх послуг. Щоб підвищити ефективність його роботи, необхідно комплексно впливати на систему в цілому на основі організаційної, функціональної, технічної, програмної та інформаційної складових життєдіяльності ВНЗ.

Фінансово-господарському механізму вищої освіти в Україні мають бути притаманні прозорість використання бюджетних коштів, а також широке висвітлення відповідної економічної інформації, наприклад на сайті ВНЗ. Фінансування державою вищої освіти в Україні має здійснюватись пропорційно кількості студентів.

Існує два рівні організації управління вищою освітою: модель організації власне ВНЗ і модель організації управління всією вищою освітою (з боку держави).

У сучасних умовах, нова модель ВНЗ повинна припускати основні системні якості відкритість і багатоступеневість організаційної структури. Саме така структура приводить до гнучкості у сфері управління, від якої багато в чому залежить адаптація всього ВНЗ до змінюваних умов.

Сучасні моделі побудови вищого навчального закладу різноманітні.

Безумовно, сьогодні функції соціалізації повинен виконувати професорсько-викладацький склад (безпосередньо викладачі, наукові керівники), студентські організації і профкоми студентів. Проте, часто така робота проводиться обмежено, і вона ґрунтується на добровільній участі студентів. Ентузіазм пошуку себе у ВНЗ властивий не більшій частині студентства, тому необхідна нова організаційна модель, яка б інтегрувала ці інститути ВНЗ на якісно новій основі.

Такою моделлю можна назвати умовно Болонську систему. Безумовно, важлива її позитивна властивість — організація ВНЗ таким чином, що соціалізація студентів закладена в її основу. Дійсно, створення двох та трьохрівневої системи освіти (бакалаврата — магістратури — аспірантури) сприятиме соціалізації студентів, як в рамках ВНЗ, так і в рамках їх майбутньої професійної діяльності, будь вона науковою або просто пов'язана із спеціалізацією.

Проте процеси соціалізації не єдино важливі. Врешті-решт, вона залежить від моделі організації ВНЗ. У зв'язку з цим постає завдання вироблення такої моделі управління ВНЗ, яка б включала всі вищезазначені процеси як внутрішньовузівської структури, так і зовнішньої системи ВНЗ.

Найбільш складною та розгалуженою є структура управління вищими навчальними закладами III–IV рівня акредитації, її складають як традиційні, так і нові структурні ланки.

Керівники ВНЗ повинні постійно аналізувати ускладнення, які виникають у діяльності навчального закладу, з'ясовувати їх причини і, у разі необхідності, вносити зміни у функціонування управляючої підсистеми або створювати нові управлінські підрозділи [6].

Важливою складовою функціонування ВНЗ є управління фінансово-господарською діяльністю.

Безпосереднє управління фінансами ВНЗ можна поділити на функції:

1. Управління активами. Функціями цього управління є виявлення реальної необхідності в окремих видах активів ВНЗ, оптимізація складу активів з позиції ефективності комплексного їх використання;

2. Управління грошовими потоками. Завданням менеджменту грошових потоків є забезпечення оперативного, поточного і річного управління коштами закладу освіти, балансування надходжень та видатків, здійснення розрахунків [1].

3. Управління фінансовими ризиками. В процесі реалізації цієї функції виявляється склад основних фінансових ризиків, притаманним фінансово-господарській діяльності ВНЗ здійснюється оцінка рівня цих ризиків і обсяг пов'язаних з ними можливих фінансових втрат в розрізі окремих операцій і по господарській діяльності в цілому.

Під фінансовою структурою ВНЗ слід розуміти організаційно та функціонально взаємопов'язану в рамках консолідованої фінансової діяльності сукупність її центрів фінансової відповідальності [2].

Важливим в управлінні фінансово-господарською діяльністю ВНЗ є бюджетування.

Головною метою системи бюджетування у ВНЗ є підвищення його конкурентоспроможності завдяки розробці ефективного механізму управління фінансовими, виробничими та трудовими ресурсами.

Управління засноване на сучасних методиках економічного аналізу, підвищує попит на освітні послуги навіть в умовах загострення демографічних проблем, що в кінцевому результаті покращує фінансові показники вищого навчального закладу.

Планування – це одна із складових управління, що полягає в розробці планів та їх реалізації. Планами визначаються основні показники розвитку економічної системи, способи їх досягнення. Планування включає і прийняття відповідними органами та особами рішень, спрямованих на виконання планів. Під фінансовим плануванням розуміють планування фінансового забезпечення розвитку економічної системи, галузей, підприємств

Сьогодні економічні структури державних ВНЗ опинились в умовах, коли саме від їхньої професійності та оперативності, від їхнього уміння швидко і правильно реагувати на зовнішні події, суттєво залежить якість рішень керівника і зрештою успішне функціонування навчального закладу [4].

Посилення автономії ВНЗ і відмова від виключно адміністративних важелів управління супроводжується посиленням "ідеологічної" ролі державних органів управління, виникненням стратегічної лінії, на яку окремі ВНЗ повинні орієнтуватися. Необхідність в такій стратегії ще очевидніша, якщо частина функцій управління передається від МОН України кільком спеціалізованим державним або недержавним організаціям або в регіони. У такій стратегії повинні бути відображені не тільки основні цільові напрями системи, але і загальні принципи ресурсного забезпечення досягнення цих цілей.

В Україні до теперішнього часу не розроблена повною мірою системна стратегічна програма розвитку вищої освіти на середньострокову або довгострокову перспективу.

В цьому випадку для розробки стратегії потрібна серйозна координація різних урядових відомств. Разом з системними багатоаспектними стратегічними документа-

ми уряд може ініціювати створення "вузьких" стратегічних документів, що відповідають на конкретні проблеми в системі вищої освіти.

Враховуючи особливості конкретного періоду соціально-економічного розвитку країни, а також приєднання України до Болонського процесу стратегія розвитку управління функціонування ВНЗ могла б включати такі основні розділи, як: внесок університетів в диверсифікацію економіки і в економічне зростання, розвиток взаємодії університетів з місцевими співтовариствами, перебудова фінансування університетів, оптимізація мережі інститутів вищої освіти, інтеграція науки і освіти (включаючи створення провідних дослідницьких університетів), трансформація управління системою і окремими інститутами, введення дворівневої системи ступенів. Ключовим при цьому повинні бути максимально конкретні формулювання завдань, чіткі показники просування до їх рішення і тимчасові рамки (наприклад, кількість студентів, що навчаються по дворівневій системі, або кількість ВНЗ). Важливо також передбачити механізми, які зроблять ці цілі завданнями кожного регіону і кожного конкретного ВНЗ.

Разом з цією системною стратегією можуть бути розроблені стратегічні документи за рішенням ряду гострих проблем сучасної освіти України. До них можуть відноситися стратегії забезпечення рівного доступу до вищої освіти, інформатизації вищої освіти, зміцнення інноваційної діяльності університетів. Існуючі регіональні цільові програми можуть служити початковим матеріалом для розробки таких документів, які повинні відрізнятися наявністю ясних орієнтирів і механізмів реалізації відповідних цілей в окремих університетах.

Великий масштаб системи вищої освіти в Україні, географічна і професійна різноманітність ВНЗ, необхідність підвищення гнучкості підготовки фахівців, а також загальна орієнтація адміністративної реформи, і вступ України до Болонського процесу (що включає трансформацію системи управління) примушують припустити, що існують об'єктивні і суб'єктивні (політичні) передумови для руху української системи вищої освіти у бік більшої автономії ВНЗ і скорочення числа функцій Міністерства освіти та науки, пов'язаних з безпосереднім адмініструванням системи.

Якби Міністерство освіти вирішило передати ряд функцій оперативного управління спеціалізованим агентствам або недержавним (суспільним) організаціям (до яких, наприклад, можуть відноситися професійні асоціації), то в умовах такої реорганізації було б легко сформувати нову культуру управління. Це також сприяло б зміцненню міністерства як органу стратегічного управління, вільного від рутинного адміністрування. При цьому, звичайно, таким органам-посередникам необхідно було б мати повну ясність щодо своїх конкретних функцій на відміну від тих функцій, які залишилися у Міністерства освіти

В рамках адміністративної реформи можна було б рекомендувати розглянути питання про подальшу передачу ряду функцій Міністерства окремим органам-посередникам. Очевидно, що якщо Міністерство вирішить делегувати деякі управлінські функції, то ці функції не будуть передані одному агентству. Наприклад, досить поширеною є ситуація, коли існує агентство, що здійснює контроль за якістю освіти, і інше агентство, що займається розподілом бюджетного фінансування ВНЗ [3].

У міжнародній практиці вельми поширено створення проміжного органу, що розподіляє державне фінансування вищої освіти (у Голландії таке агентство має статус самостійного органу при Міністерстві освіти). Це означає, що Міністерство освіти делегує розподіл державного бюджету на вищу освіту органу-посередникові і просить його розподілити бюджет і відстежити те, як будуть витрачені гроші. Цей орган управляється Радою, яка несе відповідальність перед урядом і здійснює також контроль (аудит) цих витрат ВНЗ.

В даний час в Україні вищі навчальні заклади діють в тих правових рамках, що і всі інші державні установи. Найважливішою характеристикою цих правових рамок є вельми обмежена автономія (особливо у фінансовій сфері) і високий ступінь стандартизації (уніфікації) нормативних вимог. Проте існує немало аргументів в захист про те, що ВНЗ потрібна велика автономія і менша уніфікація, чим більшості інших державних установ. Серед них наступні:

- швидко змінні потреби ринку праці і оточення в цілому вимагають від ВНЗ гнучко і органічно взаємодіяти з економічним, соціальним і культурним оточенням;
- значна за своїми масштабами система дуже різноманітних ВНЗ не може ефективно управлятися на основі жорсткої уніфікації і адміністрування кожного кроку;
- величезну роль як підготовку фахівців відіграють традиції і академічні свободи, що відображаються в своєрідності ВНЗ і неадекватності стандартних вимог;
- головний ресурс університетів – професорсько-викладацький склад є носієм унікальних умінь і кваліфікацій, які не можуть бути підпорядкованими стандартним регламентами і тарифним сіткам;
- ВНЗ все більш стають бізнес-структурами, що привертають значні позабюджетні засоби (у ряді ВНЗ України позабюджетні доходи складають 70% загальних доходів).

В даний час українські ВНЗ мають вельми малу самостійність і гнучкість у використанні бюджетних і позабюджетних коштів. У зв'язку з введенням казначейського виконання бюджетів ця система фактично призводить до дозвільного принципу в діяльності контрольних органів, стимулює ВНЗ відводити позабюджетні кошти в тіньові схеми. У той час виконавці структури ВНЗ витрачають кошти непрозоро для змістовного аналізу, практично поза контролем за межами адміністративної вертикалі. Річний цикл фінансування і використання коштів також не сприяє ефективному використанню коштів для реалізації довгострокових програм.

Україна могла б скористатися досвідом низки країн, де Міністерство освіти або спеціалізоване агентство за допомогою експертних груп проводять оцінку реалізації кожним університетом власного трирічного стратегічного плану. На його основі розробляються завдання на рік і готуються щорічні бюджети, що показують, як реалізація стратегії забезпечується фінансуванням. На основі цієї трирічної стратегії Рада інституту може готувати звіт державним фінансовим органам.

Висновки. Структурі управління ВНЗ притаманний складний, розгалужений, динамічний характер, поєднання ланок, передбачених нормативними документами, та ланок, які працюють на громадських засадах, відсутність професійних менеджерів, поєднання лінійно-функціональних, штабних та матричних елементів структури управління.

Необхідний механізм, при якому кожен ВНЗ заохочується в розробці і реалізації своїх власних стратегічних планів (у своєму регіональному контексті) в рамках напрямів, визначених державою як пріоритетних.

В управлінні ВНЗ необхідними є наступні кроки :

- Повинен бути розроблений і прийнятий план дій, що забезпечує поступове, але упевнене просування модернізації системи управління (у контексті загального розвитку системи вищої освіти).
- Потрібна програма презентацій і дискусій, направлених не на обговорення змін, а на те, як вони здійснюватимуться.
- Повинна використовуватися нова система індикаторів успішності діяльності ВНЗ, що відбиває необхідні зміни в практичній роботі.
- На рівні уряду і парламенту повинен бути створений Наглядний комітет з оновлення управління вищою освітою за участю відповідних спеціалістів.

Управління фінансово-господарською діяльністю ВНЗ потрібно здійснювати на основі визначених функцій: аналіз та розробка фінансової стратегії ВНЗ, при якій формується система цілей та цільових показників фінансової діяльності ВНЗ; створення центрів відповідальності, що забезпечують реалізацію управлінських рішень за всіма аспектами фінансової діяльності ВНЗ; формування ефективних інформаційних систем, що забезпечують прийняття альтернативних варіантів управлінських рішень;

ВНЗ в кожний момент часу вибирають для себе якнайкращу стратегію діяльності в тій ситуації, в якій вони знаходяться. Чим найкраще положення ВНЗ, відносно до її або іншої стратегії, тим він більше відображає той комплекс умов, в якому знаходяться дані ВНЗ. У загальному значенні можна сказати, що поведінка однакових ВНЗ оптимальна в тому середовищі, в якому вони діють, і при тих ресурсах, якими вони керують. У міру зменшення типовості починає виявлятися не оптимальність, з однієї сторони, або неординарність, з іншої, в діяльності даного ВНЗ.

Література:

1. Антошкіна Л.І. Економіка вищої освіти: тенденції та перспективи реформування – К.: Видавничий дім „Корпорація”, 2005. – С.275-290.
2. Зайцева О.П. Проблемы развития аналитической функции финансовой службы вуза // Экономика образования – 2006. – №1. С.35-38.
3. Исак Фрумин, Мэри Каннинг, Андрей Марков, Джамил Салми, Джон Фелден. Система управления в секторе высшего образования: сравнительный анализ и возможные варианты стратегии для Российской Федерации. (Серия «Актуальные вопросы образовательной политики») М.: ООО «ТОРГТРАСТ», 2005. 68с.
4. Саенко С. Удосконалення організаційної структури управління державним вищим навчальним закладом // Освіта і управління – 2007 – Т.10 – №3-4 – С.64-65.
5. Саенко С. Економічні аспекти сучасної системи вищої освіти: стан та проблеми розвитку// Освіта і управління – 2007 – Т.10 – №2 – С.64-66.
6. Хриков Є.М. Особливості управління вищими навчальними закладами// Освіта Донбасу. – 2005. – №2.(109) – С.81-85.

ВИНОСЛАВСЬКА О. В.,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
"Київський політехнічний інститут"

ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ СПРАВЕДЛИВИХ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ МЕНЕДЖЕРАМИ ОСВІТИ

У статті представлено результати теоретичного дослідження етико-психологічного підґрунтя прийняття менеджером освіти справедливих управлінських рішень. Проаналізовано особливості уявлень майбутніх менеджерів освіти щодо справедливості управлінських рішень. Доведено необхідність формування етичної складової професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

В статье представлены результаты теоретического исследования этико-психологических основ принятия менеджером образования справедливых управленческих решений. Проанализированы особенности представлений будущих менеджеров образования о справедливости управленческих решений. Доказана необходимость формирования этической составляющей профессиональной компетентности будущих менеджеров образования в процессе обучения в высшем учебном заведении.

In the article the results of theoretical research of ethical-psychological bases of acceptance of just administrative decisions by manager of education are presented. Specific features of imaginations of future managers of education about justice of administrative decisions are analyzed. Necessity of formation of ethical component of professional competence of future managers of education during their training in a higher educational institution is proved.

У період сучасної економічної кризи, що важким тягарем лягла на українське суспільство, актуальність дослідження проблеми оптимізації процесів прийняття і здійснення менеджерами управлінських рішень зростає як ніколи. Збільшення в складній соціально-економічній ситуації кількості прийнятих менеджерами непопулярних управлінських рішень (скорочення та звільнення персоналу, зменшення розміру заробітної плати, переведення на інше місце роботи тощо) загострюють переживання почуття справедливості (несправедливості) працюючими і колишніми співробітниками [18]. Саме тому аналіз проблеми співвіднесення уявлень менеджерів освіти і науково-

педагогічних працівників освітніх організацій щодо справедливості управлінських рішень є дуже важливим.

Метою даної статті є висвітлення складності та багатовекторності реалізації принципу справедливості в процесі розробки і прийняття управлінських рішень менеджером освіти.

Відповідно до мети в статті вирішувалися наступні завдання:

1. Дослідити етичне і організаційно-психологічне підґрунтя прийняття менеджером освіти справедливих управлінських рішень.
2. Проаналізувати особливості уявлення майбутніх менеджерів освіти щодо справедливості управлінських рішень.
3. Довести необхідність формування етичної складової професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти в процесі їх навчання у вищому навчальному закладі.

Професійну компетентність менеджера освіти доцільно розглядати на двох рівнях – управлінському і психологічному [8].

Управлінський рівень передбачає грамотне і кваліфіковане здійснення менеджером функцій планування, організації та контролю функціонування певної ділянки організації. Формування відповідних знань, умінь та навичок здійснюється в процесі спеціальної професійної підготовки менеджерів у закладах вищої освіти.

Психологічний рівень професійної компетентності менеджера освіти передбачає прийняття ним рішень, створення психологічних умов для продуктивної трудової діяльності, управління персоналом, формування ефективних комунікацій.

Н.Л.Коломінський визначає процес прийняття управлінського рішення як “вибір однієї альтернативи з усіх можливих на основі аналізу конкретних умов та прогнозування можливого впливу обраного варіанту на досягнення мети управління” [9, 9-10]. При цьому він вказує на необхідність урахування різноманітних взаємодіючих зовнішніх (рівень складності і важливості завдання, обсяг і якість наявної інформації, рівень технічної оснащеності й матеріально-економічного забезпечення організації; компетентність персоналу; час для підготовки і прийняття рішення, особливості соціально-психологічного клімату в колективі тощо) і внутрішніх (інтелектуальні та моральні якості керівника, творчі здібності, здатність до ризику, нововведень, рівень домагань та його реалістичність, рівень самооцінки та її адекватність, особливості темпераменту, емоційно-вольові особливості тощо) факторів, що впливають на цей процес.

Виникає ряд запитань. Чи кожне управлінське рішення, прийняте менеджером з урахуванням усіх можливих факторів впливу, можна вважати справедливим? Чи завжди суб’єктивно справедливе для менеджера управлінське рішення буде розцінюватися як справедливе науково-педагогічними працівниками освітньої організації? Чи буде воно суб’єктивно справедливим для кожного дотичного працівника? Щоб відповісти на ці запитання, слід проаналізувати зміст поняття “справдливе управлінське рішення”, а також етичне й організаційно-психологічне підґрунтя професійної компетентності менеджера в сфері розробки і прийняття справедливих управлінських рішень.

Справедливість є найважливішою категорією соціально-філософської думки, моральної, правової, економічної і політичної свідомості, яка містить вимогу відповідності між реальною значущістю різних індивідів (соціальних груп) з їхнім соціальним положенням, між їхніми правами і обов'язками, між діянням і відплатою, працею і винагородою, злочином і покаранням тощо [14]. Отже, в абсолютному вираженні справедливим управлінським рішенням можна вважати таке, що повністю відповідає усім позиціям зазначеної вимоги.

Проте, у реальній практиці управління все набагато складніше, оскільки професійна етика менеджера освіти виступає інтегральним утворенням, що включає прикладну етику (акцент робиться на прагматичній та спеціалізованій спрямованості, технологічних ракурсах), трудову етику (наголошується на цінності трудових взаємовідносин), ділову етику (аналізується етичність технологій виконання справ), професійну та управлінську етику (виявляються етичні цінності та норми управлінської діяльності) [4]. Більшість етичних проблем, які мають місце у менеджменті освіти, несуть в собі певний вид протиріччя між універсальною та професійною етикою. Коли трапляється такий конфлікт, він створює серйозну етичну проблему для менеджера – якими зобов'язаннями, універсальними чи професійними він має керуватися, щоб прийняти справедливе управлінське рішення? Відкритим для менеджера також часто залишається питання – якій етичній концепції слід надати перевагу для справедливо-го вирішення проблеми, що виникла [3].

Для цього варто розглянути чотири основні підходи до прийняття справедливих рішень, що спираються на чотири етичні напрямки [13].

Перший з них заснований на релігійній етиці. В його основі лежить орієнтація на абсолютні моральні цінності, що беруть свій початок в іудео-християнській традиції: "Не бреш", "Не кради" та ін. Відомо, що перші підприємці та професори були досить релігійними людьми. Як показав М.Вебер, саме релігійні особливості протестантизму призвели у Новий час до бурхливого розвитку капіталістичних відносин. І хоча при прийнятті будь-яких управлінських рішень менеджер з необхідністю повинен спиратися на деякі абсолютні моральні цінності, пряме використання релігійної етики в його професійній діяльності має певні обмеження. По-перше, глобалізація приводить до того, що агентами ділових відносин стають люди, що належать до різних релігійних традицій: християнства, іудаїзму, ісламу, буддизму тощо. Більше того, значною мірою сучасна культура є світською за своїм характером. По-друге, абсолютні моральні цінності мало що можуть дати людині в ситуації конкретного морального вибору. Для цього менеджер, навіть коли він спирається на релігійні моральні цінності, має потребу в деякому етичному інструментарії, що міг би допомогти йому розробити і прийняти справедливе управлінське рішення.

Другий напрямок – етика утилітаризму, згідно якої будь-яка дія є правомірною з етичної точки зору в тім, і тільки в тім випадку, якщо сумарний корисний ефект цієї дії перевищує сумарний корисний ефект будь-якої іншої дії, що могла б бути зроблена замість дії першої. Однак практичне застосування положень теорії утилітаризму пов'яза-

не із цілим рядом проблем, основна з яких полягає у необхідності кількісного визначення суспільної корисності. Окрім того, теорія утилітаризму виявляється малоефективною й неадекватною для прийняття рішень, що вимагають аналізу з позицій права.

Третій напрямок – деонтична етика. Її застосування є найбільш ефективним у прийнятті рішень, що вимагають аналізу з позицій права. Право є потужним інструментом соціальної регуляції, і його призначення полягає в тому, щоб забезпечувати для індивіда можливість вільного вибору мети або роду діяльності й гарантувати цей вибір, захищаючи його. Найбільш важливим серед різного роду прав є моральні права (або права людини). У сучасному формулюванні деонтичний підхід до оцінки справедливості управлінського рішення можна сформулювати наступним чином: дія є морально виправданою для даної особи в тому, і тільки в тому випадку, коли причина, через яку здійснюється ця дія, є такою, що певна особа бажала б, щоб всі інші особи в даній ситуації діяли б так само. На відміну від утилітаризму деонтичний підхід зосереджений на внутрішніх мотивах, а не на наслідках дій.

Четвертий напрямок – етика справедливості, згідно якої моральним обов'язком є підпорядкування закону, що має бути однаковим для всіх, прийняття справедливих законів, відсутність дискримінації й привілеїв. Складність застосування етики справедливості полягає в тому, що існує декілька уявлень про справедливість, які значно відрізняються одне від одного. Найбільш поширеними підходами до даної проблеми є наступні [13]:

1. Егалітаризм. Відповідно до цієї теорії блага й тяготи мають розподілятися між людьми за наступним принципом: "Кожна людина повинна одержувати рівну частку тягот і благ". Отже, розподіл благ має здійснюватися рівномірно.

2. "Капіталістична" справедливість – розподіл благ має здійснюватися з урахуванням індивідуального внеску в спільну справу групи (фірми, суспільства, людства).

3. "Комуністична" справедливість – трудові обов'язки повинні розподілятися у відповідності зі здібностями, а блага – відповідно до потреб.

4. Концепція Д. Ролза, що базується на наступних принципах [1; 6]:

- а) кожна людина має рівне право на найбільш широкі волевиявлення, які є сумісними з аналогічними волевиявленнями інших людей;

- б) нерівність по соціально-економічних параметрах має забезпечувати максимум прибутку для найменш привілейованих осіб і доступність установ та посадових осіб, які є носіями влади, рівною мірою для кожного.

Ця різноманітність напрямків та підходів приводить до того, що у кожної людини формується своя, у чомусь несхожа на будь-яку іншу, система етичних принципів. Так, опитування аспірантів технічного університету, як резерву управлінських кадрів вищої освіти, виявило значні відмінності в їхніх уявленнях про справедливе управлінське рішення. Контент-аналіз отриманих відповідей показав, що їх можна об'єднати у три основні групи:

- концептуальні уявлення (відповіді, в яких справедливим називається рішення, що відповідає тому чи іншому з описаних вище етичних підходів) – 34,78%. Зазначимо,

що серед цієї групи прихильниками етики утилітаризму виявилися 1,86% аспірантів, деонтичної етики – 9,93%, етики справедливості – 22,98% (у тому числі егалітаризму – 9,3%, капіталістичної справедливості – 3,11%, комуністичної справедливості – 3,73%, концепції Д. Ролза – 0,62%);

- процесуальні уявлення (відповіді, в яких даються рекомендації щодо урахування в процесі прийняття управлінських рішень суспільних та індивідуальних етичних норм, усіх (!) інших об'єктивних та суб'єктивних факторів, зокрема потреб, інтересів, впливів тощо, а також майбутніх наслідків прийнятого рішення) – 42,86%;

- результативні уявлення (відповіді, в яких описується результат прийнятого рішення) – 22,36%. На думку цієї групи аспірантів, результат прийнятого рішення можна вважати справедливим, якщо він є “правильним”, “об'єктивним”, “неупередженим”, “лояльним”, “оптимальним”, “збалансованим”, “чесним” тощо.

Окрім ілюстрації відмінностей між системами етичних принципів аспірантів, проведене дослідження висвітлює протиріччя між усвідомленням ними того, яким має бути справедливе управлінське рішення і відсутністю в них необхідного теоретичного підґрунтя для практичної реалізації таких рішень.

Слід також зазначити, що самі етичні системи є динамічними в часі. Вони змушені пристосовуватися до вимог життя, обставин, що змінюються, і цей факт є надзвичайно значимим для менеджменту освіти. Якщо, наприклад, менеджер запропонує працівникам своєї освітньої організації взяти участь в обговоренні етичної дилеми щодо справедливого вирішення питань, що виникли у процесі впровадження змін, то ця розмова через розбіжність вихідних ціннісних посилок учасників дуже скоро може перетворитися в запеклу суперечку. При цьому важливо зазначити, що між індивідуальними етичними системами дуже часто ніякій компроміс не є можливим.

Даний приклад наочно демонструє ситуативність менеджменту в оцінці й усвідомленні тієї або іншої проблеми. Ситуативність при цьому зовсім не означає, що в менеджера освіти немає іншої системи етичних принципів або він заперечує етичні принципи суспільства, у якому живе. Навпаки, своєю ситуативною спрямованістю професійна етика менеджменту освіти активно доповнює діючі етичні системи, вносячи певний внесок у розвиток етичних уявлень.

Ситуативність у прийнятті етичних рішень нерозривно пов'язана з посиленням індивідуальної відповідальності менеджера за їх наслідки [5; 12].

Дослідження в галузі організаційної психології свідчать, що процес розробки і прийняття менеджером освіти управлінського рішення має здійснюватися на засадах принципів організаційної справедливості і умов психологічного контракту [10; 12].

Організаційна справедливість пов'язана з об'єктивним ставленням до працівників організації. Вона пов'язана з безліччю питань, які досліджує організаційна психологія, включаючи успішність виконання роботи, плинність кадрів, довіру, задоволеність роботою й відданість організації. В організаційній справедливості виділяють три види справедливості: справедливість розподілу, процедурну справедливість і справедливість взаємодії [12].

Справедливість розподілу пов'язана з об'єктивним розподілом винагороди за досягнуті результати. В основу справедливості розподілу покладені три правила: чесність, рівність і потреба. Складність дотримання цих правил полягає у тому, що працівники можуть мати різні думки відносно того, яке з них буде "найбільш справедливим" у випадку прийняття менеджером певного рішення. Оскільки правила розподілу базуються на цінностях (див. наведений вище приклад), жодне з них не може бути по суті істинним або хибним.

Процедурна справедливість пов'язана із чесністю методів, що використовуються для досягнення результатів. Вона має пряме відношення до суб'єктивної справедливості політики й процедур, які використовує менеджер для прийняття рішень. Відмінність між справедливістю розподілу й процедурною справедливістю по суті є різницею між змістом і процесом, на якій базуються основні підходи до вивчення справедливості.

Справедливість взаємодії включає два компоненти: міжособистісний і інформаційний. Міжособистісна справедливість проявляється у формі турботи про людей і поваги до їхнього достоїнства. Інформаційна справедливість проявляється у формі надання відомостей про організаційні процедури, що має демонструвати повагу до інтересів людини.

Ще одною ознакою справедливості прийнятого менеджером освітнього управлінського рішення є дотримання ним психологічного контракту. Психологічний контракт – це не офіційний, письмово зафіксований договір між двома сторонами, а відносини, засновані на прийнятті певних взаємних зобов'язань, що мають на увазі. Психологічний контракт – це розуміння працівником взаємних зобов'язань, що існують всередині організації. Як правило, обидві сторони є упевненими, що дали обіцянку й прийняли однакові умови. Проте, це не обов'язково означає, що обидві сторони однаково розуміють всі умови контракту [12; 17].

Психологічний контракт порушується, якщо будь-яка зі сторін розцінює іншу сторону як не виконуючу взяті на себе зобов'язання. Невиконання однією з сторін узятих на себе зобов'язань перед іншою може зруйнувати як відносини, так і віру іншої сторони в наявність взаємних зобов'язань. В організаційній психології виділяють п'ять послідовних реакцій працівників на порушення психологічного контракту: висловлення думки (працівник висловлює свою заклопотаність порушенням і намагається відновити контракт); мовчання (мається на увазі згода з організацією, але втрата відданості); відступ (характеризується пасивністю, недбалістю й відхиленням від відповідальності); деструкція (за її допомогою працівники прагнуть помститися роботодавцеві, крадучи, загрожуючи, саботуючи й, в екстремальному випадку, роблячи спроби насильства проти тих, кого вони вважають винуватцями порушення); вихід (працівники залишають організацію або провокують власне звільнення) [11; 12].

Застосування менеджером освіти справедливих і етичних заходів може послабити вплив від порушень контракту на працівника.

Очевидно, що розвиток професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти має передбачати формування в них високого рівня моральної свідомості, умінь протидіяти виявленню моральної слабості та навичок відповідального ставлення до прийняття рішень на засадах принципів організаційної справедливості й умов психологічного контракту [5-7].

З метою досягнення морального розвитку майбутніх фахівців процес їхньої професійної підготовки має передбачати формування в них професійних знань та вмінь, а також засвоєння ними етичних норм професійної діяльності, або не-моральних і моральних (за Л.Колбергом) компонентів [15].

Необхідність поєднання у підготовці майбутніх фахівців означених компонентів пояснюється тим, що між моральною свідомістю (знанням, переконанням) і її втіленням в реальній поведінці існує ряд ланок, які Л.І.Анциферова називає “когнітивно-особистісними здібностями” [2, 10]. На її думку, етичність поведінки залежить від того, наскільки “вміло і тонко людина інтерпретує моральну ситуацію, наскільки вона є сенситивною до її суттєвих особливостей, наскільки адекватним є план її дій” [2, 10].

Етичне ж виконання дій вимагає участі не-моральних компонентів професійної готовності фахівця, тобто психологічних утворень, які не відносяться до сфери моралі. Перш за все до них відносять уміння. Невміла дія, виконана з самих добрих бажань, може викликати наслідки, протилежні тим, що були замислені. Якщо ланки, що пов'язують моральні переконання з етичною поведінкою, є сформованими чітко і в логічній послідовності, то вони утворюють єдине ціле, на підставі якого у майбутнього менеджера освіти виникає навичка діяти етично у будь-якій професійній ситуації, зокрема, приймати справедливі управлінські рішення.

Висновки:

1. Управлінське рішення є справедливим в абсолютному вираженні, якщо в процесі його прийняття враховуються усі вимоги справедливості як найважливішої категорії моральної, правової та економічної свідомості.
2. У реальній практиці управління моральні проблеми професійної діяльності менеджерів освіти настільки складні й різноманітні, що прийняття справедливого управлінського рішення, виходячи з позиції тільки одного етичного напрямку, є досить складним. У різних ситуаціях і стосовно різних суб'єктів менеджерів освіти може спиратися на різні етичні принципи й цінності. Через це його рішення буде сприйматися як суб'єктивно справедливе лише тими дотичними працівниками, чиї моральні цінності співпадають з цінностями етичних підходів, що були застосовані менеджером.
3. Дослідження уявлень аспірантів технічного університету, як резерву управлінських кадрів вищої освіти, виявило значні відмінності в їхніх уявленнях про справедливе управлінське рішення. Поряд із значними відмінностями між системами етичних принципів аспірантів, воно висвітлює протиріччя між усвідомленням ними того, яким має бути справедливе управлінське рішення і відсутністю в них необхідного теоретичного підґрунтя для практичної реалізації таких рішень.
4. В контексті розвитку професійної компетентності особистості важливого значення поряд із власне професійною підготовкою набуває зміна внутрішніх психічних структур суб'єкта навчання, оскільки вона означає необхідність опанування моральними нормами і розвиток етичного мислення майбутніх менеджерів освіти.

Література:

1. Алексеева Т.А. Справедливость. Морально-политическая философия Д.Ролза. М.: Наука, 1992. С. 14–15.
2. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (По материалам исследования Лоуренса Колберга и его школы) / Психологический журнал. – Т. 20. – №3. – С. 5-17.
3. Белолипецкий В.К., Павлова Л.Г. Этика и культура управления: Учебно-практическое пособие. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2004. – 384 с.
4. Василевська Т.Є. Особистісні виміри етики державного службовця: монографія. – К.: НАДУ, 2008. – 336 с.
5. Винославська О.В. Технологія формування професійної етики менеджерів / Технології роботи організаційних психологів: Навч посібник для студентів ВНЗ та слухачів ін-тів післядипломної освіти / За наук. ред. Л.М.Карамушки. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2005. – С.170-191.
6. Винославська О.В., Малигіна М.П. Людські стосунки: навчальний посібник. – 2-е вид., перероб. і доповн. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 142 с.
7. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
8. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посіб. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
9. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
10. Короткина Е. Д. Управленческие компетенции менеджера в контексте организационной культуры / Современные проблемы психологии управления. Ответственные редакторы: Т.П. Емельянова, А.Л. Журавлев, Г.В. Телятников. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2002. – С.309-326.
11. Красовский Ю.Д. Организационное поведение: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2001. – 472 с.
12. Мучински П. Психология, профессия, карьера. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 539 с.
13. Петрунин Ю.Ю., Борисов В.К. Этика бизнеса: Учеб. Пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Дело, 2004. – 400 с.
14. Справедливость // Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – С.1255.
15. Kohlberg L. Philosophy of Moral Development. – N.-Y.: Harper and Row, 1981, pp. 409-412.
16. Rawls J. A Theory of Justice: Original Edition. – Belknap Press, 2005. – 624 p.
17. Robinson S.L., Rousseau D.M. Violating of Psychological Contract: Not the Exception but the Norm // Journal of Organizational Behavior, №15, 1994, pp. 245-259.
18. Vynoslavska O.V., McKinney J.A., Moore C.W., Longenecker J.G. Transition Ethics: a Comparison of Ukrainian and United States Business Professionals // Journal of Business Ethics, N61, 2005, pp. 283-299.

ВОЛОЩУК В. П.,
студентка магістратури,
КНУ імені Тараса Шевченка

ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ УПРАВЛІНЦІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ДІАГНОСТИКИ, ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПРОГНОЗУВАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ

У статті розглядаються методики прогнозування, профілактики та діагностики конфліктних ситуацій, які доцільно використовувати для визначення готовності управлінців позашкільних навчальних закладів до вирішення конфліктних ситуацій. Ключові слова: психологічна готовність, психологічний захист, управління, методика, тести, прогнозування, профілактика, діагностика.

Определение готовности управленцев к разрешению противоречий при помощи методов диагностики, профилактики и прогнозирования конфликтов в управлении внешкольным учебным заведением. В статье рассматриваются методики прогнозирования, профилактики и диагностики конфликтных ситуаций, которые целесообразно использовать для определения готовности управленцев внешкольных учебных заведений к разрешению конфликтных ситуаций. Ключевые слова: психологическая готовность, психологическая защита, управление, методика, тесты, прогнозирование, профилактика, диагностика.

Determination of readiness of managers to resolution of conflicts through the methods of diagnostics, prophylaxis and prognostication of conflicts in a management out-of-school educational establishment. The methods of prognostication are examined in the article, prophylaxis and diagnostics of situations of conflicts, which it is expedient to use for determination of readiness of managers of out-of-school educational establishments to permission of situations of conflicts. Key words: psychological readiness, psychological defence, management, method, tests, prognostication, prophylaxis, diagnostics.

Приєднання України до Болонського процесу є незаперечним фактом міжнародного визнання системи вищої освіти України, важливим кроком нашої держави до Європейського Союзу. Розвиток освітнього управління в сучасних умовах вимагає підвищеної уваги до роботи з кадрами, насамперед з керівниками та спеціалістами, які є основними суб'єктами системи управління.

Основою управлінського процесу є спілкування, що базується на міжособистісній взаємодії. Міжособистісна ж взаємодія часто породжує конфліктність стосунків. Невміння управляти конфліктами, знаходити оптимальні засоби, способи їх вирішення та запобігання, негативно впливає на учасників взаємодії. Тому, з огляду на залу-

чення України до євроінтеграційного процесу та вимог підготовки кваліфікованих кадрів, актуалізується проблема готовності управлінців позашкільних навчальних закладів до діагностики, профілактики та прогнозування конфліктних ситуацій. Вибір способів і методів подолання конфліктів залежить від джерела та причин їх виникнення, динаміки розвитку, психічного стану конфліктуючих сторін. Важливо враховувати, що діяльність і поведінка людей у конфліктній ситуації і в нормальних умовах суттєво відрізняються і саме тому управлінець повинен бути професійно готовим до їх попередження та вирішення.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показує, що проблема конфліктів знайшла досить глибоке відображення у роботах західних (Г. Келлі, Г. Лайоль, В. Майерс, Ф. Хьюсман та ін.), російських (А. Анцупов, Н. Грішина, С. Емельянов, О. Ершов та ін.) та українських (І. Ващенко, В. Кушнірук, М. Пірен, Є. Юрківський та ін.) вчених. У їх роботах розкрито сутність конфлікту, його структуру, види, типологічні та динамічні характеристики, стратегії і тактики конфліктної протидії, методи попередження та врегулювання конфлікту. Особливу увагу при цьому приділено також проблемі підготовки особистості до попередження та розв'язання конфліктів. Для того, щоб дати визначення «психологічна готовність управлінця до взаємодії в умовах конфлікту», потрібно визначити наступні терміни: готовність, готовність до трудової діяльності, психологічна готовність, психологічний захист. Розглянемо сутність кожного зазначеного поняття. Готовність визначається як стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні. Готовність до трудової діяльності – як: 1) інтегральне особистісне утворення, що включає стійке прагнення до праці в цій галузі, наявність адекватних знань, умінь, навичок, а також комплекс індивідуально-типологічних, соціально-психологічних особливостей, що обумовлюють високу ефективність її професійного функціонування саме в цій галузі; 2) цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки тощо. Але для професійного функціонування при взаємодії в умовах конфлікту ЗУН недостатньо для конструктивного вирішення суперечностей, тому учасники міжособистісного спілкування повинні бути психологічно готові або психологічно захищені. Психологічна готовність – як суттєва передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Психологічна готовність допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудувати свій спосіб дій із появою непередбачених перешкод. Психологічний захист – як система механізмів, що націлені на мінімізацію негативних переживань, пов'язаних з конфліктами, які ставлять під загрозу цілісність особистості [6].

Таким чином психологічна готовність управлінця позашкільного навчального закладу в умовах конфлікту забезпечує реалізацію таких психологічних умов: оволодіння знаннями, що розкривають сутність взаємодії учасників взаємодії в умовах конфлікту; оволодіння методами діагностики основних компонентів психологічної готов-

ності до такої взаємодії та чинників, які впливають на неї; оволодіння засобами та прийомом забезпечення ефективної особистісно-розвивальної взаємодії учасників в умовах конфлікту. Тому можливо сформулювати наступне визначення: психологічна готовність управлінця до взаємодії в умовах конфлікту — це стійке системне психологічне утворення в структурі особистості висококваліфікованого фахівця, що забезпечує здійснення функцій керування та ефективної управлінської діяльності в умовах «потенційного» та «наявного» конфлікту. Показниками готовності, на думку К. Дурай-Новак, є: зміст потреб та мотивацій діяльності, рівень знань про сутність професій; ступінь усвідомлення відповідальності за результати діяльності; рівень мобілізації та активізації знань, умінь, навичок і професійно-значущих якостей особистості; якість соціальних установок на діяльність, рівень стабільності професійних інтересів [3].

Отже, критеріями психологічної готовності управлінця ефективно впливати на конфлікт та на стосунки учасників взаємодії є: поведінковий компонент, емоційний компонент, мотиваційний компонент, когнітивний компонент.

Аналіз літератури свідчить, що науковці (О. Бойкова, І. Ващенко, Л. Карамушка, І. Пірен, О. Бойко, Т. Щербина та багато інших), які виділяють наступні види управлінських впливів: діагностика, прогнозування, профілактика, попередження, послаблення, врегулювання, розв'язання, завершення конфлікту. Управління конфліктами може здійснюватись на всіх етапах його виникнення та розвитку, тому система запобігання конфліктів в управлінській сфері включає наступні рівні: I — профілактика конфліктів (створення сприятливих умов існування колективу) та розробка засобів та способів, що сприяють створенню відповідного мікроклімату в колективі; II — прогнозування конфліктів (з'ясування причин виникнення конфліктної ситуації); III — діагностика конфліктів (складання картографії аналізу конфліктної ситуації). Це ті види управлінських впливів, які доцільно використовувати на ранніх етапах виникнення протиріч.

Чіткого розмежування понять «профілактика конфлікту» та «попередження конфлікту» не існує. Поняття «профілактика» розглядається як більш ширше, а «попередження» — як певний вид профілактики. Профілактика конфліктів направлена на таку організацію співіснування суб'єктів управлінської взаємодії, яка виключає чи зводить до мінімуму ймовірність виникнення чи розвитку протиріч між ними. Профілактика конфлікту — це вид управлінської діяльності, що полягає у своєчасному розпізнаванні, усуненні чи ослабленні конфліктогенних факторів і обмежені таким чином можливості їх виникнення чи деструктивного розв'язання у майбутньому [6].

На думку М. Пірен, профілактика конфліктів в організації — це сукупність напрямків, методів управління організацією, які зменшують ймовірність виникнення конфліктів, до яких належать: розробка варіантів стратегій управління персоналом в організації; управління компетенціями співробітників; залучення керівників до вироблення рішень; зміни в організаційних структурах управління, якщо поступають сигнали для змін [5].

Виключити виникнення передконфліктних ситуацій в суспільстві, організації, соціальній групі практично неможливо і для цього необхідна система профілактичних

заходів в усіх сферах життєдіяльності людини. А. Анцупов та А. Шипілов виділяють об'єктивні, об'єктивно – суб'єктивні та соціально – психологічні умови, які сприяють профілактиці деструктивних конфліктів. До об'єктивних умов профілактики конфліктів вони відносять: створення сприятливих умов життєдіяльності людей; розробку правових та інших нормативних процедур вирішення типових перед конфліктних ситуацій; справедливе та гласне розподілення матеріальних благ; заспокоїливе матеріальне середовище, яке оточує людину. Об'єктивно – суб'єктивними умовами профілактики конфліктів зазначені автори визначають: структурно – організаційні умови, які пов'язані з оптимізацією як структури організації, так і структурою соціальної групи; функціонально – організаційні умови, які пов'язані з оптимізацією функціональних взаємозв'язків між структурними елементами організації та працівниками; особистісно-функціональні умови, які пов'язані з професійно-умілим підбором, оцінкою та розстановкою кадрів; ситуативно-управлінські умови, які пов'язані з рівнем управлінської компетенції керівника, що зазвичай проявляється в прийнятті керівником оптимальних управлінських рішень, у виборі та реалізації ефективного стилю керівництва, в правильній оцінці результатів діяльності співробітників та ін. Соціально – психологічними умовами виступають, на їх думку: рольовий баланс чи рольова взаємодія; баланс взаємозалежності в рішеннях та діях; баланс взаємних послуг; баланс збитку; баланс самооцінки та зовнішньої оцінки [1].

Для профілактики конфліктів можна використовувати тренінгові заняття, вправи, ділові та інноваційні ігри, а також використання анкети на визначення психологічного клімату в організації, експрес – методики з метою вивчення соціально – психологічного клімату в колективі, яка розроблена О. Михалюк та А. Шалито, карти – схеми для оцінки проявів психологічного клімату Л. Лутошкіної, тесту «Чи конфліктна ви людина» та ін.

Досвід прогнозування накопичений в різних областях наукового знання. М. Вершинін вказує на існування в науці різних класифікацій прогнозування, а саме: за основними типами, за періодом протікання, за сферами передбачення. Розглянемо кожну класифікацію детальніше. Так за основними типами прогнозування є: пошукове (визначення можливих станів явища в майбутньому); нормативне (визначення шляхів та термінів досягнення можливих станів явища). За періодом протікання – оперативне (до 1 місяця); короткотривале (від 1 місяця до 1 року); середньо тривале (від 1 року до 5 років); довготривале (від 5 років до 15 років); зверхдовготривале (більше 15 років). За сферами передбачення прогнозування можуть бути – внутрішньополітичні; зовнішньополітичні. М. Вершиніним також визначені основні принципи прогнозування: системність, узгодженість, неперервність, альтернативність, рентабельність. У практиці прогнозування в різних галузях наукового знання використовується комплекс різноманітних методів: фактографічний, статичний, метод історичної аналогії, метод математичного моделювання, метод експертних оцінок та ін. [2].

Для діагностики конфліктності особистості можна використовувати такі відомі психологічні тести як: опитувальник А. Басса – А. Дарки – призначений для визначення індивідуального рівня агресивності особистості; особистісний опитувальник Г. Айзенка

– допомагає виявити тип темпераменту особистості за допомогою двох шкал: «екстраверсія – інтроверсія» та «нейротизм – стабільність»; шкала реактивної та особистісної тривожності, яка адаптована Ю. Ханінім, опитувальник Спілберга – виявляє тривожність емоційного стану та властивості особистості; 16-факторний особистісний опитувальник Кеттела, який застосовують для виявлення конфліктних особистостей [4].

До неспецифічних методів дослідження міжособистісних конфліктів в малих групах відносяться: методика «Q-сортування», яка запропонована Х. Зеленом та Д. Штоком – направлена на виявлення у членів групи таких тенденцій в міжособистісному спілкуванні, як залежність – незалежність, комунікативність – некомунікативність, прагнення до боротьби – уникнення боротьби та методика вивчення взаємовідносин в малій групі (МЛО) – розроблена Т. Лірі, Т. Лефоржем та Р. Сазеком і призначена для визначення переважаючого типу відношення особистості до оточуючих [8].

В якості міждисциплінарних методів в конфліктології застосовуються такі методи, як: спостереження, вивчення документів, опитування, експеримент.

Серед специфічних методів діагностики конфлікту найбільш відомим є тест Томаса – Кілмена, який визначає найбільш характерний стиль вирішення конфліктів. Авторами виділено такі: конкуренція; співробітництво; уникнення; пристосування; компроміс. Автори вважають, що людина повинна вміти ефективно використовувати кожен стиль, враховуючи певні обставини, бо кожен зі стилів ефективний лише в певних умовах. Виходячи з вище сказаного, можна зазначити, що для безконфліктного спілкування важливо знати свій стиль спілкування, а при розв'язанні суперечностей ефективним буде той стиль, який вибраний виходячи з особливостей конкретної ситуації та індивідуальних особливостей особистості [7].

А. Шипілов розробив методику з визначення 6 видів внутрішньоособистісної конфліктності: мотиваційний (між «хочу» та «хочу»); моральний (між «хочу» та «потрібно»); рольовий (між «потрібно» та «потрібно»); адаптаційний (між «потрібно» та «можу»); конфлікт нереалізованого бажання (між «хочу» та «можу»); неадекватної самооцінки (між «можу» та «можу»). За допомогою цієї методики можливо визначити рівень внутрішньоособистісної конфліктності людини та визначити основні сфери конфліктності.

А. Анцупов розробив модульну методику діагностики міжособистісних конфліктів, яка включає 4 базові вимірювальні шкали: відношення до кожного члена групи; уявлення про відношення кожного до нього особисто; якість виконання посадових зобов'язань; розвиненість моральних якостей. Методика дозволяє виявити співробітників, які мають найбільшу кількість конфліктних відносин, ранг кожного співробітника в колективі за кожною зі шкал, уявлення керівника про стан справ та можливість кількісно оцінити загальний характер взаємовідносин в динаміці спілкування [1].

В діагностиці різних сторін конфлікту можна використати проєктивні малюнкові тести (тест-малюнок Розенцвейга – оцінка ступеня агресивності), тест руки Б. Брайкліна, З. Піотровського, Е. Вагнера – вивчення агресивного відношення, опиту-

вальник діагностики рольового конфлікту С. Єриної, що дозволяє виявити наявність психологічного конфлікту у керівників первинних виробничих колективів.

Отже, управлінець позашкільним навчальним закладом повинен бути готовим до певних ситуацій, що виникають в управлінні. Методики та тести, що запропоновані в статті, допоможуть визначити готовність майбутніх управлінців позашкільним навчальним закладом до вирішення конфліктних ситуацій та наявним управлінцям визначити психологічний клімат в колективі, стан співробітників, назрівання конфлікту та його розв'язання в конструктивному руслі.

Література:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
2. Вершинин М.С. Конфликтология: Конспект лекций. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А, 2001. – 64 с.
3. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис.. д-ра пед наук.- М., 1983.-32 с.
4. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навч. посіб.- К.:«Ніка-Центр», 2006. – 580 с.
5. Пірен М. І. Деонтологія конфліктів та управління. Навчально-практичний посібник – К.:УАДУ, 2001. – 377 с.
6. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, М.: ООО "Издательство АСТ", 2001., С. 183
7. Скотт Джини Грехем. Конфликты. Пути их преодоления. – К.:Внешторгиздат, 1991.-189 с.
8. Психологические тесты // Под ред. А. А. Карелина: В 2 т. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Т. 2. – 312 с.

ВОЛЯНСЬКИЙ С. В.,
здобувач
ПЕРЕТЯКА Н. О.,
здобувач
ЗАДОРОВНИЙ А. В.,
кандидат технічних наук, доцент,
Одеський державний інститут вимірювальної
техніки, м.Одеса

АКТУАЛЬНІ РІШЕННЯ В АВТОМАТИЗАЦІЇ РОБОЧОГО МІСЦЯ БУХГАЛТЕРА УЧБОВОГО ЗАКЛАДУ

Розглядається актуальність впровадження автоматизованого робочого місця бухгалтера у навчальних закладах сфери освіти

Рассматривается необходимость внедрения автоматизированного рабочего места бухгалтера в учебных заведениях сферы образования.

Need introduction automated worker of the place of the accountant in educational institutions of the sphere of the formation.

Вступ

Однієї із самих складних завдань для навчального закладу є точний і впорядкований облік матеріальних засобів. При великому обороті первинних документів стає складним їх упорядкування. Як правило, багато навчальних закладів дотепер, при такому стрімкому розвитку комп'ютерної техніки й програмного забезпечення, не мають чітко налагодженого комп'ютерного обліку [1].

Основні результати роботи

Без автоматизації робочого місця бухгалтера навчального закладу неможливий швидкий і якісний облік матеріальних засобів, можливість короткострокового й довгострокового планування і т.п. Відсутність автоматизованих методів ведення обліку – є відсутність фінансування учбових закладів належною мірою. Дійсно, автоматизація робочого місця бухгалтера вимагає чимало коштів. Але, завдяки допомогі ЕОМ стає можливим автоматично формувати первинні документи по різних ділянках обліку й передавати отримані результати в єдину базу керування навчальним закладом, зоставляти зведені регістри бухгалтерського обліку й звітності [2]. Автоматизація робочого місця бухгалтера сфери освіти допоможе вирішити проблему повної й комплексної автоматизації бухгалтерського обліку. Стає очевидним, що навчальному закладу потрібна автоматизація. Автоматизація обліку ставить нові вимоги до первинної інформації. Різноманітність форм подання такої інформації, що надходить до бух-

галтерії, дозволяє вести зведений облік безпосередньо на підставі первинних документів без попереднього їх накопичення та узагальнення.

Авторами цієї статті пропонується програма, з достатнім для специфіки роботи бухгалтера навчального закладу набором функцій, правильною структурою, і безпомилковим обліком. Дана програма є складовою частиною єдиної бази даних керування навчальним закладом сфери освіти. На рисунку показане умовно-схематичне просування документообігу при автоматизації робочого місця бухгалтера у єдиній базі даних.

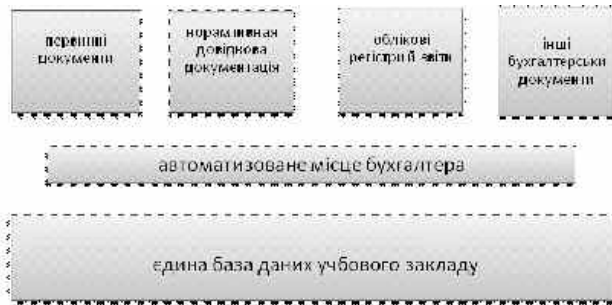


Рис. 1 Автоматизована форма бухгалтерського документообігу

Зручність пропонованої програми автоматизації роботи бухгалтера сфери освіти полягає в тім, що існує двобічний зв'язок між структурними підрозділами учбового закладу і бухгалтерії через єдину базу даних. Бухгалтер володіє оперативною інформацією за змінами кадрового складу, навчального навантаження, планом і фактом прийому студентів, змінами, які відбуваються за вказівкою організацій керування освіти тощо.

Результати досліджень

Використання на практиці автоматизованої форми бухгалтерського обліку має цілий ряд переваг. До них ставляться:

- застосування обчислювальної техніки не тільки для обробки інформації, але й для її збору і реєстрації;
- можливість діалогового режиму роботи з ЕОМ;
- можливість видачі інформації із запиту;
- звільнення часу облікового персоналу для посилення контрольно-аналітичних функцій.

Одна з основних переваг передачі документу безпосередньо з комп'ютера на комп'ютер — це можливість отримати документ в тому вигляді, в якому він був підготовлений, з включеними до нього таблицями, графіками, рисунками тощо. Відомості з такого документа легко можуть бути включені до інших документів, а сам він може передаватися по мережі всередині учбового закладу.

Отримані документи обробляються, реєструються, контролюється їх виконання. Після цього документи направляються до електронного архіву, де зберігаються протягом встановленого терміну.

Висновки

Застосування комплексних програмних систем дозволяє радикально поліпшити ситуацію з організації обліку в цілому. Бухгалтерський облік є найбільш регламентованою функцією управління, що може ефективно виконувати свої завдання тільки за умови наявності заздалегідь заданих планів та правил. При комплексній автоматизації обліку бухгалтерський облік перестає просто представляти господарський процес у вигляді єдиного цілого, а починає перетворювати цей процес на організоване ціле, яким цей процес раніше не був. Фактично – це дозволяє здійснити перехід до концепції активної організації виробництва, праці, та управління в бухгалтерії, при якій організоване ціле є продуктом свідомої цілеспрямованої роботи бухгалтера.

Література:

- 1 И.А.Каширина. Автоматизированное рабочее место бухгалтера. 1С: Торговля и склад. Среднее профессиональное образование, Издательство «Феникс», 2004. - 320с.
- 2 Автоматизированное рабочее место экономиста. Хисамудинов В.В., Ковалева В.Д. Издательство «Финансы и статистика», 2009. – 336с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОЧОГО КЕРІВНИЦТВА В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

З огляду на те, що сьогодні жінки займають керівні посади у вищих навчальних закладах, та очолюють факультети, інститути і університети, аналіз стилю жіночого керівництва та його ефективність є досить актуальними питаннями. Більшість авторів зауважують, що жінки-керівники більш схильні до прийняття колективних рішень та стимулювання співробітників до підвищення продуктивності роботи. Також вони намагаються залучити співробітників до загальних проблем, для того щоб ті відчували себе частиною організації. Беручи до уваги те, що жіночий стиль керівництва дійсно відрізняється від чоловічого, вищі навчальні заклади в яких на посадах керівників представлені обидві статі, можуть розраховувати на ефективну та продуктивну роботу. Ключові слова: освіта, управління, стилі керівництва, стать.

Ввиду того, что сегодня женщины занимают руководящие должности в высших учебных заведениях, и возглавляют факультеты, институты и университеты, анализ стиля женского руководства и его эффективность являются достаточно актуальными вопросами. Большинство авторов замечают, что женщины-руководители более склонны к принятию коллективных решений и стимулированию сотрудников к повышению продуктивности работы. Также они пытаются вовлечь сотрудников в общие проблемы, для того, чтобы те почувствовали себя частью организации. Принимая во внимание то, что женский стиль руководства действительно отличается от мужского, высшие учебные заведения в которых на должностях руководителей представлены оба пола, могут рассчитывать на эффективную и продуктивную работу. Ключевые слова: образование, управление, стили руководства, пол.

Due to the fact that nowadays woman take up leading positions in higher educational establishments and manage faculties, institutes and universities, the analysis of females' guidance and its efficiency are of current importance. Most authors point out that a manageress is more inclined to accept collective decisions and stimulate employees to the increase in work productivity. Also they try to engage employees in general issues in order to find themselves being a part of organization. With regard to the fact that the female's style of guidance indeed differs from male's, higher educational establishments in which leading positions are taken up by both sexes, have a chance to achieve an efficient and productive work. Key words: education, management, styles of guidance, sex.

Сучасна освіта та її розвиток залежить від багатьох факторів, одним з яких є ефективність керівництва, а саме можливість правильно організувати освітній процес та забезпечити його вдосконалення і розвиток. На сьогоднішній день ми можемо спостерігати тенденцію до збільшення кількості жінок, які займають керівні посади в вищих навчальних закладах, як в нашій країні, так в Європі та світі. Зважаючи на статеві відмінності стилів керівництва, подібна тенденція може безпосередньо вплинути на якість освіти.

В науковій літературі ми можемо зустріти праці в яких висвітлювалась тема керівництва та управлінської діяльності, а саме в роботах Р.Б.Гітельмахера, Б.Д.Паригіна Ф.Генова, А.М.Омарова, В.Г.Ковальова, А.Л.Журавльова.

У своїх працях аналізували тему жіночого лідерства В.В.Горчакова, М.Хорнер, Т.В.Бендас, Е.П.Іл'їн, Т.А.Гурко, Л.Ю.Бондаренко, М.Е.Баскакова, Е.Е.Новікова, С.Парасурман.

Провівши кількісний аналіз 19 вищих навчальних закладів державної та недержавної форми власності міста Києва, ми підрахували, що 286 респондентів, як чоловіків так і жінок, знаходяться на керівних посадах. Нами було встановлено, що жінок на керівних посадах 27 %, серед яких на посаді проректора – 37 %, декана – 37% та директора інституту – 26 % жінок. Дана статистика демонструє нам, що дійсно жінки займають досить вагому позицію в сучасній освіті, тому дослідити стиль їх керівництва та його ефективність, є досить актуальним на сьогодні.

Велика кількість науковців притримується думки, що стилі керівництва чоловіків та жінок суттєво відрізняються. Т.В.Бендас вважає, що існують різні моделі лідерства чоловіків і жінок. Для чоловіків більш характерна конкурентна модель в сполученні з маскулінною, а саме доміантність, агресивність, впевненість в собі, егоцентризм. Для жінок же більш характерною є сполучення конкурентної моделі з кооперативною та фемініною, а саме направленість на спілкування, альтруїзм, екстраверсія. [1]

В свою чергу Іглі та Джонс зазначають, що за допомогою досліджень, в яких порівнювався стиль керівництва чоловіків та жінок, були отримані дані, які свідчать про те, що жінки приділяють більшу увагу людським взаєминам і більш схильні до демократичного стилю керівництва. Вони також зауважують, що жінки–керівники підтримують колективне прийняття рішень, мотивуючи це прагненням отримати признание у найбільш скептично настроєних підлеглих. [3]

За даними А.Е.Чирикової велика кількість жінок вважають, що жінки-керівники мають певні переваги перед чоловіками-керівниками. Група західноєвропейських вчених проаналізувавши данні досліджень більш ніж десяти країн визначила, що більшість чоловіків визнають, що з жінкою на керівній посаді легше вирішувати будь-які питання, вона менш залежна від настрою та більш турботлива стосовно підлеглих.[5]

Дж.Роузнер аналізуючи жіночий стиль керівництва зауважує, що жінки-керівники використовують своє вміння керувати, яке проявляється в суто жіночих якостях і суттєво відрізняється від чоловічого стилю керівництва. На відміну від чоловіків-керівників, які сприймають роботу, як серію справ з підлеглими і користуються владою, якою наділені через керівну посаду, жінки-керівники керують так, щоб підлеглі ставили перед собою досить широкі цілі. Вони стимулюють участь співробітників у загальній справі,

діляться інформацією і владою, намагаються підвищити рівень самоповаги співробітників, змушують своїх підлеглих відчувати себе частиною організації та розробляють механізми залучення співробітників до обговорення загальних проблем. Але коли метод залучення підлеглих до участі в прийнятті рішень не працює, жінки-керівники успішно приймають рішення самостійно. Свою владу жінки пов'язують з особистими якостями, а саме контактністю, вмінням спілкуватися і інтенсивно працювати, а не посадою, яку вони займають. Саме тому Дж.Роузнер назвала їх стиль "перетворювальним". [4]

Існує багато бар'єрів для входження жінок в управлінські структури, але існують різні точки зору, стосовно того, як повинна вести себе жінка посівши керівну посаду, чи повинна вона повністю прийняти "чоловічий" стиль керівництва, або ж навпаки, їй краще використовувати специфічні жіночі якості.

Жінка-керівник на роботі повинна постійно доводити собі та оточуючим, що вона достойна свого місця, тому для неї особиста реалізація прирівнюється до соціальної значимості. [6] В подібній ситуації жінки застосовують певні захисні стратегії, які ще називають гендерним менеджментом. Прикладом такого менеджменту можуть бути надмірне функціонування на роботі, це виражається в тому, що жінки проводять на робочому місці значно більше часу, щоб довести що вони не гірші за чоловіків. Також жінки можуть використовувати специфічно жіночі способи ведення ділових переговорів з чоловіками, наприклад кокетство, флірт, лестощі, та приниження своїх здібностей, для того щоб заставити чоловіків працювати, натякаючи на те, що самі не можуть виконати ту чи іншу роботу. Також жінки частіше ніж чоловіки можуть виконувати роботу, яка не оплачується, ніби виконуючи "роботу за сценою". По відношенню до колег-чоловіків жінка може виступати в ролі турботливої матері, та брати участь в вирішенні певних проблем своїх співробітників, піклується про них, і як результат може досягти посилення свого впливу в організації. Однією з захисних стратегій, які використовують жінки є використання "маски", що полягає в приховуванні свого емоційного та особистого життя, униканні розмов про дітей. [2]

Отже жінкам притаманний свій власний стиль керівництва, який відрізняється від чоловічого, але від цього не є менш ефективним. Жінки в вищих навчальних закладах продовжують демонструвати високий рівень професіоналізму, тому їх кількість на керівних посадах стрімко зростає.

Література:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология лидерства. — Оренбург: Изд-во ОГУ, 2000.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2008. — 431с.
3. Берн Шон. Гендерная психология. Законы мужского и женского. — СПб.: Питер, 2008. — 318 с.
4. Женщины в бизнесе. Реферативный сборник.- Москва, 1993. — 83 с.
5. Ильин Е.П. Дифференциальная психология мужчины и женщины. — СПб.: Питер, 2007.- 544 с.
6. Маркова Ольга Юрьевна. Психология пола и возраста. учебное пособие. СПб.: Питер, 2000. — 68 с.

ГОЛУБЕНКО О. Л.,

доктор технічних наук, професор,
член-корр. АПН, ректор Східноукраїнського
національного університету
імені Володимира Даля

МОРОЗОВА Т. Ю.,

кандидат технічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки
Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ БЕНЧМАРКІНГА В ОСВІТІ

У доповіді висвітлено особливості методології бенчмаркінга як інструмента управління якістю вищої освіти.

В докладе отражены особенности методологии бенчмаркинга как инструмента управления качеством высшего образования.

The features of benchmarking methodology as an instrument of quality management of higher education are reflected in the report.

Приєднання України до Болонського процесу означає, що наша країна зобов'язалась здійснити певну діяльність щодо забезпечення якості вищої освіти та підготовки фахівців.

Стандарти щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [1] вміщують три частини, що стосуються:

внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах;

зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;

забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

Встановлений порядок пріоритету складових розглядуваних стандартів не викликає сумніву. Адже підвищення якості вищої освіти та підготовки фахівців неможливо лише через удосконалення зовнішнього контролю та методів оцінювання діяльності вишів. На думку експертів [2], інспектуючий механізм роботи над якістю ніколи не мав успіху в промисловості, і цей механізм не є моделлю, що допоможе успішно керувати вищими навчальними закладами в ХХІ ст. Якість значною мірою залежить від наявності у вищому навчальному закладі системи забезпечення та гарантій якості наукової та навчальної діяльності. Перед сучасними університетами постають якісно нові організаційні та управлінські питання.

Висвітлення особливостей методології бенчмаркінга як інструмента управління якістю вищої освіти становить мету доповіді.

Термін «бенчмаркінг» (англ. benchmark – «початок відліку») не має однозначного перекладу на українську мову. Існує багато різних його визначень. Найвідомішим є таке – це постійний процес вивчення та оцінювання товарів, послуг і досвіду виробництва найсерйозніших конкурентів або компаній – визнаних лідерів у певних галузях економіки. Сьогодні університети, подібно приватним компаніям, повинні піклуватися про те, щоб зробити свої послуги привабливими для замовника. Зростання конкуренції й посилення вимог до ефективності управління призводять до висновку про необхідність вчитися у бізнесу. Цим пояснюється спроба адаптувати маркетинговий механізм «бенчмаркінг» у вищій школі.

Сутність бенчмаркінга полягає, по-перше, в порівнянні власних показників організації з показниками конкурентів і організацій-лідерів; по-друге, у вивченні та застосуванні в організації успішного досвіду інших.

За допомогою бенчмаркінга організації намагаються відповісти на такі питання:

1. Наскільки досягаємо успіху порівняно з іншими?
2. Наскільки бажаємо досягти успіху?
3. Хто досягає успіху краще за всіх?
4. Як вони цього добилися?
5. Як ми можемо використовувати їх досвід у нашій організації?
6. Як ми можемо стати найкращими?

У спеціальній літературі пригадується чимало видів бенчмаркінгу. Якщо за ознаку класифікації обрати об'єкт бенчмаркінгу – проблему або процес і всі пов'язані з ним аспекти, то виділяють проблемно-орієнтований і процесно-орієнтований бенчмаркінг. Така диференціація ґрунтується на домінуючому в організації підході, представленні та удосконаленні власної діяльності.

При проблемно-орієнтованому підході дії щодо виправлення недоліків виконуються тільки при їх виявленні, тобто при виникненні конкретної проблеми, що в даному випадку є об'єктом бенчмаркінгу. Адже це природно – обмінятися досвідом і одержати пораду, як вчинити при наявності конкретної проблеми. Але такий підхід не гарантує уникнення аналогічної ситуації у майбутньому.

Процесно-орієнтований бенчмаркінг ґрунтується на процесному підході до організації діяльності. Згідно з ISO 9001:2000, бажаний результат досягається ефективніше, коли діяльністю та відповідними ресурсами керують як процесом. Найголовнішим і найскладнішим у даному виді бенчмаркінгу стає виявлення бізнес-процесів організації та їх класифікація. Однак відносно ВНЗ фахівці більш-менш єдині у визначенні ключових процесів, до яких належать:

освітня діяльність;
науково-дослідницька та консультативна діяльність;
розробка та випуск навчально-методичних матеріалів;
виробнича діяльність.

Визначити склад кожного з основних видів діяльності у конкретному ВНЗ, точно та повно описати його – складне завдання, однак його рішення, на думку експертів,

полегшити розв'язання багатьох управлінських проблем. Схематично процес бенчмаркінга складається з таких кроків [3]:

1. Спланувати роботу – провести самооцінювання, визначити, що вивчати, сформувати команду.
2. Вивчити та задокументувати власну практику, критерії, проблеми.
3. Визначити кращу практику та встановити партнерство.
4. Розробити запитальник і зібрати данні для вивчення досвіду організації-партнера.
5. Проаналізувати інформацію – визначити розрив між власними та чужими досягненнями, виявити ключові чинники та ідеї щодо удосконалення.
6. Виробити рекомендації для адаптації вивченого досвіду та спланувати зміни.
7. Запровадити зміни та простежити прогрес.
8. Проаналізувати ситуацію після впровадження змін.

Методологія бенчмаркінга широко застосовується зарубіжними університетськими співтовариствами. Створені в рамках бенчмаркінгових проєктів міжвузівські мережі та спільні бази даних становлять основу для постійного самовдосконалення університетів-учасників. Слід й нам, в Україні, подолати традиційні тенденції до закритості, адже відсутність бажання обмінюватися досвідом негативно позначається як на самих ВНЗ, так і на діяльності всієї системи в цілому.

Література:

1. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.enqa.eu/files/ ESG%20in% 20Ukrainian.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20Ukrainian.pdf)
2. Нұждин В.Н. Стратегия и тактика управления качеством образования [Електронний ресурс]/ В.Н.Нұждин, Г.Г.Кадамцева, Е.Р.Пантелеев, А.И.Тихонов. – Режим доступу: elibrary.ispu.ru/library/lessons/qme/
3. Князев Е.А. Бенчмаркинг для вузов [Текст]/ Е.А.Князев, Я.Ш.Евдокимова. – М.: Логос, 2006. – 208 с.

ГОРДА І.М.,
аспірант,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОГО КАФЕДРАЛЬНОГО МОНІТОРИНГУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто деякі психолого-педагогічні передумови організації управлінського кафедрального моніторингу у вищих навчальних аграрних закладах.

В статье рассмотрены некоторые психолого-педагогические предпосылки организации управленческого кафедрального мониторинга в высших учебных аграрных заведениях.

At clause some psychology -pedagogical preconditions of the organization of administrative cathedral monitoring in higher educational agrarian institutions are considered.

На сьогодні перед керівництвом вузів, у тому числі і вищих аграрних навчальних закладів та їх структурних підрозділів, постає проблема створення таких умов функціонування і управління, які б забезпечували високу якість освіти випускників.

Отже, у ВНЗ аграрного профілю виникає гостра необхідність у можливості самостійно та об'єктивно оцінювати якість освіти та здійснювати керування у змінах даної якості.

Вирішити це завдання можливо за умови проведення моніторингу у навчально-виховному процесі вищого навчального аграрного закладу.

Зазначимо, що термін “monitor” означає “застережливий, контролюючий” [3], “наглядаючий, нагадуючий” [12]. Словник іноземних слів визначає слово “моніторинг” як систематичне спостереження за будь-яким процесом з метою встановлення його відповідності (або невідповідності) бажаному результату чи початковим припущенням [11, с. 368].

Науковці розглядають різні види моніторингу, кожен із яких має свій об'єкт дослідження. Так, О. Островерх розглядає педагогічний моніторинг у вищому навчальному закладі [6], З. Рябова у своєму дисертаційному дослідженні висвітлює питання моніторингу розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку [10], Н. Байдацька зосереджує свою увагу на розгляді моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності [1].

Ми розглядаємо два види моніторингу у вищих навчальних аграрних закладах: моніторинг навчальних досягнень студентів з математики (М1) та управлінський

кафедральний моніторинг (М2). Загальну структуру навчально-виховного процесу у вищому навчальному аграрному закладі, на нашу думку, можна представити у наступному вигляді (рис. 1).

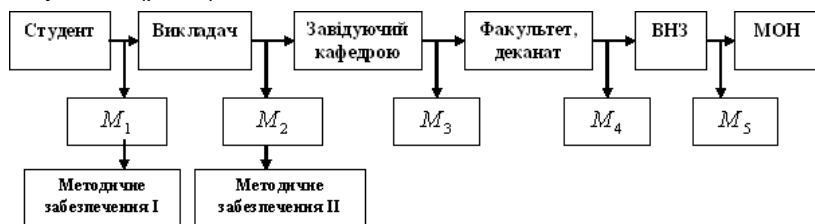


Рис. 1 – схема навчального процесу у вищому навчальному аграрному закладі

Як видно із рис. 1, на будь-якому із управлінських рівнів можна проводити певний вид моніторингу, кожен із яких має свою мету, обраний об'єкт дослідження та потребує розробки відповідного методичного забезпечення для його впровадження.

Так, позначимо через М1 – моніторинг навчальних досягнень студентів з математики, М2 – управлінський кафедральний моніторинг, М3 – факультетський моніторинг; М4 – університетський моніторинг; М5 – освітній моніторинг.

Метою даної статті є розгляд деяких психолого-педагогічних передумов організації управлінського кафедрального моніторингу.

Зазначимо, що у філософському словнику умова визначається, як середовище, обстановка, у якій те або інше явище чи процес виникають, існують та розвиваються [15].

Психолого-педагогічні передумови організації моніторингу (М2) відносяться до загальної сукупності організаційно-педагогічних передумов, під якими ми розуміємо систему необхідних та достатніх умов ефективної організації діяльності, направленої на підвищення якості підготовки студентів-аграріїв.

Організація управлінського кафедрального моніторингу (М2) у вищих аграрних навчальних закладах передбачає співпрацю завідуючого кафедрою математики з викладачами у навчально-виховному процесі під час викладання математичних дисциплін. Тому вважаємо за необхідне розглянути поняття соціальної групи та колективу, пов'язаних з висвітленням головного питання.

Згідно визначення А. Бандурки, група – це існуюче в єдиному просторі і часі об'єднання людей, які взаємодіють в сумісній діяльності і вступають в певні ділові та міжособистісні стосунки [2, с. 83].

На думку С. Юшкової соціальна група характеризується рядом суттєвих ознак: внутрішньою організацією, яка складається із органів управління, соціального контролю і санкцій; груповими цінностями, на основі яких розвивається соціальне почуття спільності, яке виражається словом “ми”, а також формується суспільна думка групи; спільними цілями та задачами діяльності [5, с. 88].

З поняттям групи тісно пов'язане поняття колективу. Саме слово “колектив” походить від латинського слова *collectivus* – збірний.

Л. Столяренко зазначає, що на відміну від малих соціальних груп колектив характеризується наступними ознаками: у колективі визначено мету, яка усвідомлена всіма членами групи, що забезпечує ефективну діяльність колективу завдяки прикладеним здібностям та вмінням членів групи; колектив характеризується цілісністю, тобто він являє собою певну систему діяльності з властивою їй системою організації та розподілом функцій; у колективі повинні діяти органи управління і очолювати його має керівник – лідер; у колективі повинні панувати найсприятливіші міжособистісні стосунки між співробітниками: взаємодопомога, толерантність, згуртованість [13, с. 335].

Отже, кафедру математики вищого навчального аграрного закладу можна розглядати як колектив, утворений з метою надання студентам освітніх послуг в галузі математичних дисциплін, при цьому керівником даного колективу є офіційно призначена особа – завідувач кафедри. Керівництво – це суттєвий компонент управління.

Керівник – це той, хто веде за руку, а лідер (від англ. leader – ведучий), той, хто виділяється серед інших ідеями, розумом, активністю тощо.

М. Тутушкіна визначає керівництво як розумову та фізичну діяльність, метою якої є виконання підлеглими поставлених їм дій та розв’язання певних задач [8, с. 170].

На думку А. Урбанович, керівництво – це довільний (цілеспрямований) вплив на керованих людей і їх спільності, яке призводить до їхньої усвідомленої й активної поведінки й діяльності, відповідно намірам керівника [14, с. 16].

У свою чергу, лідерство є процес психологічного впливу однієї людини на інших при їхній спільній життєдіяльності, який здійснюється на основі сприйняття, наслідування, впливу, розуміння один одного.

А. Урбанович стверджує, що особа, яка отожднює в собі два поняття, тобто керівник – лідер, характеризується наступними ознаками:

- здатністю сприймати загальні потреби й проблеми керованого колективу та приймати на себе ту частину роботи із задоволення цих потреб і вирішення проблем, яку інші члени колективу взяти на себе не можуть;
- здатністю бути організатором спільної діяльності: він формулює завдання, що хвилює більшість членів колективу, бере на себе відповідальність за знаходження основних умов розв’язку цього завдання; уміє планувати спільну роботу з урахуванням інтересів і можливостей кожного члена колективу;
- чуйністю і проникливістю, довірою до людей: він знаходить час, щоб вислухати людей, і вміє слухати; з ним легко розмовляти на будь-яку тему, тому що він уміє зберігати таємниці; лідер знає, у чому полягають інтереси людей, з якими він зв’язаний по роботі і готовий їх відстоювати;
- представницькими здібностями: він – виразник загальних для колективу позицій його членів; ставить питання про потреби колективу перед керівництвом, не чекаючи наказу "зверху"; готовий жертвувати особистими інтересами заради інтересів колективу;

- емоційно-психологічним впливом: лідер здатний залучати людей до діяльності, не віддаючи прямих розпоряджень і команд; уміє переконувати, заохочувати; володіє неформальним авторитетом;
- оптимізмом: лідер впевнений, що більшість проблем, які виникають перед людьми розв'язуються; своїм оптимізмом він викликає в людей віру у свої сили [14, с. 19].

Для ефективного функціонування кафедри математики, для забезпечення високого рівня навчання студентів математичним дисциплінам, необхідно, щоб викладачі кафедри працювали згуртовано, поважаючи один одного. Сприятливі міжособистісні відносини створюють позитивний психологічний клімат в колективі, що сприяє його стабільності та діловій ефективності.

Зазначимо, що міжособистісні відносини – це об'єктивно переживані, у різній степені усвідомлювані взаємозв'язки між людьми [7, с. 271].

Під міжособистісними відносинами між викладачами кафедри математики вищого навчального аграрного закладу будемо розуміти взаємини людей, що формуються в результаті безпосередньої взаємодії в колективі, які носять неформальний характер та містять емоційну забарвленість.

Бажано, щоб вони були дружніми та заснованими на взаємній довірі, повазі, симпатії, привабливості однієї людини до іншої. Такі взаємовідносини у колективі призводять до його згуртованості, стійкості, ефективної діяльності членів колективу з уникненням конфліктних ситуацій.

Психологічні дослідження показали, що міжособистісні стосунки в колективі мають багаторівневу структуру [7, с. 85].

Перший рівень утворює сукупність міжособистісних стосунків безпосередньої залежності (персональних стосунків). Вони проявляються в емоційній привабливості або антипатичності, спільності, складності або легкості контактів, співпаданні або неспівпаданні смаків.

Другий рівень утворює сукупність міжособистісних стосунків, опосередкованих вмістом колективної діяльності і цінностями колективу (партнерські стосунки).

Третій рівень утворює систему зв'язків, які виражають відношення до предмета колективної діяльності (мотиваційні стосунки): мотиви, цілі колективної діяльності, ставлення до об'єкта діяльності, соціальний зміст колективної діяльності.

Таким чином, впроваджуючи управлінський кафедральний моніторинг на кафедрі математики, завідувач кафедри повинен слідкувати за створенням сприятливого психологічного клімату в колективі та забезпечення доброзичливих міжособистісних відносин між викладачами. Це завдання є досить непростим, але важливим. Адже проведення моніторингу вимагає від керівника прийняття управлінського рішення та формулювання висновків стосовно роботи кожного викладача кафедри. Це в свою чергу може призвести до створення деяких конфліктних ситуацій в колективі.

Отже, важливим є питання особистих якостей завідуючого кафедрою, адже від особистих якостей, притаманних керівникові, залежить встановлення сприятливих взаємовідносин в колективі та якість його роботи.

Не дивлячись на сотні проведених досліджень, вчені так і не прийшли до єдиної думки стосовно набору якостей, якими повинен володіти ефективний лідер.

Л. Макарова до найбільш важливих здібностей керівників відносить: вміння реалізувати поставлені цілі; вміння делегувати повноваження і відповідальність; здатність до організації і мотивації групової роботи, переконання, встановлення пріоритетів, аналітичного мислення; вміння пристосовувати засоби і методи управління до специфічних особливостей галузей, об'єктів управління [4].

На думку А. Урбанович, найбільш вдалим підходом до визначення особистих якостей керівника, можна вважати підхід, викладений Р. Кричевським, який виділяє наступні якості сучасного керівника: високий професіоналізм (для керівника важливим залишається високий професіоналізм, знання суті та особливостей своєї спеціальності); відповідальність та надійність (слово, дане керівником, повинно бути показником відповідальності та надійності); впевненість у собі, здатність впливати на підлеглих (успіх управлінської діяльності визначається цією якістю, адже підлеглі знають, що у складній ситуації можна покластися на керівника); самостійність (головне, щоб керівник мав свою точку зору на проблеми, що виникають); здібність до творчого розв'язання поставлених задач (для керівника має велике значення практичний інтелект, тобто здібність творчо розв'язувати повсякденні проблеми управлінської діяльності); емоційна врівноваженість та стресостійкість (керівнику важливо вміти контролювати свої емоційні прояви); комунікабельність, товариськість, близькість до підлеглих (керівник може приймати раціональні та обдумані рішення тільки у тому випадку, коли він знає реальний стан справ та активно взаємодіє з підлеглими) [14, с. 26-27].

Таким чином, керівник, зокрема і завідуючий кафедрою математики вищого навчального аграрного закладу, повинен володіти цілим рядом особистих якостей, які йому доводиться проявляти на практиці в залежності від характеру ситуації, обираючи для себе певний стиль керівництва. Взаємовідносини завідуючого кафедрою математики з викладачами, психологічний клімат колективу та результат роботи колективу в значній мірі залежать від стилю управління, який використовує керівник.

У нашому розумінні стиль управління завідуючого кафедрою математики розглядається як система способів, методів та форм впливу завідуючого на викладачів математики, що використовуються ним у повсякденній діяльності та при здійсненні управлінського кафедрального моніторингу, що забезпечує певний характер управлінської поведінки.

Науковці А. Бандурка [2, с. 195-196], Л. Столяренко [13, с. 254-255], М. Тугушкіна [8, с. 172] розглядають найбільш розповсюджену класифікацію стилів керівництва: авторитарний, демократичний та ліберальний стиль керівництва.

Авторитарний (або директивний, або диктаторський) стиль керівництва. Характеризується тим, що централізація, концентрація влади зосереджена в руках

одного керівника, який вимагає дисципліни та ідеального порядку, несе відповідальність за всі результати діяльності. Він жорстоко самостійно приймає рішення ("мінімум демократії"). Керівник діє по відношенню до підлеглих власно, жорстоко контролюючи за виконання рішень з погрозою покарання ("максимум контролю"), тобто підлегли повинні робити тільки те, що їм наказують.

Демократичний (або колективний, або колегіальний) стиль керівництва. Даний стиль побудований на подвійній системі: ділового та особистого авторитету. Керівник мобілізує групу на колективну розробку рішень і колективну їх реалізацію, він консультується з членами колективу, організовує обмін інформацією, думками, будь-яка ініціатива стимулюється, але остаточне рішення приймається все рівно керівником. По відношенню до підлеглих керівник діє тактовно, ввічливо, доброзичливо.

Ліберальний (або пасивний, або нейтральний) стиль керівництва. Характеризується мінімальним втручанням керівника в діяльність групи. Керівник виступає лише у ролі посередника, головні засоби впливу – прохання, інформація. Мінімальне використання владних повноважень, з одного боку «максимум демократії» (всі можуть висловлювати свої позиції, але реального обліку, узгодження позицій не прагнуть досягти), а з іншого боку «мінімум контролю» (навіть прийняті рішення не виконуються, немає контролю за їх реалізацією, все пущено на «самоплив»), внаслідок чого результати роботи зазвичай низькі, люди не задоволені своєю роботою, керівником; психологічний клімат в колективі неблагоприємний.

Таким чином, завідуючий кафедрою математики повинен сам обрати для себе певний стиль керівництва, який буде ефективним для організації управлінського кафедрального моніторингу та забезпечить досягнення ефективних результатів спільної діяльності. Інколи керівникові на практиці доводиться застосовувати не один, а декілька стилів керівництва.

Отже, основними психолого-педагогічними передумовами організації управлінського кафедрального моніторингу (М2) у вищих аграрних навчальних закладах є: загальна зацікавленість завідуючого кафедрою математики в отриманні об'єктивних результатах моніторингового дослідження по виявленню ефективних та оптимальних умов функціонування кафедри, позитивне і відповідальне ставлення до проведення комплексу заходів; усвідомлення викладачами математики важливості контрольованого супроводу їх діяльністю, як безпосередньої та незаперечної передумови результативного функціонування кафедри математики; психологічна та теоретико-методологічна підготовленість завідуючого кафедрою математики до здійснення комплексу заходів в плані аналізу діяльності педагогічного колективу кафедри та прийняття на цій основі управлінського рішення; підбір завідуючим кафедрою найбільш ефективних засобів, методів і прийомів управлінської діяльності, які забезпечують досягнення запланованого результату за найменших затрат часу і ресурсів; створення завідуючим кафедрою сприятливого психологічного клімату у педагогічному колективі, забезпечення найсприятливіших міжособистісних стосунків між співробітниками, що забезпе-

чують високий рівень працездатності та стійкість кафедри, вибір оптимального стилю управління.

ГРЕКОВ О.М.,
здобувач.науковий співробітник кафедри
ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування»,
філософії і історії України
Харківського національного технічного
університету сільського господарства
імені Петра Василенка

СОЦІАЛЬНА І ЕКОНОМІЧНА ЕФЕКТИВНІСТЬ У СФЕРІ ОСВІТИ

В статті розглядається проблема підвищення економічної і соціальної ефективності освіти як важливого фактору суспільного розвитку. Освіта є однією з найважливіших соціально-культурних детермінант становлення особистості. Обґрунтовується економічний підхід до освіти, де головна мета сформульована як максимізація соціального ефекту.

В статье рассматривается проблема повышения экономической и социальной эффективности образования как важного фактора общественного развития. Образование является одним из важнейших социально-культурных детерминант становления личности. Обосновывается экономический подход к образованию, в котором главная цель сформулирована как максимизация социального эффекта.

The problem of economical and social effectiveness improvement as a important factor of social development is considered in the article. Education is a one of substantial social and culture determinant of personality formation. Economical approach to education is substantiated, in which a main objective is formulated as social effect maximization.

Сьогодні стає все більш очевидним, що класична модель освіти, яка є найважливішою передумовою формування економічного підходу до вивчення поведінки людини, потребує принципового перегляду, оскільки вже не відповідає вимогам, що висуваються до школи і освіти сучасним суспільством і виробництвом. У зв'язку з цим необхідно шукати новий комплекс педагогічних і філософських ідей, які створюють інтелектуальну основу для сучасної школи. Не випадково в останні десятиліття інтенсивно розвивається така молода дисципліна як філософія освіти, в ній заново «обговорюються фундаментальні педагогічні ідеї: ідеал освіченості, мета освіти, розглядається історія освітніх систем, вплив філософії на освіту, науку, економіку та інші сфери суспільного життя» [3, с.8].

Ще однією причиною зацікавленості даною проблемою є нагальна потреба розвитку і формування освіти у вільному світі. Підвищення економічної і соціальної ефек-

тивності освіти розглядається як важливе державне завдання як в благополучних економічно високорозвинених країнах, так і в тих регіонах світу, що можуть бути названі кризовими. В умовах глобалізації світових процесів і формування інформаційного суспільства освіта набуває значення, яке дозволяє говорити про неї як про «базовий» соціальний феномен. Розвиток системи освіти в багатьох аспектах визначається тим, які світоглядні установки виступають орієнтирами цього процесу.

Сучасна система освіти в своїх основних рисах склалась під впливом певних філософських і педагогічних ідей. Вони були сформовані в кінці XVII – на початку XX століття Я.А.Коменським, І.Г.Пестолоцці, І.Ф.Гербартом, А.Дістервегом, Д.Д'юї та іншими засновниками наукової педагогіки і в сумі утворюють так звану «класичну» систему або модель освіти (школи). І хоча ця модель еволюціонувала протягом двох століть, в своїх основних характеристиках (тобто щодо цілей і змісту освіти, форм і методів викладання, способів організації педагогічного процесу і шкільного життя і т. ін.) вона залишилась незмінною.

І хоча уявлення про цінності освіти мають достатньо виражений раціональний характер через свою пов'язаність з цінностями пізнання, вони включають в себе в якості підоснови множину найрізноманітніших рис невідрефлектованого індивідуального досвіду і колективної свідомості соціуму. Так, уявлення про час, вік людини, сім'ю, етнічні поведінкові стереотипи здійснюють значний вплив (як на рівні індивідуальної, так і на рівні суспільної свідомості) на розуміння того, в чому полягає суть і важливість освіти, виховання, які впливають у свою чергу на поведінку людини (в тому числі й економічну) за різних життєвих ситуацій. «Важливою основою направленості соціального прогресу є природа людських здібностей і потреб (суспільних та індивідуальних), які, по-перше, вимагають більш складних, аніж природні, умов для розвитку і задоволення, по-друге, наділені глибокою сутнісною тенденцією до безперервного ускладнення неухильному підвищенню» [4, с.77].

Ідеології, релігійні, політичні, філософські переконання, цілеспрямовані доктрини виростають із цього складного, аксіологічно неоднорідного прошарку суспільної свідомості, не зовсім збігається з ним і не завжди повно відображає його «Історія ментальностей, тобто розмитих у певному соціальному середовищі умонастроїв, неявних установок думки і ціннісних орієнтацій, автоматизмів і навичок свідомості, плінних і разом з тим дуже стабільних позаособистісних аспектів, протиставляє себе традиційній історії ідеологій... Історія ментальностей викриває інший, начебто «потаємний» план суспільної свідомості, підчас не виражений чітко і не сформульований експліцитно» [1, с.10]. Це необхідно враховувати при аналізі цілей освіти, які формуються тим чи іншим суспільством.

Цілепокладаючі відносини базуються на прийнятті цінностей в якості того, що слід зберігати або здійснювати. Розрізняють самодостатні, вищі цілі і сприяючі їх досягненню цілі – засоби. Вищими цінностями є ті, що, з одного боку, виступають як найбільш загальнозначущі критерії оцінки, а з іншого – як самодостатні цілі. Освіта – це не просто тренування розуму. Навчання робить людину ефективною, але це не дає

повноти сприйняття. Тренований розум є всього лише продовження минулого, не здатне на нові відкриття. І тому для того, щоб з'ясувати, що ж таке правильна освіта, необхідно визначити, в чому визначаються основоформуючі цінності і в чому полягає сенс життя.

Основні життєві цінності можна розглядати як важливі феномени людського буття, незалежно від дискусій про їхні об'єктивні основи. Адже на індивідуальному рівні суб'єктивний характер цінностей не зменшує їхнього світоглядного значення. Цінності в найширшому розуміння – це позитивна значущість, яка протиставляється негативній значущості, антицінності: цінності – характеристика благого, доброго, антицінність – неблагого, поганого. У ставленні людини до цінностей виділяють два аспекти – оцінювальний і цілепокладальний. Оцінювальне ставлення включає в себе певні цінності, їх якісне розмежування, виявлення ціннісних шкіл в тому, що підвергається оцінці.

Цілі освіти як усвідомлено передбачений результат виражають стандарти очікуваної соціально-значущої поведінки людей. Але слід пам'ятати, що цілі освіти, як правило, формулює і висловлює невелика кількість, в основному представники інтелектуальної еліти, які в попередні історичні епохи могли також монополізувати освіту. І представники цієї еліти, навіть керуючись благими побажаннями, можуть не зовсім адекватно відобразити в своїх концепціях стан умов у суспільстві. А тому завдання теоретиків освіти полягає у тому, щоб проголосити у суспільстві такі цілі освітнього процесу, які не просто співзвучні часу, але і адекватні ментальності того чи іншого соціуму.

Історично-філософський аналіз показує, що серед множини ціннісних установок в освіті, під впливом яких формуються її цілі, чітко виділяються дві. Одна з них може бути охарактеризована як консервативна (традиційна), оскільки головними цілями освіти проголошується збереження традиційних цінностей освіти і підготовка індивіду до сприйняття норм, сформованих соціумом. Друга – ліберальна, оскільки цінності саморозвитку особистості в процесі освіти визнаються визначальними. Беручи свої витоки у філософських ідеях Платона, перша ціннісна установка завжди передбачала пріоритетність державних інтересів щодо індивідуальних, тобто авторитарна присутність влади в системі освіти. Особистісна, «людська» складова освітнього процесу у такому контексті залишалась в тіні, а поведінка людини проявлялась, перш за все, в дисциплінарному інтелектуальному виконанні соціальних проєктів.

Гуманістична спрямованість ліберальної ціннісної установки бере початок від Сократа, проявляється у тому, що творча особистість визнається основним елементом освітнього процесу. Головним завданням освіти з точки зору такої аксіології стає формування вільного мислення людини, її здібності до самостійного відповідального вибору, психологічної зрілості, вміння бачити контури майбутнього.

Складна людська праця, що містить знання, вміння, творчий підхід до справи, стає джерелом додаткової вартості, яка забезпечує переваги новим товарам, послугам, новим технологіям та їхньої реалізації. Люди саме в своїх особистісних формах стають організованими центрами процесу. В особистості працівника відбувається,

використовуючи вислів М.Гайдеггера, «розбірливе збирання» засобів, зв'язків, моделей, рішень. Логіка речей перестає диктувати робітнику умови реалізації його зусиль, форм застосування його здібностей. Навпаки, він визначає послідовність і координацію засобів, виборів схеми, яка дає оптимальний результат» [2, с. 145.].

Тут простежується важлива тенденція: складність результату досягається не додаванням простих предметних функцій людської праці, але помноженням різних видів складної праці, здійсненим у формах його особистісного підсилення і довизначення. Зараз кваліфікація робітника і його особистісні якості пов'язані між собою значно більш тісно, аніж це було раніше. Необхідно постійно тримати в полі зору «людські виміри» процесу, чітко уявляти свої професійні можливості і обмеження, знаходити інтелектуальні і психологічні ресурси для формування рішень – все це передбачає принципово новий підхід до проблем сучасної освіти. По суті – це нове завдання, завдання не лише технологічне та економічне, але і культурне в найширшому розумінні цього поняття. Адже початкове завдання підвищення кваліфікації робітника під натиском все більших структурних змін промисловості із сфери винятків переходять у сферу типових проблем сучасного розвиненого суспільства.

Розуміння цієї ситуації веде до переосмислення характеру сучасної освіти, оскільки навчання, спрямоване на передачу навичок і знань, стає неефективним. Більш важливим є формування у людини таких особистісних структур і здібностей, які роблять для неї посиленою самостійною орієнтацію у світі знань і вмінь. Освоєння знання перестає бути підгонкою особистості під певний стандарт. Навпаки, воно виявляється засобом розширення діяльних здібностей індивіда. Важливим прогресуючим фактором тут може виступати самоосвіта як важлива сфера суспільного виробництва, як сфера інвестицій в людський капітал, здатний до постійного росту і вдосконалення [2, с. 146]. Мова тут йде про включення капіталу в розвиток особистості, примноження живої праці, яка рухається не за механічними, а за культурними, органічними, особистісними формами. Формування здібностей людини не підпорядковується схемам знання, технології формалізованої поведінки, а розглядає їх як набір інструментів свого особистісного буття і розвитку, в цілому визначає і оптимізує новий підхід до освіти, тим самим підтверджуючи її економічність і ефективність.

Крім того, поєднання кваліфікаційних та особистісних властивостей робітника воедино – це ще і умова безпечного функціонування складних технологічних систем. В багатьох випадках ця безпека може бути збережена лише власними рішеннями, що базуються на його технологічній «людській» і моральній відповідальності, на його інформованості і здатності передбачення. Від його особистої і професійної зосередженості залежить «розбірлива зборка» всіх цих різномірних складових. Від того, як він переробляє інформацію, які рішення він вибирає, у багатьох випадках залежить та грань, яку слід дотримуватись, щоб складність не обернулася хаосом і руйнуванням» [2, с. 147].

Традиційна освіта робить процес незалежного мислення надзвичайно складним. Відсутність власної позиції – конформізм – веде до посередності. Коли нам необхідний успіх у чомусь, то досить нелегко, а нерідко і небезпечно бути несхожим на інших

або не піддаватись впливу оточуючих. Прагнення досягти успіху, який означає бажання нагород – будь-то в матеріальній чи духовній сфері, спроби забезпечити себе з усіх боків, жага комфорту – все це лише згладжує наше невдоволення, блокує спонтанність і породжує страх, який, в свою чергу, спотворює розуміння життя. Так з роками отуплюється розум. Сучасна цивілізація розділила життя на багато складових так, що система освіти стала посідати в ній дуже скромне місце за винятком тих випадків, коли необхідна підготовка висококваліфікованих кадрів. Замість того, щоб пробуджувати в молодій людині цілісний розум, традиційна освіта змушує її підлаштовуватись під загальноприйнятий шаблон і цим заважає йому сприймати себе як цілісний процес.

Але якщо є вищий сенс нашого життя, то чого тоді коштує вся наша освіта, коли ми не можемо наблизитись до його розуміння і на крок? Ми можемо бути високоосвіченими людьми, але якщо у нас немає єдності думок і почуттів, наше життя буде неповноцінним, знівеченим багатьма страхами і суперечностями. І до тих пір, доки освіта не зможе сформувати у нас цілісне уявлення про життя, вона не буде мати сенсу.

Саме така логіка, такий план діяльності, така послідовність зростання робить процес освіти ефективним, відображає його найбільшу вигоду, його якісну реалізацію, як на рівні виробництва, так і на рівні споживання, як у взаємодії між людьми, так і стосунках людей з природними і штучними речами, що тотожно економічному підходу до вивчення людини. Оскільки проблеми отримання доданої вартості в економіці, доданої продуктивної сили на виробництві, нової кваліфікації в навчанні, нового знання в науці, рекреації культурних форм і природних систем – всі вони чітко вдають на свою залежність від перспектив особистісного розвитку людей. А тому, для того, щоб реалізувати ідею правильної освіти, нам необхідно навчитись сприймати життя як єдине ціле, мислити не суворо логічно, а безпосередньо і щиро. Людина, яка мислить виключно логічно, що в багатьох аспектах властиве сучасній молодій людині, не є людиною мислячою, оскільки вона завжди лише пристосовується до певного зразку, повторює знову і знову чужі і далеко не нові фрази і думки. Адже по справжньому розуміння і осмислення знань може відбуватися лише «через особистість» і саме в такому розумінні виявляє свій глибокий суспільний і культурний сенс.

Література:

1. Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов» / А.Я.Гуревич. – М., 1993. – 328с.
2. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию: учебное пособие для гуманитарных вузов / В.Е. Кемеров. – М.: Аспект. Пресс, 1996. – 215с.
3. Образование в конце XX века (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1992. – №9. – С.8-20.
4. Орлов В.В. Философия экономики / В.В.Орлов, Т.С.Васильева. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2005. – 264с.

ГРИНЬОВА М. В.,
доктор педагогічних наук,
професор, зав. кафедри педагогічної
майстерності та менеджменту,
декан природничого факультету
Полтавського державного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ В ПОЛТАВСЬКОМУ ДПУ ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА

У статті висвітлено досвід підготовки майбутніх магістрів управління проектами в Полтавському ДПУ імені В.Г.Короленка, розкрито причини і передумови необхідності підготовки фахівців такої кваліфікації та розглянуто основні компетентності й уміння ефективного менеджера.

В статье отражен опыт подготовки будущих магистров управления проектами в Полтавском ГПУ имени В.Г.Короленко, раскрыты причины и предпосылки необходимости подготовки специалистов данной квалификации и рассмотрены основные компетентности и умения эффективного менеджера.

The article presents the experience of training of would-be Masters' degrees of Project Management in the Poltava State Pedagogical University named after V. G. Korolenko. The reasons and pre-conditions of necessity of training specialists of such qualification are also exposed. The basics competences and abilities of an effective manager are considered.

Україна є найбільшою країною Європи, тому кожен регіон має свій специфічний ринок праці залежно від економічних, природних і навіть історичних аспектів. У зв'язку з цим навчальні заклади, починаючи від сільського ПТУ і закінчуючи ВНЗ обласного центру, випускають професіоналів відповідно до спеціалізації регіону, потреб існуючих підприємств та організацій.

На всіх рівнях життєдіяльності суспільство усвідомлює цінність освіти. В умовах глобалізації та динамізму ринку праці та ринкового середовища набуває актуальності проблема оволодіння управліннями (менеджерами) на науково-практичному рівні інноваційними технологіями і методиками проектної діяльності, а також умінням управлінської діяльності менеджера, який здатний реалізувати розроблені проекти в управлінні закладами.

Інноваційні процеси, які відбуваються сьогодні в освіті, зумовили і нові підходи до розуміння освіти. Так, у доповіді Комісії з освіти ЮНЕСКО освіту розуміють як про-

цес соціалізації індивіда, під час якого відбувається становлення його здатності до саморозвитку, до формування пізнавальних, діяльнісних, комунікативних та світоглядних компетентностей [1, с. 163].

Російський дослідник Е. Коротков, розглядаючи якості та вміння компетентного керівника, вживає поняття «професіоналізм управління» і виділяє його характерні риси:

наявність і статус освітніх підрозділів у структурі системи управління;
спеціалізовані технології роботи з персоналом, сучасне інформаційне забезпечення процесів управління;
наукова методологія й ефективна організація розробки управлінських рішень;
розвинуті прогнозування та стратегічний підхід;
раціональне використання ресурсів часу [3, с. 11-12]..

Окремо він виділяє вирішальні фактори професіоналізму управління, такі як: комплекс знань, що дозволяють розпізнавати проблеми та знаходити засоби їхнього рішення;

досвід управлінської діяльності, як комплекс знань та навичок, придбаних у процесах практичної діяльності, методом проб і помилок, оцінок та усвідомлення успіху, аналізу промахів і недоліків.

мистецтво управління, тому що управління – це завжди робота з людьми, це проблеми узгодження діяльності людей. Уміння налагоджувати комунікативні зв'язки і формувати позитивні стосунки в колективі – це справжнє мистецтво управління, яке спирається на індивідуальні здібності та якості керівника;

середовище як оточення, що розкриває потенціал професіоналізму всієї системи управління; це і персонал управління, і професійні якості працівників системи управління, організація управління – розподіл функцій, ставлення до роботи, технологія рішення проблем, взаємодія ланок, інформаційне забезпечення [3, с. 13-14].

Таким чином, професіоналізм управління розглядається як результат усвідомленої цілеспрямованої діяльності, яка передбачає певний рівень професійної компетентності керівника.

Водночас соціально-економічні потреби суспільства, що розвивається, висувають вимоги до системи освіти щодо створення умов для забезпечення професійної освіти, яка передбачає формування у особистості відповідних властивостей, умінь і навичок соціально-корисної продуктивної діяльності, що забезпечують її конкурентоздатність на ринках праці і, таким чином, можливість її активної участі в соціально-економічній діяльності суспільства [4, с. 68].

Кваліфікована професійна освіта майбутніх менеджерів повинна бути спрямована на розвиток якостей та вмінь, притаманних ефективному управлінцю. Існує низка професійно важливих умінь менеджера.

Діагностичні: на основі різноманітних даних щодо розвитку колективу (колективів), окремих людей та чинників, що на них впливають, установлювати та об'єктивно оцінювати вихідний рівень установи в масштабах своєї компетенції.

Прогностичні: передбачати тенденції, майбутні умови та стани розвитку організації й чинники, що на неї впливають.

Проектувальні: конкретизувати зміст майбутньої діяльності у вигляді схем, моделей, письмової ділової мови тощо.

Координаційно-регулюючі (організаторські): усвідомлювати завдання та зміст роботи, яку треба виконати для досягнення мети; реалізувати заплановані рішення в життя, інтегрувати людей, здійснювати поточну координацію і регулювання взаємодії між виконавцями, підрозділами організації.

Комунікативні: встановлювати доброзичливі стосунки з усіма, хто має відношення до реалізації мети та завдань управління, налагоджувати інформаційний обмін.

Мотиваційні: стимулювати діяльність людей, формувати у них позитивні спонукання до роботи.

Емоційно-вольові: формувати та підтримувати у людей високий емоційний тонус, впевненість у досягненні мети, успішне вирішення поставлених завдань.

Оцінні: об'єктивно оцінювати ступінь досягнення мети управління, виконання розроблених управлінських рішень, якість роботи колективу установи, окремих виконавців, виявляти позитивне та недоліки, їх причини.

Когнітивні (гностичні): бути компетентним у питаннях теорії та практики управління та у всіх інших проблемах, що належать до мети, завдань, змісту роботи, а також у стосунках людей; мати широкий науковий і культурний кругозір, знання філософії, всесвітньої історії та історії України. Мати управлінську, психологічну, педагогічну, економічну, правову компетентність.

Мовні: добре володіти мовою ділових паперів, усною мовою; бути красномовним – уміти переконливо виступати перед людьми, спілкуватися.

Моральні вимоги, що відображають ставлення керівника до загальнолюдських цінностей народу, суспільства, а також ставлення до управлінської діяльності як професії, до самого себе, розвинуте почуття власної гідності та повага до гідності інших людей, чесність, правдивість, принциповість, дисциплінованість, скромність.

Фізіологічні: здатність нервової системи бути підґрунтям для забезпечення відповідного психічного та фізіологічного напруження.

Фізичні: стан здоров'я та особливості фізичного розвитку, що є основою життєдіяльності та працездатності особистості [2, с. 46-47].

Саме спеціальна професійна підготовка майбутніх менеджерів забезпечує розвиток цих професійно та особистісно важливих якостей. Формування кадрового корпусу управлінців нового покоління із складу високоосвічених і висококваліфікованих спеціально підготовлених (на основі сучасних і перспективних напрямків теорії і практики навчання і виховання, що базуються на прогресивних навчальних і управлінських технологіях, на сучасних методах організації праці) фахівців є фундаментальною передумовою позитивної реалізації завдань, які необхідно розв'язати сьогодні в Україні.

Тому актуальності набуває кваліфікована підготовка магістрів проектної діяльності, яка не лише стала визначальною стильовою рисою сучасного мислення, однією

з ознак професійної культури, але й може реалізовуватися в будь-якій професійній діяльності та життєдіяльності, що вимагає попереднього створення проекту, який регламентує спрямованість на досягнення конкретної мети, базування на координованому виконанні пов'язаних між собою дій, обмеженість у часі виконання, визначеність дати початку і закінчення, наявність бюджету, неповторність, унікальність.

У Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка при кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту відкрита магістратура з підготовки фахівців зі спеціальності 8.000003 «Специфічні категорії. Управління проектами».

Необхідність функціонування спеціальності обумовлена такими конкретними потребами сьогодення:

1. Підвищуються темпи змін у промисловості, тому традиційні організаційні форми, ефективні в стабільному середовищі з незмінними функціями, себе не виправдовують. Перевага віддається гнучким стратегіям, організаційним структурам і культурам, що забезпечують швидке реагування на зміни.
2. Умови ринку стають більш вибагливими, проекти – масштабними та потребують більшого професіоналізму в управлінні. Важливого значення набувають проблеми людських стосунків, а саме лідерство, мотивація, створення команди, управління конфліктами.
3. Діяльність менеджерів пов'язана з виконанням проектів, що вимагає спеціальних умінь, інструментарію, організаційної культури.
4. Проектний менеджмент упроваджує форми і методи, які дозволяють ефективно спрямовувати інтеграційні процеси в освіті та на виробництві.

Управління проектами – це процес управління командою і ресурсами проекту за допомогою специфічних методів, завдяки яким проект завершується успішно і досягає своєї мети.

Управління проектами як синтетичний напрямок підготовки фахівця-менеджера проектів у сфері матеріального та нематеріального виробництва, інноваційна діяльність виробництва, використовує загальні і специфічні знання. Загальні – це знання з теорії управління, операційного менеджменту, організаційної поведінки тощо. Специфічні знання відображають особливості тієї сфери діяльності, до якої належать проекти, – освітньої, інноваційної, організаційної.

Керівна ланка в будь-якій системі матеріального та нематеріального виробництва повинна володіти відповідними знаннями і уміннями менеджменту. Для магістрантів розроблено сучасні цікаві і професійно спрямовані курси, зокрема: методика прийняття рішень в управлінні проектами, процеси управління проектами, технологія управління проектами, управлінський супровід професійного становлення менеджера, інноваційна діяльність, психологія управління, психологія професійної діяльності, корпоративне управління, управління персоналом, основи конфліктології, педагогічна майстерність менеджера, самоменеджмент.

Майбутні фахівці проектного менеджменту мають змогу проходити кваліфікаційне стажування на виробництвах, в органах державного управління, соціальної сфери.

Більшість кваліфікаційних магістерських робіт виконується слухачами на замовлення підприємств Полтавщини та сусідніх областей і будуть реалізовані як ефективні проекти матеріального та нематеріального характеру.

Така наукова та практична підготовка проектних менеджерів, перепідготовка практиків, зайнятих в сфері управління проектами забезпечить якісні позитивні зміни в практиці управління проектами, істотне підвищення ефективності робіт при підготовці і реалізації різноманітних проектів і програм.

Література:

1. Гриньова М.В. Саморегуляція. – Полтава: АСМІ. – 2008. – 248 с.
2. Гриньова М.В., Штепа О.Г. Менеджмент в освіті. – Навчальний посібник для студентів і магістрантів усіх спеціальностей педагогічних університетів – Полтава, 2003. – 72 с.
3. Коротков Е. Концепція якості освіти // Підручник для директора. – 2006. – № 7. – С. 11-14.
4. Чуйкин А.М. Основы менеджмента: Учебное пособие / Калинингр. ун-т. – Калининград, 1996. – 106 с.

ДОЛЯ Т.,
аспірант, завсектору програмно-технічного
забезпечення ВКТ, Львівська комерційна
академія
НОЗДРІНА Л.,
к.е.н., доцент кафедри ІСуМ, Львівська
комерційна академія
ГАМКАЛО Т.,
випускник Львівської комерційної академії

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ІНТЕРНЕТ-МАГАЗИНУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ ЛЬВІВСЬКОЇ КОМЕРЦІЙНОЇ АКАДЕМІЇ

У даній статті розглянуто особливості розробки Інтернет-магазину інтелектуальної власності Львівської комерційної академії, важливий вплив даного Інтернет-магазину на розвиток освітніх інновацій та інструментарій, який був використаний для його створення. Ключові слова: електронна комерція, Інтернет-магазин, інтелектуальна власність, Інтернет.

В данной статье рассмотрены особенности разработки Интернет-магазина интеллектуальной собственности Львовской коммерческой академии, важное влияние данного Интернет-магазина на развитие образовательных инноваций и инструментарий, который был использован для его создания. Ключевые слова: электронная коммерция, Интернет-магазина, интеллектуальная собственность, Интернет.

In this article the development features of the Lviv commercial academy intellectual property Internet shop, important influence given this Internet shop on development of educational innovations and tool, which was used for his creation, are considered. Keywords: electronic commerce, Internet shop, intellectual property, Internet.

Перехід розвинутих країн світу до постіндустріальної економіки (останнім часом учені-економісти вдаються до терміна «нова економіка», який пов'язаний з поширенням Інтернету; виник він в середині 90-х років, коли на ринок вийшли перші Інтернет-компанії) та інформаційного суспільства став помітним явищем сучасної історії. Сьогодні все більше людей розглядають мережу Інтернет, як інструмент для великого бізнесу. Бізнес в середовищі електронної торгівлі, має ряд особливостей. По-перше, це бізнес без кордонів. По-друге, це бізнес з порівняно невеликими вкладеннями (не потрібно приміщень у престижних районах, великого штату співробітників тощо), а отже, надрентабельний у перспективі. Інтернет-магазин вважається вкрай ефективним засобом просування товарів та послуг для будь-якої фірми.

Теорії електронної комерції та особливостям розробки Інтернет-магазинів присвячено багато наукових публікацій, зокрема: Ковальова А., Курдюмова І., Царьова В., Кантаровича А., Еймора Д., Макарової М., Плєскача В., Кисєлева Ю., Юрасова А., Жовтенко В. тощо. Крім того, під час дослідження було вивчено багато праць присвячених мовам програмування, які використовуються при створенні інтернет-магазинів, таких авторів як: Томсон Л., Веллінг Л., Кузнєцов М., Сімдянов І., Голишев С., Дюбуа П., Колісніченко Д., Холл М., Браун Л., Шляхтун М., Хокінс С. тощо. Але проблемі дослідження та розвитку електронної комерції як освітньої інновації приділено мало уваги у літературних джерелах. Це спричинене тим, що в Україні ВНЗ не схильні впроваджувати електронну комерцію інтелектуальною власністю як інноваційну форму організації навчального процесу в зв'язку з недосконалим законодавством, яке не забезпечує повний захист інтелектуальної власності та авторських прав на продукти інтелектуальної діяльності, а також складною логістикою оплати за товари та послуги та їх доставку. У Львівській комерційній академії була спроба використання електронної комерції як інновації в освіті. Проект був спрямований на створення виставки-продажу кращих проектів студентів ЛКА і виконував функцію не тільки комерційну, а й інформаційну [6].

Метою даного дослідження є аналіз особливостей розробки Інтернет-магазину інтелектуальної власності Львівської комерційної академії, який буде інформувати про кращі наукові розробки викладацько-професорського складу ЛКА та забезпечувати можливість комерціалізації ВНЗ, за допомогою продажу матеріалів інтелектуальної власності ЛКА потенційним користувачам.

В даний час існує ряд проектів, загальна мета яких полягає в тому, аби надати потенційним споживачам оперативний доступ до каталогів товарів з подальшим електронним оформленням покупок [5]. Інтернет-магазин інтелектуальної власності ЛКА є одним із таких проектів, але має низку особливостей, враховуючи специфіку діяльності даного магазину.

Під інтелектуальною власністю розуміють закріплені законом права на результат інтелектуальної діяльності в промисловій, науковій, художній, виробничій та інших сферах. Вище згаданий Інтернет-магазин – своєрідна віртуальна вітрина усіх видів товарів, що так чи інакше потрапляють під визначення «товари інтелектуальної власності», тобто підручники, статті, дослідження, дистанційні курси, послуги, які створені персоналом Львівської комерційної академії і є її інтелектуальним надбанням.

Створення Інтернет-магазину інтелектуальної власності ЛКА в сучасних умовах стрімкого розвитку електронного бізнесу дозволить інформувати потенційних покупців про інтелектуальну пропозицію ВНЗ та їх авторів. Це дозволить посилити конкурентні позиції в боротьбі за майбутніх споживачів послуг наданих ЛКА і в свою чергу підвищити авторитет ВНЗ, що динамічно розвивається із кваліфікованими кадрами та перспективними студентами. А також, реалізація даного проекту дасть можливість додаткового доходу для подальшого інноваційного розвитку ВНЗ.

Основними цілями проекту є:

1. Отримання комерційного прибутку від продажу прав на використання інтелектуальної власності Львівської комерційної академії.
2. Стати першим вищим навчальним закладом в західному регіоні України, що повноцінно розвинув і реалізував саме такий вид комерціалізації.
3. Популяризувати навчальний заклад шляхом впровадження принципово нових ідей та підходів, тим самим підвищуючи інтерес та зацікавленість як зі сторони інвесторів, так і зі сторони абітурієнтів.
4. Позиціонування даного проекту як доповнюючої ланки до уже існуючих веб-проектів Львівської комерційної академії, зокрема інформаційного порталу академії, системи дистанційного Веб-центру ЛКА, що в майбутньому може перетворитись на єдиний комплекс, який зможе існувати як повний аналог навчального закладу у віртуальному просторі мережі Інтернет.

Цільова аудиторія – це ті люди, які з найвищою ступінню вірогідності куплять запропоновані товари чи скористуються запропонованими послугами. Виходячи з цього можна сказати, що потенційними клієнтами Інтернет магазину інтелектуальної власності Львівської комерційної академії будуть такі люди як: студенти, викладачі, та всі зацікавлені особи. Представлений асортимент товарів буде визначатися спеціфікою ЛКА.

Схематично структура Інтернет магазину буде мати такий вигляд (Рис. 1):

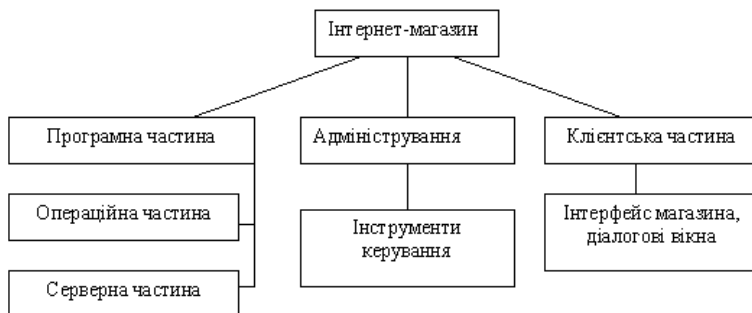


Рис. 1. Схема структури Інтернет-магазину

Створення Інтернет-магазину не може обійтись без чітко продуманої ідеї і подальшої стратегії розвитку. Для реалізації даних ідей та задумів потрібен інструментарій, яким в даному випадку стало програмне забезпечення, що покликане розв'язати проблему технічного створення Інтернет магазину. Інтернет магазин створювався на основі технологій PHP, з використанням MySQL, а також Apache.

PHP (англ. PHP: Hypertext Preprocessor – «PHP: препроцесор гіпертексту», англ. Personal Home Page Tools (застар.) – «Інструменти для створення персональних веб-сторінок») – скриптова мова, створена для генерування html-сторінок на веб-сервері та роботи з базами даних. В даний час підтримується переважною більшістю хостинг-

гу-провайдерів. Входить в LAMP – поширений набір для створення веб-сайтів (Linux, Apache, MySQL, PHP (Python або Perl)) [1].

SQL – це мова структурованих запитів (Structured Query Language), міжнародний стандарт мови для доступу до баз даних. MySQL – це, якщо дивитися загалом, SQL-сервер; інакше кажучи – програма, яка приймає запити, написані на SQL, і посилає назад певні відповіді. Відповідями можуть бути: дані, кількість рядків, задіяних в запиті, або просто текстовий рядок [2].

Apache HTTP-сервер (скорочення від англ. а patchy server) – вільний веб-сервер. Apache є кроссплатформенним ПО, підтримуючи операційні системи Gnu/Linux, BSD, Mac OS, Microsoft Windows, Novell Netware, BEOS. Основними достоїнствами Apache вважаються надійність і гнучкість конфігурації. Він дозволяє підключати зовнішні модулі для надання даних, використовувати СУБД для аутентифікації користувачів, модифікувати повідомлення про помилки тощо [3].

Ключовим інструментом, що поєднує в собі усі вище описані технології і на основі якого буде створений Інтернет-магазин є система управління контентом (CMS – англ. Content Management System) «Joomla!». CMS – це система управління контентом (вмістом) сайту. Під контентом і вмістом сайту розуміють: текст, картинки, відео – дані та файли. CMS – це система, яка дозволяє в зручному вигляді створювати та керувати (редагувати, видаляти) текстовими матеріалами і мультимедіа документами (вміст або контент) на сайті. Joomla являє собою набір скриптів, написаних на мові програмування PHP. Ця мова була спеціально розроблена для написання веб-застосунків [4]. Головну сторінку сайту Інтернет-магазину інтелектуальної власності ЛКА створену за допомогою Joomla! можна побачити на рис. 2.



Інтернет-магазин інтелектуальної власності ЛКА володіє основним інструментарієм для досягнення поставлених цілей та завдань. Проте в майбутньому варто розширити його функціональні можливості, що є можливим завдяки колосальним мож-

ливостям система управління контентом сайту «Joomla!». Перш за все це стосується розширення спектру вибору способів оплати та доставки товарів. Проблемою реалізації яких сьогодні є низька організаційна готовність, а саме:

1. Правові умови, на основі яких можна організувати, способи розрахунків.
2. Економічна неготовність, недостатньо фінансових ресурсів для співпраці із різними фінансовими системами та банками, при допомозі яких можна організувати нові способи розрахунків.
3. Новизна проекту, що впливає на неширокий вибір запропонованих варіантів оплати, адже невідомо як проект себе зарекомендує себе на ринку.

Однією із пропозицій, на нашу думку, є інтегрування в магазин системи розрахунків, шляхом використання банківських карт, що значно підвищить мобільність та зручність використання даного магазину. Другою суттєвою пропозицією є продаж в майбутньому послуг дистанційного навчання, у Веб-центрі Львівської комерційної академії, студентам інших ВНЗ, чи просто всім зацікавленим особам в здобутті додаткової освіти, не виходячи з дому.

Отже, на наш погляд запропоновані пропозиції є дуже актуальними, адже вони зможуть сприяти поліпшенню іміджу Львівської комерційної академії на ринку освітніх послуг Західного регіону та стати піонером по впровадженні новітніх технологій, що є справжньою ознакою вищого навчального закладу початку 21 століття – цифрової ери.

Література:

1. Кузнецов М., Симдянов И. Объектно-ориентированное программирование на PHP. – Спб.: «БХВ-Петербург», 2007. – С. 608.
2. Николай Шляхтун. Азбука MySQL.
http://www.citforum.ru/database/mysql/az_mysql/
3. Скотт Хокинс Администрирование веб-сервера Apache и руководство по электронной коммерции = Apache Web Server Administration and e-Commerce Handbook. – М.: «Вильямс», 2001. – С. 336.
4. Open Source Matters, Inc.. – Офіційний сайт Joomla. – <http://www.joomla.org/about-joomla.html>
5. Avi Silberschatz, Mike Stonebraker, Jeff Ullman, editors. Database Research, Achievements and Opportunities Into the 21st Century. Stanford University, Stanford, CA, USA, Technical Report: CS-TR-96-1563, Year of Publication: 1996.
6. Мізюк Б. Створення електронної виставки-продажу робіт студентів як засіб підтримки наукових досліджень в контексті Болонського процесу / Б.Мізюк, Л.Ноздріна // Зб.матеріалів науково-методичної конференції "Болонський процес: проблеми реалізації у Львівській комерційній академії". – Львів, вид-во ЛКА, 2005.- 203-214.

ДУБОВИК С. М.,
викладач кафедри педагогіки
та психології,
Київський національний економічний
університет ім. Вадима Гетьмана

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розкрито науково обгрунтований підхід до формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки.

В статье раскрыт научно обоснованный подход к формированию продуктивного стиля профессионального общения у будущих преподавателей экономики.

In the article the scientific grounded approach to forming productive style of professional intercourse for the future teachers of economy is exposed.

В Київському національному економічному університеті ім. Вадима Гетьмана впроваджено курс «Комунікативні процеси у навчанні», що відіграє суттєву роль у формуванні в майбутніх викладачів економіки продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Метою існуючої програми вказаного навчального курсу є опанування студентами уміннями ефективної професійної комунікації у навчанні. У той же час, з огляду на структуру продуктивного стилю педагогічного спілкування (мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-процесуальний компоненти [3, с.134-141]) є очевидним, що засвоєння майбутніми викладачами різних технік спілкування забезпечує розвиток лише однієї із складових зазначеного стилю. А тому, концентрація уваги у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів тільки на поведінкових аспектах спілкування (без врахування внутрішніх чинників цього спілкування) не може забезпечити формування у них продуктивного стилю педагогічного спілкування. Саме тому, у процесі викладання дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» ми ставимо за мету не тільки формування у студентів різних комунікативних умінь, а й впровадження спеціальних засобів, які сприяють розвитку й інших детермінант продуктивного стилю педагогічного спілкування у майбутніх викладачів економіки.

У відповідності до вказаної мети нами розроблений та впроваджений в економічному університеті під час читання курсу “Комунікативні процеси у навчанні” тренінг “Стиль спілкування викладача”.

З огляду на результати аналізу наукових робіт [4, 13], розроблений нами тренінг ґрунтується на наступних принципах роботи:

- проблемності (студентам пропонуються ситуації педагогічного спілкування в яких їх способи поведінки показують свою дезадаптивність);

- активності (у групі відсутня можливість пасивно відсидітись);
- центрванні на особистості (основна увага учасників навчання зосереджується на процесах самопізнання, самоаналізу й рефлексії; оцінка поведінки іншого члена повинна проходити через розповідь про власні почуття й переживання);
- “тут і тепер” (предметом аналізу учасників тренінгу постійно повинні бути процеси, які проходять у групі в даний момент; аналізуються почуття, переживання, думки, які також з’являються в даний момент);
- інтенсивного зворотнього зв’язку (елементи професійного спілкування кожного студента відображаються іншими учасниками тренінгу і ним самим);
- довіри і відкритості (створення, осмислення й переживання групового досвіду, який відображається в групових обговореннях, дискусіях);
- конфіденційності (все, про що йде мова в групі відносно конкретних учасників тренінгу не “виноситься” з аудиторії, що є необхідною умовою саморозкриття кожного студента).

Структура тренінгу відповідає алгоритму соціального навчання, запропонованого В.О.Лабунською [12,с.66-67], а саме, послідовна реалізація наступних етапів: перший рівень – поведінковий (забезпечення ліквідації «дефіциту» комунікативних навичок); другий рівень – особистісний, глибинний (корекція неефективних структур особистості).

Розглянемо змістовий аспект тренінгу.

На початку першого заняття визначаються завдання тренінгу, проходить знайомство з особливостями групової роботи та виробляються її норми; відбувається входження в ігровий стиль діяльності; створюються умови для встановлення емоційних контактів у системах “студент-студент”, “викладач-студент”.

У зв’язку зі сказаним доцільним є, на нашу думку, звернення до психогімнастичних прийомів, які забезпечують мотивацію на співпрацю, настроюють на ігровий лад, сприяють встановленню емоційної єдності учасників тренінгу. З вказаних прийомів нами використовується вправа “Взаємні презентації” [4,с.138-139]. Закінчується робота обговоренням почуттів і думок її учасників.

На наступному етапі студенти виконують вправу «Самохарактеристика», що модифікована нами з завдання яке описане у літературі [8,с35-36]. Студенти порівнюють прийнятні та неприйнятні характеристики інших людей з самохарактеристикою. У результаті проведеної роботи учасники експерименту приходять до висновку про залежність сприйняття та оцінки інших від власної «Я-концепції». Важливо зазначити, що вказана вправа сприяє усвідомленню майбутніми викладачами закономірностей світосприйняття, його суб’єктивізму та розвитку у них толерантності як важливої складової продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Продовженням вказаної роботи є завдання, яке студенти отримують для самостійного опрацювання вдома, а саме: пригадайте людей з якими вам не приємно спілкуватися та проаналізуйте причини цього. Подумайте над тим чи можна покращити ваші взаємостосунки. Виходячи з твердження про те, що «Ви не можете нікого зміни-

ти, крім самих себе», визначте ті причини, які криються у вас самих і не дозволяють бути ефективними з зазначеними людьми. Вказана вправа направлена на аналіз учасниками групи своїх взаємостосунків з оточуючими та формування умінь ефективно взаємодіяти з людьми різних індивідуальних властивостей.

На наступному етапі нашої роботи проводиться мозковий «шторм» під назвою «Комунікативні уміння викладача, що сприяють ефективному професійному спілкуванню». Метою впровадження цього активного метода навчання є визначення учасниками навчання комунікативних умінь, володіння якими забезпечує ефективне спілкування викладача з учнями. Така робота також активізує аналітичне, пошукове мислення, сприяє більш глибокому усвідомленню матеріалу, що вивчається.

Після створення студентами переліку комунікативних умінь, що сприяють ефективному професійному спілкуванню вони отримують таке завдання: здійснити самооцінку сформованості кожного комунікативного умінь, що подано у списку, за десятибальною шкалою. Якісне виконання вказаного завдання передбачає активізацію рефлексивних процесів у студентів. Результатом зазначеної роботи є самоусвідомлення студентами рівня сформованості у них комунікативних умінь, що можуть бути причиною існуючих проблем у взаємодії з іншими та активізація мотивації учасників навчання щодо комунікативного самоудосконалення.

Друге заняття присвячується проблемам вербальної комунікації. Характерною особливістю цього заняття є те, що головна увага звертається на формування у майбутніх викладачів дикції, звукової та інтонаційної виразності мовлення, його емоційності, енергійності, впливовості, оптимального темпу мовлення. Такий підхід до навчання зумовлений тим, що, як відомо, вказані якості мовлення вимагають цілеспрямованого їх тренування за допомогою спеціальних вправ. Саме тому, до програми вказаного заняття увійшли вправи на розвиток дикції, умінь свідомо управляти темпом мовлення, силою голосу, інтонацією [5, с.37-38; 1, с.129; 9, с.44-46].

На третьому занятті розглядаються проблеми невербальної комунікації. Структура заняття передбачає його умовний поділ на три частини, які співзвучні з трьома функціями невербальної поведінки у процесі спілкування, що були виділені С.Л.Рубінштейном [10, с.566-571], а саме:

- 1) Виразні рухи створюють образ діючої особи, розкривають її внутрішній світ;
- 2) Виразні рухи виконують функцію спілкування, вони – засіб повідомлення і впливу, вони – мовлення, позбавлене слова, але наповнене експресією;
- 3) Виразні рухи не тільки виражають вже сформовані переживання, але й самі їх формують.

Тож, розгляд вищезазначених питань сприяє усвідомленню майбутніми викладачами можливостей правильного сприйняття та розуміння оточуючих за їх невербальними проявами та формування відповідних умінь; розширення репертуару виразних рухів та формуванню умінь їх використовувати як засіб повідомлення і впливу; формування у студентів умінь управляти своїм емоційним станом, створювати творче самопочуття та налаштуватися на різні ситуації спілкування за допомогою невербаліки.

Метою четвертого заняття є ознайомлення студентів з такими важливими складовими ефективного спілкування як атракція, ефективне слухання, зворотній зв'язок. У зв'язку зі сказаним проводяться вправи з формування вказаних умінь у майбутніх педагогів [1, с.131-132; 6, с.8-12; 7, с.42-45; 8, с.25].

Головною метою наступних, п'ятого та шостого занять є формування комунікативних умінь у студентів під час проведення ними «Виступу перед аудиторією». Особливості організації роботи у цей час також забезпечують розширення і поглиблення знань учасників навчання з проблем спілкування; сприяють розвитку у них аналізу, самоаналізу і рефлексії.

На цьому завершується перший етап, розробленого нами тренінгу «Стиль спілкування викладача». Результатами зазначеної роботи є набуття учасниками експерименту умінь, які забезпечують ефективне спілкування з оточуючими, отримання досвіду публічного виступу і управління аудиторією. Одночасно, досягнення студентами позитивних змін щодо власних комунікативних патернів супроводжується відповідним емоційним підкріпленням, що забезпечує стійкий навчальний результат та сприяє підтриманню мотивації щодо подальших навчальних занять.

Метою наступного етапу нашого тренінгу є забезпечення усвідомлення майбутніми викладачами особливостей мотиваційно-ціннісного компоненту продуктивного стилю педагогічного спілкування та його формування через інтеріоризацію теоретичних знань й нового практичного досвіду.

У відповідності зі сказаним, наступне сьоме заняття починається з актуалізації знань студентів щодо сутності поняття «стиль спілкування», класифікацій стилів спілкування. Потім здійснюється перехід до аналізу педагогічних ситуацій. У результаті виконання цього завдання чітко прослідковується три підходи до змалювання педагога у професійній діяльності. Кожний із підходів окреслює певний стиль спілкування. З огляду на викладені змістові характеристики, ці стилі доречно визначити як адміністративно-монологічний, загравально-маніпулятивний та продуктивний.

На наступному етапі проводиться ситуаційно-рольова гра, мета якої є усвідомлення студентами особливостей впливу різних стилів спілкування викладача з учнями на ефективність педагогічної взаємодії.

Після виконання вказаного завдання доцільним є перехід до проведення «мозкового штурму», який отримав назву «Психологічний портрет викладача, що володіє продуктивним стилем педагогічного спілкування». Метою впровадження у навчальний процес цього активного метода навчання є забезпечення усвідомлення майбутніми викладачами особистісних якостей та умінь педагога, що сприяють реалізації продуктивного стилю його спілкування з учнями.

Восьме заняття нашого тренінгу починається з виконання завдання спрямованого на усвідомлення майбутніми викладачами деструктивних наслідків власних стереотипів спілкування. Для вирішення цього завдання використовується метод дискусії. Вкажемо деякі питання, що розглядаються:

1. Назвіть, які ви знаєте стереотипи спілкування пов'язані з адміністративно-монологічною педагогікою?
2. Розкрийте роль стереотипів спілкування в процесі педагогічної взаємодії?
3. Охарактеризуйте роль стереотипів спілкування в дезадаптації викладача?

Далі викладач стимулює рефлексивний аналіз у учасників навчання щодо процесу та результатів, отриманих під час виконання завдання.

На наступному етапі здійснюється перехід до розігрування ситуацій ускладненого педагогічного спілкування. Під час обговорення роботи студентів викладач спрямовує їх увагу на наступні запитання та завдання:

- які труднощі та стереотипи спілкування виявляються у педагога в даній ситуації;
- уявивши себе учнями (учасниками описаної ситуації), опишіть свій фізичний та психічний стани в умовах конфлікту; поясніть, яке ставлення до педагога у вас сформувалось;
- опишіть психічний стан педагога у цій ситуації;
- запропонуйте ефективні варіанти вирішення вказаної ситуації ускладненого педагогічного спілкування.

Після виявлення студентами причин ускладненого педагогічного спілкування у розглянутих ситуаціях, підгрупи отримують завдання продумати та розіграти ті ж самі ситуації, змінивши стратегію поведінки викладача з урахуванням рекомендацій, висловлених групою.

Завдяки спеціально спрямованим запитанням викладача до групи, студенти приходять до висновку про те, що вагомими причинами, які лежать в основі зазначених проблем у педагогічному спілкуванні є ригідність, стереотипність, категоричність вчителя, не прийняття думки інших та неповага до іншого. У кінці обговорення вказаних питань керівник знайомить майбутніх викладачів з науковими визначеннями понять «толерантність» та «інтолерантність». Саме ці поняття розглядаються на наступних двох заняттях.

Дев'яте заняття починається з уточнення поняття «толерантність». Потім проводиться мозковий «шторм» на тему «Риси толерантної особистості».

Далі реалізується метод дискусії. Під час її проведення обговорюються наступні питання:

- Чи актуальною є проблема толерантності у сучасному суспільстві? Які соціальні конфлікти ви знаєте, що є наслідком інтолерантності людей?
- Наскільки актуальною є проблема толерантності особисто для вас у взаєминах з оточуючими? З якими проявами інтолерантної поведінки по відношенню до вас ви зустрічаєтесь?
- Оцініть свій рівень толерантності у взаємостосунках з іншими?
- У яких ситуаціях особливо часто проявляється ваша нетерпимість до оточуючих? Чи завжди вона є виправданою?
- Наскільки актуальною є проблема толерантності-інтолерантності у сучасній освіті?
- Доведіть важливість толерантної поведінки викладача як запоруки продуктивності навчально-виховної діяльності?

На наступному етапі заняття здійснюється перехід до проведення ігор і вправ, які безпосередньо впливають на розвиток толерантності у майбутніх викладачів. У зв'язку з цим, виконуються завдання, що розроблені нами на основі вправ «П'ять добрих слів», «Чим ми схожі», «Зрозумій мене», «Очі в очі» [11].

Вказане заняття завершується рефлексією: студенти висловлюють свої почуття, узагальнюють нові знання, оцінюють цінність отриманого досвіду.

Десяте заняття спрямовується на закріплення установок у студентів поважливого, позитивного ставлення до оточуючих, а також на формування у майбутніх викладачів толерантних способів реагування і поведінки у процесі взаємодії з іншими. Ідеї розробки вправ «Павутина упередженості», «Як бути толерантним у спілкуванні», «Я-висловлювання», «Сильні сторони», що проводяться на цьому занятті запозичені нами з літератури [1;11] та модифіковані у відповідності до цілей нашого дослідження і особливостей навчального контингенту.

У той же час, необхідно підкреслити важливість у виховному плані останнього етапу роботи на вказаному занятті. Він спрямовується на усвідомлення майбутніми викладачами меж толерантної поведінки, що є важливою умовою формування продуктивного стилю спілкування викладача з учнями.

Для обговорення студентам пропонуються розроблені нами ситуації педагогічної взаємодії, у яких, так звана, «абсолютна толерантність» вчителя може привести до негативних наслідків. Після обговорення запропонованих ситуацій аналізуються наслідки «абсолютної толерантності», визначаються продуктивні варіанти поведінки та доцільні рівні вимогливості у кожному конкретному випадку. Учасникам навчання також пропонується привести приклади відповідних ситуацій із власного життєвого досвіду.

У якості домашньої роботи студенти отримують завдання написати твір «Яким я хочу бути викладачем». Поява цього завдання зумовлювалась оригінальною розробкою рефлексивних прийомів, які дозволяють впливати на розвиток професійно важливих якостей та «Я-концепції професіонала» [2,с.108-122].

На початку останнього заняття нашого тренінгу студенти зачитують написані ними твори на зазначену тему та обговорюють групою кожну роботу. Метою групового аналізу творів є корекція учасниками навчання самооцінки одногрупників щодо рівня їх готовності до педагогічної діяльності, зокрема, до професійного спілкування, та шляхів самоудосконалення.

Запропонований підхід до формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки забезпечує розвиток у них структурних складників вказаного стилю, а саме: необхідної бази знань в галузі психології спілкування, умінь вербальної та невербальної комунікації, соціальної перцепції, психологічних властивостей та гуманістичних, толерантних комунікативних установок, які сприяють побудові ефективної педагогічної взаємодії.

Література:

1. Василюшина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07; – К., 2000. – 235с.
2. Варбан М.Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01; – К., 1998. – 190с.
3. Дубовик С.М. Характеристика складників продуктивного стилю професійного спілкування викладача // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Т.71. – Вип.58. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2007. – С.134-141.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2003. – 224с.
5. Грейліх О.О. Професійний педагогічний контакт. Психологічний самотренінг з розвитку навичок емпатії. – К.: Вид-во «Пресса України», 1998. – 49с.
6. Дерманова С.Б., Сидоренко Е.В. Психологический практикум. Межличностные отношения: Методические рекомендации – С.-Петербург.: Из-во «Речь», 2001. – 40с.
7. Камардина Г.Г. Психологические трудности общения: основы психо-технологии: Учебное пособие – Ульяновск, 2000. – 52с.
8. Ключева Н.В.,Свистун М.А. Программы социально-психологического тренинга / Ярослав. НПЦ «Психодиагностика». – Ярославль, 1992. – 66с.
9. Рахматуллина Ф.М., Курбанова А.Т. Основы педагогического общения. – Казань: Казан. гос. ун-т, 1984. – 60с.
10. Рубинштейн С.Л. Эмоции // Основы общей психологии. – СПб.: Питер – Ком, 1998. – С.566-571.
11. Солдатова І.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Тренінг толерантності для підлітків. // Психолог. – К., 2002. – червень. – С.57-71.
12. Эмоциональные и познавательные характеристики общения / Отв. ред. В.А.Лабунская. Ростов-на-Дону. Изд-во Рост. ун-та, 1990. – 176с.
13. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка педагога к общению с учащимися – К.: Освіта, 1993. – 208с.

ЖУКОВИЧ-ДОРОДНИХ Н. М.,
аспірант,
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

В статті розглянуто актуальність дослідження технологій економічної освіти в контексті формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівнів акредитації в процесі фахової підготовки. Проведено теоретико-методологічне дослідження педагогічних технологій, принципи та вимоги. Ключові слова: технології, активізація економічної освіти, молодший спеціаліст, формування професійних умінь.

В статье рассмотрена актуальность изучения технологий, форм и методов экономического образования в контексте формирования профессиональных умений студентов экономических специальностей ВУЗов I-II уровней аккредитации в процессе практической подготовки. Проведено теоретико-методологическое исследование форм и методов экономического образования. Ключевые слова: технологии, активизация экономического образования, младший специалист, формирование профессиональных умений.

In article the urgency of study of technologies, forms and methods of economic education in a context of formation of professional skills of the economic specialties' students of high schools I-II levels of accreditation is considered during practical preparation. The theoretical-methodological research of the forms and methods of economic education is carried out. Key words: technologies, activization of economic education, younger specialist, formation of professional skills.

Постановка проблеми. За сучасних економічних умов роботодавці оцінюють якість вищої професійної освіти, виходячи з того, як випускники використовують у практичній діяльності знання, уміння, навички, що були отримані під час навчання.

В останній час акценти підготовки спеціалістів в галузі економіки та підприємництва дещо змістилися в бік практичних умінь і навичок, максимальній їх адаптації до існуючих умов майбутньої професійної діяльності в організації. Засадою таких підходів є моделювання, імітація майбутньої професійної реальності, спроба оволодіти не лише відтворенням знань (що характерно для традиційних інформаційно-когнітивних підходів у навчанні), а на основі реальної, нехай ігрової, експериментальної дії, тобто вимагає від системи освіти застосування активних методів навчання [8, с.270].

Аналіз досліджень і публікацій. Педагогічна технологія досліджена багатьма вітчизняними і зарубіжними ученими і не має однозначного визначення.

Педагогічна технологія знайшла відбиток в дослідженнях вітчизняних науковців А.М.Алексюка, В.І.Євдокимова, М.Б.Євтуха, І.Я.Зязюна, Б.І.Коротяєва, І.П.Підласого, І.Ф.Прокопенка, А.С.Нісімчука, Н.Г.Ничкало та ін.

Проблем педагогічних технологій торкаються дослідження Ю.К.Бабанського, В.П.Беспалька, В.І.Боголюбова, М.В.Кларіна, І.Я.Лернера, К.Г.Селевка, Н.Ф.Тализіної, І.Ф.Харламова, Ф.Янушкевича.

Дослідження проблеми підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах свідчать, що педагогічні технології, їх вплив на формування професійних умінь і навичок – є малодослідженим напрямом педагогічної науки, що потребує подальшого наукового вивчення, аналізу та систематизації.

Аналіз останніх досліджень в галузі професійної підготовки студентів економічних спеціальностей (Н.В.Баловсяк, Л.В.Волкова, Н.Ю.Іщук, О.В.Куклін, І.В.Носач, І.В.Полещук) показує, що все частіше в навчально – виховний процес закладів освіти впроваджуються нестандартні форми і методи організації навчальної діяльності, спрямовані на забезпечення активізації навчання, одержання глибоких знань, стимулювання пізнавальної діяльності студентів, сприяння розвитку їх творчих здібностей, формування професійних умінь та навичок, а внаслідок – підвищення якісного рівня підготовки спеціалістів. Однак, на нашу думку, залишається поза увагою вивчення проблеми розробки та застосування новітніх педагогічних технологій щодо формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівнів акредитації в процесі фахової підготовки.

Метою даної статті є методологічний аналіз педагогічних технологій освіти, зокрема економічної, висвітлення проблем активізації економічної освіти в контексті професійної підготовки студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу.

Досліджувана нами проблема, як показує аналіз науково-педагогічної та методичної літератури, складна і в теоретичному, і в практичному аспектах. Теоретична складність її полягає у невеликій кількості науково-педагогічних теорій, концепцій, інноваційних технологій формування професійних умінь студентів саме економічних спеціальностей в процесі фахової підготовки, що враховують економічні зміни на сучасному етапі розвитку економіки України, особливо в умовах світової фінансової кризи. Тому особливого вивчення потребують дидактичні основи навчально-виховного процесу, а саме дослідження технологій, форм та методів економічної освіти в контексті формування професійних умінь.

Ефективність реалізації будь-якої системи, в тому числі й системи формування професійних умінь, на думку багатьох сучасних дослідників, забезпечує технологічний підхід. Відзначимо, що педагогічні технології – це один із наукових напрямків розвитку педагогічної науки. Загальне тлумачення поняття “технологія”: походить від грецького “*technē*”, що означає мистецтво, майстерність, і *logos* – наука, закон, а тому дослівно “технологія” – наука про майстерність. Цей напрям зародився в 60-ті роки ХХ століття в США, Англії й на сьогодні поширився практично в усіх країнах світу.

Ретроспективний аналіз дозволив виділити основні етапи розвитку поняття педагогічної технології:

- в середині 40-х та середині 50-х років – “технологія в освіті” – поява в школах і вищих навчальних закладах різноманітних технічних засобів навчання у США, а потім у більшості країн, у тому числі і в країнах колишнього СРСР;
- з середини 50-х років до середини 60-х років – виникнення ідеї програмованого навчання, для якого характерна поява аудіовізуальних засобів навчання, створення та обладнання електронних і лінгафонних кабінетів. Змінилося й визначення поняття та місце терміну “технологія в освіті”. Провідне місце посідає термін “технологія освіти” як сукупність методів та відповідних технологічних засобів, котрі дозволяють одержати прогнозований результат;
- 70-і роки – характеризується появою більш ускладнених електронних засобів навчання, інформаційних, телекомунікаційних систем. Упроваджується системний аналіз у педагогічній науці, психологію навчання, управління пізнавальною діяльністю у вищих навчальних закладах і школах;
- наприкінці 70-х років – педагогічна технологія стала предметом пильного суспільного інтересу та досліджень учених-педагогів М.В.Кларіна, А.І.Космодем'янської, І.Я.Лернера, Н.Ф.Тализіної, І.Ф.Харламова, Ф.Янушкевича та ін.;
- 80-ті роки – застосовуються спеціальні програмовані засоби дисплейних класів;
- з початку 90-х років – у педагогічній практиці практично сформувався напрям, в якому вивчалися різноманітні аспекти педагогічної технології (Ю.П.Азаров, Г.А.Бордовський, В.С.Данюшенков, В.О.Ізвозчиков та ін.).

Зарубіжні вчені пропонують різні тлумачення технології навчання. Дж.Брунер, Д.Карнегі, Т.Сакамото визначають технологію навчання як сферу наукового знання, що досліджує закономірності побудови, реалізації та оцінки всього навчального процесу з урахуванням цілей. Б.Блум, Л.Белтон, Н.Мітчел, Р.Томас пропонують багато-аспектний підхід до визначення технології навчання, згідно з яким технологія – це спосіб організації, образ мислення й система забезпечення та відтворення позитивних наслідків педагогічної діяльності.

В Українському педагогічному словнику С.У.Гончаренко визначає педагогічну технологію як „системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти”.

Як дослідження з метою виявлення принципів і розробки прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, які підвищують ефективність, шляхом конструювання й застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінки застосованих методів, визначає педагогічну технологію М.В.Кларін. Вчений оголошує, що педагогічна технологія- це не дослідження у сфері використання технічних засобів навчання чи комп'ютерів [5, с. 10].

Ф. Янушкевич розглядає сутність сучасної технології навчання в єдності теорії й практики, де технологія навчання визначає напрями діяльності, у межах якої об'єднуються теоретичні та практичні пошуки в цій галузі. Автор виділяє ознаки, які є найбільш характерними для технології навчання, серед яких: сучасність, що передбачає

обов'язкове впровадження в освітню практику науково обґрунтованих і експериментально перевірених нововведень; безперервне оновлення змісту навчання; структурування навчального матеріалу та забезпечення міждисциплінарних зв'язків; оптимізація навчального процесу; використання технічних засобів навчання й дидактичних матеріалів, які активізують навчальний процес; якісна оцінка результатів навчальної роботи; контроль знань, умінь і навичок студентів.

Визначення сутності педагогічної технології не залишається поза увагою й сучасних дослідників.

Б.І.Коротяєв, Є.О.Гришин, О.А.Устенко у своїх роботах вказують на особливості педагогічної технології, яка нині використовується у вищих навчальних закладах [6]. Вона зорієнтована, з одного боку, на викладання наукових знань, а з іншого – на їх засвоєння. Вчені зазначають, що у системі стосунків викладача й студентів від самого початку викладач виступає в ролі інформатора та контролера, а студент – у ролі слухача й відповідача. Відповідно до цього склалися і стійкі форми навчання, відпрацьовані методи і системи контролю та оцінювання знань, навчальний режим, розклад занять тощо.

С.О.Сисоева визначає, що на сучасному етапі під педагогічною технологією розуміється створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного й професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [11].

В.М. Галузинський та М.В. Євтух у своїх дослідженнях дають визначення педагогічної технології як логічного й послідовного, цілісного ланцюга навчально-виховних циклів, в яких синтезується викладання групи предметів, що різнобічно готують спеціаліста до майбутньої виробничої діяльності. Автори також вважають, що інколи педагогічна технологія передбачає також самоосвіту та післядипломне навчання [3]. Поряд зі стандартною організацією навчання у вищому навчальному закладі поширюються альтернативні форми, методи та засоби отримання другої спеціальності, оволодіння додатковими вміннями й навичками. Технологія реалізується через систему планування навчального процесу.

Окремо визначаємо роботи О.С. Падалки та А.С. Нісінчука, які сформулювали основні дидактичні принципи педагогічної технології [9]. Автори наголошують, що в основі сучасної педагогічної технології є теза про те, що розвиток і становлення майбутнього фахівця реалізуються в процесі виконання таких завдань:

- розвиток матеріально-технічної бази навчального закладу з урахуванням найважливіших досягнень науки й техніки на основі комп'ютеризації та вдосконалення інформаційної технології навчання;
- створення в навчальному закладі психологічної атмосфери, здатної сприяти співтворчості за схемою: викладач – студент – виробництво, співробітництву та розвитку навчально-пізнавальної активності студента;

- забезпечення в навчальному закладі педагогічних технологій як спільного руху викладачів і студентів шляхом вдосконалення професійного становлення особистості на основі певних принципів навчання.

Серед багатьох варіантів трактувань педагогічних технологій заслуговує на увагу дослідників класифікація технологій Г.К.Селевка [10], який поділяє педагогічні технології за типом організації та управління пізнавальною діяльністю, за рівнем застосування, філософською основою, провідним чинником, науковою концепцією, орієнтацією на особистісні структури, за характером змісту і структури, за організаційними формами, за домінуючим методом, за напрямом модернізації традиційної системи, за категорією учнів.

Л.Г.Кайдалова виділяє у межах особистісно-орієнтованих технологій самостійні напрями: гуманно-особистісні технології, технології співробітництва й технології вільного виховання. Ми погоджуємось з дослідницею, що будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти певним вимогам, серед яких визначаємо:

- концептуальність (педагогічна технологія повинна спиратися на певну наукову концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педагогічні обґрунтування освітніх цілей);
- системність (педагогічна технологія повинна мати ознаки системи, визначатися логічністю, взаємозв'язком її частин, цілісністю);
- керованість (що передбачає діагностичне цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів);
- ефективність результатів, оптимальність витрат, гарантованість досягнень певного стандарту навчання;
- відтворюваність, тобто можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами;
- єдність змістовної і процесуальної частини, їх взаємообумовленість.

В.П. Беспалько пропонує універсальний проект розробки педагогічної технології та рекомендує дотримуватися таких етапів:

I етап – аналіз майбутньої діяльності того, хто навчається, подальше навчання або діяльність;

II етап – визначення змісту навчання на кожному ступені діяльності, сукупність навчальних предметів з урахуванням вимог діагностичної цілеспрямованості, соціодіцільності, науковості, систематизованості;

III етап – перевірка ступеня навантаження того, хто навчається, і розрахунки необхідного часу на навчання при заданому способі дидактичного процесу (швидкість засвоєння);

IV етап – вибір найбільш сприятливих організаційних форм навчання і виховання для реалізації дидактичного процесу;

V етап – підготовка матеріалів текстів, ситуацій для здійснення мотиваційного компоненту дидактичного процесу за окремими темами та конкретними заняттями;

VI етап – розробка системи навчальних вправ;

VII етап – розробка матеріалів (тестів) для контролю знань і дій відповідно до цілей навчання та критеріїв оцінки ступеня засвоєння;

VIII етап – розробка структури й змісту навчальних занять;

IX етап – апробація проекту на практиці та перевірка результатів навчально-виховного процесу.

Автор запропонованої моделі педагогічної технології вважає за необхідне її проектування й експериментальне підтвердження доки буде гарантовано співвідношення “мета-результат”.

В.О.Сластенін та М.Г.Руденко, аналізуючи витоки технологізації педагогічного процесу, виділяють певні збуджуючі причини, що зумовлюють виникнення і практичне застосування педагогічних технологій, а саме:

- необхідність упровадження в педагогіку системно діяльнісного підходу, систематизацію способів навчання в школі та у вищих навчальних закладах;
- потребу в здійсненні особистісно орієнтованого навчання на всіх ланках навчальної системи, зміни малоефективного вербального способу передачі знань;
- можливість експериментального проектування технологічного ланцюжка процедур, методів, організаційних форм взаємодії тих, хто навчається та педагогів, які забезпечують гарантовані результати навчання в навчальному закладі і знижують негативні наслідки роботи малокваліфікованого педагога.

В контексті нашого дослідження цікавими є роботи сучасних вчених, що займаються проблемами педагогічних технологій в економічній освіті. Так, А.М.Войнаровський, досліджуючи технологію управління економічною підготовкою виявляє її основні компоненти, що включають: єдність організаційних заходів у навчанні; визначення конкретної мети у професійній підготовці студентів; вироблення рекомендацій в управлінській діяльності кафедри, деканату, ректорату; діагностику та передбачування системи обґрунтованих алгоритмів, засобів, методів, використання яких призводить до підвищення результатів діяльності, гарантує ефективний розвиток майбутніх спеціалістів.

О.М.Собчук¹², досліджуючи технологію економічної освіти старших підлітків, пропонує модель педагогічної системи економічної освіти. У своєму експерименті дослідник робить висновки, що педагогічна технологія економічної освіти при певних педагогічних умовах значно підвищує ефективність економічної освіти.

Як вважає Л.Гурч, в економічній освіті впродовж останнього часу сформувались найефективніші технології навчання: метод кейсів, тренінги, ділові ігри. Серед методів набуття практичних умінь та навичок студентами під час фахової підготовки слід виділити використання тренінгових технологій створення та функціонування віртуальних підприємств, що діють за умов господарювання, наближених до реальних.

Ми цілком погоджуємось, що використання цього методу дозволяє:

- моделювати різноманітні умови функціонування підприємства і його оточення, наближеного до реалій господарювання;
- ознайомлювати студентів із особливостями функціонування віртуальних підприємств для проведення аналізу й прийняття рішень;
- апробувати будь-які тренінгові рішення студентів;
- адаптовувати тренінгові моделі до нових реалій господарювання, змін у законодавстві.

Дослідженнями фахівців доведено, що традиційні технології навчання мало сприяють становленню та розвитку навчально-пізнавальної діяльності, не формують

достатній рівень готовності майбутніх економістів до професійної діяльності. Сьогодні необхідно більшу увагу зосередити на практичних аспектах організації фахової підготовки майбутніх економістів.

Вищі заклади освіти другого рівня акредитації (коледжі та інші прирівняні до них за результатами акредитації вищі заклади освіти) готують фахівців на основі повної загальної освіти з присвоєнням кваліфікації молодшого спеціаліста і бакалавра, тому й організація навчального процесу в них повинна бути адекватною меті їх діяльності.

Основним завданням вищого навчального закладу, зокрема I-II рівнів акредитації є активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів не лише окремими способами, прийомами, а й активізація всього навчально-виховного процесу, виявлення системи методів, способів, прийомів, організаційних форм і засобів, тобто розробка та впровадження такої педагогічної технології, що сприятиме підвищенню активності в процесі пізнання, цілеспрямованому формуванню професійних умінь.

Г.О.Ковальчук, досліджуючи проблеми активізації навчання в економічній освіті, визначає, що в процесі вивчення студентами економічних дисциплін постійно постає цілий ряд проблем, найважливіші з яких авторка визнає:

- підвищення ефективності навчання через мотивацію та активізацію модального сприйняття;
- індивідуалізація навчання;
- систематизація знань;
- створення середовища, сприятливого для навчання;
- орієнтація на практичну діяльність;
- поступова реалізація навчального матеріалу на умовно-професійному рівні засвоєння.

Саме на вирішення цих проблем, на наш погляд, мають бути спрямовані педагогічні технології сучасної економічної освіти.

Визначаючи особливості формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей у ВНЗ I-II рівнів акредитації, відзначимо, що особливості навчання в коледжах, на жаль знаходяться в недостатній дослідженості, особливо стосовно розробці та впровадженню новітніх педагогічних технологій.

Тому важливим надбанням вважаємо дослідження Т.І.Красікової 7, в якому розроблено й експериментально перевірено модель організації навчального процесу у коледжі економічного профілю та запропоновано педагогічну технологію розробки навчально-методичного комплексу дисципліни як складового елемента організації професійної підготовки фахівців у коледжі; К.Ф.Беркити 1, де виявлено соціально-економічні умови створення вітчизняних коледжів та доведено необхідність впровадження інноваційних педагогічних технологій до навчального процесу, активізації науково-дослідницької діяльності викладачів і студентів; Н.В.Житник 4, яка займалась розробкою організаційно-педагогічних умов підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації; Г.О.Ковальчук, що наполягає на впровадженні інноваційних технологій навчання з метою активізації економічної освіти.

З урахуванням мети і завдань нашого дослідження під педагогічною технологією формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівнів акредитації в процесі фахової підготовки ми визначаємо обґрунтований, логічно послі-

довний процес цілеспрямованого формування й удосконалення професійних умінь, необхідних для подальшої професійної діяльності за фахом, що реалізується в практичній діяльності викладачів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Висновок. Визначною складовою реформування професійної освіти є оновлення її змісту, удосконалення форм і методів навчання, що вимагає впровадження до навчально-виховного процесу нових технологій навчання. Отже, перспективою розвитку навчально-виховного процесу сучасного вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації з метою ефективного формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей, на наш погляд, сьогодні може стати суттєве оновлення технології практичної підготовки студентів.

Література:

1. Беркита К.Ф. Організація професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.
2. Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.И.Журавлев, В.К.Розов и др.: / Под.ред.В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
3. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка:теорія та історія: Посібник для студентів педагогічних вузів. – К.: Вища шк., 1995. –237 с.
4. Житник Н.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2002.
5. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе.- М.: Знание, 1989.- 80с.
6. Коротяев Б.І., Гришин Е.О., Устенко О.А. Педагогіка вищої школи. – К., 1990. –198 с.
7. Красікова Т.І. Організація навчального процесу у коледжі економічного профілю: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2002.
8. Куклін О.В. Економічні аспекти вищої освіти [Текст] – К.: Знання України, 2008.- 331с. – Бібліогр.: с.298-331.
9. Падалка О.С., Нісімчук А.М. Педагогічні технології. –К.: Укр. енциклопедія, 1995. – 254 с.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. –М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія.- К.: Поліграфкнига, 1996.- 406с.
12. Собчук О.М.Технологія економічної освіти старших підлітків: Дис.... канд. пед. наук:13.00.01. – Івано-Франківськ., 1997.

ЗАБОЛОТНИЙ В. М.,
кандидат економічних наук,
ректор Міжнародного Інституту Бізнесу

СУЧАСНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ФАКТОР ЗРОСТАННЯ ПОТРЕБИ В ЗНАННЯХ ТА ОСВІТІ

Стаття присвячена аналізу взаємозв'язку між впровадженням наукового менеджменту та тими впливами, які він спричинив у освітній сфері. Менеджмент спровокував зростання освіченості та кваліфікованості робочої сили, що, в свою чергу, поставило питання про координацію людей із різними знаннями у єдиній організації. Динаміка сучасного життя відкриває можливості паралельної кар'єри, або радикальної зміни кар'єри в другій половині життя. Сучасна освіта, розуміючи такі тренди, повинна готуватись реагувати на запити сучасності.

Статья посвящена анализу взаимосвязи между внедрением научного менеджмента и теми влияниями, которые он вызвал в сфере образования. Менеджмент спровоцировал рост образованности и квалифицированности рабочей силы, что, в свою очередь, поставило вопрос о координации людей с разными знаниями в одной организации. Динамика современной жизни открывает возможности параллельной карьеры или радикального изменения карьеры во второй половине жизни. Современное образование, понимая такие тренды, должна готовиться реагировать на запросы современности.

The article devoted to investigation of interconnection between exploitation of scientific management and influences that it create in education. Management provokes growth of working force qualification and educational level. This raises the question of coordination among people with different knowledge base in single organization. Modern life dynamic opens the possibilities of parallel career or drastic change in career in the second part of ones' life. Given these trends contemporary education should be ready to react on up-to-day demands.

XX століття характеризується пошуками нових, більш ефективних технік та методів навчання. Економічні реалії пробудили активність цієї сфери у організаційному контексті. В інформаційному суспільстві виробництво знання систематизоване, внаслідок чого зростає інтелектуальний потенціал, знання являються рушійною силою економіки. Як відмічає П.Дракер: „продуктивність знання уже стала ключовим моментом для продуктивності праці, конкурентноздатності та економічних досягнень”. Але для людини важливо, щоб її моральні цінності співпадали з системою цінностей організації. Болючим є конфлікт між моральними принципами робітника і його здібностями,

тому що в кінцевому результаті у виборі справи, якій можна присвятити все життя, вирішальним тестом, на думку Дракера, повинна бути система цінностей.

У відповідності із змінами в освіті, природно, повинна змінюватись орієнтація в підготовці керівників і спеціалістів з точки зору їх нової місії. Управлінська та професійна діяльність в нових економічних умовах відрізняється установкою на демократизацію та партнерські стосунки, тобто скоріше на самоуправління, ніж на авторитарне управління.

Керівники організацій і спеціалісти в цих умовах все частіше використовують комунікацію в діловому партнерстві на основі глибокої аналітики конкретної ситуації. Настав час менеджерів – комунікаторів, і це не може не відобразитись на системі їх підготовки. Зміна ролі управлінця, аналітика, комунікатора полягає в організації багатоманітності діяльності, а не звуження її простору. Сьогодні послуги по навчанню та наданню консультацій керівник/менеджер може отримати в багатьох бізнес школах, тренінгових компаніях та консультативних групах. Результатом цього навчання часто є отримання вузькоспеціалізованих теоретичних знань. При цьому витрати на навчання можуть бути невинновдано високими, а перспективи реалізації засвоєної інформації достатньо примарні. Відповідно, потрібний перехід від вузької спеціалізації менеджера до універсалізації та гуманізації його управлінської освіти, яка сприятиме орієнтації менеджера в багатьох сферах людської діяльності (в психології менеджменту, інформатиці, організаційній поведінці, управління людськими ресурсами, коучінгу та ін.), швидкій її перебудові та сприйнятливості до всього нового і постійному розвитку, тобто мова йде про нову комунікативну компетенцію як керівників, так і спеціалістів.

У зв'язку із цим актуалізуються проблеми інших підходів до управління персоналом. Сьогодні управління персоналом потрібно розглядати з позицій управління компетенцією всієї організації з реалізацією цілей та практики її, компетенції, набуття, стимулювання та розвитку. Як свідчать акмеологи, спеціалісти по професійному розвитку, головним стимулом до саморозвитку окремої дорослої людини є вивчення нею самою результативності своєї праці, діагностування причин успіхів та невдач, а також самостійна оцінка ступеню просування у досягненні того результату, який вона сама собі спрогнозувала та спланувала.

За всю історію людства жодний суспільний інститут не виник та не справив такою впливу так швидко, як менеджмент. Менш ніж за 150 років він повністю змінив соціальну та економічну структуру розвинених країн. Він створив глобальну економіку та встановив правила для країн, які бажають приймати в ній участь на рівних. Сам інститут менеджменту також швидко змінився. Головне завдання менеджменту залишається незмінним з моменту його виникнення: навчити людей спільній роботі, створивши для них загальні цілі, цінності, структуру та постійні тренінги, що їх розвивають та допомагають швидко реагувати на зміни. Проте сама суть цієї задачі змінилась, тому що лише зусиллями менеджменту склад робочої сили еволюціонував від некваліфікованих робітників до високоосвічених інтелектуальних працівників. В результаті до більшості проблем, з якими стикаються організації, більшість людей не готова.

Тому що найважливіші з них створюються не технологією та політикою, це не зовнішні труднощі, а проблеми, що були спровоковані успіхом менеджменту.

Століття назад більша частина населення розвинутих країн заробляла як домашня прислуга, працівники ферм та мануфактури. На сьогодні прислуга майже зникла, в повноцінних фермерських господарствах задіяні 3-5% робочого населення розвинених країн, хоча об'єми аграрного виробництва зросли в п'ять разів. Кількість працівників ручної праці і «блакитних комірців» стрімко знижується. Біля третини населення належить до групи «менеджерський склад та професійні спеціалісти». Головну роль в цих безпрецедентних змінах відіграв менеджмент. Вперше за всю історію людства суспільство здатне залучити до виробничої праці велику кількість освічених, кваліфікованих людей. Жодне суспільство ще не було на це здатним. Крім того, ще жодна формація не могла утримувати значну кількість таких людей, тому що до недавнього часу ніхто не знав як поєднати людей із різними знаннями та вміннями для досягнення спільних цілей. Китай XVIII століття був об'єктом заздрощів західних інтелектуалів, тому що там надавалось більше робочих місць для освічених людей, ніж у всій Європі – біля 20 тисяч кожного року. На жаль на сьогодні, коли мова заходить про якість освіти, про провідну роль Азії не може бути і мови. Сучасна Азія вкладає все більше коштів у розвиток вищої освіти, водночас ієрархічна культура регіону, його бюрократична, централізована система управління, незначна роль приватних університетів, акцент на освіті методом «запам'ятовування», а також система тестування залишається серйозною перешкодою на шляху створення кращих дослідницьких інститутів, на кшталт тих, які існують в США. Згідно з даними Інституту глобальних досліджень МакКінсі, менеджери з управління персоналом в багатонаціональних корпораціях вважають професійно придатними до роботи лише 10% китайських інженерів та 25% індійських. Для тих, хто навчався в США цей показник складає 81%.

Освіта, особливо вища, завжди вузькоспеціалізована і сама по собі нічого не виробляє. Питання, що було раніше – освітній бум останніх 120 років або менеджмент, який здатний з користю використати знання є суперечливим. Сучасний менеджмент та сучасні організації не змогли б існувати при відсутності освітньої бази, яку створили розвинуті суспільства. Одночасно, лише завдячуючи менеджменту стало можливим ефективне використання всіх цих знань. Саме поява менеджменту перетворила освіту із соціальної прикраси та предмету розкошу в дійсний капітал будь-якої економіки. В свою чергу знання стали основним предметом інвестицій капіталу. Японія вкладає 8% валового внутрішнього продукту в будівництво заводів, а в освіту 16% (в 2 рази більше): дві третини у навчання молоді, решту – в тренінги для дорослих по місцю роботи. США витрачає на освіту 20% свого значно більшого ВВП. В сучасному суспільстві підприємництва та менеджменту знання є основним ресурсом та справжнім багатством.

Коли наприкінці XIX століття великі організації почали лише формуватись такого передбачення зробити було неможливо, оскільки не було ще в історії людства такого прецеденту. Єдиною великою постійно діючою організацією була армія. Саме армій-

ську командну структуру змодельовали на перші корпорації – трансконтинентальні залізні дороги, сталеві заводи, сучасні банки та універмаги. Команда модель, коли керівництво віддає накази великій кількості працівників, залишалась нормою на протязі ста років. Проте ця модель почала змінюватись практично відразу, як тільки спеціалізовані знання всіх видів почали вливатись в організації. Перший інженер з університетською освітою був найнятий на виробниче підприємство у 1867 році в Німеччині і через п'ять років вже організував дослідницький відділ. На початку XX століття виокремились типові функції виробництва: дослідження та конструкторські розробки, продажі, фінанси та бухгалтерський облік, пізніше – управління людськими ресурсами. На розвиток підприємств ще сильніше вплинуло використання менеджменту для підготовки працівників ручної праці. Цей процес пришвидшив зміни у світовій економіці, дозволивши країнам з низьким рівнем заробітної платні зробити неможливе в межах традиційної економічної теорії – неочікувано стати конкурентами. До Першої світової війни будь-якій країні або регіону необхідний був достатньо довгий проміжок часу, щоб отримати кваліфікацію ручної праці, що була необхідною для виробництва та продажу будь-якого товару. Проте, в ході війни виникла необхідність у дуже короткий термін змусити продуктивно працювати велику кількість некваліфікованих громадян. Для реалізації цього завдання бізнесмени США та Великобританії у великих масштабах почали використовувати принципи «наукового менеджменту», розроблені Фредериком Тейлором в 1885 – 1910 роках. Вони аналізували завдання та розбивали їх на окремі дії, що не потребували кваліфікації та яким легко можна було навчитись. На початку 30-х років піонери менеджменту (Томас Уотсон з IBM, Роберт Вуд з Sears і Елтон Мейо в Гарвардській школі бізнесу) почали піддавати сумніву вірність організації виробництва, яка на той момент існувала. Конвеєр, який надав виробництву великої продуктивності, був недосконалим з точки зору економіки через нездатність до змін. Після вдосконалення під час Другої світової війни концепції наукового менеджменту були прийняті японцями, а через 20 років – корейцями, які зробили їх основою феноменального розвитку своїх країн.

Кожна подальша інновація в галузі менеджменту (автоматизація, командна робота, гуртки якості та ін.) є свідченням застосування знань до робочого процесу. Недивно, що після Другої світової війни менеджмент став окремим видом діяльності, якому можна навчатись. Так відбулось у всіх країнах, де у післявоєнний період почали застосовувати принципи економічного лідерства. Саме тоді, також, прийшло усвідомлення того, що менеджмент не обмежується сферою бізнесу. Він має відношення до будь-якої сфери діяльності, задачею якої є об'єднання в межах однієї організації людей з різними знаннями та навичками.

Проте, сучасне знання менеджменту не є вичерпним. Освіта у даній сфері сьогодні активно та справедливо піддається критиці. Те, що було покладено в основу системи підготовки менеджменту більше 50 років тому не завжди допомагає сучасним спеціалістам успішно вирішувати необхідні задачі. Тим не менше, саме знання були основою небаченого розвитку світової економіки після 1950 року. Саме успіх, якого

досягли знання в пришвидшенні заміни ручної праці розумовою, сприяв їх застаріванню (напр., сьогодні існує гостра необхідність в нових концепціях і методах бухгалтерського обліку).

Менеджмент виник в розвинених країнах і, разом з великими організаціями та новими комунікаційними можливостями, створили глобальну економіку. В процесі її творення, щоб ефективно приймати участь в цій економіці і досягти економічного успіху, вони змінили задачі, які стояли перед країнами. В минулому головні ролі в світовій економіці належали лідерам у сфері технологічних інновацій. Великобританія набула економічної влади наприкінці XVIII – початку XIX століття, поставивши на службу економіці паровий двигун. Німеччина піднялась у другій половині XIX століття із запровадженням нових технологій в хімії та сталевій промисловості. Сполучені Штати набули ваги в світовій економіці завдяки телекомунікаціям, електроніці та автомобілебудуванню. Японія, яка не була піонером в жодній з технологічних сфер, своєму сучасному економічному рівню цілком завдячує лідерству у менеджменті. Японія раніше інших країн усвідомила той факт, що поєднання зусиль менеджменту та технології зуміли змінити економічний ландшафт. Скінчилась ера механічної моделі організації, і в технології, і в організації почали використовувати біологічну модель, яка інтенсивно використовує знання і яка організована з використанням потоку інформації.

Наслідком таких змін стала криза галузей, які зазвичай були лідерами підприємництва – автомобілебудування, сталеву промисловість, виробництво побутової електроніки. Навіть маючи велику кількість молодих людей, яких легко можна навчити ручній роботі, що не потребує особливої кваліфікації, не можливо виграти конкуренцію, якщо не автоматизувати технічне виробництво (тобто не реструктурувати його у відповідності із інформаційною схемою). Саме через це освіта є однією з головних проблем менеджменту, з якими стикаються країни, що розвиваються. Як стверджує один з головних консультантів по менеджменту Кеніші Омає Японія, Північна Америка та Західна Європа могли б спокійно продовжувати своє існування без двох третин населення землі, що живуть у країнах, які розвиваються. Це є однією з серйозніших проблем для цієї частини світу.

Оскільки менеджмент має справу з інтеграцією людей в організацію, він є глибоко вкоріненим в культурі. Менеджери виконують однакову роботу по всьому світу. Різниця в тому, як вони виконують цю роботу. Одна з основних проблем, з якими стикаються менеджери, в тому щоб знайти та розпізнати ті елементи своєї традиції, історії та культури, які можна використовувати у якості фундаментальних блоків. Різниця між економічним успіхом Японії та відносною відсталістю Індії, наприклад, багато в чому пояснюється тим, що японські менеджери змогли успішно зростити ідеї іноземного менеджменту на власному культурному ґрунті. Навіть такі крупні держави, як Китай та Індія не можуть розраховувати на набуття економічного впливу, вставши на шлях розвитку підприємництва та менеджменту, оскільки цей шлях створений для уможливлення спільної роботи людей, максимального розкриття їх переваг та, по можливості, нейтралізації недоліків. Реалізувати призначення менеджменту можна

лише у постійній освіті, створенні для компанії та кожного працівника можливості для зростання та розвитку у відповідності із змінними потребами та можливостями. Це означає, що кожна організація є одночасно і такою, що вчиться, і такою, що вчить. Безперервне навчання і розвиток повинні стати органічною частиною кожного рівня організації. Будь-яка організація складається з людей з різними знаннями і вміннями, які виконують різноманітну роботу. Тому воно повинно будуватись на принципах комунікації та особистої відповідальності.

Не варто забувати про таке, не менш ефективне джерело інформації, як самі менеджери. Цей актив компанії багато управлінців схильно недооцінювати. Лише окремі прогресивні фірми вирішують застосувати систему так званого перехресного навчання, коли в ролі викладача виступає непрофесійний лектор – топ-менеджер, співробітник або керівник. Можливо, це нагадує радянську політінформацію, проте головне в цьому процесі саме ціль. Завдяки таким заняттям рівень знань та згуртованість менеджерів значно зростає, оскільки нові відомості будуть спеціалізовані. Вони зможуть сприяти виникненню нових креативних ідей, які необхідні будь-якому бізнес-напрямку. В результаті, кожне нове набуте знання або вміння буде підвищувати ефективність роботи всієї компанії.

Освітній процес у всій його різноманітності стає критично важливим для успішності в сучасній економіці. Дійсність постійно вимагає удосконалень, необхідність у регулярних та якісних змінах завжди актуальна та має попит. Прогрес невід'ємний атрибут цивілізації. Прогрес – це безперервний процес розвитку духовних цінностей, інтелектуального потенціалу, а головне – світосприйняття. Водночас для руху необхідно докладати зусиль, оскільки інерція від прогресу невелика. Розвиток у минулому часі неактуальний і сприймається як факт.

Для того щоб управляти своїм розвитком важливо приймати на себе відповідальність за відношення з іншими людьми. Тільки дізнавшись про здібності, стиль роботи та моральні принципи своїх співробітників людина може по-справжньому працювати ефективно. На основі досягнень наукового менеджменту виникає можливість людям, насамперед, інтелектуальній праці планувати другу частину свого життя (після плідної роботи і значного кар'єрного росту), починаючи принципово іншу діяльність. Характерно, що в переважній більшості так звана паралельна кар'єра в межах другої половини життя пов'язана з суспільною діяльністю. В ній знаходять себе спеціалісти, які досягли великих успіхів у своїй першій професії, – бізнесмени, лікарі, юристи, викладачі. Їм подобається їх робота, але вони її повністю освоїли і вона втратила для них свій минулий інтерес. Як правило, вони продовжують нею займатись, приділяючи їй, проте, все менше часу. Одночасно вони починають іншу, як правило, некомерційну діяльність. Одні беруться за адміністративну роботу в місцевій церкві, інші організують приюти для обездолених, треті працюють в місцевих бібліотеках, міських шкільних радах та ін. Дракер зазначає «Менеджмент власної особистості є революція в підході до людини» [1, 251]. В сучасних динамічних процесах стрімкого накопичення знання менеджери являються тією професійною групою, яка зорієнтована на від-

бір з загального масиву теоретичних знань, тих, запровадження яких в освітньому процесі, прямо сприяє підвищенню продуктивності праці, а опосередковано – саморозвитку людини.

Література:

1. Дракер П. Задачи менеджмента в XXI веке.: Пер. с англ. : Уч. пос. – М.: Издательский дом “Вильямс”, 2000. – 272с.
2. Нейсбит Д. Мегатренды / Пер. с англ. М.Б.Левина. – М.: ООО “Изд-во АСТ”: ЗАО НПП “Ермак”, 2003. – 380с.
3. Пей Минксин Рост влияния Азии: так ли это? / Мысль. – №1 (37), сентябрь 2009, с. 64-70.

ЗЕЛІКОВСЬКА О. О.,
старший викладач кафедри англійської мови
для економічних спеціальностей,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України, м. Київ

МІЖКУЛЬТУРНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто міжкультурні фактори формування навичок ділової комунікації студентів економічних спеціальностей, специфіку запиту суспільства та бізнесу щодо міжкультурної компетенції цієї групи студентів, важливість її формування для професійного та особистісного розвитку студентів – майбутніх фахівців.

В статье рассмотрены межкультурные факторы формирования навыков деловой коммуникации студентов экономических специальностей, специфика запроса общества и бизнеса на межкультурную компетенцию этой группы студентов, важность ее формирования для профессионального и личностного развития будущих специалистов.

The article looks at cross-cultural factors of business communication training for students of economics, the need to form cross-cultural competence in order to meet social and business requirements, its importance for professional and personal development of the prospective specialists.

Глобалізація освіти та економічної діяльності, розширення і поглиблення міжнародного співробітництва, інтеграція України у глобальне економічне середовище, яка проявляє себе кризь приєднання нашої країни до світових економічних організацій, а також кризь організацію ділової взаємодії із транснаціональними корпораціями, міжнародну торгівлю та локалізацію виробництва, є причиною виникнення об'єктивної ринкової потреби у спеціалістах економічного профілю, які є носіями принципово нових характеристик. Зокрема, йдеться про підприємницькі цінності, економічне мислення, ініціативність, лідерські здібності, а також здатність бути ефективним комунікантом у мультикультурному середовищі. До цього переліку вимог, безумовно, варто додати і розвинені комунікативні навички, придатні, зокрема, і у багатокультурному середовищі. Зростає відповідальність системи освіти за формування між культурної компетенції та відповідних мотивацій у студента економічного профілю.

Проведемо теоретичний аналіз міжкультурного аспекту формування та застосування навичок ділової комунікації у студентів економічних спеціальностей. Зокрема ми зосередимося на понятті професійної компетентності, його втілення у діловій комуні-

кації і продемонструємо міжкультурну обумовленість формування навичок професійної англомовної комунікації, необхідної для студентів економічних спеціальностей.

Загальні питання професійної підготовки та змісту професійної освіти розкрито в працях О.Алексюка, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Лугового, П.Лузана, Н.Ничкало, В.Сидоренка та ін.; основою для розуміння процесу формування професійних умінь та навичок став науковий доробок А. Беляєвої, А. Бойко, К.Платонова, Г.Селевка, Р. Стогділл, Ф. Тейлора та ін.; питання економічної освіти і виховання вивчалися А.Нісмічуком, Л.Пономарьовим, І.Прокопенком та ін.; різні аспекти підготовки фахівців економічного профілю розглядаються в працях, В.Боброва, Н.Бойцун, Т.Гладких, Л.Канищенка, В.Лозовецької, І.Прокопенка, О.Шпака та ін.

Так, базова професійна та лінгвістична підготовка економіста «без забезпечення його повної соціально-культурної адаптивності до сучасних вимог не може дати спеціаліста нового рівня, тобто спеціаліста із високою професійною компетентністю, конкурентоздатного на ринку робочої сили, того, який професійно реалізує потреби суспільства в умовах розширення економічного простору та динамічного міжнародного співробітництва» [4]. У сучасних умовах відкритості інформаційного простору «здатність до швидкого і правильного сприйняття та інтерпретації іномовного змістового контенту і на державному рівні набуває виключно важливого значення, є фундаментальним фактором прийняття правильних управлінських рішень» [2].

Розглянемо ключові компетенції, яким надається особливе значення у європейському освітянському просторі:

соціальна компетенція – здатність взяти на себе відповідальність, спільно виробляти рішення і брати участь у їх реалізації, толерантність до різних етнокультур і релігій, уміння поєднувати особисті інтереси з потребами підприємства і суспільства;

комунікативна компетенція, що передбачає володіння технологіями усного і письмового спілкування різними мовами, в тому числі й мовою комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через Internet;

соціально-інформаційна компетенція, що передбачає володіння інформаційними технологіями і критичне ставлення до соціальної інформації, поширюваної засобами масової інформації;

когнітивна компетенція – готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації і реалізації особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння, здатність до саморозвитку;

спеціальна компетенція – підготовленість до самостійного виконання професійних дій, оцінки результатів власної праці.

У поняття спеціаліста економічного профілю у першу чергу входить набуття професійних знань, умінь та навичок у предметній області профільної спеціальності, а також набуття «цілісного соціокультурного досвіду і постійного бажання критичної самооцінки та самовдосконалення, адже у сучасному суспільстві потрібен спеціаліст, який не буде очікувати на готові інструкції, а вступає в життя із уже наявним комунікативним, творчим, проектно-конструктивним досвідом» [6].

М.А. Богатирьова пропонує модель професійної компетенції, що включає такі елементи:

1. Професійні й особистісні властивості та якості, у тому числі, індивідуальний стиль діяльності, творчість, толерантність, емпатія;
2. Здатність до лінгвокультурної взаємодії відповідно до специфіки професії;
3. Досвід емоційного ставлення до професійної діяльності із використанням іноземної мови, зацікавленість у міжкультурному спілкуванні, мотивація;
4. Предметно-професійні, соціокультурні та лінгвістичні знання; навички та вміння використовувати сукупність засвоєних знань [1].

Практична психологія, яка є методичною основою набору персоналу на підприємствах, спирається на виявлення у потенційних кандидатів професійно важливих якостей, які ефективно диференціюють людей за успішністю їх професійної діяльності. Необхідно чітко виявити найбільш складні моменти професійної діяльності (одночасне управління декількома об'єктами, прийняття та переробка інформаційного потоку в умовах перешкод, дефіциту та жорсткої регламентації часу), а також етапи роботи, що загрожують зривами або помилками у діяльності. Для цього важливо визначити, які функції є критичними у забезпеченні ефективної діяльності в умовах надмірної напруги, що виникають через технологічні та соціально-психологічні причини [8].

Серед груп професійно важливих якостей визначимо такі:

1. Особистісні (характеристики емоційної, волевої та мотиваційної сфер, організа-торські здібності);
2. Сенсорно-перцептивні (характеристики сприйняття та уваги);
3. Інтелектуальні, або гностичні (характеристики процесу обробки інформації та прийняття рішень);
4. Моторні (характеристика психомоторних якостей і мовлення) [3].

До цього переліку, на нашу думку, варто додати ще один важливий пункт:

5. Комунікативні якості (характеристики спеціаліста вступати у комунікацію, організовувати ефективний комунікативний процес, досягати порозуміння із співбесідником незалежно від різниці у культурному бекграунді, статусі та професійній приналежності).

Очевидно, що в економічній діяльності присутні всі п'ять видів професійних якостей, однак їх пріоритетність варіюється залежно від функціональних обов'язків конкретного спеціаліста економічного профілю.

Важливим у підготовці студента економічної спеціальності є формування правильного цілепокладання, оскільки обрана сфера діяльності є комплексною та високонкурентною. О. Дивненко, проаналізувавши критерії успіху (кар'єрного зростання, отримання значимого прибутку), дійшов висновку, що ключовим є те, які цілі ставить перед собою майбутній професіонал, як він розподіляє свій час та наскільки сильною є його мотивація. Зокрема, були сформульовані такі рекомендації:

«У процесі навчання дуже важливою є така робота, як:

визначення своїх цілей, завдань – і, відповідно до них, накопичення та обробки отриманих знань;

одержання через педагогів та серйозних спеціалістів якомога більшої інформації, аби розуміти та аналізувати вже наявний життєвий, професійний досвід інших людей; якщо Ви прагнете бути професійним комунікатором, користуйтеся будь-якою можливістю брати участь у відеотренінгах, ділових іграх, аналізувати себе зі сторони; аналізуйте поведінку своїх товаришів та колег, яким часто доводиться виступати або спілкуватися у межах ділових відносин;

працюйте над вивченням характеристик аудиторії: прийомів, форм і методів ефективного викладення матеріалу та подання себе (самопрезентація)» [3].

Основними функціями ділової комунікації є:

- фатична (встановлення контакту);
- інформаційна (обмін інформацією);
- впливова (здійснення впливу).

Ці функції є загальними для будь-якої комунікативної дії, і набувають особливого значення для ділової комунікації.

Типовими ситуаціями ділової комунікації є встановлення контактів із колегами (ділове знайомство), виступ із презентацією, ведення переговорів, написання ділової кореспонденції та телефонне спілкування. Таким чином, ділове спілкування найчастіше включатиме стандартні вітання, світську бесіду (small talk), переговори, ведення кореспонденції, правильне телефонне спілкування.

Отже, ділове спілкування передбачає вміння встановлювати та розвивати ділові контакти, що набуває пріоритетного значення у міжкультурному (міжособистісному та міжнародному) співробітництві, вміння обирати адекватний поведінковий сценарій, що передбачає не тільки володіння мовою, але й вміння розшифровувати та сприймати соціокультурний контекст комунікантів.

Основних причин неефективності комунікативних актів у діловому середовищі є дві: як зазначає Д. Льюїс з приводу провалу переговорів, їх неуспіх виникає «через недостатній професіоналізм учасників переговорів, а також через крос-культурні упередрження» [5]. У межах однієї організації співробітникам необхідно підтримувати формальний та неформальний контакт із іншими співробітниками, здійснювати та відповідати на телефонні дзвінки і повідомлення мобільного зв'язку, переглядати електронну пошту та відсилати електронні повідомлення, отримувати та аналізувати інформацію із ЗМІ, Інтернету, письмово та усно звітувати перед керівництвом [2].

«Ефективність жанрів міжкультурної ділової комунікації часто залежить від умінь ставити запитання та відповідати на них» [7].

Таким чином, подолання суперечності між новими вимогами до економістів та негнучкістю вищої освіти можливе через перегляд підходів до підготовки економістів, відходом від фрагментарного культуроформуючого впливу у межах професійної освіти до комплексного, а також через втілення стимулів до навчання протягом всього життя. Зрілий і готовий до сучасної ситуації представник економічної професії має не тільки володіти цілісним, непротирічливим та адекватним до вимог ринку уявленням про обрану ним професію, але й можливість пристосування до нових соціально-культур-

них та економічних форм ділової взаємодії. Міжкультурна компетенція спеціаліста економічного профілю є одним із визначних критеріїв професійної компетентності та необхідною передумовою самореалізації економіста у сучасній глобалізованій економіці.

Подальші дослідження будуть проведені у напрямку детального визначення складових міжкультурної комунікативної компетенції студентів економічного профілю.

Література:

1. Богатырева М. А. Модель специалиста со знанием иностранного языка / М. А. Богатырева // Педагогические науки. – М. : «Компания Спутник Плюс», 2008. – №6. – С. 119-123.
2. Готлиб Р. А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р.А. Готлиб // Социол. исслед. – М. : РАН, 2009. – № 2. – С. 122 – 127
3. Дивненко О. В. Межкультурные особенности деловой коммуникации: Учеб. пособие для студентов экон. фак. вузов / О. В. Дивненко, Е. Л. Головлева. – М. : Нац. ин-т бизнеса, 2005. – 372 с.
4. Зникина Л. С. Формирование межкультурных знаний в профессиональной подготовке менеджеров / Л. С. Зникина // ГУ КузГТУ. – Кемерово : ГУ КузГТУ, 2003. – 24 с.
5. Льюис Дэвид Язык эффективного общения : [самоучитель по искусству виртуозной коммуникации] / Дэвид Льюис; [пер. с англ. Ю.Гольдберга] – М.: Эксмо, 2006. – 316 с.
6. Лаптинская С. В. Формирование модели выпускника высшего учебного заведения в свете парадигмы системы образования / С. В. Лаптинская // Педагогические науки. – М. : «Компания Спутник Плюс», 2008. – № 5. – С. 25-27.
7. Малюга Е. Н. Функционально-прагматические особенности речевого поведения британских и американских участников межкультурной деловой коммуникации / Е. Н. Малюга. – М. : Российский университет дружбы народов, 2007. – 193 с.
8. Трифонов Ю. В. Взгляд на экономическое образование в вузе / Ю. В. Трифонов, З. М. Ларичева // Педагогическое обозрение. – Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2008. – № 2-3. – С. 56-59.

КЛИМЕНКО І. В.,

кандидат психологічних наук,
асистент кафедри соціальної психології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

МАРКЕТИНГ-МІКС ДЛЯ ДЕРЖАВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розкриваються можливості застосування комплексу маркетингових інструментів (маркетинг-міксу) в діяльності державних навчальних закладів. Аналізуються основні складові маркетинг-міксу: продукт, ціна, місце (канали розподілу), просування в сфері освіти. Особливу увагу приділено інструментам інтегрованих маркетингових комунікацій: рекламі, PR, прямим маркетинговим інструментам просування навчальних закладів.

Раскрываются возможности использования комплекса маркетинговых инструментов (маркетинг-микса) в деятельности государственных учебных заведений. Анализируются основные составляющие маркетинг-микса: продукт, цена, место (каналы распределения), продвижения в сфере образования. Особое внимание уделяется инструментам интегрированных маркетинговых коммуникаций: рекламе, PR, прямым маркетинговым инструментам продвижения учебных заведений.

The possibilities to use the complex of marketing tools (marketing-mix) in the practice of the public educational institutions are disclosed. There are analyzed the main components of the marketing-mix such as product, price, place (channels of distribution), promotion from the point of view of the educational institutions. The special attention is paid to the tools of integrated marketing communications: advertising, PR, direct marketing tolls of the university promotion.

Терміни «маркетинг» та «маркетингові комунікації» стали вже достатньо звичними для освітньої сфери. Втім, говорячи про маркетинговий план чи певний перелік маркетингових дій, зазвичай, мають на увазі комерційні освітні заклади. Державні установи традиційно прийнято відносити до некомерційної сфери, де першочерговим завданням вважається не отримання прибутку, а задоволення певних соціальних потреб. Звідси і притаманне таким закладам неприйняття концепції маркетингу, безсистемне та дискретне використання його інструментів.

У своїй книзі «Маркетинг для державних та громадських організацій» Ф.Котлер та Н.Лі зазначають значимість маркетингового мислення для тих державних організацій, які намагаються вдовольняти потреби населення та доставляти суспільству реальну цінність. «Агентствам державного сектора не може бути гарантоване вічне

життя чи певний рівень фінансування. Як і приватні фірми, вони повинні досліджувати рушійні сили та технології змін; мислити стратегічно; вчитися новим способам ефективної роботи; впроваджувати інновації; вміти демонструвати свої досягнення населенню в цілому та його конкретним групам...», – пишуть вони [1; 28].

В умовах інтеграції України до європейського освітнього простору усвідомлення значимості та реальне впровадження маркетингового підходу в діяльності не лише комерційних, але і державних освітніх закладів постає ще більш актуальною задачею. Маркетингове мислення, розробка і впровадження конкретних маркетингових планів сприяє вирішенню широкого кола задач:

- сегментування, спрямування та позиціонування навчального закладу, освітніх програм та окремих освітніх послуг;
- підвищення конкурентоздатності навчального закладу;
- забезпечення інтеграції у світовий освітній простір;
- зростання якості освітніх послуг та задоволеності ними;
- управління процесами впровадження інновацій;
- лобіювання інтересів навчальних закладів на державному рівні.

Оболєнська Т. Є., автор багатьох розробок у сфері освітнього маркетингу зазначає: «Впровадження маркетингу у сфері освітніх послуг відповідає інтересам особистості, навчальних закладів, роботодавців, держави, суспільства через те, що, з одного боку, забезпечує підвищення якості освітніх послуг завдяки використанню переваг ринкової форми надання освітніх послуг, з іншого – зменшує негативні прояви ринку у цій сфері, орієнтуючись на розвиток особистості та соціалізацію відносин виробника та споживача цих послуг». [4].

Державні освітні заклади можуть використовувати всі базові принципи маркетингу: орієнтацію та задоволення потреб споживача, чітке сегментування ринку, ідентифікацію конкурентів, використання можливостей маркетинг-міксу, так званих «4П» маркетингу: продукт, ціна, місце, просування (англ. Product, Price, Place, Promotion).

Під продуктом в маркетингу розуміють те, що пропонується ринку для задоволення його бажань та потреб. Говорячи про освітню сферу, під продуктом, як правило, розуміють освітні послуги, точніше – освітні програми, що відображають зміст та форми організації навчального процесу, його матеріальне, методичне та кадрове забезпечення. Сагінова О. В. визначає освітню програму як комплекс освітніх послуг, спрямований на зміну освітнього рівня чи професійної підготовки споживача, що забезпечений відповідними ресурсами освітньої організації. «Освітня програма розробляється ВНЗ для того, щоб задовольнити потребу в освіті, професійній підготовці, навчанні чи перепідготовці, тобто в досягненні певного соціального ефекту» [6].

При цьому під споживачами в освітньому маркетингу розуміють не лише тих, хто проходить навчання, але і роботодавців, представників різних галузей економіки, наукового сектору, інвестиційного ринку, безпосередньо зацікавлених у спеціалістах певного класу.

Освітні програми відрізняються за освітньо-кваліфікаційним рівнем, змістом (спеціальності та спеціалізації), формами та методами навчання, рівнем інноваційності тощо. По суті своїй це нематеріальний продукт, що характеризується рядом специфічних ознак (високою споживчою вартістю, тривалістю періоду надання, відстроченістю виявлення результатів, тощо) і підпорядковується законам життєвого циклу, як і будь-які інші товари.

Основним напрямом вдосконалення та підкріплення власного продукту для навчальних закладів є орієнтація на цінність для споживача і відповідність запитам ринку праці, ринку науково-технічної продукції та інвестицій.

Здається, що друге «П» маркетингу – ціна мало стосується державних навчальних закладів, постаючи ключовим елементом для приватних навчальних закладів. Однак сьогодні більшість державних ВНЗ пропонує контрактну форму навчання або додаткові освітні послуги, що надаються на платній основі. Ціна може стати ключовим аргументом при виборі певного навчального закладу. Значення операцій ціноутворення (визначення собівартості продукту, граничних нижнього та верхнього порогів ціни, аналізу ринкового попиту та конкурентних пропозицій, вибору методу ціноутворення тощо) є таким чином беззаперечним. Не станемо зупинятися детально на питаннях ціноутворення, відмітивши натомість ще декілька важливих міркувань, пов'язаних з даним маркетинговим інструментом.

По-перше, ціноутворення окрім прямих маркетингових задач (збільшення прибутку), виконує також своєрідну іміджетворну функцію. Позиціонування навчального закладу з точки зору ціни як «елітного», «загальнодосупного», «такого, що пропонує найкраще співвідношення ціни та якості» – також важливий елемент маркетингової стратегії. «Споживач освітніх продуктів буде готовий заплатити більш високу ціну..., якщо виробник зможе наглядно продемонструвати так звану «добавлену вартість»: додаткові послуги, додаткові характеристики освітніх програм, що відрізняють їх від програм конкурентів, додаткові особливості у вигляді якості обслуговування, пильної уваги персоналу ВНЗ і т.п. [6].

По-друге, під ціною для державних навчальних закладів варто розуміти не лише грошові витрати споживачів, але і інші цінності, від яких вони відмовляються в процесі обміну (затрати часу, зусиль, психологічні ризики, тощо). Ф. Котлер і Н.Лі зазначають, що для державних установ та громадських організацій у якості впливу на цільову аудиторію можуть застосовуватися додаткові цінні інструменти: грошові та не грошові стимули та антистимули [1; 103]. У якості додаткових матеріальних стимулів у сфері освіти можуть застосовуватися пільгові стипендії, забезпечення гуртожитками, переваги інфраструктури ВНЗ (закладів харчування, фахових бібліотек, спортивних споруд, оздоровчих закладів тощо). До нематеріальних стимулів можна віднести елементи престижу та моди, стимули, що апелюють до почуття гідності, самоповаги, самореалізації, визнання.

Місце або канали розподілу продукту мають не менше значення для державних навчальних закладів. Під каналами розподілу розуміємо не тільки фактичне місцезна-

ходження ВНЗ (місце де, споживач отримує освітні послуги) та його навчально-матеріальну базу, але і додаткові чинники: доступність (недоступність) послуги, її поширеність (локальність), форми надання послуги (скажімо, наявність заочної, вечірньої форми навчання, курсів вихідного дня, дистанційної освіти), а відтак – зручність та здатність вдовольняти широкий спектр потреб споживача.

Втім найбільше можливостей відкриває перед державними навчальними закладами четверте «П» – просування: система маркетингових комунікацій, що розробляється і реалізується для того, щоб продемонструвати комплексну пропозицію, основану на попередніх елементах маркетинг-міксу: продукту, ціни, місця.

Реклама освітніх закладів дозволяє досягти максимального ефекту при необхідності стимулювання швидкої реакції. Для ВНЗ реклама є найбільш доцільною в період вступної кампанії.

Найбільш потужним інструментом просування, якщо мова йде про державні установи, виступають Public relations (зв'язки з громадськістю). Грамотно організовані PR-кампанії є менш затратними, ніж рекламні, та дозволяють отримувати більш стійкий ефект. PR відкриває широкий простір для конструктивної взаємодії із цільовими аудиторіями, двостороннього відкритого діалогу. Це ефективний інструмент позиціонування ВНЗ, формування позитивного іміджу та підтримки репутації, залучення прибічників та лобіювання власних інтересів.

Маркетингові інструменти (спеціальні дослідження, прямі розсилки, засоби стимулювання) дозволяють чітко вибудовувати ринкові пропозиції та скеровувати споживацький попит.

Але більш сучасний підхід орієнтує організації на комплексну систему комунікацій, що об'єднує в єдине ціле маркетингові інструменти, рекламу та Public relations. Концепція інтегрованих маркетингових комунікацій (ІМК), запропонована американськими маркетологами наприкінці ХХ ст., передбачає створення системи повідомлень з використанням різних засобів комунікації, що орієнтовані на спільні цільові групи та вирішують спільні задачі, не вступаючи у протиріччя. Ромат Е.В. зазначає: «Головною метою ІМК є максимізація ефективності маркетингових комунікацій через пошук оптимальних комбінацій основних синтетичних засобів маркетингових комунікацій, а також окремих приймів та інструментів кожного з цих засобів за рахунок отримання додаткового синергічного ефекту». [5; 319].

Процес планування ІМК починається зі спеціальних досліджень споживацьких потреб та установок, рівня обізнаності цільових груп, залучення їх до вирішення тих чи інших проблем, представленості ВНЗ у медіапросторі.

При формуванні цілей ІМК враховується необхідність інтегрувати їх із загальною стратегією розвитку організації та її конкурентними стратегіями.

Перший етап планування ІМК передбачає визначення цілей і, відповідно, цільових аудиторій.

Цільові аудиторії ВНЗ поділяють на зовнішню та внутрішню.

До зовнішніх аудиторій відносяться:

- учні/випускники шкіл та середній спеціальних учбових закладів, які обирають ВНЗ та їх батьки;
- студенти інших ВНЗ, що можуть змінити рішення і перевестись (вступити в магістратуру) в інший навчальний заклад;
- викладачі інших ВНЗ;
- спеціалісти, зацікавлені в другій вищій освіті (підвищенні кваліфікації, перепідготовці);
- роботодавці та кадрові служби;
- організації-партнери (в тому числі, наукові установи, організації, зацікавлені у консультативних послугах ВНЗ);
- представники МОН України та інших регулюючих органів системи освіти, місцеві органи влади, громадські організації тощо;
- редактори та журналісти ЗМІ, що спеціалізуються на освітній та соціальній тематиці.

Внутрішню аудиторію складають:

- студенти та аспіранти ВНЗ;
- керівництво ВНЗ, представники Наглядових рад;
- викладачі та співробітники ВНЗ;

Маркетингові комунікації не спрямовуються одночасно на всі цільові аудиторії. В залежності від ситуації, нагальних потреб та цілей, потенційного впливу певних груп на розвиток організації визначаються пріоритетні аудиторії і відповідні ключові повідомлення.

Ключові повідомлення – це елементарна структурна одиниця комунікації. Вони містять інформацію (певну установку, спонуку до дії), що є змістовою віссю маркетинг-міксу. Якісне повідомлення має відповідати ряду вимог, серед яких: співвідносність запитам цільової аудиторії, простота, лаконічність, однозначність тлумачення. Ключові повідомлення формуються навколо інформації, що є найбільш актуальною для цільових аудиторій: репутація ВНЗ, якість освітніх послуг, зміст навчальних планів та програм, кадровий потенціал, матеріально-технічна база, працевлаштування випускників, кар'єра в межах ВНЗ, наукова діяльність, міжнародна співпраця та інтегрованість у світовий освітній простір і т. п.

Суттєве значення для організації ефективних маркетингових комунікацій має вибір речника – особи, яка уповноважена донести ключові повідомлення та викликати довіру у цільової аудиторії. В залежності від поставлених задач речниками можуть виступати співробітники ВНЗ (представники прес-служб чи PR-відділів, представники адміністрації, авторитетні співробітники), партнери, офіційні особи, публічні люди.

На етапі узгодження цілей та пріоритетної аудиторії комунікації доречним постає вибір адекватних каналів передачі інформації. Умовно всі канали можна поділи та на зовнішні (ті, що формуються незалежно від ВНЗ) та внутрішні (плануванням та впровадженням яких займається сам ВНЗ).

Серед зовнішніх каналів в свою чергу можна виділити формальні та неформальні.

До неформальних каналів відносимо батьків та близьке оточення старшокласників, вчителів-предметників та представників адміністрації середніх освітніх закладів, випускників ВНЗ, роботодавців, представників фахових спільнот. Ці комунікативні

канали найважче піддаються контролю та впливу з боку ВНЗ, втім постають надзвичайно важливими з огляду на високий ступінь довіри до них. Результатами спеціальних досліджень [2] показують, що в період вступної кампанії інформація отримана через неформальні канали (друзі, родичі, знайомі) є найбільш значимою для майбутніх абітурієнтів в питанні вибору ВНЗ.

Опосередкований вплив на неформальні канали здійснюється завдяки чіткому позиціонуванню навчального закладу, формуванню його позитивного іміджу, підтримці репутації. Важливим напрямом подібної діяльності є формування лояльності студентства та викладацького складу ВНЗ, організація системної роботи з випускниками, батьківським активом, тобто категоріями зовнішньо-внутрішньої громадськості, що транслюють інформацію про навчальний заклад у зовнішній світ, визначають його образ, виступають свідченнями виправданих чи невинуватених сподівань.

Особливе місце серед зовнішніх каналів посідають засоби масової інформації. ЗМІ цікавлять навчальні заклади і як носії традиційної реклами і як площадка для створення публіситі (популяризації, просування ВНЗ). Найбільш впливовим ЗМІ вважають телебачення. Втім вартість реклами на національному телебаченні є непомірною не тільки для державних, але і для комерційних навчальних закладів. Непросто вийти на телебачення і з PR-матеріалами (інтерв'ю перших осіб, участь в соціальних проєктах, ток-шоу і т.п.). Державним ВНЗ варто налагоджувати тісну взаємодію з державними ЗМІ, локальними кабельними каналами, вихід на які є значно простішим.

Найбільш дешевим рекламоносієм з поміж ЗМІ виступає радіо, втім цей канал має рід суттєвих недоліків: обмеженість аудиторії, неможливість повторного контакту з інформацією, другорядність сприймання (як фон до іншої діяльності).

Тому більш важливим для просування ВНЗ постають друковані ЗМІ. Співпрацю варто налагоджувати як із спеціалізованою пресою («Педагогічна газета», «Вища освіта України», «Освіта України», «Сучасна освіта», «Работа и учеба» тощо), так і з авторитетними національними та регіональними друкованими ЗМІ, що мають рубрики, присвячені освіті чи соціальним проблемам. Освітня тематика не вважається рейтинговою для ЗМІ, тому забезпечити належний прес-потік (кількість, обсяги та адекватний тон публікацій) – задача з непростих. Втім, знання основ менеджменту новин, дослідження медіа контенту та готовність реагувати на запити ЗМІ можуть допомогти у вирішенні цієї задачі [3].

Особливого значення для сучасних навчальних закладів набувають електронні ЗМІ та інші джерела Інтернет: недорогий, доступний, оперативний, адресний канал інформування, з можливістю чіткого відстеження контактів з цільовими групами та широкими можливостями зворотного зв'язку. В інтернет-просторі представлені спеціалізовані портали та видання освітнього спрямування: parta.com.ua; www.studzona.com; nauka.profi.net.ua; www.osvita.org.ua; s-osvita.com.ua; www.ednu.kiev.ua; almamater.com.ua; www.univer-sity.com тощо. Важливою інформаційною площадкою для державних ВНЗ можуть стати сайти Міністерства освіти і науки України, Академії наук та Малої академії наук, міських та районних адміністрацій інших

офіційних установ, впливових громадських організацій та рухів. Потік новин можуть забезпечити також популярні інформаційні портали та інтернет-видання.

Велике значення має співробітництво з видавцями спеціалізованих каталогів вищих навчальних закладів (як друкованих, так і електронних). Інформація, розміщена у таких каталогах, і зовнішня реклама є одними із найбільш популярних серед вітчизняних ВНЗ способів заявити про себе широкій аудиторії у період вступної кампанії.

Найбільшу увагу ВНЗ мають спрямовувати на внутрішні канали, до яких відносяться:

- спеціальні події (Дні відкритих дверей, Дні кар'єри, зустрічі випускників, ювілеї та пам'ятні дати, освітні виставки та ярмарки, конференції, семінари тощо);
- соціальна активність (спонсорство, волонтерська робота, благодичність);
- прямий маркетинг (поштові, інтернет-розсилки, розміщення інформації в каталогах);
- друковані рекламні матеріали (брошури, листівки, плакати, календарі, буклети і т. п.);
- наукові та навчально-методичні видання ВНЗ;
- внутрішні ЗМІ (університетські та факультетські газети, офіційний сайт ВНЗ та його окремих підрозділів, радіомовлення, інформаційні листки, дошки оголошень);
- збори, наради, засідання, традиційні свята, ритуали;
- елементи фірмового стилю (герб, гімн, інша символіка), сувенірна продукція;
- персональні канали комунікації (зустрічі, презентації, тренінги).

Кожен із перерахованих каналів має свої переваги при вирішенні певних маркетингових задач.

Спеціальні події відкривають широкі можливості для позиціонування ВНЗ, антиконкурентних дій, налагодження діалогу з пріоритетними аудиторіями, розширення впливу та зміцнення позицій на освітньому ринку.

Все більшого значення набуває для сучасних ВНЗ соціальна активність, що засвідчує переконливі громадські позиції, філософію та суспільний статус навчального закладу, зміцнює його репутацію. Для державних ВНЗ мова йде передусім не про прямі фінансові пожертви чи спонсорство, а про кадрову та технічну підтримку певних соціальних проектів та ініціатив, а також волонтерську діяльність.

Інструменти прямого маркетингу, друковані матеріали та інтернет-ресурси дозволяють організувати повномасштабний висхідний інформаційний потік.

Наукові та навчально-методичні видання ВНЗ носять іміджевий характер та виступають інструментами ефективного просування освітніх послуг, позиціонування кадрового потенціалу ВНЗ.

Внутрішні ЗМІ, наради, збори, засідання, традиції та ритуали допомагають налагоджувати внутрішні горизонтальні та вертикальні комунікації, формувати корпоративну культуру, підвищувати лояльність внутрішньої аудиторії. Засобом ідентифікації внутрішньої аудиторії та контрпозиціонування по відношенню до конкурентів виступає фірмовий стиль та символіка ВНЗ.

Використання більшості перерахованих каналів дозволяє ефективно вирішувати одночасно декілька завдань. Основне: дібрані канали мають бути ціле відповідними та оптимальними з точки зору використаних ресурсів.

Узагальнення інформації про цільові аудиторії, цілі та задачі ІМК та канали комунікації відбувається при формуванні плану маркетингових дій, що містить перелік конкретних заходів, терміни реалізації програми і окремих заходів, кошторис.

Реалізація кожного етапу програми завершується оцінкою ефективності (оцінки ступеня витратності, результативності, досягнутих ефектів впливу, підрахунку певних кількісних показників), а також корекцією наступних етапів плану та постановкою нових перспективних цілей та задач.

Маркетинг-мікс як ключовий тактичний інструмент маркетингу постає таким чином невід'ємною частиною діяльності сучасного освітнього закладу, незалежно від форми власності. Осмислення та практичне використання маркетингового підходу державними навчальними закладами дозволить підвищити якість освітніх послуг та програм, зміцнити власний імідж та конкурентні позиції, відкриє можливості повноцінної інтеграції в європейський освітній простір.

Література:

1. Котлер Ф., Ли Н. Маркетинг для государственных и общественных организаций. – Спб.: Питер. – 2008. – 384 с.
2. Николаева В.И. Каналы распространения рекламы высших учебных заведений. По результатам социологического исследования // PR в образовании. – 2007. – №9. – С. 4-14.
3. Обидина Е. Ю. Маркетинг событий и менеджмент новостей в сфере образования // PR в образовании. – 2007. – №1. – С.4-10.
4. Оболенська Тетяна Євгенівна. Маркетинг у сфері освітніх послуг: Автореф. дис... д-ра екон. наук: 08.06.02 / Харківський держ. економічний ун-т. – Х., 2002. – 33с.
5. Ромат Е.В. Реклама: Учебник для ВУЗов. 7-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
6. Сагинова О.В. Маркетинг образовательных услуг // Маркетинг в России и за рубежом. – 1999. – № 3. – С. 48-49.

КОЗАРЬ Т. П.

кандидат державного управління, доцент,
Класичний приватний університет,
м. Запоріжжя

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ – ОДИН ІЗ СКЛАДНИКІВ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Обґрунтоване визначення провідного місця освіти в стратегії державної політики щодо суспільного розвитку країни. Розглянуті шляхи модернізації якості освіти в умовах реформування системи державного управління освітою в Україні.

Обосновано определение ведущего места образования в стратегии государственной политики относительно общественного развития страны. Рассмотрены пути модернизации качества образования в условиях реформирования системы государственного управления образованием в Украине.

Determination of anchorman of place of education in strategy of state policy in relation to public development of country is grounded. The ways of modernization of quality of education in the conditions of reformation of the state control system by education in Ukraine are considered.

Освіта є пріоритетним напрямом державної політики України на сучасному етапі соціально-економічного розвитку нашого суспільства.

Стаття 53 Конституції України закріпила право громадян на освіту. Повна загальна середня освіта оголошена обов'язковою. Держава взяла на себе обов'язок забезпечувати доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам.

Державна політика в галузі освіти визначається Верховною Радою України відповідно до Конституції України і здійснюється органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування.

Центральним органом виконавчої влади в галузі освіти є Міністерство освіти і науки України. Його діяльність спрямовується і координується Кабінетом Міністрів України. МОН України є головним (провідним) органом у системі центральних органів виконавчої влади із забезпечення реалізації державної політики у сфері освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності.

З метою забезпечення реалізації єдиної державної політики в галузі освіти здійснюється державний контроль за діяльністю закладів освіти незалежно від форм влас-

ності, який проводиться центральними і місцевими органами управління освітою та Державною інспекцією закладів освіти при Міністерстві освіти і науки України.

Процес об'єднання Європи, його руху на схід супроводжується формуванням загального освітнього і наукового простору, розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій галузі, де якість вищої освіти є основою створення цього процесу. Ніколи ще проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення, як нині. Висунення проблеми якості на перший план зумовлене об'єктивними чинниками:

по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності;

по-друге, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці.

Інноваційний шлях розвитку суспільства можливо забезпечити, лише сформувавши покоління людей, які і мислять, і діють по-інноваційному. Звідси – значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, засвоєння знань, самостійності в прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формування інформаційних і соціальних навичок. До таких підходів спонукає головна педагогічна ідея сучасності – освіта впродовж життя.

Проблема якості освіти в Україні стала особливо актуальною останніми роками. Яскравим вираженням цієї тенденції є введення відповідних положень до нормативних документів, а також розвиток інституційних механізмів, що забезпечують якість освіти вищих навчальних закладів.

У сучасній Європі вона сприймається як об'єкт суспільного єднання і консолідації різних національних освітніх систем. Так, в угоді ЄС (ст.149) зазначається, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти заохоченням до співпраці між країнами – членами ЄС і, якщо необхідно, підтримки і доповнення їх дій, поважаючи водночас відповідальність країн-членів за зміст навчання й організацію освітніх систем, їхню культурну та мовну різноманітність.

Якість освіти в Україні розглядається здебільшого як: якість освітнього середовища; якість реалізації освітнього процесу; якість результатів освітнього процесу.

З виходом до міжнародних освітніх програм якість освіти має розглядатися як: ступінь відповідності реальних результатів освіти ринковій кон'юктурі; показник матеріально-технічної і ресурсної забезпеченості освітнього процесу; комплексний показник чинників престижності й економічної ефективності освіти; показник досконалості змісту, технологій і системи оцінки досягнень; показник інвестиційної принадності освіти тощо.

Сьогодні стає все більш зрозумілим, що відповідність реальних результатів і змісту освіти вищих навчальних закладів державним стандартам є необхідною, але недостатньою умовою якості. Тому досягнення оптимальної якості професійної освіти зумовлено створенням системи якості, яка на рівні конкретного вищого навчального закладу забезпечувала б узгоджену реалізацію державних, суспільних і особистих інтересів.

Оскільки діюча система значною мірою є системою контролю за якістю, а не забезпечення якості, то розробка нової системи має бути побудована на основі:

- 1) розробки моделі стандартизації професійної освіти вищого навчального закладу як компонента системи якості;
- 2) моделювання менеджменту якості професійної освіти як компоненти системи якості;
- 3) визначення концептуальних і методологічних основ проектування системи якості в контексті регіональної системи професійної освіти.

На державному рівні варто змінити зовнішні критерії оцінки якості роботи вищого навчального закладу. Доцільно розробити комплексні критерії якості освітнього процесу, які містять в собі: контроль змісту навчання; контроль технологій, які застосовуються під час навчання; контроль здобутих знань; вимоги до організації і контролю за здійсненням навчального процесу; вимоги до викладачів, вимоги до студентів; чітку і прозору процедуру само обстеження вищого навчального закладу як підґрунтя системи забезпечення якості.

Необхідно також створити відповідні умови для підвищення кваліфікації всього викладацького складу вищого навчального закладу всіх форм власності. Зокрема, відновити єдину державну систему обов'язкового підвищення кваліфікації викладачів із наступною переатестацією.

Ефективне використання рейтингової системи оцінювання знань студентів і кредитно-залікової системи навчального процесу сприятиме переходу з навчання предметно-інформаційного типу на креативно-розвиваюче, що забезпечує здатність до інновацій в майбутньому.

Для забезпечення адекватної якості необхідні інвестиції в інформаційні ресурси, створення єдиних інформаційних середовищ, бібліотек, матеріалів на електронних носіях, використання інтерактивних методів навчання.

Нагальною потребою є використання рейтингової системи оцінювання як вищого навчального закладу, так і навчальних курсів. Доцільним є також поступовий розвиток рейтингових експертних оцінок – від рейтингу вищого навчального закладу до рейтингу освітніх програм.

Підвищенню якості освіти повинен сприяти комплексний підхід до співробітництва з роботодавцями впродовж усього циклу надання освітніх послуг.

Контроль за якістю освітніх послуг має стати головною функцією Українського центру оцінювання якості освіти та Державної інспекції навчальних закладів.

Модернізація управління якістю освітньої галузі передбачає: оптимізацію організаційно-управлінських структур; зміни в технології реалізації управлінських функцій; впровадження інформативно-управлінських, комп'ютерних технологій; ефективний перерозподіл функцій і повноважень між центральними органами влади та органами місцевого самоврядування; впровадження нової етики управління – партнерський, рівноправний стиль відносин, відмова від декларативного спілкування та дріб'язкової опіки; зміну форм і методів контролю, націленість на допоміжний, випереджальний контроль, підвищення його компетентності, зміщення акцентів на кінцевий результат;

створення центральних і регіональних систем моніторингу якості освітніх послуг; демократизацію процесу призначення керівників навчальних закладів; удосконалення процедури ліцензування, атестації та акредитації закладів освіти; підготовку й перепідготовку управлінців усіх рівнів, лідерів в освіті; активне залучення до управлінської діяльності талановитої молоді. Відкритість системи управління якістю освіти зорієнтована на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських цінностей над класовими, інтеграцію у світові освітні структури.

Нагальним завданням є пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління якістю освітньої галузі. Ця діяльність є органічною складовою орієнтації освіти, спрямованої не на відтворення, а на розвиток. У зв'язку з цим необхідно всебічно досліджувати основні засади впровадження моніторингової системи в теоретико-методологічному й практичному сенсах з метою виявлення позитиву та можливих недоліків цього процесу.

МЕДВЕДОВСЬКА Д. О.,
Українська академія банківської справи НБУ,
м. Суми

АНГЛІЙСЬКИЙ ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТУ

У поданій статті визначаються основні етапи реформування системи управління освітою у Великій Британії, що являється важливим досвідом в контексті прагнення сучасної України до євроінтеграції. Ключові слова: середня освіта, реформування, управління, євроінтеграція.

В представленной статье определяются основные этапы реформирования системы управления образованием в Великобритании, что является важным опытом в контексте стремления современной Украины к евроинтеграции. Ключевые слова: среднее образование, реформирование, управление, евроинтеграция.

The presented article gives the main stages in reforming of education management system in the UK. This is an important experience in the context of the aspirations of modern Ukraine to the European integration. Key words: secondary education, reform, governance, European integration.

Постановка проблеми. Сьогоднішній світ характеризується швидкими змінами, які відбуваються у всіх сферах суспільства набагато скоріше ніж це було раніше. Глобалізація економіки і пов'язані з нею процеси тягнуть за собою істотні зміни в процесах виробництва, організації роботи і ринках праці. А це вимагає значної модифікації «складу» і характеру знань і умінь, котрими необхідно володіти, щоб досягати успіхів. Ці вимоги сприяють пошукам шляхів удосконалення освіти і підготовки кадрів, впроваджують нові концепції розвитку знань і умінь, котрі доповнюють великий досвід накопичений педагогікою.

Провідні цілі та завдання реформування освітньої системи України, пріоритетні напрями й основні шляхи радикальних перетворень в управлінні системою освіти визначені Конституцією України, Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Законами України: «Про освіту», «Про загальну середню освіту, Указом Президента «Про національну програму «Діти України», Постановою Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті. Але без вивчення досвіду розвинутих країн, не можна вийти на рівень істотних змін у системі освіти.

У цьому контексті надзвичайно важливим є вивчення управління системою освіти на засадах глобалізації та демократизації різними країнами світу. Великий інтерес

представляє досвід управління середньою освітою провідних розвинених країн світу, насамперед, Великої Британії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема модернізації управління середньою освітою Великобританії висвітлена у роботах таких зарубіжних дослідників Питерс М., Велт Р., Жаллад Л., Масеманн В., Клиис С., Делорс Д., Фромент Є., Трендс В., Филипс Д., Кампос В., Гудсон И., Орфилд Г., Саймон Б. Значну наукову цінність для дослідження становлять праці вітчизняних учених, присвячених сучасним процесам змін в системі освіти зарубіжних країн (Сбруєва А.А., Ларинова М.В., Гриневич Л.М., Матвієнко О.В., Десятов Т.М., Парінов А.В., Кирда А., Бочарова О., Поберезька Г.Г., Хоменко Т.А.).

Мета статті – розглянути основні етапи реформування системи управління освітою у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Державне фінансування шкіл у Великій Британії розпочалося в 1833 році, коли парламент країни проголосував за надання допомоги та підтримку церковних шкіл. Однією з умов грошової допомоги було те, що школи становилися відкритими для інспекторів та місцеві ради призначали керівників, які слідували за діяльністю шкіл. The Elementary Educational Act виданий в 1870 році, передбачав створення місцевих виборних шкільних рад з метою збільшення коштів, які надаються початковим школам. Відвідування школи стає обов'язковим у 1880 році.

В Законі Бальфура (1902 р.), який об'єднав «всі типи шкіл під керівництвом рад графств і міст. Церковним школам було надано право одержувати додаткові фінанси ..., було введено правила, які регламентували початкову й наступну освіту, затверджували навчальну програму й тривалість навчання» [1, с. 179]. За цим законом територіальні органи народної освіти піклувалися не лише про створення державних граматичних шкіл, але й сприяли включенню до державної системи значної кількості приватних граматичних шкіл, що призвело до збільшення числа середніх шкіл. І хоча середня освіта не надавалася безкоштовно, місцева влада пропонувала стипендії для учнів, які пройшли вступні іспити.

Освітні реформи, визначені законом Фішера (1918 р.), запровадили введення обов'язкового навчання дітей віком до 14 років.

Ідеологію формування трьох типів шкіл як загальнонаціональної освітньої доктрини представлено з різною деталізацією, але з однаковою послідовною орієнтацією на поділ дітей, за концепцією С.Берта і його послідовників, переважно на три типи за так званим інтелектуальним потенціалом [1, с. 180].

Учні розподілялися за трьома нерівноцінними типами середніх шкіл на основі ранньої селекції за результатами відбірних екзаменів, що проводились після закінчення початкової школи (так званий 11+ екзамен, метою якого було виявити "коефіцієнт інтелекту" та загального рівня здібностей учнів). Розподіл дітей за рівнем здібностей згідно з теорією природженої розумової обдарованості узаконив Акт про освіту (Закон Батлера) 1944 р. [5]. Цей закон визнав обов'язкову середню освіту, ліквідував поділ

на початкову й середню школу, збільшив термін тривалості обов'язкової освіти з 14 до 16 років.

Отже, в Англії в I пол. XX ст. шкільним системам властива така соціально спрямована структура, базовими принципами формування якої були, зокрема, розбудова нерівноцінних за своїм суспільним статусом різних типів шкіл й розподіл учнів на різні освітні рівні за антидемократичною селективною системою навчання.

З 60-х років XX ст. змінюється соціально-педагогічний контекст обов'язкової освіти. В країні відбулися зміни у стратегії розвитку соціальної сфери. Пріоритетними напрямками в державі постають завдання, пов'язані зі створенням "системи масової середньої освіти, яка асоціювалася з демократизацією, соціальним прогресом, зростанням престижу держави на міжнародній арені" [2, с.146].

У 1988 у Великобританії почалась найбільш радикальна реформа освіти. Проведення цієї реформи було зумовлене стурбованістю правлячих кіл зниженням конкурентноздатності країни у порівнянні з іншими західними державами, що прямо пов'язується з недостатньо високим освітнім потенціалом населення [3, с. 87]. У 1993 р. урядом країни була створена Національна консультативна рада з питань освіти і підготовки (National Advisory Council for Education and Training Targets – NACETT), якій доручалося здійснювати моніторинг цілей освіти, а також розробляти рекомендації уряду про заходи по їх реалізації. Перед радою було поставлене також завдання систематично передивлятися цілі освіти, виходячи з необхідного рівня підготовки робочої сили Великобританії для підвищення конкурентоспроможності в XXI столітті. Оновлені цілі викладені в Білій книзі про конкурентоспроможність під назвою "Рухатися вперед" (White Paper Forging ahead, травень 1995 р.).

Були сформульовані наступні цілі реформи:

дошкільне виховання повинно бути високоякісним та доступним дітям 34 річного віку;

навчальні курси мають виявляти і розвивати всі найкращі здібності у кожній дитині, а для цього необхідно спрямовувати навчальний процес на розвиток здібностей кожної дитини; розробити такий навчальний план, який забезпечить достатньо високий для сучасних умов інтелектуальний потенціал країни;

кожен учень на кожному уроці має право на якісне викладання та відповідні умови навчання;

кожен громадянин країни повинен навчатися протягом всього життя;

управління освітою і підготовка кадрів повинні бути єдиними. Таке єднання повинно сприяти підвищенню якості загальної та професійної освіти. В сфері управління освітою посилюються централізаторські тенденції : держава прагне контролювати зміст та якість освіти, затверджуючи загальнонаціональні навчальні програми та контрольні тести оцінки знань;

необхідно збільшити громадські та приватні інвестиції в освіту та підготовку кадрів;

досягнення повинні постійно зростати, а зрушення, що відбуваються, бути відкритими для оцінки кожним членом суспільства.

Згідно з цілями даної реформи управління освітою і підготовка кадрів повинні бути єдиними. Таке єднання повинно сприяти підвищенню якості загальної та професійної освіти. В сфері управління освітою посилюються централізаторські тенденції: держава прагне контролювати зміст та якість освіти, затверджуючи загальнонаціональні навчальні програми та контрольні тести оцінки знань.

З приходом до влади лейбористського уряду Т.Блера, почалася нова епоха освітніх реформ. Для цього уряду пріоритетним став принцип рівності й соціальної справедливості, тобто надання якісної освіти всім дітям.

Уряд Т.Блера перейшов до політики "інформованого прескриптивізму", в основу якої були покладені науково обґрунтовані, та оснащені механізмами моніторингу стратегії мовної та числової грамотності. "Прескриптивність" освітньої політики цього періоду (1997-2001 рр.) була зумовлена необхідністю досягнення позитивних результатів реформи у максимально короткі строки і переконання громадськості у правильності "третього шляху" в освіті. Разом з тим питання розвитку креативності та вчительства все більшою мірою усвідомлюються реформаторами як такі, що вирішуватимуть, у кінцевому рахунку, долю їх ініціатив. У законодавчому акті "Школи, що досягають успіху" (White Paper "Schools Achieving Success"), що був надрукований у вересні 2001 року, наголошувалося: "Ми розуміємо, що завдання, сформульовані у цьому документі, потребують нового напруження сил, особливо у працівників середньої школи. Ми вважаємо за необхідне розвивати довіру до інформованих професійних рішень учителів та стимулювати інновації, що йдуть безпосередньо від шкіл". Отже, починається ера "інформованих професійних рішень", що, як заявляє М.Барбер, "разом з ризиками, пов'язаними з нею, несе з собою вивільнення енергії і креативності та забезпечення подальшого зростання освітніх стандартів".

Однак, ера "вивільнення педагогічної енергії і креативності" лише тільки проектується неоліберальними освітніми політиками. Сьогоднішній же стан реформаційних перетворень свідчить про існування значної кількості дуже складних і суперечливих проблем, що є предметом активного обговорення не тільки англійської, але й міжнародної педагогічної громадськості.

Реформа управління освіти, на думку деяких дослідників, мала суперечливий характер, оскільки передбачала як централізацію влади в освіті (запровадження Національного навчального плану та Національного тестування), так і децентралізацію (суттєве звуження функцій місцевої освітньої адміністрації та розвиток шкільного самоуправління). У цьому контексті важливо відмітити, що суттєвого розвитку набула самостійність не тільки грантових та спеціалізованих шкіл (міських технологічних коледжів), але й усіх інших державних шкіл через запровадження політики місцевого менеджменту, за якою кожна школа отримала значні повноваження у фінансовій та адміністративній сферах [3, с.8].

Пояснення логіки одночасної централізації та децентралізації управління освітою можна знайти у програмних творах теоретиків освітньої реформи від неоліберальної ідеології. Фундаментальним і стратегічним є напрям на децентралізацію освіти, скіль-

ки він передає контрольні функції у руки споживача (батьків) та включає ринкові механізми діяльності освітньої системи. Централізація розглядається скоріше як тактика нейтралізації політичних та корпоративних опонентів реформ. Саме їх супротив реформам повинні були нейтралізувати нав'язані та контрольовані зверху заходи.

Висновки. Таким чином, Великій Британії необхідно критично вивчати і кращі результати пристосовувати до національних особливостей освітньої галузі нашої країни, освітня система якої має історично і національно обумовлену специфіку. Насамперед, необхідно загально суспільне ставлення до освіти, усвідомити взаємообумовленість якісної освіти і рівня майбутнього суспільного розвитку. Лише за виконання цих умов і активної участі громадських і суспільних кіл реформування і модернізація української школи може бути ефективним.

Література:

1. Матвієнко О.В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис.... доктора пед. наук: 13.00.01 / Матвієнко Ольга Василівна – К., 2005. – 494 с.
2. Писарева Л.И. Реорганизация школьных систем // Реформы образования в современном мире : глобальные и региональные тенденции / Отв.ред. Б.Л.Вульфсон. – М.: Изд-во Рос. Открытого ун-та, 1995. – С.146-164.
3. Сбуєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПІ, 1999. – 300 с.
4. Chan S. – M. et al. Primary and Secondary Education in England and Wales; From 1944 to the Present Day. – 8-th Edition. – London: UNL. – August, 2002. – 46 p.
5. UNESCO. World Educational Report 2000. The Right to Education: Towards Education for All throughout Life. – Paris: UNESCO Publishing, 2000. – 173 p.

МЕЛЬНИК О. Л.,

викладач,

Національний технічний університет України

“Київський політехнічний інститут”

МЕРЕЖІ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Актуальність дослідження ролі мереж в становленні нової інформаційної якості освіти зумовлена необхідністю наближення інформаційних ресурсів суспільства до людини та знаходження засобів більш ефективного їх застосування. Перехід до інформаційного суспільства як стратегічний вектор розвитку України вимагає розкриття можливостей інформаційного суспільства як суспільства мережевого. В сучасних умовах роль мереж у розвитку інформаційної інфраструктури зростає.

Сьогодні стає зрозумілим що не можна обмежитися розкриттям інформатизації як застосування інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій, оминаючи питання про значення мереж у цьому процесі. Адже саме ігнорування ролі мереж стає однією з головних причин редукування інформатизації до комп'ютеризації з одного боку та комп'ютера до машини з іншого.

В умовах поглиблення сучасної кризи з'ясування суспільного значення окремих елементів інформаційної інфраструктури набуває нового змісту. Вихід з кризи сьогодні часто розуміють як шлях економії на розвитку інформаційної інфраструктури. Зростання значення інтеграційних процесів як фактору виходу з кризового стану зумовлює актуальність звернення до ролі мереж як фактору розвитку сучасної освіти.

Роль освіти у формуванні інтелектуального капіталу українського суспільства, інноваційної людини, здатної до модернізації та реструктуризації, якісного оновлення суспільства перетворює її на могутній важіль розбудови якісно нового суспільного життя.

Роль мереж у становленні якісно нової інформаційної якості освіти є недослідженою. Мережі розглядаються як різновид інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій, якому не надається особливого значення. Мережі не вводяться дослідниками в анотації в якості ключових слів. За ними не здійснюються інформаційний пошук наукових джерел.

Особливість сучасного стану – відсутність виокремлення мереж із загальної аббревіатури ІТ та ІКТ, відсутність їх класифікації та розгляду окремих їх видів. В тих же випадках, коли йдеться про мережі в якості чинників трансформації сучасної освіти, то у більшості випадків йдеться тільки про Інтернет. Мережі розглядаються як суто технічний засіб, який створює нові можливості інформаційного обміну та комунікації. Введення мереж у розгляд чинників трансформації сучасної освіти супроводжується витісненням їх на передостанні та останні позиції. Постановка питання про перехід від інформаційних технологій до технологій педагогічних залишає мережі за межами цієї

проблемної області. Розгляд інформаційного простору в межах окремих структурних одиниць – власне учбових закладів різного типу, зокрема шкіл, вищих навчальних закладів обмежуються питанням змістовного наповнення інформаційного простору, у тому числі створення електронних інформаційних джерел – електронних посібників, підручників тощо.

Перенесення акценту на предметний зміст інформаційного простору, формування останнього шляхом оцифрування певних масивів друкованого контенту витісняє мережі за межі шляхів розбудови інформаційного простору. Інформаційний простір виглядає як статичний, оновлення його пов'язується з нарощуванням предметного змісту, а останнього – шляхом переводу існуючого у друкованих джерелах змісту у віртуальну форму.

Не заперечуючи значення розбудови предметного змісту інформаційного простору, на наш погляд, потрібно привернути увагу до ролі мереж як засобу формування єдиного науково-освітнього простору, розвитку інтеграційних процесів в освітньому просторі та на цій основі розв'язування проблем ідентичності та автентичності.

Метою даного дослідження є розкриття ролі мереж як фактору становлення якісно нової інформаційної освіти. Досягнення мети передбачає розв'язування наступних задач: обґрунтувати необхідність виведення мереж із тіні загальної аббревіатури інформаційних та інформаційно-комунікативних технологій;

з'ясувати значення мереж як чинника інтеграційних процесів.

Новизна запропонованого дослідження полягає в обґрунтуванні в необхідності переходу від абстрактної постановки питання про роль інформаційних-комунікаційних технологій, інформатизації освіти до розкриття мереж як інтегративної основи формування інформаційного простору.

Ступінь розробки проблеми. Розкриття інформаційного суспільства як сучасної парадигми (С. Довгий); значення інформатизації особистісно-орієнтованої освіти в формуванні інноваційної людини (В. Андрущенко, С. Довгий, Г. Кремінь); розкриття фундаментальності мереж суспільно-утворюючого значення (М. Кастельс, П. Друкер), значення мереж для розвитку соціальної функціональності, важливість дослідження взаємодії видів мереж розвитку національної та глобальної інформаційної інфраструктури (О. Рубанець); інформаційного суспільства та перспектив його розвитку в Україні (В. Данилян, В. Скалатський).

Розглядаючи проблеми розвитку електронної України в контексті міжнародного досвіду, В. Скалатський визначає рівень електронного залучення громадян. Оцінка неефективності державних програм інформатизації розглядається в контексті необхідності прискорення інтеграційних процесів в європейській структурі. Важливим кроком у прискоренні побудови інформаційного суспільства, інтеграції України у європейське і світове співтовариство передбачається реалізація програми "Електронної України", яка передбачає створення такого електронного середовища, у якому громадянин зможе ефективно здійснювати свої взаємини за навколишнім світом – працювати, спілкуватися, контактувати з державними органами, тощо [1, с. 10].

При цьому введення у розгляд інформаційних мереж пов'язується з перенесенням діяльності уряду в інтернет і обмежуються рамками проекту "Е-Уряд" (Електронний Уряд України).

Досліджуючи гуманістичні засади впровадження інформаційних освітніх технологій В. Зуєва розглядає розвиток освіти в умовах становлення інформаційного суспільства. Автор не обмежується розглядом технології, як застосуванням технічних засобів з метою отримання певного результату, формує думку, що сучасні засоби інформаційної технології приводять до становлення інформаційних освітніх технологій. Розгляд сучасних інформаційних освітніх технологій в контексті електронного навчання в його рецептивних та інтерактивних складових приводять авторку до висновку, що впровадження інформаційних освітніх технологій є однією з головних тенденцій становлення і розвитку інформаційного суспільства. Сучасні освітні технології, які ґрунтуються на комп'ютерній техніці, інформаційних мережах і мультимедійних засобах, є важливим стратегічним ресурсом, покликаним забезпечити кардинальні зміни в сфері освіти. Створення на їх основі потужної інформаційної бази навчального процесу в закладах освіти дозволить перейти на нові освітні технології, що базуються на гуманістичному відношенні людини до світу [2, с.9].

Не заперечуючи проти введення інформаційних мереж у розгляд в якості складової інформаційної бази освітніх процесів, необхідно однак зазначити, що при такому підході їм надається роль технічного підґрунтя якісно нових, гуманістично-орієнтованих освітніх технологій. Мережі в цьому розгляді, виходячи на перший план з абстрактного формування інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій залишаються фоном, технічним підґрунтям, який не робить власного внеску у розвиток потенціалу сучасних освітніх технологій. Ідеї людинотворення, парадигми особистісно-орієнтованої освіти, етноцентризму навчальних програм та навчального середовища сьогодні розвиваються за межами розгляду мереж.

Виведення мереж із тіні інформаційних та інформаційно-комунікативних технологій, розгляд їх в якості інформаційних мереж спираються на ідеї інформаційної технології як системи збору, накопичення, збереження, пошуку, обробки та подання інформації. Редукція мереж до технічного засобу інформаційного обміну суперечить тенденції тлумачення мереж як суспільно-утворюючого фактору. Розкриття у другій половині 90-х років XX століття інформаційного суспільства як мережевого П. Друкером та М. Кастельсом ввело у розгляд мережі як основу суспільних зв'язків. Мережі розкриваються основою формування людини до світу.

На наш погляд, потрібно змінити методологічні засади дослідження мереж. Розгляд їх виключно як інформаційних мереж, що є експлікацією змісту поняття "інформаційна технологія" стає гальмом для виявлення нових сучасних можливостей, які породжує сучасний розвиток мереж.

Якщо в еволюції теорії інформаційного суспільства від теорії постіндустріального суспільства до теорії мережевого суспільства редукція інформаційної технології до засобу зберігання, обробки, подання та інше інформації (при розгляді фіксації інфор-

мації на будь-яких носіях) веде до фактичного відриву розгляду та здійснення інформаційних процесів від електронного середовища і новітніх започаткованих сучасною інформаційною індустрією інформаційних технологій, то зворотній шлях – експлікація поняття мережі як інформаційної мережі тільки в рамках обробки, зберігання та подання інформації спрощує значення мережі в освітньому просторі, штучно відсікаючи всі аспекти, пов'язані з людинотворенням притаманні освітнім технологіям.

У першому випадку, як показано в монографії О. Рубанець “Інформаційне суспільство: когнітивний креатив постнекласичних досліджень” в інформаційному суспільстві та проблем його становлення протиставляється дегуманізований образ інформаційного середовища уподібненого гіперреальності Ж. Бодріяра та Г. Дебора з її симулякрами, масовою культурою, омасовленням людини, позбавлення її індивідуальності шляхом перетворення інформаційних технологій на технології маніпуляції людською свідомістю.

У другому випадку надмірна акцентуалізація на роль мереж як технічних засобах обробки, зберігання, подання тощо інформації відсікає гуманістичний, суспільноутворюючий та спрямований на формування людини, розвиток особистості, ефект сучасного розвитку мереж як інноваційного засобу навчання, розвитку професійного спілкування, підвищення культурного рівня особистості тощо. “Визнання людського виміру становлення інформаційного суспільства, доведене до формування розвиненої суб'єктності – джерела нестримного потягу до нових форм життя” [3, с.11] вимагає з'ясування гуманістичного потенціалу людинотворення, закладеного в становленні мереж як інноваційного засобу навчання. Сьогодні редукція мереж до технічного засобу, що здійснює функцію обробки інформації не враховує сучасні потреби українського суспільства та розвитку освіти в Україні. З'ясування гуманістичного потенціалу культуротворення, людинотворення, що сьогодні відкриває введення мереж як інноваційного засобу розвитку сучасного освітнього простору в Україні, дає можливість сформулювати та розв'язати проблеми, які є сьогодні в Україні.

По-перше, мережі відкривають можливість формування дійсно єдиного освітнього та науково-освітнього простору в Україні. Редукція мережі до інформаційної мережі як інформаційної технології зберігання, обробки, подання інформації, що надає мережам виключно роль технічного засобу – зв'язку, насамперед, розриває єдність освітнього простору як інформаційного простору. Інформаційний простір обмежується рамками певного навчального закладу. Освітній простір розділяється на сегменти, пов'язані з окремими вищими навчальними закладами. Інформаційний простір в межах окремої структурної одиниці освіти як системи отожднюється зі змістом електронних посібників і навчальних матеріалів, із змістом контенту електронного середовища в умовах культурних, політичних, національних і мовних відмінностей. Це призводить до розвитку центробіжних тенденцій. При цьому, відмінності та розбіжності зростають.

По-друге, концентрація інтелектуального потенціалу та інтелектуальних ресурсів в межах окремих одиниць структурної будови освіти створює проблему приєднання

суспільства, окремих його інститутів та людей до потенціалу, що розвивається. Значення мереж при цьому є безальтернативним. Але разом з тим виникає небезпека редукції мереж до суто технічного засобу.

Стихийне формування різних видів Інтернет-навчання в умовах епідемічної загрози, що поширюється в Україні показує, що мережі відіграють роль інноваційного засобу, застосування якого породжує нові види і форми навчання.

Сьогодні назріла необхідність усвідомлення потенціалу інноваційності мереж, розкриття конститутивності мереж, їх ролі у виникненні якісно нових утворень.

Дослідження впровадження інформаційних технологій навчання з використанням мережі URAN (Ю. Якименко) виявляє значення системного підходу до розкриття ролі мереж. Мережі як складові інформаційних технологій в освіті розглядаються в системі напрямів – освітні навчальні програми, система “Освіта”, дистанційна освіта, Інтернет-технології в навчальному процесі, електронні бібліотеки тощо. Відзначається, що “розвиток і використання інформаційних ресурсів у гуманітарній сфері є комплексним завданням, що включає найбільш важливі складові – розвиток комп’ютерної корпоративної мережі передачі даних (український сегмент Інтернету у галузі науки, освіти і культури) з інформаційним наповненням і розвиток системи дистанційного навчання та мережі електронних бібліотек” [4, с.63].

Уран – Ukrainian Research and Academic Network є добровільним об’єднанням більш ніж 50 університетів та академічних установ України. Це сучасна форма інтеграції інтелектуального капіталу.

Інформаційна інфраструктура включає також “системи дистанційного навчання, організації, що здійснюють координацію і забезпечення, центри дистанційної освіти і професійної орієнтації, опорні вузли мережі Уран, єдині каталоги, банки даних і знань” [4, с.64].

Інтеграційна сутність нового інноваційного засобу – створення нового надпотужного утворення, яке виконує навчальні, освітні, дослідницькі, реферативні та інші функції, в якому технологічні та соціальні аспекти виконання функцій є взаємопов’язаними.

Інформаційні послуги, здійснення оперативного доступу до інформації спрямоване на “реалізацію професійних потреб і розвитку науки, освіти і культури, зокрема для проведення наукових досліджень, дистанційного навчання, функціонування електронних бібліотек, віртуальних лабораторій, проведення телеконференцій, реалізації дистанційних методів моніторингу тощо” [7, с.64].

Об’єднання функцій науки, освіти і культури перетворює мережу “Уран” на якісно нове суспільне утворення, яке інтегрує можливості традиційних сфер суспільства. На основі формування топології мережі Уран створюється можливість об’єднання інтелектуального капіталу різних міст України. Ієрархічна будова мережі Уран, що включає в себе рівні регіональних сегментів мережі та обласних центрів і структур створює інтеграційну єдність, що долає протилежність центру та периферії, створює підґрунтя “живої” інтеграційної спільності, в якій різниці “працюють” не на зростання розбіжностей, а на підвищення ефективності сумісної суспільної дії.

Зовнішні канали зв'язку, що повинні зв'язувати мережу з мережами українських провайдерів Інтернету (український сегмент Інтернету) з науково-освітніми мережами ближнього зарубіжжя та західноєвропейських країн, зокрема, з транс'європейською мережею GEANT та іншими мережами, що застосовують Інтернет-технології, зокрема північноамериканський сегмент Інтернет [7, с.65] є показником того, що подібна мережа робить здійснення освітніх та інших функцій в Україні складовою глобальної інформаційної інфраструктури. Це означає, що процес розвитку освіти в Україні на основі впровадження нових інформаційних технологій стає складовою процесу становлення інформаційного суспільства шляхом приєднання до глобальної інформаційної інфраструктури.

В сучасних дослідженнях становлення інформаційного суспільства та інформатизація освіти звичайно розглядаються окремо. Формування нового погляду на мережі, розкриття мереж як інноваційного засобу, що інтегрує різні організаційні структури та соціальні інститути виявляє суспільноутворюючий потенціал сучасних мереж. "Світ у глобалізаційному й суспільному контексті – мережна організація людства в добу глобалізації й мережне суспільство у вигляді певної суспільної системи з її інститутами, сім'єю, культурним простором розглядається як світ світ, у якому мережа визначає системну якість цілісності..."[3, с.247]. Мережа перестає бути лише одним з елементів "технічного шквалу", відносить нас до "електронного суспільства" [5, с.9]. Новий погляд на мережі як нові потужні інтеграційні утворення, що формують якісно нову єдність освітнього та науково-освітнього простору розкриває їх не лише як інноваційні засоби навчання – насамперед дистанційного навчання, а й нові прояви суспільних зв'язків.

Розроблений проект мережі "Уран" розкриває зростаючий потенціал мережі і нові суспільні можливості, якими не можна нехтувати. Створення електронних інформаційних ресурсів в цьому контексті є певним кроком, важливим аспектом впровадження системи дистанційного навчання. "Наступним кроком має стати створення національної мережі електронних бібліотек. Ця мережа має об'єднувати науково-технічні бібліотеки Національної академії наук України і найбільших університетів, а також ресурси і каталоги публічних бібліотек.

Інформаційно-довідкові сервери електронної бібліотечної мережі мають містити інформацію про розподілені інформаційні ресурси, тобто користувач або безпосередньо отримує інформацію, звертаючись до сервера електронної бібліотеки, або отримує посилання на сервер, де ця інформація розміщується. Отже, розподілена інформаційна система має містити "інформацію про інформацію".

"Етапом створення базової мережі електронних бібліотечних ресурсів є проект за європейською програмою TEMPUS-TACIS, де партнерами бібліотеки НТУУ "КПІ" і Національної бібліотеки ім. Вернадського є Національна Віденська бібліотека, а також бібліотеки технічних університетів м. Аахена (Німеччина) та м. Дельфта (Голандія)" [4, с.69].

Зроблені кроки і напрацювання зокрема в організації, в методологічному, нормативно-правовому забезпеченні дистанційного навчання, розробка стратегії розвит-

ку інформаційної освітньої системи, що базується на міжнародних і національних стандартах [4, с. 68] дозволяє характеризувати мережі як засіб інтеграції освіти, науки, культури, здійснення інтеграції освіти України у світовий освітній та науково-освітній простори.

Сучасний технічний університет постає при цьому як міжнародний освітньо-науково-інформаційний комплекс (О. Сухолиткий, С. Сидоренко).

Стратегії інформаційної політики України в процесах європейської інтеграції (Т. Галицька) сконцентровані навколо позицій запровадження нових інформаційних та інших високих технологій. При цьому перебіг становлення інформаційного суспільства в Україні характеризується як “загалом такий же, як і в країнах Центральної та Східної Європи, Європейському союзі, але позначений спеціальними відмінностями, властивими суспільству перехідного періоду” [6, с. 106].

Розробка мереж як інноваційного інтеграційного засобу дозволяє використати ці відмінності України для збагачення та розвитку її інтелектуального потенціалу. Нові інтеграційні можливості мереж виявляє нові підходи до розгляду мережевих ресурсів та їх застосуванні в інформаційному обміні.

Технічний підхід – проблема доступу, нормативно-правовий – питання власності на мережеві ресурси в соціально-філософському дослідженні виявляє соціокультурний аспект та аспект людинотворення, пов’язаний із формуванням інноваційної людини.

Ідеї мультикультуралізму як “конкуруючого розмаїття” [7, с. 123] протиставляється гіперреальності “яка визначає новий якісний етап культури, що пройшла крізь процес дифузії. Це буде культура позбавлена внутрішньої системності і точок опори” [7, с. 123].

Введення соціокультурного та людинотворчого аспектів у дослідженні мереж дозволяє подолати відрив їх розгляду як інформаційних технологій від головних функцій та призначення освіти.

Мережі як інформаційна технологія передбачають становлення інформаційного зв’язку та здійснення інформаційних операцій. Однак інтеграційні процеси, які стимулюються сучасним розвитком мереж приводять до інтеграції функцій науки, освіти та культури. Мережі стають основою формування складних системних утворень, які здійснюють процес людинотворення в нових умовах, переносячи акцент на формування нових проявів єдності. Так, завдяки мережам, формування єдиного освітнього простору як інформаційного простору дозволяє перейти від розгляду інформаційних ресурсів та предметного змісту освіти до питань, що пов’язані з процесами ідентичності та автентичності.

В цьому контексті сфера освіти як сфера людинотворення стає електронним середовищем формування національної еліти, зокрема технічної. В контексті розвитку інтеграційних процесів у європейській та глобальній інформаційній інфраструктурі сучасні науково-освітні мережі мають стати джерелом потужних інноваційних утворень, які формують нові підходи до процесів інтеграції.

Сьогодні потрібно наголошувати не тільки на проблеми співвідношення змісту знання та змісту освіти.

На основі інтеграційних процесів, що виникають і розвиваються завдяки мережам, актуальним стає розвиток співвідношення дослідницьких, освітніх, просвітницьких та інших функцій. Йдеться про процесуальні, діяльнісні форми інтеграції.

Література:

1. Скалацька В.М. Інформаційне суспільство: сучасні теорії та моделі (соціально-філософський аналіз). – Автореф. дис.... наук. ступеню канд. філос. Наук. – 09.00.03. – соціальна філософія та філософія історії – Київський національний університет ім. Т. Шевченка – К., 2006.
2. Зуєва В.І. Гуманістичні засади впровадження інформаційних освітніх технологій (соціально-філософський аспект). – Автореф. дис.... наук. ступеню канд. філос. Наук. – 09.00.03. – соціальна філософія та філософія історії – Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України – К., 2005.
3. Рубанець О.М. Інформаційне суспільство: когнітивний креатив постнекласичних досліджень – К.: Вид. ПАРАПАН, 2006 – 420 с.
4. Якименко Ю.І. Впровадження інформаційних технологій навчання з використанням мережі “Уран” // Розвиток інформаційного суспільства в Україні. – 4-6 грудня 2001р. Київ, Україна. – С. 63-69.
5. Тапскотт Д. Электронно-цифровое общество / Пер. с англ. – К. – «INT-press» – издательство; Л.: «Рефл-бук», 1999. – 432 с.
6. Галицька Т.В. Стратегія інформаційної політики України в процесах європейської інтеграції // Розвиток інформаційного суспільства в Україні. – 4-6 грудня 2001р. Київ, Україна. – С. 105 – 106.
7. Кучмій О.П. Соціокультурні аспекти інформаційної політики України в контексті інтеграції до глобального інформаційного суспільства // Розвиток інформаційного суспільства в Україні. – 4-6 грудня 2001р. Київ, Україна. – С. 122 – 124.

МОСКАЛЕНКО А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УПРАВЛІНЦІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті обґрунтовано необхідність підвищення вимог до професійної компетентності управлінців навчальних закладів, визначені її складові; розроблені критерії та показники, які дають змогу визначити рівень професійної компетентності.

В статье обоснована необходимость повышения требований к профессиональной компетентности управленцев учебных заведений, определены ее составные; разработаны критерии и показатели, которые позволяют определить уровень профессиональной компетентности.

This article deals with the necessity of increase of requirements to the professional competence of upravlintsiv of educational establishments, certain her constituents; criteria and indexes which enable to define the level of professional competence are developed.

Рівень успішності діяльності навчального закладу певною мірою залежить від рівня кваліфікації його управлінців. То ж постановка проблеми визначення критеріїв і показників, які допоможуть виявити рівень професійної компетентності управлінців навчальними закладами, в її загальному вигляді пов'язана із важливими науковими та практичними завданнями.

Як показало вивчення наукових джерел, до різних аспектів професійної компетентності управлінців навчальними закладами відомі педагогічні діячі П.Могила, І.Гаятовський, І.Гізель, Ф.Прокопович, Г.Сковорода, О.Духнович, К.Ушинський, Б.Грінченко, С.Русова, І.Огієнко, Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський та інші, розглядаючи управлінську діяльність керівників навчальних закладів як складову педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання зазначеної проблеми, свідчить, що В.Масловим компетентність розглядається як готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів [4], В.Кричевським – як наявність знань для успішної діяльності, розуміння цих знань для практики, набір операційних умінь, володіння алгоритмами вирішення задач, здатність творчо підходити до професійної діяльності [2]; Т.Браже – комплекс знань, умінь, ціннісних орієнтацій спеціаліста і мотивів діяльності, рівень загаль-

ної культури, стиль взаємодії з оточенням, здатність до самовдосконалення та саморозвитку [1]; В.Стрельниковим знання навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [6]. Цікавим для нашого дослідження є психологічний аналіз професійної компетентності вчителя, проведений А.Марковою. У змістові професійної компетентності вона виділяє процесуальний і результативний показники, визначає професійну компетентність як здатність і готовність виконувати особисту професійну діяльність [3].

Незважаючи на неодноразові звернення науковців до різних аспектів професійної компетентності фахівців, зокрема педагогічних працівників, залишається недостатньо вирішеною проблема цілісності визначення професійної компетентності управлінців навчальних закладів.

Підвищення вимог до рівня професійної компетентності в управлінців навчальних закладів вимагає осучаснення змістових складових зазначеної компетентності

Мета публікації – обґрунтувати необхідність підвищення вимог до професійної компетентності управлінців навчальними закладами і визначити її складові.

У своєму дослідженні ми поставили завдання розробити критерії та показники визначення рівня сформованості професійної компетентності управлінців навчальних закладів.

Підвищення почуття власної гідності, бажання молоді самоствердитися, бути незалежним у вчинках – сучасної потребують управлінець–професіонала, творчого, мислячого, готового розв'язувати як щоденні, так і масштабні освітні завдання, посправжньому компетентного, який уміє не подавляти закладені природою якості особистості, а, навпаки, надавати їм потрібного забарвлення.

У контексті підготовки управлінців нової генерації набуває особливого значення рівень сформованості в них професійної компетентності, яка не обмежується вміннями та навичками лише з управління. Вважаємо більш доцільно, в рамках теми, що розглядається, професійну компетентність управлінця представити такими складовими: психолого-педагогічна компетентність; компетентність у педагогічному спілкуванні; культурна компетентність; екологічна компетентність; економічна компетентність; профорієнтаційна компетентність; соціальна компетентність; правова компетентність; політична компетентність; компетентність у самовдосконаленні.

Процес формування професійної компетентності управлінців навчальних закладів потребує певної системи оцінювання цього феномена. Вихідним моментом у виділенні критеріїв зазначеної компетентності є комплекс знань і вмінь, які виявляють управлінець у процесі практичної діяльності. Реалізація критеріально-ціннісного підходу щодо визначення та оцінювання рівня професійних дій управлінців навчальних закладів виступає як одна зі стратегічних умов підвищення рівня професійної компетентності. Для визначення професійної компетентності управлінців навчальних закладів нами пропонується критеріально-ціннісний підхід до оцінювання узагальнених професійно значущих знань і вмінь, які визначають її. Розглянемо їх детально.

Психолого-педагогічна компетентність:

- наявність необхідних психолого-педагогічних знань про загальні закономірності навчання, виховання та розвитку (знання директивних документів уряду про освіту; знання нових досліджень психолого-педагогічних наук і методик викладання предметів; уміння апелювати науковою психолого-педагогічною технологією; уміння застосовувати нові методи та прийоми навчання, виховання та розвитку учнів і педагогів; уміння створювати позитивний емоційний настрій у колективі; уміння регулювати поведінку членів учнівського і педагогічного колективу навчальних закладів; уміння активізувати пізнавальну діяльність учнів і педагогів навчальних закладів; уміння встановлювати педагогічно цілевідповідні стосунки з учнями та педагогами навчальних закладів);
- уміння визнавати особистість як найвищу цінність (готовність приймати учнів і колег такими, якими вони є; уміння спокійно сприймати можливі помилки учнів і підлеглих; уміння терпляче й уважно реагувати на їх погляди, висловлювання, почуття; уміння відчувати емоційний стан учнів і підлеглих як свій власний; уміння "бачити" себе очима учнів і колег);
- уміння творчо самовиражатися (уміння відчувати емоційний стан учнів і педагогів навчального закладу як свій власний; уміння "бачити" себе очима учнів і колег; наявність педагогічних здібностей; прояв педагогічної майстерності; професійна умілість; професійний потенціал; професійне мислення; педагогічна техніка; педагогічний такт).

Культурна компетентність:

- залученість до духовної культури (обізнаність із духовними та матеріальними цінностями, створеними людством протягом його історії; уміння сприймати й оцінювати матеріальні та духовні цінності);
- розуміння єдності людства, загальнолюдських цінностей (уміння жити у злагоді з людьми інших культур, мов, релігій; усвідомлення своєї належності до людства і того факту, що людство – єдиний цілісний організм);
- наявність загальної ерудиції (високий розвиток внутрішньої потреби в художніх враженнях; високорозвинутий смак; знання та розуміння мистецтв; органічна потреба в художній творчості);
- уміння формувати естетичну культуру в учнів професійно-технічних навчальних закладів (уміння розвивати здібності бачити та сприймати явища соціальної і природної діяльності з погляду їх естетичної сутності; уміння формувати теоретичні знання й естетичні поняття, художні вміння та навички, збагачувати досвід естетичних вражень; уміння розвивати в учнів і колег вміння, навички естетичної діяльності в різних мистецтвах, у поведінці, побуті, праці; уміння сприяти розвитку в учнів і педагогів потреби у прекрасному у всій різноманітності її відношень з навколишнім світом; уміння сприяти оволодінню учнями і колегами основами мистецтва, музики, архітектури, усної народної творчості, національної пісенної і танцювальної культури, побуту, ремесел, гри; уміння формувати естетичний ідеал демократичного суспільства; уміння формувати в учнів і підлеглих готовність будувати власне життя за законами краси).

Соціальна компетентність:

- уміння проявляти релігійну віротерпимість (уміння з повагою ставитися до релігійних почуттів учнів і колег; уміння з повагою ставитися до релігії та священних книг; уміння не допускати виникнення конфліктних ситуацій, образи чи приниження гідності та почуттів віруючих учнів і колег);
- уміння проявляти національну самосвідомість (повага до національної та державної символіки України; дотримання національних традицій і звичаїв; усвідомлення сутності української національної ідеї; готовність до захисту суверенітету України; патріотична діяльність і готовність захищати Україну; бажання працювати задля розквіту держави);
- уміння приймати соціально значущі рішення (прояв соціальної активності; готовність брати на себе відповідальність у прийнятті колективних рішень; готовність до участі у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів; готовність брати відповідальність за долю як учнів, так і підлеглих).

Політична компетентність:

- уміння виявляти політичну культуру (усвідомлення політичної ролі особистості; поінформованість про форму організації державної влади в країні; уміння аналізувати цілі та завдання політичних партій, методів і засобів їх досягнення; уміння передбачити динаміку розвитку політичних подій; уміння всебічно оцінювати політичну ситуацію та знаходити оптимальні рішення; уміння правильно оцінювати політичну інформацію; уміння аргументовано та логічно вести політичну полеміку);
- уміння формувати в учнів і педагогів політичну культуру (уміння формувати в учнів і колег уміння сприймати інформацію політичного характеру; уміння формувати в учнів і педагогів уміння аналізувати інформацію політичного характеру; уміння формувати в учнів і педагогів толерантне ставлення до політичних платформ різних партій; уміння формувати в учнів і колег уміння знаходити консенсус з представниками різних партій).

Економічна компетентність:

- уміння виявляти економічну компетентність (уміння досягати високих результатів в управлінській, навчально-виробничій діяльності; наявність знань, умінь, навичок, потреб, інтересів, які відповідають нормам господарювання і принципам моралі);
- уміння формувати економічну культуру в учнів і педагогів (уміння сприяти засвоєнню знань, об'єктивних законів, закономірностей і механізмів виробництва; уміння формувати особистість, яка знає основи економічної теорії, шляхи та методи практичного вирішення завдань виробництва; уміння виробляти в учнів професійно-технічних навчальних закладів уміння, які дають можливість брати участь в економічній діяльності; уміння виховувати почуття та риси господаря, який працює з віддачею, бережливо ставиться до результатів праці).

Профорієнтаційна компетентність:

- уміння виявляти профорієнтаційну компетентність (уміння виховувати в учнів навчальних закладів спрямованість на самопізнання і власну активність як основу про-

фесійного самовизначення; уміння формувати в учнів навчальних закладів уміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, уміння складати на цій основі реальний план оволодіння професією).

Правова компетентність:

- уміння виявляти правову культуру (знання прав і обов'язків громадян України; дотримання Конституції та законодавств України; знання головних положень загальної декларації про права людини, декларації прав дитини та конвенції про права дитини ООН; знання основ громадянського, трудового сімейного, кримінального законодавства; негативне ставлення до проявів беззаконня і правопорушень; усвідомлення громадянської відповідальності за здійснені вчинки та правопорушення);
- уміння формувати правову культуру учнів і педагогів (уміння прищеплювати повагу до прав і свобод людини та громадянина; уміння виховувати повагу до конституції, законів України, державної символіки; уміння сприяти засвоєнню учнями і колегами основ державного, трудового, цивільного, сімейного та кримінального права; уміння сприяти виробленню в учнів і педагогів умінь і навичок правової поведінки; уміння формувати в учнів і колег глибоке усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та громадянської відповідальності).

Екологічна компетентність:

- уміння виявляти екологічну культуру (уміння дбайливо ставитися до природних багатств України; уміння оцінювати стан навколишнього середовища; уміння приймати відповідальні рішення щодо поліпшення навколишнього середовища);
- уміння формувати екологічну культуру в учнів і колег (уміння формувати в учнів і педагогів розуміння необхідності гармонії людини з природою; уміння сприяти нагромадженню в учнів і педагогів екологічних знань; оволодінню учнями і педагогами знаннями про природу свого краю; уміння виховувати в учнів і колег відповідальність за природу як національне багатство, основу життя на землі; уміння формувати в учнів і колег готовність до активної екологічної діяльності).

Компетентність у самовдосконаленні:

- уміння оцінити особистісні якості (уміння оцінити широту свого кругозору та наукової ерудиції; уміння оцінити рівень власного розвитку загальної культури, духовного багатства й емоційної стійкості; уміння оцінити рівень володіння педагогічними здібностями (дидактичними, організаторськими, комунікативними, перцептивними, сугестивними, науково-пізнавальними); уміння оцінити власну поведінку у складних педагогічних ситуаціях; уміння оцінити свою принциповість; уміння оцінити свою витривалість і працездатність; уміння визначити рівень розвитку техніки та логіки мовлення; уміння оцінювати свою педагогічну працю на основі оцінювання досягнень своїх учнів професійно-технічних навчальних закладів).
- уміння самооцінювати свою діяльність (уміння точно визначати мету своєї професійної діяльності; уміння визначати для себе стимули; уміння суворо дотримуватися встановлених термінів виконання певних робіт; уміння бути рішучим; уміння фіксувати інформацію; уміння уникати шаблонів; уміння поважати час власний і чужий);

- особистісно усвідомлена потреба в необхідності свого професійного розвитку (сформованість самосвідомості; уміння займатися самовихованням; уміння здійснювати самоосвіту; уміння займатися саморозвитком; уміння самоактуалізуватися в професійній діяльності).

Зазначені орієнтири можуть бути покладені в основу виокремлення чотирьох рівнів сформованості професійної компетентності в управлінців навчальних закладів. Умовно виділеним чотирьом рівням надаватимуться якісні характеристики.

Високий – творчий рівень. Управлінці навчальних закладів досконало володіють усіма складовими професійної компетентності.

Достатній – репродуктивно-творчий рівень. Управлінці навчальних закладів володіють необхідними складовими професійної компетентності. Вони в більшості ситуацій добре виявляють знання, вміння професійної компетентності, хоча відчують певні труднощі у взаємопрогнозуванні наслідків їх спільної діяльності з суб'єктами діяльності.

Середній – репродуктивний рівень. Управлінці навчальних закладів частково володіють складовими професійної компетентності. Вони здебільшого діють за аналогією, шаблоном, копіюють звичний спосіб прояву складових професійної компетентності, відчують дефіцит у прогнозуванні реакції з боку учнів і підлеглих, нерішучість, труднощі в означеній діяльності.

Низький – інтуїтивний рівень. В управлінців навчальних закладів складові професійної компетентності сформовані недостатньо. У них виявляються лише деякі вміння, частіше базуються на життєвому досвіді. Вони часто діють інтуїтивно. Пошук шляхів розв'язання тієї чи іншої ситуації здебільшого здійснюється методом випробувань і помилок, їм бракує самостійності у прийнятті рішення.

Спостерігаючи за діяльністю управлінців навчальних закладів у реальному педагогічному процесі начального закладу виявляємо, що в них неоднаково проявляються, з огляду на параметри інтенсивності та систематичності, зазначені складові професійної компетентності.

Оцінку інтенсивності та систематичності кожної ознаки вияву складових професійної компетентності доцільно відслідковувати за допомогою такої шкали:

бал "5" віддзеркалює ситуацію, коли ознака виявляється дуже яскраво, постійно;

бал "4" – ознака виявляється достатньо в більшості ситуацій;

бал "3" – ознака виявляється з помітним дефіцитом;

бал "2" – ознака виявляється слабо, випадково; частіше не виявляється, ніж виявляється.

З огляду на зазначене вище, можна зробити деякі узагальнення відносно особливостей критеріально-ціннісного підходу до оцінювання рівня сформованості професійної компетентності управлінців навчальних закладів. Його забезпечення залежить від ступеня реалізації раціонально-творчого та системного підходів. Це означає, що оцінювання рівнів сформованості досліджуваної компетентності в управлінців навчальних закладів однаковою мірою стосується і творчої, і критичної його спрямованості.

Розроблений багаторівневий підхід до оцінювання професійної компетентності управлінців навчальних закладів дає змогу визначити: відповідність прояву окремої складової чи комплексу складових професійної компетентності характеру взаємодії управлінця з учнями та підлеглими; наявність узгодженості, пов'язаності дій; їх доречність; концептуальне та схематичне багатство професійної компетентності; вибірковість та інтенсивність узагальнених професійно-значущих знань і вмінь, які визначають професійну компетентність щодо конкретної ситуації; свободу, яка зумовлює характер професійної компетентності; вираження зв'язку теоретичних знань із уміннями виявляти їх через прояв у практичній діяльності.

Якісний і кількісний аналіз виявлення рівня сформованості професійної компетентності в управлінців навчальних закладів основі критеріально-ціннісного підходу дає підстави спрямовувати організований навчальний процес щодо її підвищення з урахуванням реального стану кожного управлінця навчальним закладом, в результаті – кожному управлінцеві навчального закладу досягти найвищого з чотирьох рівнів професійної компетентності, творчого, що забезпечить ефективність навчально-виховного процесу у навчальному закладі.

До перспективних напрямів дослідження зазначеної проблеми можна віднести: історико-порівняльний аналіз вимог до професійної компетентності управлінців навчальних закладів у різні періоди розвитку освіти; здійснення порівняльно-педагогічного аналізу зарубіжного досвіду.

Література:

1. Браже Т.Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИУУ // Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации: Сб. науч. трудов. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 18-33.
2. Кричевский В.Ю. Совершенствование знаний директора школы в системе повышения квалификации: Сб. науч. пр. / Ред. кол. Е.Н.Тонконогая (отв. ред.) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 31-39.
3. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. -№6. –С.56-63.
4. Маслов В.І. Принципи менеджменту в установах освіти // Освіта і управління. – 1997. -№1.- С. 77-81.
5. Москаленко А.М. Критеріально-ціннісна система оцінювання умінь професійного спілкування вчителя // Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 16/ За загальною редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б., укладач –О.В. Михайличенко. –Київ: Видавничий центр КДЛУ, 2001: С.74-77.
6. Стрельников В.Ю. Развитие профессиональной компетентности учителей в учреждениях послдипломной освіти: Дис... канд.. пед. наук: 13.00.01 /Укр.. інс-т підв. квал. пед. кадрів освіти. К.-1990. – 223 с.

НАКАЗНИЙ М. О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, Дніпродзержинський державний
технічний університет,
директор, технічний ліцей
м. Дніпродзержинська

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ЗАКЛАДУ

Спираючись на загальні критерії навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, визначено критерії ефективності впровадження технологічної моделі проектування діяльності дитячого оздоровчого закладу з урахуванням наскрізних ключових компетентностей, функцій, компонентів та характеристик якості його діяльності.

Ссылаясь на общие критерии учебных достижений учащихся общеобразовательных учебных учреждений, определены критерии эффективности внедрения технологической модели проектирования деятельности детского оздоровительного учреждения с учетом ключевых компетентностей, функций, компонентов и характеристик качества его деятельности.

Referring to the general criteria of pupils' educational achievements in the high educational system & taking into consideration the key competences, facilities, components and characteristics of their activity one has defined the technological pattern introduction effectiveness in projecting the activity of children's health establishment.

Новий етап у розвитку позашкільної освіти пов'язаний із упровадженням компетентісного підходу до формування змісту діяльності дитячих оздоровчих закладів. Тому компетентісна освіта в контексті функціонування дитячих оздоровчих закладів повинна зорієнтувати особистість на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань, умінь та навичок вихованців.

Розробляючи загальні критерії оцінювання ефективної діяльності дитячого оздоровчого закладу, ми спиралися на Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти [1, с.20-28] за таких причин:

- а) навчально-виховний процес в системі середньої освіти знаходить своє продовження в оздоровчо-виховному процесі позашкільної освіти;
- б) здоров'я та виховання є невід'ємними складовими освітнього процесу;

в) як навчально-виховний процес, так і оздоровчо-виховний процес зорієнтовані на практичні результати досвіду особистості діяльності, спрямовані на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань, умінь та навичок особистості.

На підставі міжнародних та національних досліджень в Україні виокремлено п'ять наскрізних ключових компетентностей для визначення загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, а саме: уміння вчитися, здоров'язбережувальна компетентність, загальнокультурна (комунікативна), соціально-трудова компетентність, інформаційна компетентність [1, с. 22].

Враховуючи наскрізні ключові компетентності, розроблені для оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, ми виокремлюємо чотири наскрізні ключові компетентності для визначення загальних критеріїв діяльності дитячого оздоровчого закладу, які визначені на основі цілей та завдань оздоровчо-виховного процесу позашкільної освіти:

а) оздоровчо-профілактична компетенція – передбачає дотримання суб'єктами оздоровчо-виховного процесу санітарно-гігієнічних вимог, готовність вести здоровий спосіб життя в різних сферах діяльності;

б) системно-раціональна компетентність – забезпечує правильну організацію режиму дня, раціональний поділ різних видів діяльності суб'єктів оздоровчо-виховного процесу;

в) соціально-особистісна компетентність – передбачає спрямованість на соціалізацію особистості, забезпечення психолого-педагогічної підтримки в соціальній адаптації та інтеграції;

г) інформаційно-комунікативна компетентність – пов'язана з творчим розвитком та саморозвитком особистості, умінням відбирати, оцінювати та систематизувати ту чи іншу інформацію в оточуючому соціумі;

Звісно, рівень компетентності як інтегрованого результату діяльності дитячого оздоровчого закладу виявляється в процесі оцінювання. Основними функціями оцінювання діяльності дитячого оздоровчого закладу є:

Оздоровча функція – дає можливість зняти напругу, поповнити фізичні сили та зміцнити власний організм;

Виховна функція – спрямовується на сумісну діяльність вихователів та вихованців, надання можливостей особистості брати участь у різноманітних заходах та забезпечує можливість займатися улюбленими справами;

Педагогічна функція – сприяє творчому розвитку особистості, розширенню її здібностей, діапазону інтересів;

Психологічна функція – визначає внутрішньогрупові та міжгрупові фактори соціалізації особистості;

Регулююча функція – сприяє здійсненню досить масштабної корекційної роботи в процесі оздоровчо-виховної діяльності;

Стимулююча функція – формує позитивні мотиви процесу оздоровлення та відпочинку в умовах функціонування дитячого оздоровчого закладу.

При оцінюванні діяльності дитячого оздоровчого закладу повинні враховуватися:

1. Зарубіжний досвід здорового способу життя (подолання шкідливих звичок, профілактика захворювань, травматизму тощо);
2. Формування позитивних мотивів до розвитку рухових якостей у вихованців різного шкільного віку;
3. Диференційовані підходи до показників та способів оцінки тренуваності тієї чи іншої особистості;
4. Фізичний стан особистості (профілактика та корекція основних відхилень у власному здоров'ї);
5. Задоволеність суб'єктів оздоровчо-виховного процесу від перебування в дитячому оздоровчому закладі;
6. Сформованість загальновизначених вимог до вихованої особистості в процесі міжособистісного спілкування;
7. Рівень володіння розумовими операціями: вміння аналізувати свої вчинки, порівнювати, узагальнювати та систематизувати їх, робити самостійні висновки;
8. Особистий досвід творчої діяльності (вміння формувати та розв'язувати проблеми групи та колективу, які представляє особистість).

Характеристики якості діяльності дитячого оздоровчого закладу взаємопов'язані між собою:

1. Об'єм нових знань, умінь і навичок – формування естетичних понять, поглядів, переконань здорового способу життя особистості.
2. Відповідність засвоєних процесів пізнання – усвідомлення вимог, що формують науковий світогляд та національну свідомість особистості, а також виховують здорову зміну, готують до її фізичної праці, захисту Батьківщини.
3. Застосування засвоєних знань, умінь і навичок – усвідомлення існуючих зв'язків в процесі міжособистісної взаємодії (практичний аспект життєдіяльності).
4. Посилення творчої спрямованості особистості – спрямування на вироблення вмінь і навичок привносити в життя красу, розвивати свої творчі здібності та творчі здібності інших суб'єктів оздоровчо-виховного процесу.

Виходячи із зазначеного, компонентами вивчення результативного функціонування дитячого оздоровчого закладу виступатимуть:

1. Конструктивна діяльність – планування роботи вихователів та вихованців, зокрема, об'єму, змісту, методів, форм і засобів оздоровчо-виховного процесу та її конкретні засвоєння;
2. Організаційна діяльність – практична реалізація (у загоні, дружинних заходах) конкретних завдань згідно визначених концептуальних підходів щодо оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків.
3. Комунікативна діяльність – взаємодія суб'єктів оздоровчо-виховного процесу, адаптація до вимог суспільства, що постійно змінюється.
4. Пізнавальна діяльність – системна робота по підвищенню наукового, культурного, методичного кругозору, вивчення психофізіологічного стану особистості і результатів власної діяльності.

В.В. Ягупов зазначає, що у педагогічній теорії під критерієм розуміють ті якості явища, що відбивають його суттєві характеристики, і саме тому підлягають оцінці [2].

Спираючись на загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти [1, с.20-28], нами покладено в основу чотири рівні загальних критеріїв діяльності дитячого оздоровчого закладу: початковий, середній, достатній, високий.

Вони визначаються за такими характеристиками:

Перший рівень – початковий. Діяльність дитячого оздоровчого закладу несистемна, фрагментарна і характеризується початковими уявленнями про оздоровлення та відпочинок дітей і підлітків, в результаті чого такий процес не формує конкретні напрями модернізації вітчизняної системи виховання в усіх його сферах, починаючи від змісту оздоровчо-виховного процесу і закінчуючи основами його організації та управління.

Другий рівень – середній. Діяльність дитячого оздоровчого закладу відтворює основні вимоги щодо організації відпочинку та оздоровлення дітей і підлітків; його діяльність побудована на системі операцій, які приводять до розв'язання конкретних завдань оздоровчо-виховного процесу, а не способу їх розв'язання.

Третій рівень – достатній. Прямим продуктом діяльності дитячого оздоровчого закладу є орієнтування на виконавську частину, яка забезпечує досягнення передбачуваного результату. При цьому в діяльності дитячого оздоровчого закладу прослідковуються зв'язки між усіма його складовими, розкриваються основні закономірності цих процесів, їх відтворення в стандартних ситуаціях. Суб'єкти оздоровчо-виховного процесу можуть досліджувати та аналізувати свої помилки та робити обґрунтовані висновки. Четвертий рівень – високий. Прямим продуктом виступає власне орієнтування суб'єктів оздоровчо-виховної діяльності, яке забезпечує високий рівень аналізу визначених завдань, здійснює контроль як за продуктами дії, так і за самою дією, за сукупністю операцій, з яких ця дія складається. При цьому діє сама структура діяльності дитячого оздоровчого закладу, всі її компоненти в їх взаємозв'язку; процеси оздоровлення та відпочинку будується так, щоб змістом мети, дії суб'єктів оздоровчо-виховного процесу була структура способу розв'язання.

Слід підкреслити, що кожен з наступних рівнів вимог щодо діяльності дитячого оздоровчого закладу (починаючи з початкового) вбирає в себе вимоги до попереднього, а також додає нові характеристики.

Як і загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, критерії оцінювання діяльності дитячого оздоровчого закладу реалізуються в нормах оцінок, що встановлюють чітке співвідношення між вимогами до діяльності дитячого оздоровчого закладу, які оцінюються, та показником оцінки в балах.

Так, початковий рівень, який оцінюється нами від одного до трьох балів, визначає такі критерії оцінювання діяльності дитячого оздоровчого закладу: оздоровчо-виховний процес не забезпечує максимальної ефективності оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків на основі раціонального використання часу, зусиль, засобів усіх

суб'єктів оздоровчо-виховної діяльності. Наскрізною дією початкового рівня виступає лише загальна мета оздоровчо-виховного процесу. Діяльність такого процесу спланована безсистемно, слабкою є активізація діяльності вихованців, спрямована на розвиток творчої ініціативи самостійності та активізацію діяльності батьків, педагогічного колективу, що, в цілому, готує вихованців до життя і праці. Діяльність педагогічного колективу фрагментарна, не завжди доцільно відтворює необхідний порядок чергування і тривалості протягом доби процесів оздоровлення та відпочинку, харчування та сну, дотримання правил особистої гігієни. Педагогічні працівники плутають завдання роботи дитячого оздоровчого закладу із шляхами їх реалізації. Вихованцям не завжди комфортно відпочивати у дитячому оздоровчому закладі.

Наступний, середній рівень організації діяльності дитячого оздоровчого закладу оцінюється від чотирьох до шести балів і визначає такі критерії оцінювання діяльності дитячого оздоровчого закладу: в діяльності позашкільного закладу намагаються встановлюватися зв'язки між теорією та практикою процесу оздоровлення та відпочинку. Не завжди на ефективність роботи обслуговуючого персоналу і вихованців впливають робоче місце і умови праці. У контексті загальної мети чітко не виділяється часткова, ближня чи дальня мета, які розраховані на перспективу. В оздоровчо-виховному процесі не враховуються резерви економії часу як в процесі оздоровлення дітей і підлітків, так і в процесі відпочинку, а іноді оздоровлення і відпочинок виступають не в тісній єдності взаємодії: перевага віддається або процесам оздоровлення або процесам відпочинку. Педагогічний колектив не в повній мірі розкриває арсенал необхідних форм, методів і прийомів оздоровчо-виховної діяльності, не завжди доцільно їх реалізує. В цілому, вихованців задовольняє рівень відпочинку та оздоровлення дітей і підлітків в умовах дитячого оздоровчого закладу.

Достатній рівень організації діяльності дитячого оздоровчого закладу (від семи до дев'яти балів) характеризується точним визначенням завдань, які розкривають і конкретизують мету педагогічної діяльності, знаннями закономірностей педагогічного процесу, веденням обліку педагогічної праці (праці педагога, самооблік вихованця), що дає можливість знати якомога більше про розвиток інтересів вихованців у процесі оздоровчо-виховної діяльності, про збагачення їх досвіду, набуті життєві знання, вміння та навички.

Педагогічний колектив володіє достатнім арсеналом форм, методів і прийомів оздоровчо-виховної діяльності; вихователі на належному рівні спілкуються з вихованцями, застосовуючи необхідний стиль роботи, вміють управляти своєю увагою і увагою вихованців; будь-які педагогічні проблеми, завдання вирішуються в комплексі з іншими питаннями. Педагогічний колектив дбає про підвищення професійного рівня педагогічної майстерності, загальної і політичної культури; основна увага спрямовується на активну роль дитини в процесі оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків в умовах функціонування дитячого оздоровчого закладу.

Рівень відпочинку та оздоровлення повністю задовольняє дітей і підлітків.

Високий рівень організації діяльності дитячого оздоровчого закладу (від десяти до дванадцяти балів) забезпечує розуміння усіх нормативно-правових вимог: вільний

вибір змісту, форм виховання закладів, установ та організацій, що здійснюють оздоровлення та відпочинок дітей і підлітків; високі структурно-організаційні особливості функціонування системи підвищення кваліфікації працівників дитячого оздоровчого закладу, які залучаються до оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків; створення однакових можливостей для вихованців дитячої установи.

Педагогічний колектив вдало обирає оптимальні способи подачі інформації, контролює за її сприйманням та засвоєнням, має чіткий темпоритм своєї діяльності, яка передбачає досягнення високих результатів праці при мінімальних затратах часу, зусиль і засобів; загальна спрямованість оздоровчо-виховної діяльності орієнтована на формування світогляду, озброєння вихованців життєвими вміннями і навичками, які їм будуть потрібні завтра. Організація педагогічного процесу ґрунтується на достовірних знаннях, на сучасних досягненнях науки і практики, передового педагогічного досвіду, а важливою формою підвищення наукового, фахового та методичного рівня учасників педагогічного процесу є самоосвіта. Вихованці отримують велике задоволення від перебування в дитячому оздоровчому закладі.

Видами оцінювання діяльності дитячого оздоровчого закладу є дофункціональна, функціональна та післяфункціональна атестація.

Дофункціональна атестація – визначає рівень готовності дитячого оздоровчого закладу до початку його функціонування: підготовка території закладу, приміщень, усіх необхідних служб до відкриття оздоровчого сезону; підготовка пакету документів, пов'язаних з відкриттям оздоровчого сезону позашкільного закладу освіти.

Функціональна атестація – визначає рівень організації та стимулювання оздоровчо-виховної діяльності під час функціонування дитячого оздоровчого закладу.

Післяфункціональна атестація – проводить аналіз виконання мети та завдань оздоровчо-виховного процесу; дає загальну оцінку діяльності дитячого оздоровчого закладу; визначає ефективність і якість оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків; складає висновки та пропозиції щодо подальшого вдосконалення діяльності дитячого оздоровчого закладу, в основному, його оздоровчо-виховного процесу, направленного на закріплення успіху та подолання допущених помилок в майбутньому.

Дофункціональна атестація враховує вирішення питань кадрової політики та матеріально-технічної, оздоровчо-методичної бази дитячого оздоровчого закладу.

Кадровий аналіз діяльності дитячого дофункціонального періоду зосереджує увагу на:

- а) укомплектуванні дитячого оздоровчого закладу педагогічними кадрами, умотивованості їх розстановки (аналіз педагогічних кадрів, їх розпорядку дня; загальна документація; правила внутрішнього трудового розпорядку; трудові книжки; Статут);
- б) освітньому рівні педагогічних працівників, організації їх атестації (картотека нормативно-правових документів; план атестації; графік проведення атестації; журнал протоколів; творчі матеріали, які пропонуються для роботи в закладі працівниками дитячого оздоровчого табору);

в) підвищенні кваліфікації працівників дитячого оздоровчого закладу або стажуванні (картотека нормативно-правових документів; журнал обліку; творчі матеріали, пропозиції, які пропонуються використовувати у дитячому оздоровчому закладі працівника-ми закладу).

Матеріально-технічна, оздоровчо-методична база позашкільного закладу освіти оцінюється за такими показниками:

1. Загальний стан будівель та приміщень дитячого оздоровчого закладу (огляд приміщень, паспорт санітарно-технічного стану, приписи санітарно-епідеміологічної служби).
2. Зовнішня естетична культура позашкільного освітнього закладу (опис території).
3. Дотримання охорони праці та безпеки життєдіяльності дитячого оздоровчого закладу (картотека нормативно-правових документів; план роботи позашкільного закладу; книга наказів, посадові інструкції; журнал реєстрації інструкцій; огляд усіх об'єктів, де можуть знаходитися суб'єкти оздоровчо-виховного процесу; журнали інструктажів; акти-дозволи; посвідчення; протоколи; огляд пожежних щитів; план-схема евакуації; розподіл загонів; план-сітка загонів та дружини).
4. Стан матеріально-технічного забезпечення дитячого оздоровчого закладу, його спортивних приміщень, кімнат для роботи гуртків, майданчиків для відпочинку (клуб, естрада) чи проведення культурно-масових заходів (концепція розвитку дитячого оздоровчого закладу; план роботи позашкільної установи на рік; картотека нормативно-методичних документів).
5. Забезпечення сучасною комп'ютерною технікою (аналіз комп'ютерного забезпечення; акт-дозвіл; свідоцтво; програмне забезпечення; робочий план, необхідна документація).
6. Забезпеченість навчально-методичною та довідковою літературою, а саме: а) аналіз стану забезпечення бібліотеки; б) фонд художньої літератури; в) фонд оздоровчо-методичної літератури; г) фонд довідкової літератури; д) огляд приміщень бібліотеки; е) документація бібліотеки.
7. Фінансове забезпечення діяльності дитячого оздоровчого закладу (картотека нормативно-правових документів; журнал вхідної та вихідної документації; план роботи дитячого оздоровчого закладу; штатний розпис; кошторис; положення; книга наказів; документація усіх служб функціонування позашкільного закладу; табель на зарплату тощо).

За допомогою таблиці 1 розглянемо змістовні показники дофункціональної атестації дитячого оздоровчого закладу.

Як видно з таблиці 1, підсумок оцінювання рівня кадрового складу працівників обчислюється як середнє арифметичне добутків кількості балів, отриманих при оцінюванні відповідного показника та коефіцієнта його значимості.

Наприклад, розглядаючи кадрове забезпечення дитячого оздоровчого закладу, нами введено коефіцієнт значимості показника (по першому питанню – 2, по другому – 1, по третьому – 1). Як бачимо, укомплектованість дитячого оздоровчого закладу

педагогічними кадрами, умотивованість їх розстановки оцінюється коефіцієнтом 2, а інші показники – коефіцієнтом 1, що, в цілому, дорівнює 4.

Таблиця 1. **Дифункціональна атестація дитячого оздоровчого закладу**
(кадровий аналіз)

№ з/п	Показники оздоровчо-виховної діяльності	Коефіцієнт значимості показника	Рівень оздоровчо-виховної діяльності				Кількість балів за		Розбіжність оцінювання	Рівень оздоровчо-виховної діяльності	
			В	Д	С	Н	самооцінюючою експертної комісії	самооцінюючою експертної комісії			
1.1. Укомплектування дитячого оздоровчого закладу педагогічними кадрами, умотивованості їх розстановки	2	12-10	9-7	6-4	3-0	11	12	+1	В	В	
1.2. Освітній рівень педагогічних працівників, організації їх атестації	1	12-10	9-7	6-4	3-0	12	12	-	В	В	
1.3. Підвищення кваліфікації працівників дитячого оздоровчого закладу	1	12-10	9-7	6-4	3-0	9	8	-1	Д	Д	
Загальний підсумок оцінювання рівня кадрового складу дитячого оздоровчого закладу		16-13	12-9	8-5	4-0	14,3	14,7	+0,4	В	В	

Сума балів за коефіцієнтом значимості (СБКЗ) дорівнює 4 (2+1+1), кількість показників (КП) – 3. Тоді рівень оздоровчо-виховної діяльності можна розрахувати за формулою:

$$\begin{aligned}
 & \text{– на високому рівні: } \frac{12 \times \tilde{N} \hat{A} \hat{E} \hat{C}}{\hat{E} \hat{I}} \text{ та } \frac{10 \times \tilde{N} \hat{A} \hat{E} \hat{C}}{\hat{E} \hat{I}} \left(\frac{12 \times 4}{3} = 16 \text{ ò } \frac{10 \times 4}{3} = 13 \right); \\
 & \text{– на достатньому рівні: } \frac{9 \times \tilde{N} \hat{A} \hat{E} \hat{C}}{\hat{E} \hat{I}} \text{ та } \frac{7 \times \tilde{N} \hat{A} \hat{E} \hat{C}}{\hat{E} \hat{I}} \left(\frac{9 \times 4}{3} = 12 \text{ ò } \frac{7 \times 4}{3} = 9 \right); \\
 & \text{– на середньому рівні: } \frac{6 \times \tilde{N} \hat{A} \hat{E} \hat{C}}{\hat{E} \hat{I}} \text{ та } \frac{4 \times \tilde{N} \hat{A} \hat{E} \hat{C}}{\hat{E} \hat{I}} \left(\frac{6 \times 4}{3} = 8 \text{ ò } \frac{4 \times 4}{3} = 5 \right).
 \end{aligned}$$

Таким чином, отримуємо загальний підсумок оцінювання рівня оздоровчо-виховної діяльності на високому рівні в межах 16-13 балів, на достатньому рівні – 12-9 балів, на середньому рівні – 8-5 балів, на початковому рівні – 4-0 балів.

Поряд з цим, зазначимо, що, визначаючи кількість балів за самооцінюкою та оцінюкою експертної комісії, як середнє арифметичне значень показників кадрового забезпечення дитячого оздоровчого закладу що дорівнює середньому арифметичному

добутків кількості балів, отриманих при оцінюванні відповідного показника і коефіцієнта його значимості.

Результативність діяльності оздоровчого закладу за підсумками оцінювання рівня кадрового забезпечення відповідає 14,3 балам $((11 \cdot 2 + 12 \cdot 1 + 9 \cdot 1) : 3)$, а кількість балів за оцінкою експертної комісії дорівнює 14,7 бала $((12 \cdot 2 + 12 \cdot 1 + 8 \cdot 1) : 3)$.

Таким чином, загальний підсумок оцінювання рівня кадрового забезпечення дитячого оздоровчого закладу відповідає високому рівню оздоровчо-виховної діяльності.

Функціональна атестація враховує результативність діяльності дитячого оздоровчого закладу, яка включає в себе як виховний аспект діяльності, так і збереження та зміцнення здоров'я суб'єктів оздоровчо-виховного процесу, а також розглядає процеси управління позашкільною установою (планування, контроль, суспільний рейтинг).

Функціональна атестація дитячого оздоровчого закладу зосереджує увагу на таких показниках:

1. Врахування в діяльності дитячого оздоровчого закладу нормативно-правової бази щодо регулювання відпочинку та оздоровлення дітей та підлітків (Закон України "Про оздоровлення та відпочинок дітей і підлітків", "Про позашкільну освіту" тощо).
2. Забезпечення високого рівня організації науково-методичної, дослідної діяльності оздоровчо-виховного процесу позашкільного закладу освіти (програми, концептуальні положення науково-методичної та дослідної діяльності; плани; проекти тощо).
3. Ступінь впливу дитячого оздоровчого закладу на соціальну адаптацію суб'єктів оздоровчо-виховного процесу (Статут закладу, анкетування, співбесіди з вихованцями, інша документація).
4. Стан розвитку самоврядування в умовах функціонування дитячого оздоровчого закладу (матеріали поетапної організації дитячого самоврядування).
5. Участь суб'єктів дитячого оздоровчого закладу у різних заходах як у межах свого загону, так і дружинних заходах (план-сітка; сценарні плани заходів; рівень організації та проведення заходів).
6. Планування та контроль за організацією діяльності дитячого оздоровчого закладу (концепція розвитку позашкільного закладу; планування; ефективність управлінських рішень; ведення щоденника вожатого, план-сітка загону та дружини).
7. Впровадження інноваційних технологій в управлінський процес дитячого оздоровчого закладу (проектування різних напрямів діяльності оздоровчо-виховного процесу; ініціативна скарбничка, співбесіди з суб'єктами оздоровчо-виховного процесу; якість контролю за інноваційною діяльністю дитячого оздоровчого закладу).
8. Ведення ділової документації дитячого оздоровчого закладу (ліцензія, свідоцтво, Статут, перспективний план оздоровчого закладу, протоколи засідань педради, книга наказів, книга реєстрації дітей і підлітків, журнал реєстрації вхідного та вихідного листування, книга обліку особового складу працівників, плани гуртків, план-сітка, контрольно-візитаційна книга, журнал обліку звернень та заяв громадян).
9. Взаємодія з органами місцевої влади; зв'язки з громадськістю (картотека документів, контактний зв'язок з батьками тощо).

10. Суспільний рейтинг дитячого оздоровчого закладу (анкетування, бесіди, зустрічі, інтерв'ю; групові, індивідуальні та масові заходи).

Поряд з цим функціональна атестація зосереджує увагу на соціальному захисті, збереження та зміцненні здоров'я вихованців та працівників дитячого оздоровчого закладу і враховує:

1. Умови забезпечення прав і свобод суб'єктів дитячого оздоровчого закладу (план роботи, розклад гурткової роботи, журнал планування та обліку роботи гуртків, протоколи засідань педрад, книга наказів, щоденники вожатого план-сітка, анкетування).
2. Рівень соціальної підтримки дітей-сиріт, дітей з малозабезпечених сімей та інших вихованців із соціально вразливих категорій (банк даних, план роботи, документація психолога, бесіди з вихованцями).
3. Якісну організацію харчування та медичного обслуговування (план роботи, огляд медичного кабінету та приміщень їдальні; відповідна документація, співбесіди з медперсоналом, працівниками харчоблоку; документація харчоблоку та медичного пункту; довідки та приписи санітарно-епідеміологічної служби, накази).
4. Стан дитячого травматизму (картотека нормативних документів, бесіди; книга наказів, щоденні плани педагогічних працівників, журнали обліку, бесіди з вихованцями, журнали реєстрації інструктажів з охорони праці та безпеки життєдіяльності, журнал реєстрації нещасних випадків з вихованцями).
5. Умови для збереження здоров'я вихованців (матеріали роботи психолога, огляд території та приміщень дитячого оздоровчого закладу, плани, індивідуальні щоденники, бесіди, співбесіди).
6. Рівень організації та проведення культурно-масових та фізично-оздоровчих заходів, спортивно-масової роботи, роботи спортивних гуртків та секцій (перспективний план, план-сітка, книга наказів, плани роботи вихователів та вожатих, програми, проекти, аналіз).

Розглянемо змістовні показники функціональної атестації дитячого оздоровчого закладу за допомогою таблиці 2.

Кількість балів за самооцінкою та оцінкою експертної комісії дорівнює:

а) за самооцінкою: $(7*1 + 8*1 + 7*2 + 9*2 + 8*2 + 8*1) : 6 = 11,8$ б;

б) за оцінкою експертної комісії: $(8*1 + 7*1 + 6*2 + 9*2 + 7*2 + 7*1) : 6 = 11$ б.

З таблиці 2. бачимо, що при оцінюванні ефективності соціального захисту, збереження та зміцнення здоров'я суб'єктів оздоровчо-виховного процесу дитячий оздоровчий заклад має достатній рівень оздоровчо-виховної діяльності.

Післяфункціональна атестація дитячого оздоровчого закладу враховує узагальнений аналіз результатів дофункціонального і функціонального періодів і зосереджує увагу на:

- а) підготовці будівель та приміщень дитячого оздоровчого закладу до осінньо-зимового періоду (огляд приміщень та території позашкільного закладу, складання системи заходів щодо збереження обладнання та будівель дитячого оздоровчого закладу);

- б) складанні плану-завдання згідно припису санітарно-епідеміологічної служби (накази, розпорядження, зустрічі, бесіди, сумісне засідання адміністративно-господарської комісії дитячого оздоровчого закладу з представниками санітарно-епідеміологічної служби, поетапне впровадження в дію планових завдань);
- в) підготовці загального звіту до статистичного управління про діяльність дитячого оздоровчого закладу (накази, оформлення документації, зустрічі з представниками статистичного управління, наради, інформаційні довідки);
- г) підсумковій нараді з працівниками дитячого оздоровчого закладу щодо підведення підсумків оздоровчого сезону (накази, вогники, зустрічі, індивідуальні бесіди, плани-перспективи на майбутнє).

Таблиця 2. Функціональна атестація дитячого оздоровчого закладу (фрагмент)

№ з/п	Показники оздоровчо-виховної діяльності	Коефіцієнт значимості показника	Рівень оздоровчо-виховної діяльності				Кількість балів за		Розбіжність оцінювання	Рівень оздоровчо-виховної діяльності	
			В	Д	С	Н	самооцінюючого	оцінюючої експертної комісії		самооцінюючого	оцінюючої експертної комісії
1.1.	Умови забезпечення прав і свобод суб'єктів дитячого оздоровчого закладу	1	12-10	9-7	6-4	3-0	7	8	+1	Д	Д
1.2.	Соціальна підтримка дітей сиріт, дітей з малозабезпечених сімей та інших вихованців із соціально вразливих категорій	1	12-10	9-7	6-4	3-0	8	7	-1	Д	Д
1.3.	Якісна організація харчування та медичного обслуговування	2	12-10	9-7	6-4	3-0	7	6	-1	Д	С
1.4.	Стан дитячого травматизму	2	12-10	9-7	6-4	3-0	9	9	-	Д	Д
1.5.	Умови для збереження здоров'я вихованців	2	12-10	9-7	6-4	3-0	8	7	-1	Д	Д
1.6.	Рівень організації та проведення культурно-масових та фізично-оздоровчих заходів	1	12-10	9-7	6-4	3-0	8	7	-1	Д	Д
Підсумок оцінювання рівня організації оздоровчо-виховного процесу			18-15 14-10	9-6	5-0	11,8	11	-0,8		Д	Д

За допомогою таблиці 3 розглянемо змістовні показники післяфункціональної атестації дитячого оздоровчого закладу.

Таблиця 3. Післяфункціональна атестація дитячого оздоровчого закладу

№ з/п	Показники оздоровчо-виховної діяльності	Коефіцієнт значимості показника	Рівень оздоровчо-виховної діяльності					Кількість балів за самооцінкою та оцінкою експертної комісії	Розбіжність оцінювання	Рівень оздоровчо-виховної діяльності	
			В	Д	С	Н	самооцінкою			самооцінкою	оцінкою експертної комісії
1.1.	Підготовка будівель та приміщень дитячого оздоровчого закладу до осінньо-зимового періоду	2	12-10	9-7	6-4	3-0	6	5	-1	С	С
1.2.	Складання плану-завдання згідно припису санітарно-епідеміологічної служби	1	12-10	9-7	6-4	3-0	5	6	+1	С	С
1.3.	Підготовка загального звіту до статистичного управління про діяльність дитячого закладу	2	12-10	9-7	6-4	3-0	4	5	+1	С	С
1.4.	Підсумкова нарада з працівниками дитячого оздоровчого закладу щодо підведення підсумків оздоровчого сезону	1	12-10	9-7	6-4	3-0	8	7	-1	Д	Д
Підсумок оцінювання рівня організації оздоровчо-виховного процесу			18-15	14-11	10-4	3-0	8,3	8,3	-	С	С

Кількість балів за самооцінкою та оцінкою експертної комісії буде мати такі результати відповідно: $(6 \cdot 2 + 5 \cdot 1 + 4 \cdot 2 + 8 \cdot 1) : 4 = 8,3$ б та $(5 \cdot 2 + 6 \cdot 1 + 5 \cdot 2 + 7 \cdot 1) : 4 = 8,3$ б, що відповідає середньому рівню організації діяльності дитячої установи у післяфункціональний період.

Загальна атестаційна оцінка діяльності дитячого оздоровчого закладу робити підсумок середніх арифметичних значень усіх показників, що забезпечує середнє арифметичне добутоків кількості балів, отриманих при оцінюванні, ефективності кожного періоду атестації.

Таким чином, враховуючи наскрізні ключові компетентності (оздоровчо-профілактична, системно-раціональна, соціально-особистісна, інформаційно-комунікативна), основні функції оцінювання діяльності дитячого оздоровчого закладу (оздоровча, виховна, педагогічна, психологічна, регулююча, стимулююча), характеристики діяльності позашкільного закладу (об'єм нових знань, умінь і навичок; відповідність засвоє-

них процесів пізнання; відповідність засвоєних процесів пізнання; застосування засвоєних знань, умінь та навичок; посилення творчої спрямованості особистості) та спираючись на загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, нами покладено в основу чотири рівні загальних критеріїв: а) початковий (оцінювання діяльності дитячого оздоровчого закладу від 0 до 3 балів); б) середній (оцінювання діяльності дитячого оздоровчого закладу від 4 до 6 балів); в) достатній (оцінювання діяльності дитячого оздоровчого закладу від 7 до 9 балів); г) високий (оцінювання діяльності дитячого оздоровчого закладу від 10 до 12 балів);

Видами оцінювання діяльності дитячого оздоровчого закладу є дофункціональна атестація (оцінювання рівня готовності дитячого оздоровчого закладу до початку оздоровчого сезону), функціональна атестація (оцінювання рівня діяльності оздоровчого закладу під час його функціонування), післяфункціональна атестація (загальне оцінювання результативності та перспективи розвитку дитячого оздоровчого закладу).

Література:

1. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — К.: Педагогічна преса, 2008. — №13-14-15. — 96с.
2. Ягупов В.В. Педагогіка: навчальний посібник / Ягупов В.В. — К.: Лебідь, 2002. — 560с.

ДІАГНОСТИКА ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВНЗ ЯК БАЗА ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ

У статті розглянуто суть діагностики організаційної культури ВНЗ, етапи її проведення, методи дослідження та підходи, на основі яких формуються різноманітні методики діагностики організаційної культури. Зосереджена увага на можливості використання діагностичного інструментарію у вивченні організаційної культури вищих навчальних закладів для прийняття управлінських рішень. Сформовано загальну модель діагностики організаційної культури ВНЗ. Ключові слова: вищий навчальний заклад, організаційна культура ВНЗ, діагностика організаційної культури, діагностичні моделі, стратегії дослідження організаційної культури.

В статье рассмотрены суть диагностики организационной культуры вузов, этапы ее проведения, методы исследования и подходы, на основе которых формируются разнообразные методики диагностики организационной культуры. Сосредоточено внимание на возможности использования диагностического инструментария в изучении организационной культуры высших учебных заведений для принятия управленческих решений. Сформировано общую модель диагностики организационной культуры вуза.

The essence of the diagnosis of the organizational culture of a HEI, its stages, research methods and approaches of formation of different methods of the diagnosis of the organizational culture are considered in the paper. The possibility to use the diagnosis tools of research of the organizational culture of the higher educational institutions in managerial decision making is of the main attention of the article. A general model of the diagnosis of the organizational culture of the HEI is developed.

І. Вступ. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні здійснюється в межах чергової економічної кризи. Система освіти, безперечно, на це відреагує новими формами стратегічної поведінки та новими адаптаційними механізмами, серед яких активну роль відіграє організаційна культура ВНЗ, що формує лояльність персоналу, споживачів, постачальників, громадськості і забезпечує стійкість організаційної системи. Формування або підтримка певного типу організаційної культури є одним із найважливіших аспектів утворення та функціонування ВНЗ. Взаємозв'язок стійкого зростання ринку та суспільства з «домінуючими інноваційними процедурами організаційної культури» [8, с. 4] був встановлений та показаний в працях таких авторитетних тео-

ретиків та практиків менеджменту, як М.Альберт, М.Мескон, П.Друкер, А.Петтігрю, Т.Пітерса, Е.Шейна, В.Сате. В.В. Радаєв, досліджуючи досвід зарубіжних освітніх закладів, серед умов їх ефективної діяльності, поряд з внутрішньоуніверситетською фінансовою автономією, освітнім менеджментом, конкуренцією на ринку освіти, академічними свободами, майже необмеженою свободою у виборі структури освіти, виділив «високу культуру та поняття про честь всередині професійної спільноти» [21, с.29; 23, с.14]. В країнах Західної Європи, США та в Російській Федерації регулярно проводяться дослідження організаційної культури у різних галузях, в тому числі і в освітній сфері. Проблематику діагностики організаційної культури, питання освітнього менеджменту досліджували такі зарубіжні та вітчизняні вчені: К.С.Камерон, Р.Е.Куїнн, Г.Хофшted, Д.Мацумото, К.Колвін, Р.К.Юксвярав, Я.А.Лейман, Р.Блейк, Ч.Хенді, Р.Кук, Дж.Лафферті, Дж.Гібсон, Д.Х.Доннеллі, К.О.Черних, А.І.Пригожин, М.А.Макарченко, І.В.Качан, В.В.Зубенко, Д.М.Іванцевіч, Т.О.Соломанідіна, О.Данилова, М.Тарарухіна, Г.Л.Хаєт, М.М.Єлфімова, О.Струкова, В.В.Пушних, А.Д.Чанько, В.В.Зубенко, О.С. Ільїна та Л. Р Прус.

II. Постановка завдання. Визначити суть діагностики організаційної культури як інструментарію та бази прийняття управлінських рішень. Визначити види діагностики та етапи її проведення. Виділити основні стратегії вивчення організаційної культури як сукупності відповідних методів. На основі опрацьованої літератури описати основні методики дослідження організаційної культури та розглянути можливість їх використання в освітній сфері. Сформувати діагностичну модель дослідження організаційної культури вищого навчального закладу на основі як класичних, загальноприйнятих методик, так і авторських розробок.

III. Результати. Невід'ємним елементом процесу управління організаційною культурою є її діагностика, метою якої є створення інструментарію та бази прийняття управлінських рішень для вирішення існуючих, стратегічних завдань, а також для прогнозування потенціалу організації в умовах змін. Узагальнюючи підходи науковців та практиків [1; 13; 28; 35], можна виділити такі види діагностики організаційної культури: 1) за часом проведення: попередня та поточна; 2) за широтою охоплення: загальна та спеціальна; 3) за широтою методів: експрес-діагностика; загальна діагностика; комплексна діагностика; 4) за об'єктом порівняння: системна діагностика елементів системи; встановлення відхилення від норм, встановлення приналежності до конкретної групи, оцінка об'єкта як унікального поєднання ознак.

На думку А.І.Пригожина «організаційна діагностика є формою соціальної технології виробництва проблемної інформації» [18]. Діагностичний підхід орієнтований не на пошук універсальних закономірностей та типізацію проблем організацій, а на виявлення специфічних проблем конкретної організації, а також особливостей їх прояву в умовах цієї організації» [1, с.253].

Поетапний підхід до діагностики організаційної культури, що базується на вимірах параметрів процесів запропонувала російська вчена та практикуючий консультант з організаційної культури К.О.Черних: 1) визначення предмета діагностики; 2) поста-

новка управлінських завдань та цілей дослідження; 3) визначення об'єкту діагностики; 4) вибір аспектів організаційної культури, які будуть досліджуватися; 5) вибір стратегії змін; 6) розробка методичного та практичного інструментарію; 7) проведення замірів; 8) аналіз отриманих характеристик оргкультури, виявлення її типу; 9) формування бази для прогнозу та прийняття управлінських рішень; 10) розробка комплексу рекомендацій [32]. Подібні етапи процесу пропонують і українські дослідники І.В. Качан та В.В. Зубенко, ввівши їх у загальну схему організації діагностики [9]: 1) визначення групи дослідників; 2) формування цілей, визначення завдань, вибір та розробка методики діагностики; 3) вибір джерел інформації та цільових груп; 4) збір інформації; 5) аналіз та статистична обробка отриманих даних; 6) висновки та результати діагностики. Ми б рекомендували вибір методики дослідження вивести в окремий етап спільно з етапом вибору джерела інформації та цільових груп, відділяти їх неможливо, оскільки вони повинні відповідати один одному. О.С. Ільїна на основі узагальнення методичних підходів розробила алгоритм комплексної діагностики корпоративної культури, що складається з двох блоків [6, с.69]. Перший блок припускає оцінку рівня розвитку корпоративної культури підприємств, методичною основою якої виступає експертно-аналітичний підхід, і дозволяє ідентифікувати культуру організації, визначити її профіль і стрижньові цінності. Другий передбачає оцінку організаційної динаміки корпоративної культури шляхом соціологічного і статистичного аналізу.

Хоча існують протилежні думки про цінність різних дослідницьких методів, ми згідні з Девідом Мацумото, що усі методи мають однакову цінність [16]. Вони використовують різну методологію, оскільки дають відповідь на різні питання, що стосуються різних людей, але усі вони схожі у тому відношенні що є емпіричними, тобто використовують процедуру та методи, які задовольняють наукові стандарти валідності та надійності, дають можливість здійснити інструментальний аналіз та діагностику організаційної культури. Емпіричні дослідження організаційної культури проводяться традиційними методами, які використовують і економіка, і управління, і психологія, і соціологія: методи спостереження, опитування, тестування та моделювання тощо. В табл.1 нами описані напрямки використання цих методів у діагностиці організаційної культури ВНЗ.

К. Камерон та Р. Куїнн [7, с.205] виділили три основні стратегії вивчення організаційної культури, в кожен з яких входять свої методи (табл.1.).

Більшість дослідників оцінку організаційної культури здійснюють на основі кількісних методів, а холистичні та метафоричні використовують як допоміжні. Як і будь-який з методів, кількісні мають і переваги, і недоліки, що досить чітко сформулювала М.А.Макарченко [15, 54-57], однак очевидно, що при порівнянні організаційних культур різних організацій чи структурних одиниць, при визначенні типу організаційної культури та її моделюванні кількісні методи є єдиноможливими. У науковій літературі представлена ціла низка шкал, що дозволяють «виміряти» організаційну культуру, але анкети західних консалтингових компаній переважно «закриті» і відсутні у відкритому доступі. Серед прозорих методів можна виділити: запитальник організаційних пере-

конань (Organizational beliefs questionnaire) Сашкіна (Sashkin, 1985), анкети корпоративної культури (Corporate culture survey) Глассера (Glaser, 1983); діагностику організаційних норм Алена-Дьюера (1980), анкети організаційної культури (Organizational culture inventory) Кука-Лафферті (Cooke & Lafferty, 1983); анкету «культурного розриву» (Culture gap survey) Кілмана – Сакстона (Kilmann & Saxton, 1983), анкети Камерона-Куїнна, С.Ханді (Handy), Д.Денісона (Denisoncon), Г.Хофштеде (Hofstede, 1997) [40; 38; 39; 43; 41; 42].

Таблиця 1. Основні стратегії вивчення організаційної культури ВНЗ

Назва/статус стратегії	Характеристика	Інструменти
холістичні стратегії - як діагностичні для уточнення окремих характеристик або детального дослідження культури конкретної організації	передбачають польові методи дослідження шляхом глибокого занурення дослідника в культуру та діяльність у ній в ролі активного спостерігача, консультанта або навіть члена колективу, своєрідного «аборигена» організації, але залишитися при цьому об'єктивним	методи спостережень, ведення щоденника, хронометраж, стоп-виправи, приватні бесіди, робочі групи, семінари, обговорення
метафоричні (мовні) стратегії - як допоміжні методи дослідження відповідності декларцій реальним	полягають у вивченні особливостей мови діючих нормативних, методичних та регламентуючих документів, звичностей, міфів та легенд організації, історії, анекдотів та жаргів, стереотипів спілкування, сленгу, гимну та девізу компанії	аналіз документів, контент-аналіз внутрішньоорганізаційної документації, вивчення усного фольклору, якісні методи тощо для вивчення впливу культури та її суті
кількісні стратегії - як основні стратегії дослідження	кількісне вимірювання поведінкових норм, організаційної культури і концентрація уваги на тих чи інших культурних нормах, підходах або цінностях	опитування, співбесіди, анкетування, інтерв'ю, фокус-групи, експериментальні дослідження, методи моделювання, експеримент

*Складено автором за [7, с.205; 15, 54-57]

На основі розглянутих вище методів дослідження та підходів будуються різноманітні методики діагностики організаційної культури, вибір яких визначається: завданням дослідження (дослідження наявності (розвитку, модифікації) елементів організаційної культури; визначення типу культури; дослідження впливу культури на діяльність організації; діагностика відповідності культури стратегічному розвитку організації тощо); специфікою об'єкта дослідження, в нашому випадку вищого навчального закладу; наявними ресурсами, які необхідні для проведення дослідження, оскільки деякі методики вимагають значних фінансових та часових витрат.

Так, діагностичні методики, спрямовані на візуалізацію існуючої організаційної культури (визначення типу культури), базуються на систематичній інтерпретації існуючих культурних симптомів за допомогою певних інструментів (методів, які ми розглянули вище). Такі рамочні (контурні) методики (рамочні конструкції) побудовані на виділенні критеріїв для формування визначених видів організаційної культури і порівнянні культури своєї організації та «чистих» культур.

Інтегральна методика дослідження організаційної культури голландського вченого Герта Хофштеде базується на критеріях національної приналежності, і дозволяє вивчити наскільки вони схожі та відмінні в різних країнах. У період з 1960 до 1980 рр. ним було проведено анкетування респондентів в офісах компанії IBM 70 країн, де було розповсюджено більше 116 000 анкет на 20-и різних мовах, на семи різних рівнях

ієрархії [3, с.63; 42]. В анкеті міститься близько 160 пунктів, 63 з яких пов'язані з виробничими цінностями. Результати були зведені в багатофакторну модель цінностей які характеризують подібність та відмінність культур: намагання уникнути невизначеності (сильне – слабе); чоловіча – жіноча; індивідуалізм – колективізм; дистанція між людьми, які мають різний статус (велика – мала); тривалість орієнтації (велика – мала). На початку 90-х років російський вчений А.І. Наумов інтерпретував цю методику не тільки для бізнесу, але й для управління в цілому, та удосконалив її технічне забезпечення, завдяки чому з'явилась можливість використовувати методику Г.Хофштеде для вивчення організаційної культури конкретної організації в «національному форматі» (пізніше його роботу продовжили О. Данилова, М.Тарарухіна [4], О.Струкова, В.Пушних [27]). На наш погляд, використання цієї методики передбачає масштабне дослідження організаційної культури вищих начальних закладів України, що зумовлює значні витрати фінансових та часових ресурсів, до того ж, слід зауважити неможливість однозначної характеристики «культурного регіону», до якого слід віднести нашу державу (у Г.Хофштеде це – «германські країни», «англо-американські країни», «північні країни», «слаборозвинені романські країни» тощо), і головне, методика Г.Хофштеде спрямована на оцінку агрегованих систем у цілому, наприклад, для оцінки культурних особливостей української національної системи освіти та порівняння її з даними зарубіжних досліджень.

В основу рамочної конструкції, професора Ч. Ханді покладена орієнтація культури організації на: владу, роль, завдання чи особистість [41]. Наведена процедура діагностики стану організаційної культури складається з 5-ти етапів. П'ятнадцять ключових вимірів включають в себе розширений опис чотирьох типів організаційних культур: культура влади (А); культура ролі (В); культура завдання (С); культура особистості (Д). В 1995-1996 рр. за цією методикою російським вченим К.М.Ушаковим була вивчена організаційна культура сучасної школи та розроблені рекомендації по управлінню [31].

Діагностичними моделями, що дають можливість описати будь-яку культуру без виділення видів, є методика АТАГ [44], методика Д. Денісона [46]. Модель Д.Денісона спроектована для ділових організацій. При використанні цієї методики в якості інструменту діагностики організаційної культури ВНЗ, можна визначити, чи знають співробітники, професорсько-викладацький склад, студенти і навіть керівники місію своєї компанії та чи впливає вона на процеси. Складовими дослідження є: «основне завдання», «здатність пристосовуватись», «залученість», «послідовність».

Вже двадцять років науковці та організаційні консультанти використовують «парадигмальний» підхід американського спеціаліста в галузі організаційного консультування Л. Константіна, згідно з яким суть (характер) організаційної культури визначається тим, що він назвав організаційними парадигмами. Організаційна парадигма – образ (модель) основних, часто неявних уявлень співробітників та консультантів, про те, що таке організація, якою вона може та повинна бути, а також спроби прийняття та осмислення організаційної діяльності [37].

Інструментом діагностики виступає «Шкала організаційних парадигм» (С.А.Ліпатов адаптував дану методику та розробив еквівалентний варіант анкети російською мовою [12]), що дозволяє виявити та оцінити основні принципи організації і виділити типи організаційної культури. Специфічний набір характеристик дозволив виділити чотири базові організаційні парадигми: ієрархія, різноманітність, консенсус та єдність.

Прийнявши «парадигмальний» підхід Л.Константіна за основу, і застосувавши процедуру факторного аналізу, М.М.Єлфімова [5] розробила триетапну робочу методику вивчення організаційної культури на рівні системи соціальних уявлень про організаційне середовище ВНЗ на прикладі Оренбурзького державного педагогічного університету у порівнянні з комерційною організацією. Методики Л.Константіна та М.М.Єлфімової є досить цікавими діагностичними моделями соціально-психологічного дослідження і дозволяють виявити організаційну реальність, порівняти її з образом ідеальної організації та визначити тип організаційної культури. Водночас, слід зауважити обмеженість цих методик тільки психологічними факторами підвищення якості культурипроєктуючої діяльності ВНЗ.

Розглянемо, які методики використовували українські дослідники у своїх дисертаціях та навчальних посібниках, і які авторські методики були ними запропоновані. І.І.Сняданко у своєму дисертаційному дослідженні [25] за методикою Р. Блейка – Дж. Мутона «Оцінка стилю діяльності менеджера» [17] дослідила стиль керівництва менеджерів середньої та вищої ланок і за методикою Р. Вудкова – Дж. Френсіса «Аналіз управлінських обмежень» 2 дослідила особливості обмежень управлінської діяльності керівників підрозділів; оцінку рівня привабливості організаційної культури для працівників промислового підприємства в цілому (персоналу та менеджерів організації загалом) дала за методикою «Оцінки привабливості організаційної культури» В.М. Снеткова 24 .

І.В.Мажура [14, с.11-131] досліджуючи розвиток культури підприємства, в якості інструмента прийняття ґрунтовних рішень щодо модифікації культури запропонувала індикативну оцінку сили культури підприємства. В.В.Усачов для практичної реалізації теоретичних положень організаційної культури запропонував конкретну методику оцінки стану організаційної культури мікросистеми, яка дозволяє встановити тип організаційної культури підприємства, її спроможність до прогресивних змін, що зумовлені трансформаційними процесами у всіх сферах соціально-економічного життя суспільства [30].

Як інструменту управління конкурентоспроможністю вищих навчальних закладів Л.Р.Прус [19] пропонує застосовувати бенчмаркінг – комплексний метод управління конкурентоспроможністю на основі перманентного співставлення ВНЗ з обраними еталонами, виявленими шляхом моніторингу конкурентного середовища і в якості яких можуть використовуватися об'єкти дослідження у внутрішньому (підрозділи закладу) і зовнішньому середовищах ВНЗ (конкуренти, лідери галузі та організації інших галузей). Оскільки організаційна культура ВНЗ є одним із чинників конкурентоспроможності, ми вважаємо за доцільне використання методу бенчмаркінгу при оцінці та розвитку зовнішніх проявів культури ВНЗ.

Враховує специфіку ВНЗ авторський колектив навчального посібника «Корпоративна культура» під керівництвом професора Донбаської державної машинобудівної академії Г.Л. Хаєта [10], в якому були досліджені сутність та принципи корпоративної культури; розглянута роль видимих атрибутів культури – символів, фірмового стилю, ритуалів і свят, історії героїв і міфів тощо; пояснено розвиток корпоративної культури організації у взаємозв'язку з видом менеджменту, середовищем, періодами часу, технологією і особистістю того, хто працює.

В російських ВНЗ проблема діагностики та розвитку організаційної культури є предметом наукової полеміки та практичної реалізації. Найпопулярнішою діагностичною моделлю організаційної культури вищих навчальних закладів є методика OCAI (Organizational Culture's Analyze Instrument) К.Камерона та Р.Куїнна [7], яка була використана і в комерційних організаціях (Т.О.Соломанідіна (2002, 2007 р.) [26], М.А.Макарченко (2003 р.) [15]), і в декількох російських вузах [29; 20; 11]. В її основі лежить теоретична модель «Рамочна конструкція конкуруючих цінностей», яка дозволяє побудувати профіль організаційної культури в таких координатах: еластичність і дискретність – стабільність і контроль, зовнішній фокус і диференціація – внутрішній фокус та інтеграція. Ці координати генеруються двома вимірами: перший відділяє критерії еластичності; другий вимір відділяє критерії ефективності. Респондентам пропонується заповнити анкету для двох ситуацій: поточний стан організації («як є»); бажаний стан організації («як би хотілося»).

На основі діагностики ступеня домінування тих чи інших усвідомлених цінностей співробітників організації щодо різних аспектів внутрішнього середовища визначається та графічно зображується організаційний профіль культури, який дозволяє візуалізувати її основні типи: культуру ієрархії, культуру конкуренції (ринку), культуру адхократії (творчості) та культуру сім'ї.

Організаційний профіль дозволяє: оцінити частку кожного елементарного виду культури в загальній організаційній культурі (за положенням точок на координатних осях); оцінити готовність організації до змін і бажаний напрямок змін; порівняти організаційні культури різних підрозділів; описати не тільки стан організації в цілому, але й окремі аспекти її діяльності (систему управління, стиль лідерства, сили що згуртовують організацію, систему визначення цілей, систему прийняття рішень, вирішення конфліктів, мотивацію співробітників, критерії успіху); оцінити конгруєнцію різних аспектів корпоративної культури; оцінити динаміку зміни корпоративної культури.

В навчальному посібнику українських авторів під керівництвом професора Г.Л.Хаєта дано позитивну оцінку можливості використання в оцінці культури ВНЗ методики OCAI, і пропонується вісім типів організаційно-управлінських культур та 12 осей аналізу соціокультурних та організаційно-управлінських змін при переході від однієї культури до іншої. Ми згодні, що чотири типи культури методики OCAI є полярними і не включають проміжні та специфічні види, але відсутність публікацій про методику, і головне, анкети, не дають можливість внести корективи в дослідження.

Російський вчений Ю.Г. Семенов [22] після докладного вивчення моделі Камерона та Куїнна також запропонував свій варіант анкети дослідження організаційної культури. В її основі лежить проектування діагностичних інструментів.

На думку Д. Мацумото [16], до початку XX ст. майже усі способи оцінки організаційної культури були обмеженими, оскільки, усі вони вивчають культуру лише на рівні окремих працівників, не враховуючи при цьому вплив національної культури і організаційну культуру структурних підрозділів, тобто не охоплювали усі три рівні (індивідуальний, інтраорганізаційний та інтерорганізаційний). Однак у період 1997-1998 рр. з'явилися роботи К.Колвіна та його співавторів, де було презентовано метод, який одержав назву багаторівневого профілю організаційної культури (БПОК). Це перехід від чисто теоретичних висловлювань з приводу організаційної культури до виявлення таких методів дослідження, які дозволяють її вивчати і характеризувати. Ми згодні з А.В.Шакуровою, що методика конкуруючих цінностей (OCAI) також здатна аналізувати культуру на декількох рівнях. Так, у поле зору дослідника потрапляють культурні цінності, які визначають поведінку в організації не тільки на індивідуальному, але й на інтраорганізаційному рівнях, що зближує її з багаторівневим профілем Колвіна (БПОК) [33, с.131].

Поширеність використання методики OCAI представниками консультативного бізнесу та частота посилання на неї теоретиків підтверджують її зручність та популярність. На думку авторів, К.Камерона і Р. Куїнна, найкращим способом аналізу базисних цінностей і переконань (саме культури), а не просто співставлення суті явищ та уявлення про них (клімат), є «використання процедури аналізу деяких сценаріїв, в яких реакція респондентів відображає ступінь, в якому неписані сценарії виявляються знаковими для культури їх власної організації. Ці сценарії відіграють роль натяків як емоційного, так і пізнавального характеру і стимулюють вихід на поверхню стрижневих атрибутів культури. Респонденти можуть не усвідомлювати критично важливі атрибути культури, доки не буде натяку, включеного у сценарій запитальника [7, с. 206].

IV. Висновки.

Враховуючи достатньо високу складність оцінки такого неординарного явища, як організаційна культура вищого навчального закладу, на наш погляд, поки що не склалися сталих та однозначних методичних підходів до її дослідження. Також очевидно, що навіть коректна адаптація кращих зарубіжних методик не розв'язує проблеми розробки власних методик, потреба в яких постійно зростає. Це спонукало нас узагальнити наявні матеріали і розробити модель діагностики корпоративної культури з введенням в неї як класичних, загальноприйнятих методик, так і авторських розробок (рис.1). В основі діагностичної моделі дослідження організаційної культури вищого навчального закладу лежать: моніторинг зовнішніх та внутрішніх факторів формування організаційної культури вищого навчального закладу; бенчмаркінг багаторівневої структури корпоративної культури ВНЗ; діагностика профілю організаційної культури за методикою OCAI К.Камерона та Р. Куїнна.

Запропонована нами діагностична модель, окрім оцінки елементів організаційної культури та встановлення її типу, включає моніторинг зовнішнього та внутрішнього середовища вищого навчального закладу. Отримані внаслідок такого аналізу дані є основою для прийняття подальших рішень стосовно організаційної культури та розробки стратегічного плану розвитку ВНЗ. В період літо – осінь 2009 року нами було проведено опитування співробітників ЧНУ імені Юрія Федьковича для визначення оцінки поточного та бажаного стану організаційної культури за методикою OSAI К.Камерона та Р. Куінна, результати та висновки якого будуть висвітлені в подальших працях автора.

Підготовчий (формальний) етап				
Визначення предмету діагностики	Постановка управлінських задач та цілей дослідження	Визначення об'єкту діагностики	Вибір аспектів організаційної культури, які будуть досліджуватися	Вибір методів дослідження, вибір джерел інформації та цільових груп
Оціночний етап				
Мета	Інструмент	Об'єкт	Методи	Джерела інформації
Дослідження факторів формування ОК	Моніторинг	Внутрішнє середовище	Ситуаційний аналіз. Збирання і оцінка аналітичної інформації із внутрішніх джерел. Причинно-наслідковий аналіз. Оцінка сильних та слабких сторін. Моделювання. Синтез результатів.	Внутрішні документи ЧНУ: бюджет, посадові інструкції, колективний договір, статут, сценарії подальших заходів. Власні спостереження. Інтерв'ю.
		Мікросередовище ВНЗ	Кабінетні дослідження і безпосередні спостереження аналіз поставальників, конкурентів, споживачів, громадськості. PEST-аналіз. Причинно-наслідковий аналіз. Моделювання. Синтез результатів.	ЗМІ. Статистичні збірники. Звіт прийомальної комісії. Штатний розпис ЧНУ. Експертні оцінки.
		Макросередовище ВНЗ	Ситуаційний аналіз. Збирання і оцінка аналітичної інформації із зовнішніх джерел. Причинно-наслідковий аналіз. PEST-аналіз. Оцінка можливостей та загроз. Моделювання. Синтез результатів.	ЗМІ. Статистичні збірники. Інтернет-сайти. Урядові документи. Аналітичні доповіді. Інформаційні бюлетені.
Оцінка елементів ОК	Бенчмаркінг	Елементи організаційної культури	Створення фокус групи. Планування діяльності. Аналіз документів підприємства - партнера(сайт, статут, колективний договір тощо). Особисті та телефонне опитування. Вербальна та невербальна техніка. Спостереження. Конфронтаційний аналіз. Обробка результатів. Впровадження змін.	Сайти. Колективний договір. Статут. Засоби ЗМІ. Власні спостереження. Співбесіда.
Встановлення типу ОК	Експертно-аналітичний підхід - рамочна конструкція OSAI		Опитування інтерв'ю, анкетування. Узагальнення. Експертні оцінки. Побудова організаційного профілю. Моделювання.	Анкета. Інтерв'ю. Організаційний профіль.
Результуючий етап				
SWOT-аналіз	Розробка стратегічних напрямків змін ОК		Розробка напрямків змін в підсистемах управління ВНЗ за результатами OSAI	Програма впровадження нових елементів ОК за результатами бенчмаркінгу

Рис. 1. Модель діагностики організаційної культури вищого навчального закладу

Література:

1. Введение в практическую социальную психологию. Учебное пособие для высших учебных заведений / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А.П. Петровской, О.В. Соловьевой. – 2-е изд. – М.: Смысл, 1996. – 412 с.
2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя-практика: [Пер. с англ.] / М.Вудкок, Д. Фрэнсис; – М.: Дело ЛТД, 1994. – 320 с.
3. Гибсон Дж.Л., Иванцевич Д.М., Доннелли Д.Х. Организации: поведение, структура, процессы: Пер. с англ. / Джеймс Л. Гибсон, Джон Иванцевич, Джеймс Х. Доннелли-мл. – М.: ИНФРА-М, 2000.
4. Данилова Е., Тарарухина М. Российская производственная культура в параметрах Г.Хофштеда / Е.Данилова, М.Тарарухина // Мониторинг общественного мнения. – 2003. №3(65). – С.53-64
5. Елфимова М.М. Психологические особенности восприятия организационной культуры сотрудниками образовательного учреждения (вуза) и индустриальной организации: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. псих. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология». / М.М.Елфімова. – Самара 2007. – 22 с.
6. Ильина О.С. Комплексная диагностика корпоративной культуры современной организации / О.С.Ильина // Омский научный вестник. – 2007. – №1 (51) – С.67-70.
7. Камерон К.С. Диагностика и изменение организационной культуры: Пер. с англ./ К.С.Камерон, Р.Э. Куинн. – СПб.: Питер, 2001. – 311 с.
8. Капитонов Э.А. Корпоративная культура: стратегическое направление развития социально-трудовых отношений / Э. А. Капитонов; Науч. ред. Г. П. Зинченко. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 192 с.
9. Качан И.В. Методики диагностики организационной культуры предприятия / И.В.Качан, В.В.Зубенко // Научные труды ДонНТУ. Серия экономическая. Выпуск 33.- 1. – Донецк, ДонНТУ, 2008. – С.187-191
10. Корпоративна культура. Навчальний посібник / [Хаєт Г.Л., Еськов О.Л., Хаєт Л.Г. та інші]; під заг.ред. Г.Л.Хаєта – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с
11. Корпоративная культура университета ИНЖЭКОН: теория и практика, история и традиции: историко-социологический очерк / [В. А. Лимонов и др.]; под общ. ред. В. А. Лимонова. – СПб: СПбГИЭУ, 2008 – 140 с.
12. Липатов С.А. Опросник «Шкалы организационных парадигм» Л.Л. Константина /С.А.Липатов // Журнал практического психолога. – 2005. – № 2. – с. 186-198.
13. Липатов С.А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики // Организационная психология. Хрестоматия. Сост. и общая ред. Винокурова Л.В., Скрипюка И.И. – СПб.: Питер, 2000.
14. Мажура І.В.Розвиток культури підприємства: дис. ...кандидату економічних наук: 08.06.01 / Мажур Ірина Володимирівна. – Луганськ: 2005. – 234 с.
15. Макаренко М. А. Исследование организационной культуры Санкт-петербургских предприятий / М.А.Макаренко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия «Менеджмент». Вып.3 (24). – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2004 – С.53-77.

16. Мацумото Д. Психология и культура. / Д.Мацумото [Електронний ресурс] // www.davidmatsumoto.info
17. Никифоров Г.С. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. / Г.С.Никифоров, М.А.Дмитриева, В.М.Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
18. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. / А.И.Пригожин. – М.: Политиздат, 1989.
19. Прус Л.Р. Управління конкурентоспроможністю вищих навчальних закладів на засадах бенчмаркінгу: дис. ...кандидата економічних наук: / Прус Людмила Романівна. – Тернопіль, 2008. – 218 с.
20. Пушных В.А. Роль корпоративной культуры в управлении изменениями организации / В.А.Пушных // Инженерное образование. – 2004. – №2. – С.33-37
21. Радаев В.В. Трансформация университетов: академические свободы и российские теснины / В.В.Радаев // Высшее образование сегодня. – 2004. №10. – С.29
22. Семенов Ю.Г. Организационная культура: Учебное пособие. / Ю.Г.Семенов – М.: Университетская книга; Логос, 2006. – 256 с.
23. Сергеева Т.Б. Корпоративная культура образовательного учреждения: (на примере медицинского вуза) / Т. Б. Сергеева, О. И. Горбатько. – Ставрополь: Ставропольская гос. мед. акад., 2008 – 195 с.
24. Снетков В.М. Оценка привлекательности культуры организации / В.М.Сняtkова // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. Под ред. Г.С.Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М. Снеткова – СПб: Речь, 2001. – 448 с.
25. Сняtkанко І.І. Соціально-психологічні умови формування організаційної культури промислового підприємства: дис. ...кандидата психологічних наук: 19.00.05 / Сняtkанко Ірина Ігорівна. – К.: 2007. – 331 с.
26. Соломанидина Т.О. Организационная культура компании. Учебное пособие. / Т.О.Соломанидина – М.: ИНФРА-М, 2007. – 624 с.
27. Струкова О.С. Деловая культура России: измерение по Г. Хофстеду / О.С. Струкова, В.А. Пушных // Менеджмент в России и за рубежом. – 2004. - № 2 – С.72-73.
28. Трененков Е.М., Дведенидова С.А Диагностика в антикризисном управлении / Е.М.Трененков, С.А.Дведенидова // Менеджмент в России и за рубежом. – 2002. – №1.
29. Управление высшим учебным заведением: учебник для системы дополнительного образования – повышения квалификации руководящих кадров высших учебных заведений / [Архипов А. Ю. и др.]; под общ. ред. С. Д. Резника, В. М. Филиппова. – Пенза : ПГУАС, 2009 – 849 с.
30. Усачова В.В. Організаційна культура в транзитивній економіці: політекономічний аспект: дис. ...кандидата економічних наук: 08.01.01 / Усачева Вероніка Валеріївна. – Донецьк, 2003. – 202 с.
31. Ушаков К.М. Организационная культура: понятие и типология / К.М.Ушаков // Директор школы. – 1995. – № 2-4.

32. Черных Е.А. Для чего и как проводится диагностика корпоративной культуры компании. [Електронний ресурс] /Е.А.Черных// www.corpculture.ru/content/dlya-chego-i-kak-provoditsya-diaagnostika-korporativnoi-kultury-kompanii
33. Шакурова А.В. Феномен «организационная культура» (ОК): проблема диагностики. / А.В.Шакурова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2006. – № 1. – С.128-136.
34. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э.Шейн. – М: Питер. – 2002. –
35. Юксвярав Р.К. Управленческое консультирование: теория и практика / Р.К.Юксвярав, М.Я.Хабакук, Я.А. Лей ман. – М.: Экономика, 1988. – 239 с.
36. Clark, B.R. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Issues in Higher Education / B.R. Clark. –... Oxford: Pergamon, 1995.
37. Constantine L.L. Teamwork Paradigms and The Structured Open Team // Proceedings: Embedded Systems Conference. San Francisco, 1989
38. Cook R.A., Lafferty J.C. Level V: Organizational culture inventory. – Plymouth, MI: Human Synergistics, 1989.
39. Furnham A., Xenikou A. A correlational and factor analytic study of four questionnaire measures of organizational culture / Исследование четырех вопросников для измерения культуры с помощью корреляционного и факторного анализа // Human Relations. Mar 1996. Vol. 49. No. 3. P. 349 – 371 [Електронний ресурс] // <http://ecsocman.edu.ru/db/msg/58311>).
40. Glastr, R. The corporate culture survey. – Bryn Mavr, Pennsylvania: Organization Desing & Development, 1983
41. Handy C. The Gods of Management. – New York: Penguin Books, 1978
42. Hofstede, Geert and Hofstede, Gert-Jan. Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw-Hill U.S.A., 2004.
43. Kilmann R. H., Saxton M. J. The Kilmann- Saxton culture-gap survey. – Pittsburgh, PA: Organizational Design Consultants, 1983.
44. Kobi J-M. Unternehmenskultur verstehen, erfassen und gestalten. – Lech: Verlag Moderne Industrie, 1986.
45. Senge P.M. and others. The Fifth Discipline Fieldbook. Nicholas Brearly Publishing. London, 2002
46. Офіційний веб-сайт Консалтингової групи Денісона – Режим доступу www.denisonconsulting.com

ОКСА М. М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і
педагогічно майстерності Мелітопольського
державного педагогічного університету
м. Богдана Хмельницького

ПОРТФОЛІО В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗА ФАХОМ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ»

Розкрито організацію підготовки магістрів за спеціальністю 8.000009 «специфічна категорія. Управління навчальним закладом» на кафедрі педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. Ключові слова: портфоліо, менеджмент освіти, навчальна програма, управління навчальним закладом.

Раскрыта организация подготовки магистров по специальности 8.000009 «специфическая категория. Управление учебным заведением» на кафедре педагогики и педагогического мастерства Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого. Ключевые слова: портфолио, менеджмент образования, учебная программа, управление учебным заведением.

The organization of training the masters in field 8.000009 "Specific category. Managing an educational establishment" at the department of pedagogical and teaching skillfulness of Melitopol State University is described in the article. Keywords: portfolio, management of education, a curriculum, managing educational establishment.

Постановка проблеми: Ситуація невизначеності, мінливості, агресивності зовнішнього соціально-економічного середовища; зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг, низька мотивація педагогів до роботи, зумовлена насамперед відсутністю адекватної заробітної платні та системи стимулів щодо розвитку творчо-пошукової діяльності, зростаюча прагматичність батьківської громади стосовно вчителя та нівелювання його значення – все це та багато інших факторів вимагають від сучасного керівника школи докладання величезних зусиль, професіоналізму в управлінській діяльності. Слушно відзначити, що сучасна теорія управління школою розвивається як частина загальної теорії управління соціальними організаціями. Вона має свої особливості, зумовлені особливостями керованого об'єкта, що відрізняють її від теорії управління організаціями інших видів, наприклад, виробничими. Але в основу її також покладено загальноуправлінські підходи. Результатом праці менеджерів навчально-пізнавального та навчально-виховного процесів є ступінь навченості, вихованості та розвитку учнів, студентів. Практика, яка щоденно демонструє ступінь освіченості пев-

ної частини населення, свідчить про необхідність підвищення ефективності управління освітніми процесам у навчальних закладах.

Проблеми управління навчальним закладом свідчать про невідповідність між вимогами до якості результатів управління та реальним його станом. З – поміж них виділяємо: національний характер управління; реактивний характер управління, відсутність превентивного реагування; недостатній розвиток зворотних зв'язків; недостатній рівень системності управління; недостатня адаптивність, гнучкість управління; низька наукомісність управління; низький рівень творчо-пошукової діяльності в управлінні; низький рівень управління інноваційними процесами тощо. Знання, усвідомлення цих проблем являють собою потенціал для удосконалення управління, чому сприяє використання здобутків теорії та практики світового менеджменту, адаптація їх управління навчальними закладами. Визначним кроком у розвитку діяльності кафедри педагогіки і педагогічної майстерності стало відкриття у 2004 році магістратури за спеціальністю 8.000009 «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» з набором 20 осіб (на денне – 10 та на заочне – 10 з 2005 року), що дає основу для розвитку нового напрямку – педагогічного менеджменту і засади спрямування діяльності педагогічного керівництва освітніми закладами на науковій основі.

Політики розглядають ефективний рівень функціонування школи як вагомий елемент подальших реформ у суспільстві. Представники бізнесу розглядають удосконалення роботи загальноосвітніх навчальних закладів як невід'ємну частину поліпшення якості та продуктивності на робочих місцях в усій країні. Діячі у сфері освіти також погоджуються з тим, що поліпшення академічного процесу неминуче призведе до відповідності випускників шкіл вимогам майбутнього.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століть було запропоновано багато підходів щодо вдосконалення функціонування загальноосвітніх закладів освіти, серед яких можна визначити такі: збільшення періоду практики під час професійної підготовки вчителів та адміністраторів шкіл, залучення менторів до професійної підготовки використання портфоліо широко застосовується також у процесі професійної підготовки освітян. Інший підхід до підготовки професіоналів у сфері освіти – тривалий та безперервний професійний розвиток останніх. Цей підхід передбачає розробку та використання портфоліо упродовж усього становлення та просування кар'єри працівника школи. Останнім часом використання портфоліо широко використовується також у процесі професійної підготовки адміністраторів шкіл на базі університетів США з огляду на те, що порт фоліо дійсно є вагомим та дієвим засобом визначення готовності випускників програм до подальшого виконання професійних обов'язків на керівних посадах у школи.

Мета публікації – розглянути використання портфоліо під час підготовки адміністраторів шкіл в Україні. У контексті порушеної проблеми актуальним, на наш погляд, є розгляд одного з аспектів професійної підготовки адміністраторів шкіл.

Робота виконана згідно загального плану науково-дослідної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету та практичних завдань кафедри педагогіки і педагогічної майстерності з підготовки вчителя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В Україні XXI ст. склалися досить сприятливі умови для оновлення управління освітою. Змістовні роботи з проблеми інноваційних підходів до педагогічного менеджменту представляли І.П.Аносов, Л.І.Дмитренко, Г.В.Єльнікова, Л.І.Карамушка, В.В.Крижко, В.І.Маслов, О.І.Мармаза, Є.М.Павлютенков, В.С.Пікельна, В.М.Приходько, В.Я.Ястребова. Саме ці дослідження допомогли побачити типові проблеми в діяльності керівників, виявити їхню природу, визначити роль і місце в розвитку системи освіти, стали підґрунтям держаної програми розбудови галузі управління нею.

У 2001 році Міністерство освіти і науки спільно з Академією педагогічних наук України розробило Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, у якій зазначено, що реформування галузі передбачає передусім модернізацію управління освітою [4]. Нова система управління повинна бути державно-громадською, враховувати регіональні особливості, орієнтувати освітній заклад на розвиток. Нова модель управління проголошена як відкрита та демократична. Серед основних напрямків модернізації управління на особливу увагу в діяльності магістратури в процесі підготовки магістрів до керування навчальними закладами заслуговують такі, як оптимізація організаційно-управлінських структур; оновлення функцій управління; удосконалення технологій прийняття управлінських рішень; впровадження нової етики управління; підготовка та перепідготовка управлінців усіх рівнів; прогнозується збільшення ролі менеджменту. Це зумовлено необхідністю забезпечення гідної життєдіяльності людей, незважаючи на підсилення підприємницької конкуренції, виснаження природних ресурсів, збільшення кількості населення тощо. Якість вирішення подібних проблем буде визначатись станом наукового управління. Основною складовою інноваційного менеджменту повинна стати антропологічна компетентність керівників [1]. Сучасний керівник повинен не тільки вміти організовувати управлінську діяльність, а й володіти певною духовною моральною концепцією. На сьогодні можна визначити широке коло завдань використання портфоліо в підготовчих програмах з адміністрування шкіл [3]. Наприклад, додатковий опис академічного досвіду, дослідницьких проєктів, професійної діяльності, в деяких випадках портфоліо замінюють написання випускної дослідницької роботи (дисертації). Практичний результат застосування портфоліо полягає в тому, що, за умов належного використання, портфоліо може забезпечити виразну картину того, що випускник програми здатен робити під час виконання майбутніх функцій адміністратора з огляду на отримані знання та навички. Портфоліо ми визначаємо, як систематичний цілеспрямований добір, студентами матеріалів, які допомагають визначити їх професійне вдосконалення і свідчать про зусилля, прогрес та досягнення в одній або більше сферах.

Результати дослідження та їх обговорення. На завершальному етапі підготовчої програми портфоліо репрезентує базову збірку матеріалів, що являють собою: детальний опис професійного зростання, офіційну документацію щодо академічних досягнень учасника програми, опис проходження практики та застосування набутих професійних навичок і вмінь. Таким чином, виходячи з рекомендацій викладачів університетів, на

базі яких пропонуються програми з підготовки магістрів з адміністрування шкіл, можна визначити такий формат змісту портфоліо: 1) свідоцтво про здобуту освіти; 2) план професійного розвитку, який фокусує увагу на меті та прагненнях випускника програми; 3) опис дослідницької діяльності на місцях проходження практики; 4) діяльність із професійного розвитку, що не входить до підготовчої програми. 5) опис професійної діяльності з адміністрування навчальних закладів під час участі в підготовчій програмі (у процесі укладання цієї секції портфоліо особливу увагу необхідно звернути на зміни в системі навчального закладу, результатом яких було виконання посадових обов'язків його адміністратора); 6) детальний опис дослідницького проекту, який було розроблено та впроваджено протягом заключної фази підготовчої програми [2, с.42].

Одну з причин, чому саме особливу увагу було звернуто на укладання портфоліо на завершальному етапі підготовчих програм, можна визначити таким чином – портфоліо адміністратора відіграватиме роль могутнього інструменту в подальшому професійному та кар'єрному просуванні. Портфоліо, укладене як результат участі в програмі з підготовки адміністраторів шкіл, широко використовується й надалі, постійно накопичуючи обсяг інформації. Так, випускники програм матимуть можливість від самого початку кар'єри використовувати своє портфоліо задля досягнення особистісних та професійних завдань, які вони мають на меті. Беручи до уваги спрямування портфоліо на майбутнє, в галузі підготовки фахівців з адміністрування шкіл визначили такі функції портфоліо: удосконалення та прийняття рішень на основі отриманих даних; альтернативний інструмент оцінювання; просування кар'єрними сходинками.

Психолого-педагогічний аспект підготовки магістра зі спеціальності 8.000009 "Специфічні категорії. Управління навчальним закладом" до особистісного і професійного самовдосконалення передбачає такі напрямки: формування готовності до постійного професійного самовдосконалення, активної позиції у забезпеченні власного кар'єрного зростання; уміння розробляти і реалізовувати програму професійного самовиховання, творчо працювати над удосконаленням власних професійних здібностей: за змістовою спрямованістю (ділових, комунікативних, рефлексивних), за рівнем опанування діяльністю (пізнавальних, виконавських, творчо-конструктивних) та за формою реалізації дії (практично-рухових, увагоперцептивних, мовних, розумово-інтуїтивних); володіння методиками розвитку креативного мислення, аналіз проблем і знаходження шляхів їхнього конструктивного розв'язку; уміння реалізовувати у взаємодії всі функції спілкування: комунікативну, перцептивну, інтерактивну; здійснювати продуктивне діалогічне спілкування; уміння здійснювати рефлексивне управління педагогічним персоналом; володіння усним і письмовим діловим мовленням, рефлексивним і не рефлексивним слуханням; уміння створювати творче робоче самопочуття, здійснювати емоційно-вольову саморегуляцію, уміння гідної самопрезентації;

Світоглядно-культурологічний аспект підготовки магістра враховує його особистісне і професійне самовдосконалення і зумовлений такими складовими: знання з людинознавства про різні системи індивідуальних і професійних цінностей, розуміння причин їх виникнення й соціального змісту; використання надбань у науковій організа-

ції праці, її безпеці та гігієні; орієнтація в сучасних філософських, політичних, економічних, художніх, правових концепціях розвитку суспільства; обізнаність у різних видах мистецтв та надбаннях національної культури; спроби наукового осмислення власного досвіду, пошуки себе у художній творчості, спорті, туризмі тощо. Така підготовка керівника освітнього закладу нового покоління сприяє формуванню його саморегуляції і створенню освітнього середовища, що поліпшує якість освіти в навчальних закладах.

Саме інформаційна революція, яка прискорює свої темпи, в наш час призводить до появи суспільства, побудованого на знаннях, і диктує нові вимоги до методологічної світоглядної системної підготовки сучасних фахівців. Високоосвічена людина стає головним інтелектуальним потенціалом країни. Висококваліфікований менеджер – це найкращий засіб генерування й передачі знань – джерела життя людства. Світове співтовариство визнає, що головними чинниками якості життя людини є освіта, добробут та її здоров'я. У високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти забезпечує реалізацію людського потенціалу і є основою забезпечення якості життя. За державним стандартом України ДСТУ 3230-95 якість – це сукупність характеристик об'єкта (процесу, продукції, організації, системи або будь-якої комбінації з них), які визначають його здатність задовольняти визначеним і передбачуваним потребам. Якість підготовки спеціалістів є результативністю діяльності ВНЗ, що вимірюється рівнем затребуваності випускників, соціальними партнерами.

Стратегія якості є основним напрямком освіти багатьох країн світу. Цей процес, започаткований наприкінці ХХ століття (Велика Британія, Нідерланди, США, скандинавські країни тощо), триває й досі (Німеччина, Румунія, Польща, Франція, Чехія, Угорщина тощо). Україна не є винятком у цьому процесі. В умовах реформування української системи освіти якість стає важливим фактором, який визначає перспективність поставлених завдань та ефективність їх виконання.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави, а моніторинг якості освіти стає основою оцінювання державою та громадськістю освітніх послуг, рівного доступу громадян до здобуття якісної освіти. Забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності й управління якістю – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи науковий контекст, але й соціальний, політичний та управлінський аспекти.

Діагностика якості освіти – система технологій, засобів процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються, або здійснюються. На наш погляд слід визначити педагогічну діагностику, як складову професійної компетентності вчителя.

Педагогічна діагностика – це оцінка, аналіз та статистичний стан педагогічного процесу відповідно до певних параметрів; діагностика професійної діяльності педаго-

га передбачає знання й уміння та використання даних, які характеризують стан педагогічного явища на різних рівнях здійснення.

Системність і безперервність вивчення діяльності педагога вказують на необхідність багатоаспектного діагностування, залучаючи різні сторони педагогічної діяльності, професійно й соціально значущі якості особистості. Педагогічна діагностика складається із вивчення, порівняння, аналізу, інтерпретації досліджуваного матеріалу це лише перший етап процедури прогнозування розвитку подій та майбутніх наслідків у тих чи інших умовах. Педагогічний діагноз – дає вчителю оперативну й надійну інформацію про те, як переплелися у взаємодії різноманітні причини, які з них у даний момент небезпечні а й ефективні. За допомогою оцінок, експертних оцінок, тривалого спостереження за діяльністю студентів педагогічної вищої школи були визначені показники якості студентів до педагогічної діяльності, до числа яких віднесені психолого-педагогічні знання, професійні уміння, інтерес і потреба займатися педагогічною діяльністю, володіння методикою викладання предметів, якості особистості, які забезпечують успіх педагогічної діяльності, потреба в самовдосконаленні професійно-педагогічних здібностей, самостійність у оцінці й аналізі результатів педагогічної роботи.

Системність і безперервність вивчення діяльності педагога вказують на необхідність багатоаспектного діагностування, залучаючи різні сторони педагогічної діяльності, професійно й соціально значущі якості особистості.

Якісний рівень освіти визначається за допомогою механізмів моніторингу, який являє собою систему збору, обробки й розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану та прогноз розвитку. Складовими моніторингу якості освіти є: ресурси, що вкладаються в освіту; освітній процес; результати, що їх продукує освітня система. У світі запроваджено кілька моніторингових програм, за допомогою яких можна оцінювати й порівнювати системи освіти. Найбільш поширеними є освітні індикатори ЮНЕСКО та індикатори ОЕСР, а також TIMSS – міжнародного дослідження з оцінювання якості математичної та природничої освіти, спрямованого на визначення рівня природничо-математичної підготовки на різних рівнях школи. При розробці програм якості необхідно мати на увазі, що інтегральна якість фахівця з перспективними властивостями буде визначатися наступним: управління системою освіти і професійною підготовкою; дидактичним забезпеченням навчального процесу; педагогічними кадрами; оцінкою навчальних досягнень; інфраструктурою вищої школи й зовнішнього середовища. Як свідчить практика, 73 відсотки опитаних керівників свідомо використовують аналіз альтернатив і кінцевий вибір альтернатив. Найслабшим місцем діяльності керівників усіх рангів є відсутність психологічних даних у вхідній інформації, а також чітких обмежень (критеріїв) для вибору альтернатив. Кращі керівники відрізняються від гірших тим, що перші, як правило, розглядають більшу кількість альтернатив у процесі вибору оптимального рішення. Крім того, керівник повинен уміти подати своє рішення так, щоб воно було позитивно сприйнято колективом. Тут можна побачити резерви техніки прийняття й подання рішення.

Аналіз психологічного механізму прийняття рішень в освіті та аналіз реальної управлінської практики керівників освітянських закладів показує що досить поширеними є такі випадки, коли керівники приймають рішення без усвідомленого використання цієї поетапної послідовності. Розробка і прийняття управлінських рішень – це соціальний акт, підготовлений на основі аналізу й оцінки, який організовує практичну діяльність суб'єктів та об'єктів управління і в начальних закладах потребує застосування елементів педагогічної майстерності. За Н.Л.Коминським, велике практичне значення має врахування чинників, що впливають на розробку та прийняття управлінських рішень. Людина, яка приймає управлінське рішення, знаходиться під впливом різноманітних взаємодіючих зовнішніх та внутрішніх чинників. Зовнішні фактори управлінських рішень продиктовані об'єктивними умовами. До них відносимо: рівень складності й важливості завдання, що стоїть перед педагогічним колективом; обсяг і якість інформації щодо проблеми, яку необхідно розв'язати; рівень технічного обладнання й матеріально-економічного забезпечення (дитячого садка, школи, відділу освіти); ступінь кооперації персоналу; час, який має у своєму розпорядженні керівник для підготовки і прийняття рішень.

Науковою базою для функціонування магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» викладачами кафедри педагогіки і педагогічної майстерності розроблено 9 навчально-методичних посібників з даної спеціальності.

Безумовно, під час участі у програмах із підготовки фахівців з адміністрування шкіл академічні досягнення студентів ретельно відстежуються, оцінюються та фіксуються. Портфоліо виступає одним із засобів, які використовуються в цьому процесі. Зокрема, викладачі факультету базують свою оцінку портфоліо на таких індикаторах: прагнення досягти професійних завдань; докази тривалого та безперервного навчання; докази екстенсивного та інтенсивного самоаналізу; систематична робота, що забезпечує базис для особистісного та професійного зростання, ґрунтується на поточних дослідженнях, спрямована на імплементацію змін у школі, на базі якої проходила виробнича практика; матеріал викладено лаконічно, послідовно, логічно та переконливо.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що незважаючи на велику кількість компонентів, які входять до складу портфоліо, найважливішим є опис фактів. Саме ретельний аналіз фактів, які мали місце в практичному досвіді учасника підготовчої програми, дозволяє визначити рівень його професійних навичок та вмінь і готовність до виконання посадових обов'язків керівника школи. Пропонуємо розглянути типовий зразок форми, який використовується для опису набутого досвіду (див. таблиця 1).

Висновки. Портфоліо у програмах із підготовки магістрів з адміністрування шкіл на базі університетів може виступати не тільки інструментом оцінювання готовності майбутніх адміністраторів шкіл до професійної діяльності, але й набути подальшого використання під час просування кар'єрними сходами. Портфоліо є потужним засобом, який віддзеркалює академічний і професійний досвід, дає виразну картину щодо переконань, умінь та навичок фахівця. Внутрішні чинники управлінських рішень залежать від керівника як людини з притаманними їй індивідуальними, психофізіологічними, педагогічними та іншими особливостями. Це: інтелектуальні якості керівни-

ка; «творчі здібності; здатність до ризику, нововведень у системі освіти; рівень домагань (рівень складності цілей, які ставить керівник і вважає можливим досягти) та його реалістичність; рівень самооцінки та її адекватність; особливості темпераменту; емоційно-вольові особливості тощо. Саме на формування внутрішніх чинників майбутнього менеджера освіти спрямована діяльність кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету.

Таблиця 1. Типовий зразок форми портфоліо адміністратора

ПОРТФОЛІО АДМІНІСТРАТОРА:	
форма для опису фактів	
Дія спостереження за роботою вчителів	Основне завдання Обробка інформації, аналіз, оцінка Інші завдання (якщо є) Спостереження за розвитком педагогічного колективу
Опис проблеми. Викладання дисциплін двома вчителями. Перший - високий рівень, другий - нижчий стандарту. Опис дій спостерігача. Після спостереження за вчителями я зустрівся з ними з метою обговорення моїх вражень. Для вчителя, рівень викладання якого був нижчим за стандарт, я приготував декілька пропозицій та рекомендацій. Цей учитель усвідомлював, що урок можна було б провести на значно кращому рівні. Він прийняв рекомендації та звернувся за додатковою допомогою. Наступного разу я не міг не помітити деяке покращення в процесі викладання навчальної дисципліни. Результат (про що ви дізналися або як ви вчинили). Після спостереження було зроблено такі висновки щодо ситуацій подібного роду. Коли ви маєте справу з діями вчителів, які не відповідають стандартам, необхідно заздалегідь ознайомитися та підготувати матеріали, які б могли стати у пригоді в процесі роботи з учителем. Подайте пропозиції та рекомендації. Дозвольте вчителю брати участь у підготовчому процесі. Учитель, із яким мені довелося співпрацювати, мав деякі фінансові проблеми, але я не дозволив цьому факту вплинути на мої судження.	
Зв'язок із основною сферою професійної діяльності. Це спостереження пов'язане з безпосередньою роботою з персоналом для оцінки викладання навчальних дисциплін педагогічним колективом. Спостереження є досить ефективним засобом у роботі з учителями, які працюють на низькому рівні або є некомпетентними.	
Зв'язок із іншими сферами адміністрування навчальних закладів (якщо наявний). Сприяє професійному розвитку інших.	

Література:

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. -К.:Твім інтер, 2003.
2. Бабенко Б. Досвід використання порт фоліо в процесі підготовки магістрів з адміністрування шкіл в університетах США // Директор школи, ліцею, гімназії.-2008.- С.41-44.
3. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. — Харків: Вид група «Основа», 2005.
4. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. -К.: Шкільний світ, 2001.
5. Окса М.М. Стратегічний менеджмент в освіті: Навч. посібник. — Мелітополь: МДПУ, 2007.

ПЕДЬКО Ю. Г.,
магістрантка, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ВНЗ ДО ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Превентивне виховання розглядається як об'єктивна необхідність підвищення якості освіти майбутніх керівників ВНЗ. Аналізується проблема формування готовності до превентивної діяльності майбутніх керівників ВНЗ в умовах Болонського процесу.

Превентивное воспитание рассматривается как объективная необходимость повышения качества образования будущих руководителей ВУЗ. Анализируется проблема формирования готовности к превентивной деятельности будущих руководителей ВНЗ в условиях Болонского процесса.

Preventive education is examined as an objective necessity of upgrading education of future leaders. The problem of forming of readiness is analyzed to preventive activity of future leaders in the conditions of the Bologna process.

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві професійна підготовка майбутнього керівника ВНЗ повинна бути спрямована на формування у нього досвіду саморозвитку молоді, забезпечення свідомого визначення нею своїх можливостей і життєвих цінностей, а також попередження правопорушень і негативних явищ серед студентів. Превентивна підготовка майбутніх керівників ВНЗ займає одне з провідних місць у рамках Болонського процесу. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти глобалізаційні зміни, формування інформаційного суспільства зумовлюють надання державою пріоритетності розвитку освіти і науки [2].

Для реалізації ідей Болонського процесу важливими шляхами є впровадження превентивної системи виховання студентів. Як наголошує професор В.М. Оржеховська, превентивний – це творчий трансформований підхід до виховання, спрямований на вирішення мети та завдань превентивної практики, яка в умовах розвитку різних соціальних ситуацій (соціально-педагогічних, психологічних) дещо випередила теорію 1.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розробку превентивної теорії виховання студентів зроблено сучасними вітчизняними психологами (Г.О. Балл, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко та ін.) і педаго-

гами (І.Д. Бех, В.М. Оржеховська, О.І. Жорнова, Н.Ю. Максимова, О.І. Пилипенко, В.М. Приходько, І.Я. Зязюн, О.М. Пехота, С.О. Сисоєва та ін.).

Превентивність має бути складовою будь-якої соціально-педагогічної дії, оскільки істотно підсилює позитивний потенціал суб'єктів взаємодії [3].

Превентивна діяльність як якісно нова соціально-педагогічна технологія, спрямована на усунення причин і умов, котрі можуть стимулювати хибні звички, виступати механізмом закріплення девіантної поведінки молоді, їх подолання до того, як вони виявляються у структурі особистості та поведінки [4].

Водночас у вітчизняній педагогіці бракує наукових праць, у яких обґрунтовується превентивне виховання як об'єктивна необхідність підвищення якості освіти майбутніх керівників ВНЗ в умовах Болонського процесу. У зв'язку з цим основними завданнями статті є аналіз стану досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній теорії та здійснення теоретичної необхідності обґрунтування підготовки до превентивного виховання майбутніх керівників ВНЗ в умовах Болонського процесу.

Викладання основного матеріалу дослідження. Створюючи систему підготовки майбутнього керівника ВНЗ необхідно приділяти більше уваги розвитку його особистісного потенціалу, створювати сприятливі умови для його самореалізації. Українське майбутнє будується вже сьогодні, і саме в вузах. Випускники повинні вийти з вищих навчальних закладів не тільки професіоналами, але й високодуховними особистостями в умовах Болонського процесу. Вагомість психолого-педагогічних знань у майбутній професійній діяльності випускників як майбутніх керівників ВНЗ дає підставу стверджувати, що специфіка цієї діяльності полягає в педагогічному супроводі (забезпеченні) процесу соціальних відносин у всіх сферах життєдіяльності суспільства. У широкому значенні мова йде про пробудження у майбутніх фахівців духовно-моральних якостей: толерантності, готовності приймати відповідальні рішення, прагнення до самоосвіти, самореалізація особистості [5].

Таким чином, система підготовки майбутнього керівника ВНЗ повинна приділяти більше уваги розвитку його особистісного потенціалу, створювати сприятливі умови для його самореалізації.

Управлінська підготовка студентів ВНЗ в умовах Болонського процесу повинна бути практично спрямованою, тобто тісно пов'язаною із формуванням у них відповідних умінь. Професійна спрямованість у сфері управлінської діяльності включає сформованість системи знань про сутність управлінської діяльності і професії цієї сфери, високий розвиток особистісних якостей і умінь, що забезпечують трудову активність у складних незвичайних ситуаціях. Демократичне суспільство не може динамічно розвиватися без підготовки людей з лідерськими якостями особистості. Відкриваючи перед кожною особистістю значні можливості в реалізації задумів, суспільство вимагає прояву потенційних можливостей та особистих зусиль 6.

Ця проблема пов'язана із загальним розвитком особистості, бо управлінська освіта в умовах Болонського процесу передбачає високий рівень розвитку професійно важливих якостей, таких як здібність до організації, здатність до ризику, готовність

приймати рішення і брати відповідальність на себе. Тобто виховувати цілісну особистість, здібну діяти свідомо, наполегливо, часом нестандартно. Розуміння та сутності управлінської діяльності можливе тільки в процесі здійснення практичних дій, спрямованих, наприклад, на досягнення тих чи інших цілей, запропонованих у проблемній навчальній ситуації. Крім опанування теоретичних знань, фахівцеві потрібно оволодіти навчальними і професійно-практичними уміннями і навичками 7.

Фахова компетентність управлінця вбирає в себе вміння працювати з людьми і колективами з урахуванням особливостей різних груп і соціальних ситуацій, у яких вони знаходяться, створювати атмосферу комфортності, бажання працювати, учитися – все це завдає шкоди в досягненні цілей і якісних результатів у діяльності фахівця будь-якої сфери. Сьогодні саме управлінська готовність з орієнтацією на моральні, гуманістичні, виховні принципи і цілі превентивного виховання стають пріоритетними в загальній професійній компетентності майбутніх керівників ВНЗ. Отже, вибір форм і методів, визначення технологій превентивної діяльності потрібно зорієнтувати на виявлення інтересу й активності студентів. Технології превентивної освіти мають стимулювати розвиток здатності до самоосвіти, самоконтролю. У моделі особистісно орієнтованої педагогіки головну увагу приділено комплексному підходу до особистості на основі виконання навчальним закладом трьох функцій превентивного виховання: розвивально-виховної, психолого-підтримуючої та правозахисної. Ці функції забезпечують досягнення моделі особистості у вимірах ідеальної соціокультурної парадигми, національної свідомості фізичної та психічної загартованості, соціально орієнтованої поведінки. Принципи превентивної освіти засвоюються завдяки соціальним цінностям, відповідним до провідної діяльності. За такого підходу у визначенні змісту й способів організації превентивного навчання й виховання слід орієнтуватися на види діяльності, які є типовими для віку, соціальної ситуації розвитку і є професійними орієнтаціями 6; с.89.

Однією із функцій превентивного виховання також є розвиток здатності нестандартно мислити, використовувати набуті знання, навички і уміння для розв'язання будь-яких проблем соціалізації.

В останні десятиріччя порушення традиційних для України механізмів соціального регулювання і взаємодії потребує перегляду поведінки людей, осмислення того, що відбувається з людиною, яка логіка зміни подій, який механізм самозахисту і загальнодержавної підтримки людей. Звичайно, реалізувати соціальну політику може лише та людина, яка володіє відповідними професійно якісними характеристиками.

Отже, для підвищення якості освіти майбутніх керівників ВНЗ в умовах Болонського процесу необхідно посилити їхню підготовку до превентивного виховання молоді. Важливо озброїти теоретичними та методичними основами превентивної освіти, виробити вміння творчого підходу до будь-якої суспільно-політичної проблеми, сформувати навички самоосвіти, потребу в активній громадській діяльності, розвинути культуру спілкування студентів взагалі та особливо уміння і навички безконфліктного, толерантного виходу із різноманітних життєвих ситуацій. Однак, у багатьох

вищих навчальних закладах основна увага сконцентрована на вивченні вузькоспеціалізованих дисциплін. У процесі навчання у вузах переважають форми і методи навчання, які орієнтуються на виконавську, пасивну позицію студентів, що гальмує формування управлінських якостей майбутніх фахівців. Усунення недоліків традиційної системи навчання, пов'язаних з формуванням готовності до превентивної діяльності майбутніх керівників ВНЗ, передбачає розробку методики, яка б дозволила цілеспрямовано розвивати здатність студентів до ефективної превентивної діяльності. У процесі розвитку відповідних умінь негативно позначається те, що в навчальних планах недостатньо часу виділяється на вивчення психолого-педагогічних дисциплін. В результаті, поверхневі знання чи навіть уривчасті відомості щодо тих чи інших положень превентивного виховання, відсутність розуміння самої суті засвоєного матеріалу і призводять до невміння розв'язувати конкретні практичні ситуації в подальшій професійній діяльності. Тому сьогодні система превентивного виховання має озброювати майбутніх керівників ВНЗ усім необхідним для успішної діяльності в умовах глобалізації економічних і політичних процесів формуючи освітньо-культурний простір.

Перспективи подальшого дослідження, порушених у статті питань, полягають у розробці методики підготовки майбутніх керівників ВНЗ до превентивного виховання молоді, що сприятиме створенню умов для саморозвитку студентів, свідомого визначення ними своїх можливостей і життєвих цінностей в умовах Болонського процесу.

Література:

1. Оржеховська В.М. Про концепцію превентивного виховання дітей і молоді/В.М. Оржеховська//Учитель. – 2000. – С. 12-13.
2. Офіційний вісник України. – К., 2002. – С. 12.
3. Пилипенко О.І. Превентивна освіта в інтеграції класичних педагогічних підходів: Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України/О.І. Пилипенко.–К.: Педагогічна преса, 2004. – № 1 (42). – С. 71-76.
4. Приходько В.М. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Приходько Валентин Миколайович.– К., 2004.
5. Гайворонська В.В. Організаційно-методичні умови ефективного (формування педагогічної компетентності викладачів вищих технічних закладів освіти/В.В. Гайворонська //Науково-методичний журнал. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2003. – Т. 28. – С. 61-63.
6. Сургова С.Ю. Розвиток особистісних якостей студентів інженерних спеціальностей у процесі професійної підготовки/С.Ю. Сургова // Науково-методичний журнал. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2006. – Т. 46. – С.87-89.
7. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: Монографія. .О.Г. Романовський.– Харків: Основа, 2001. –312 с.

ПОЛЯК О. В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент Національного університету
імені Тараса Шевченка

ОЧЕВИДНІ І ПРИХОВАНІ ТРУДНОЩІ ОСВІТНЬОГО ПЛАНУВАННЯ У РАМКАХ БОЛОНСЬКОГО ТА ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРОЦЕСІВ

Розглянуто досягнення зарубіжних держав у теорії і практиці освітнього планування. Вказано, що Європейський Союз вважає пріоритетом Лісабонський проєкт, а не Болонський процес. Запропоновано в Україні перейти від тактичних адміністративних кроків до європейського стратегічного освітнього планування.

Рассмотрено достижения зарубежных государств в теории и практике образовательного планирования. Указано, что Европейский Союз считает приоритетом Лиссабонский проект, а не Болонский процесс. Предложено в Украине перейти от тактических административных шагов к европейскому стратегическому образовательному планированию.

It is considered achievements of the foreign states in the theory and practice of educational planning. It is specified, that the European Union considers as a priority the Lisbon project, instead of Bologna process. It is offered to pass in Ukraine from tactical administrative steps to the European strategic educational planning.

Свого часу організатори і керівники Радянського Союзу стверджували, що завдяки використанню найбільш нової теорії економічного і суспільного розвитку, яка була названа „марксистською”, а також „наукової організації праці (НОП)” їм пощастить не лише забезпечити щастя і добробут десятків народів СРСР, а й гарантувати прогрес усього людства на „шляху до комунізму”. На жаль, залученість у різноманітні конфлікти і бажання прискорити поступ примусило від гарних гасел перейти до прози тоталітаризму й використати в управлінні поєднання стратегічного і тактичного планування.

У сучасній Україні зберігається чимало елементів радянського стилю державного управління, зокрема, підвищена пошана до „стратегічних планів”, свідченням чого є регулярна поява створених за наказами президентів або урядів більших чи менших за обсягом документів, які „зазирають у майбутнє” і визначають загальні риси ймовірного поступу у сільському господарстві і в промисловості ([4; 8] та ін.). У цій статті мова йтиме про очевидні і приховані труднощі українського освітнього планування, враховуючи нашу участь у Болонському та інших європейських процесах.

Зауважимо, що розвиток комп'ютерної техніки і розширення Інтернету на теренах України дали досить швидкі позитивні наслідки в поліпшенні змісту і збільшенні обсягу

звітних документів Міністерства освіти і науки (МОН) України. У газетах і на веб-сторінці МОН усі бажаючі можуть ознайомитися з описами стану освітньої системи України – аналітичними текстами і кількома десятками діаграм, серед яких є також дані про кількість студентів і обсяг випусків з ВНЗ усіх чотирьох рівнів акредитації ([7] та ін.).

Кількісні показники вказаного типу досить оптимістичні: наша вища школа належить до найбільших у світі і займала у 2005 році 9-те місце (всі, хто нас випереджав, мали більше населення) [1].

Та не всі явища, пов'язані з результатами діяльності вищої школи України років незалежності є можна вважати позитивними. Ось безпосередній доказ: якщо звернутися до вміщених в Інтернет даних про спектр професій тих сотень тисяч осіб, які у даний момент розшукують роботу, то виявиться, що переважна більшість з них отримала вищу освіту. Але наявність диплому аж ніяк не гарантувала зайнятості, оскільки у даний момент Україна має дуже великий надмір юристів, економістів, бухгалтерів, секретарів, менеджерів (насамперед з туризму і шоу-бізнесу) тощо [10]. Натомість, місця праці пропонують для дипломованих фахівців з технічних і наукових спеціальностей – тих, які не на словах, а насправді забезпечують суспільний та економічний прогрес сучасних держав Європи (Фінляндії, Ірландії, Данії, Німеччини та інших), Азії тощо.

Про недолугість дій керівників України та її освіти в 1991-2009 роках свідчать не тільки щойно наведені факти про освітній і фаховий склад наших безробітних, а й вибір тих стратегічних напрямів, які й досі вважаються центральними у вказаних та інших урядових і президентських планах. Ці напрями характеризуються словами „Болонський процес”, „гуманізація”, „гуманітаризація”, „духовність” та ін. Стверджується, що цілком аналогічними є найвищі стратегічні пріоритети керівництва Європейського Союзу.

На жаль, скерування наших освітніх планів у якомога швидшу трансформацію збалансованої вищої школи у „гуманізовано-духовну” є помилковим. Європейський Союз з межі нового століття найвищим пріоритетом вважає Лісабонський проект повернення собі світового технологічного лідерства шляхом концентрованого прогресу не гуманітарних і теологічних наук, а провідних галузей природничо-математичних, насамперед, нанонаук. В очах всього Європейського Союзу Болонський процес є другорядним організаційним заходом, скерованим на технічне полегшення обмінів студентами і молодими науковцями. Не випадково „безпосередньо” на Болонський процес освітній департамент Європейського Союзу скеровує незрівнянно менші кошти, як на Лісабонський проект. Зауважимо – в Україні надто багато уваги звертається на Болонський процес. Домінують переважно захоплені статті і виступи, рідкістю є критично-об'єктивні. Час уже більше писати про те, що головні цілі цього процесу, орієнтовані на 2010 рік, не виконані, а тому його продовжили ще на десятиріччя. Не завадить „помітити”, що після 2005 року організатори Болонського процесу рекомендували інтенсифікувати третій – докторантський – рівень європейської вищої освіти, маючи на меті підготувати необхідні для виконання Лісабонського проекту сотні тисяч молодих науковців, спроможних створювати нанотехнології.

„Між рядками” останніх європейських освітніх та інших документів неважко прочитати заклопотаність щодо необхідності розвивати планування і домогтися більш ефективного використання наявних людських і кадрових ресурсів. Нижче ми наведемо короткий виклад еволюції європейських поглядів на планування в діяльності різних важливих суспільних секторів, зокрема, в освіті.

Тлумачні словники і енциклопедії вказують, що слово „план” походить від латинського „planum” (площина), означаючи двовимірне креслення, схему, горизонтальну проекцію, переріз, отже, зменшене зображення земельної ділянки, споруди тощо. Поняття „планування” позначає сукупність обміркованих дій зі створення проекту змін та необхідних передумов для їх втілення. Як мовилося, в СРСР уважали „науковим” управління через тотальне планування і критикували „стихий ринку”. У США спершу притримувалися цілком протилежних поглядів, але після Великої Депресії початку 1930-х стали вдосконалювати різні засоби управління промисловістю, а з минулого року керівники цієї держави та їхні прибічники розшукують шлях ліквідації „стихії ринку” і в світовій банківській сфері.

У XX ст. теорія і практика планування пройшли чималий шлях. Пік захоплення ними припав на період розпаду колоніальної системи і найбільш запеклого ідеологічного і політичного змагання між СРСР і США. Молоді держави часто копіювали СРСР періоду його індустріалізації і намагалися через планування досягти „всього і одразу”. Не цуралися створення планів і міжнародні організації – ООН, ЮНЕСКО, Світовий Банк.

Важливу частину планів складали освітні. Однак, у момент особливо швидкого розвитку освіти на початку 1960-х років не існувало теоретично і практично обґрунтованого комплексу методів і технологій освітнього планування. Створення його науково-методичної бази припало на подальші роки внаслідок звернення до цієї проблеми представників кількох наук, насамперед, економістів. Аналіз свідчить, що запропоновані методи можна диференціювати на три великі групи, які і відрізнялися одна від одної [9].

Першою за часом виникнення була соціально-демографічна теорія, найбільш поширена в умовах ліквідації неписьменності. Її прибічники розглядали освіту як специфічний товар, отримання якого кожним громадянином у певний період його життя встановлюється світовими конвенціями про права людини, конституцією країни та її освітніми законами. В основу планів поклали демографічні дані й обчислювали кількість необхідних місць для навчання на всіх рівнях системи освіти. Цілковито ігнорували освітні пріоритети різних суспільних верств і не цікавилися економією коштів.

Більш досконалим і ближчим до суспільно-освітніх реалій виявився другий метод планування, відомий як „витрати – прибуток”. У його рамках освіта – один з різновидів інвестицій. Планування системи освіти редукується до обчислення співвідношення витрат на її діяльність і зисків від підвищення рівня професійної компетентності населення (зростання „людського капіталу”). Інший варіант методу планування „витрати-прибуток” акцентує питання підготовки працівників для економіки країни, не намагаючись підрахувати їхній вплив на еволюцію розміру валового національного

продукту. Практика планування освіти на основі обох вказаних підходів швидко виявила існування значної кількості технічних проблем, шляхи подолання яких навіть зараз лишаються предметом дискусій науковців. Було доведено, що вже на стадії вибору головних вимог до системи освіти спостерігається гостре зіткнення різноманітних поглядів і досить загальних пріоритетів, які у подальшому зумовлюють невизначеності під час розрахунків і вельми ненадійні кінцеві результати. Метод “витрати – прибуток” дав помірні практичні результати, але зумовив появу великої кількості математичних моделей і алгоритмів, формул та іншого інструментарію.

Головний недолік фінансового підходу до освітнього планування полягає не в надмірі математики, а в примітивізації стратегії й намаганні скерувати в освіту якомога вищий відсоток ВНД (чи ВВП). Але досить часто (прикладом ми знаходимо у США, Канаді, Данії та інших країнах) просте кількісне збільшення матеріального забезпечення системи освіти так і не привело до тих цілей, які ставило суспільство й економіка. Життя доводило необхідність доповнення розширеного фінансування реформуванням і удосконаленням змісту навчання, оновленням навчального плану, застосуванням більш досконалих методів трансляції інформації і виховання молоді як у формальних закладах (школах і ВНЗ), так і поза ними (неформальна та інформальна освіта).

Напередодні початку ХХІ ст. у розвинених державах звузилися можливості розширеного фінансування освіти, тому їх керівники зацікавилися інтенсивними методами розвитку освіти й стали все частіше звертатися до понять “реформи” і “якість”. Досить швидко сформувалася кількакрокова модель трансформації освіти:

1) діагностування стану системи освіти, виявлення частини недоліків і формування невеликою групою політиків головних цілей реформи на основі власних уявлень про бажані результати;

2) стадія планування з використанням згаданих вище економічних методів. Експерти отримують від політиків перелік цілей реформи і формують складові частини процедури втілення змін, визначаючи бюджетні асигнування і розподіл витрат різного типу, виконавців усіх рангів та ін.;

3) етап виконання на базі створених оперативних планів, під час якого головну роль відіграють адміністратори всіх рівнів;

4) заключне тестування нового стану системи освіти за участю різноманітних інспекцій і засобів педагогічних вимірювань як для визначення рівня досягнення запланованих цілей, так і для виявлення найбільш пекучих недоліків з метою створення наступного плану.

Одночасно практика багатьох країн світу довела обмежену ефективність подібного операційно-технократичного планування, під час якого постійно бажане плутали з можливим, поспішали, не враховували багато дуже впливових соціальних та інших чинників впливу (іншими словами – ігнорувалася „людський чинник”). Як довели замовлені ЮНЕСКО дослідження, з понад 150 значних освітніх реформ у десятках країн світу три чверті завершилися повним провалом, а успішною виявилася лише кожна дванадцята спроба.

Ці результати стимулювали пошуки „нового планування”. Методи “третьої хвилі” відзначаються виключною різноманітністю і перебувають в стадії розширення. Не дивно, що мають багато варіантів і назв: відкриті, взаємодії (інтерактивні), трансакційні, діалектичні, співучасті, політичні тощо. Спільним для них є відмова планувальників від спрощеного вибору кількох найбільш бажаних цілей реформ на основі пекучих поточних потреб групи політиків і скерування початкової фази на глибоке дослідження соціально-політичної атмосфери, виявлення головних течій і тенденцій змін у сфері уявлень про вимоги до системи освіти і первинної професійної підготовки, врешті, про якість освіти. У сучасних умовах є можливість залучити до дискусій громадськість і досягти максимально широкої підтримки реформ. Ці дискусії найчастіше дають матеріал для всіх ЗМІ, супроводжуються появою друкованих звітно-аналітичних матеріалів („білих”, „зелених” чи інших книг), але обов’язково повинні завершуватися прийняттям певного закону, який визначав би загальні риси змін, розподіл відповідальності і повноважень, засоби моніторингу перебігу і результатів змін та ін.

Якщо порівняти освітні реформи “першої хвилі” й удосконалення останніх років у країнах Заходу, то легко виявити, що нові реформи відбувалися виключно на основі узгодженого законодавства, залучення до планування і виконання громадськості і адміністративних структур. У своїх головних публікаціях з теми „освітні реформи” К.Корсак пропонує називати їх „демократично-законодавчими” ([6] та ін.). Ключовими словами нового типу реформ стали “децентралізація” та “успішлення”, оскільки для кінцевого успіху операції критично важливою виявилася передача частини відповідальності на нижчі рівні системи управління і масове залучення до втілення положень освітньо-реформативних законів освітньої і неосвітньої громадськості (приклади – Іспанія, Ірландія, Нідерланди, Бельгія, Франція та ін.).

Дуже важливим аспектом процесу переходу до неklasичного реформування стало багатократне розширення інформаційної бази для початку і втілення змін, забезпечення доступності детальних даних про систему освіти і навчальні заклади для “всіх бажаних”, а не одних лише ініціаторів реформ. У багатьох країнах Заходу спостерігається недосяжна для нас “прозорість” системи освіти та головних аспектів діяльності навчальних закладів (умови вступу і навчання, плани і програми предметів і дисциплін, засоби контролю і оцінювання, фінансовий і матеріальний стан закладу тощо). Всі необхідні для населення (старшокласників та їхніх батьків, роботодавців тощо) дані вміщені в Інтернет, розвинена система складання рейтингів ВНЗ.

Питання „рейтинги ВНЗ” і змагання у створенні переліків „кращих університетів” – чергова всесвітня мода, тенденція, що має і позитивні, і негативні сторони. Не заглиблюючись у „рейтинги”, нагадаємо про існування МСКО-97 (Міжнародної стандартної класифікації освіти 1997 року [2]) і необхідність дотримуватися узгодженої всепланетної термінології. В іншому разі керівники освіти України дивуватимуть світ цілком оригінальним баченням понять „університет” і „дослідницький університет”, що, безсумнівно, утруднюватиме нашу співпрацю у межах європейського освітнього і наукового простору.

Перехід на узгоджену міжнародну термінологію необхідний також для підвищення якості національного стратегічного і тактичного планування. Слід звернути увагу на так звані „форсайтні” підходи, які набувають все більшого поширення на Заході і Сході. Вони передбачають залучення значної кількості представників кількох наук (аналітиків і експертів), використання розширеної інформаційної бази, створення і моніторинг сценарію інноваційних дій на основі попереднього моделювання чи локальних експериментів, передбачення зворотного зв'язку та ін. Планування цього типу претендує на далекосяжність у часі, на задовільну точність передбачення не лише найближчого, а й більш віддаленого майбутнього.

У житті ж спостерігається певне повернення до прагматизму. Наприклад, в умовах постійних невдач планування діяльності освіти у припущенні постійного зростання зайнятості, валового національного продукту, тих чи інших секторів економіки, планування скеровується на пошуки найбільш суспільно раціонального вкладення наявних обмежених бюджетних коштів – удосконалення мережі закладів, зміни у тривалості і профілях професійної підготовки та ін.

Планувати освіту складно не тільки в Україні, а й у розвинених державах. Головна причина – розгортання чергової науково-технічної революції, яку можна назвати „нано-технологічною”. Цього разу можна сподіватися не на прогрес за рахунок пошкодження довкілля і створення загроз для людини, а на перехід від шкідливих для біосфери індустриальних засобів до „справжніх” нанотехнологій, що є екобезпечними [5].

На жаль, необхідність відновлення загальної суспільної уваги до нанотехнологій і скерування ресурсів у розвиток передових секторів природничо-математичних наук не усвідомлюється керівною політичною та освітньою елітою України. Після хвилі екзальтованого захоплення Болонським процесом і вимог до загалу викладачів миттєво „перейти на модулі і нову систему європейських оцінок” настала загальна увага до „зовнішнього незалежного оцінювання”. Рамки статті не дають змоги достатньо детально довести, що сукупна шкода від ліквідації великої системи традиційного шкільного педагогічного контролю і заміна її одноразовим тестуванням буде просто грандіозною, виявивши себе вже у наступні роки. Не випадково розвинені держави Європи навіть не думають ліквідовувати національну практику і слухатися заокеанських радників, які піклуються не про „демократію” і „якість освіти”, а про можливість легальних і великих заробітків (нагадаємо – у США тестування платне і може відбуватися багато-багато разів). Слід також вказати, що в умовах зникнення великих конкурсів під час вступу до ВНЗ від американізованого варіанту тестування відмовляються навіть там, де ця система діяла десятки років у устигла стати „справедливою” (приклад – Тайвань).

На наш погляд, в освітньому плануванні слід перейти від тактичних заходів, подібних до уведення 12-бальної шкали оцінок, „модуляризації” навчальних планів усіх дисциплін і заміни всіх екзаменів „одноразовим тестуванням”, до по-справжньому стратегічних кроків. Слід врахування бажання всієї молоді отримувати професію всередині системи освіти і розвивати вищу професійну школу, ліквідовуючи базову

професійно-технічну. Варте законодавчої підтримки бажання старшого населення забезпечити молоді вищу освіту, все частіше — не першу, а другу. Але понад усе необхідно позбавитися „хутірської психології” і припинити винайдення термінів і заходів, які суперечать міжнародній термінології і перевіреним і десятках країн успішній практиці. Годі слухняно виконувати накази-поради заокеанських доброзичливців (приклад — [3] та ін.), краще думати самостійно і скерувати увагу на досягнення тих європейських держав, які цілком успішно подолали ті соціальні та економічні проблеми, що дуже нагадували українські.

Головним взірцем для України в її освітньому та іншому плануванні мають бути не США чи Японія, а Фінляндія та Ірландія.

Література[^]

1. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2008 (Образование для всех к 2015 году Добьемся ли мы успеха?). — Париж, ЮНЕСКО, 2008. — 492 с.
2. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Рабочий документ. / Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября 1998 г. — ЮНЕСКО, ED-98Conf.202/5, Париж, 1998. — 90 с.
3. Зелман М. Використання тесту на академічні здібності при вступі до університетів // Вісник ТІМО. — 2008. — №10. — С. 45-48.
4. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки. — К.: МОН, 2006. — 22 с.
5. Корсак К.В. Наносупільство — єдино правильна назва для суспільства майбутнього // Віче. — 2008. — №24, грудень. — С. 9-10.
6. Корсак К.В. Освіта, суспільство, людина в XXI столітті: інтегрально-філософський аналіз: Монографія. — К.—Н.: Вид-во НДПУ ім. М.Гоголя, 2004. — 224 с.
7. Ніколаєнко С. Підвищення ефективності вищої освіти — визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави // Освіта України. — 2006. — №13, 17 лютого. — С. 1-9.
8. Стратегія розвитку України до 2020 року. Проект. — К.: МЕУ, Ін-тут екон. та прогнозування НАН України, 2009. — 326 с
9. Coombs P.H. Qu'est-ce que la planification de l'education? — Paris, UNESCO:IIPE, 1970. — 70 p.
10. <http://job.ukr.net/news/obzor-ukrainskogo-rynka-truda-za-tri-kvartala-2009-goda>

РАЗМОЛОДЧИКОВА І. В.,
аспірантка кафедри
психології і педтехнологій
Криворізького державного
педагогічного університету

МОДЕЛЬ ПОБУДОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статті автором зроблено спробу побудувати модель професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів.

В статье автором сделано попытку построить модель профессионального становления будущего учителя начальных классов.

In this article an author makisa try for professional formation of future teachers model.

У зв'язку з тим, що вчитель початкових класів – це унікальна особистість, яка володіє набором універсальних якостей вчителя, вихователя, психолога, організатора формування іміджу як такого, сприятиме удосконаленню діяльності вчителя-класовода, направленої на створення умов для творчого розвитку особистості дитини, її активності і самостійності.

Сформованість певних психологічних якостей особистості, таких як цілеспрямованість, відповідальність, організованість, самостійність і творчість, що забезпечують психологічну готовність вчителя до продуктивної взаємодії з іншими і значною мірою впливає на ефективність виконання ним педагогічної діяльності.

У сучасній науці психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Насамперед, психологічна готовність – це такий внутрішній стан особистості, що забезпечує її включення до будь-якого виду діяльності, з обов'язковим усвідомленням кінцевого результату цієї діяльності.

Соціально-економічні перетворення вимагають від майбутнього педагога професійної гнучкості, здібності адаптуватися до соціальних змін, готовності до вирішення професійних завдань, до самоосвіти.

Г. Зборовський відзначав, що професійна освіта виступає насамперед як професійна самоосвіта, готовність конкретної людини освоїти й «привласнити» світ професії, зробити його своїм індивідуальним надбанням. Самоосвіта являє собою процес придбання людиною знань за рахунок самостійної організації занять і їх самоконтролю.

Якщо освіта, підкреслював Б. Матюнін, в основному здійснює перехід від незнання до знання, то при самоосвіті, навпаки, від знання – до незнання, тому що самоосвіта є систематичний процес руйнування, подолання самодостатності освіт-

нього рівня. Отже, тільки самоосвіта виступає сферою цілкового перетворення того, кого навчають, з об'єкта в суб'єкт навчального процесу. Так, однієї цієї обставини досить для розуміння виняткового значення самоосвіти у справі формування професійного іміджу майбутнього вчителя.

Ускладнення освітніх процесів надає особливого значення вивченню ролі іміджу, як однієї з професійно важливих якостей сучасного педагога [4, с. 300-304].

Поняття «імідж» введено в науковий кругообіг в 60-х роках в Америці. Засновником його став відомий економіст К. Болдінг.

Імідж (в перекладі з англійської – образ) – сформований у масовій свідомості, емоційно забарвлений стереотипний образ певного об'єкта. Таким об'єктом можуть бути політичні діячі, організація, партія, професія, товар та ін. Основою іміджу є положення людини в суспільстві, її авторитет і досягнення, риси характеру, інтелектуальні особливості, зовнішні дані, одяг та ін.[5, с. 153].

Давно відомий факт, що формування іміджу найчастіше здійснюється цілеспрямовано на замовлення спеціалістів у галузі політичної психології, реклами, маркетингу за допомогою засобів масової комунікації.

На думку багатьох спеціалістів (С. Амінтаєва, О. Бекетова, Т. Піскунова, Л. Донська, В. Черепанова, Н. Тарасенко) та ін. правильно сформований імідж забезпечує суб'єктові успіх у діловій сфері.

Аналіз відповідних джерел та власний практичний досвід дає підстави стверджувати, що імідж є надзвичайно важливим показником готовності до педагогічної професії.

Імідж професіонала – це вибіркове поняття, форма життєпрояву людини, завдяки якій виявляються сильнодіючі, особистісно-ділові якості (Є. Яхонтова). Крім того, імідж може виступати і як суспільне визнання, і як оціночне ставлення.

Для іміджу вчителя початкових класів величезного значення набуває моральна оцінка його особистості. Успішність формування іміджу і на думку психологів (Р. Овчарова, Є. Яхонтова), і на думку педагогів (О. Бекетова, О. Крисанова, Н. Тарасенко) визначається єдністю стратегії і тактики особистісного і професійного у поведінці фахівця.

О. Крисанова розуміє формування позитивного індивідуального іміджу студентів – майбутніх вчителів як систему, яка представлена основними системо-утворюючими компонентами: змістовним та задачно-комунікативним. В структурі динамічної моделі іміджу вона вважає доцільним виділити когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти, а також ціннісний і рефлексивний, як механізми інтеграції перерахованих вище компонентів [2].

Н. Смирнова розглядає імідж педагога як сукупність уявлень суспільства про те, яким повинен бути індивід у відповідності зі своїм статусом [6].

Формування індивідуального іміджу майбутнього вчителя початкових класів є однією зі сторін єдиного процесу розвитку особистості. Д. Фельдштейн відмічає: «Розвиток особистості – це єдиний процес соціалізації, коли людина засвоює соціальний досвід, коли вона виражає особисту позицію, протиставляє себе іншим, проявляє самостійність шляхом встановлення все більш широких відносин, де сама себе

перевіряє, виробляє перспективу подальшої діяльності, і що не маловажно виходить за межі даної діяльності» [7, с. 148].

Людська діяльність за суттю є соціальною. Вона сформувалася історично в процесі праці. Людина не лише пристосовується до умов життя, а й активно змінює їх відповідно до своїх потреб, що виникли і розвинулися історично. Свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, передбаченні результатів, регуляції дій, прагненні до вдосконалення.

Отже, діяльність людини – це свідомо активність, що виражається в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети [3, с. 77].

При вивченні системи підготовки педагогічних кадрів дуже широко застосовується процес моделювання. Модель в педагогіці розуміють як уявну або матеріально реалізовану систему, яка відображає об'єкт дослідження, здатна замінити його таким чином, щоб при її вивченні набувалася нова інформація про об'єкт.

В контексті нашого дослідження під моделлю професійного іміджу вчителя початкових класів мається на увазі система професійних символів, які допомагають наглядно уявити об'єкт. Вивчення сучасних психолого-педагогічних концепцій іміджології дозволило визначити сучасні підходи в розробці експериментальної моделі формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів. У ході нашого дослідження під моделюванням ми розуміємо формування професійного іміджу вчителя початкових класів, як складний, довготривалий, розгорнутий у часовому просторі процес, на який активно впливає соціум (учні, батьки, колеги, суспільство). Велике значення в цьому процесі мають взаємостосунки учасників навчально-виховного процесу. Під символічним образом об'єкта іміджу мається на увазі вчитель – який створює свій професійний образ (він є носієм професійного іміджу).

Суб'єктом, споживачем іміджу виступає соціальне оточення, яке пред'являє певні вимоги до особистості вчителя, а також знаходиться під його впливом та реагує на нього певним чином.

Соціальне сприйняття образу учителя – це наглядно-образне відображення інформації про нього в оточення, яке виникає поступово, його становлення пов'язане з просторово-часовими умовами.

На рис. 1 показано динаміку становлення професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів. З рисунка 1 видно, що професійний образ майбутнього вчителя початкових класів формується як сукупність послідовно пов'язаних в одне ціле рефлекторних актів, в результаті яких виникає цілісний предметно-структурний об'єкт. Він поєднує характеристики особистості, усталені індивідуальні професійні якості, детерміновані професійним оточенням та статусною позицією.

Розробляючи модель формування ефективного педагогічного іміджу вчителя початкових класів, необхідно враховувати такі чинники:

- створення іміджу є лише доповненням, а не заміною педагогічної діяльності;
- слід звертатися до створення іміджу перед початком педагогічної роботи;
- обов'язково повинні бути експерти зі сторони.

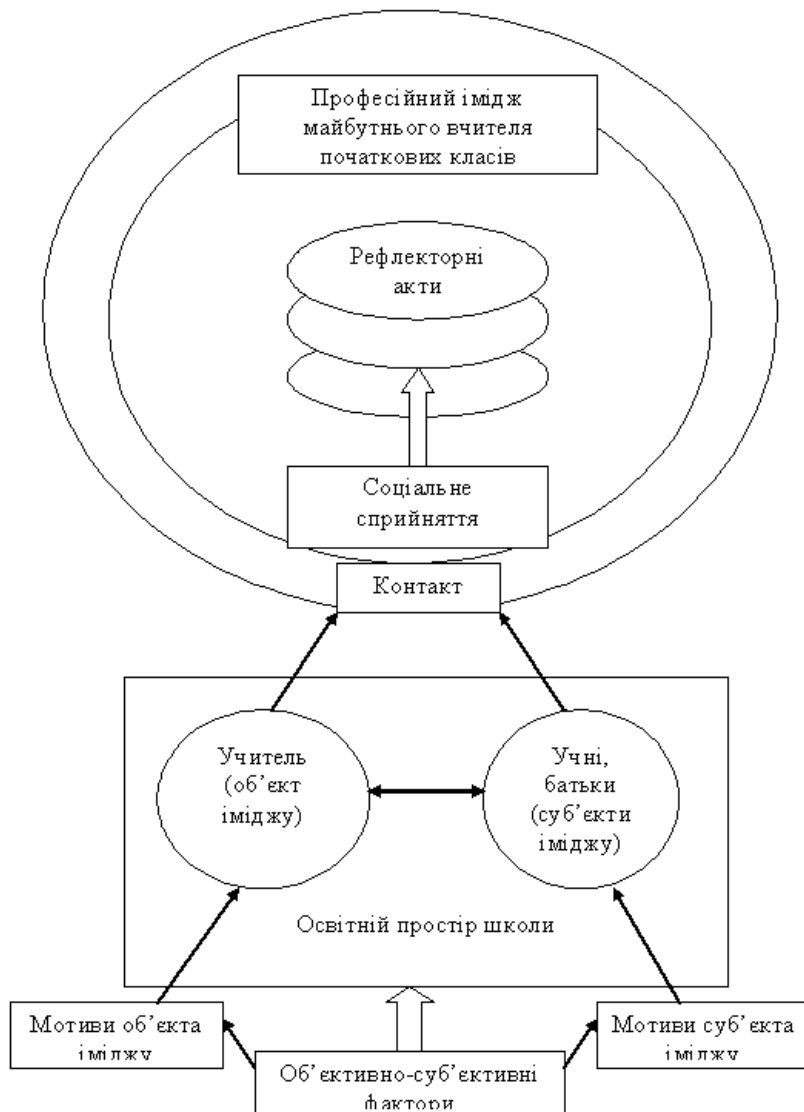


Рис. 1 Процес становлення професійного іміджу вчителя

Педагогічний імідж принципово важко оцінювати за якістю, за певними об'єктивними критеріями, хоча практична потреба в реальній оцінці є достатньо високою. На нашу думку, для найбільш точного аналізу ефективності іміджу вчителя початкових класів необхідно враховувати такі критерії:

- самооцінку педагога, оскільки вдалим вважається такий імідж, який викликає в учителя певні позитивні відчуття – усвідомлення власної особистості, значущості або навіть величності;
- появу оцінок оточуючих, причому не обов'язково позитивних;
- практичне досягнення поставленої мети та впевненість, що мета була досягнута за допомогою розробленого іміджу.

Враховуючи психологічний та педагогічний аспекти побудови професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів ми поділяємо точку зору тих науковців, які розглядають імідж майбутнього вчителя як компонент культури педагогічної діяльності, який забезпечує не тільки професійну ідентифікацію і саморозвиток, а являється надзвичайно важливим показником готовності до педагогічної професії.

Тому одним із найголовніших завдань у своїй педагогічній діяльності вбачаємо у створенні та формуванні в майбутніх вчителів початкових класів власного професійного іміджу у процесі вивчення фахових дисциплін, що і буде предметом наших подальших досліджень.

Література:

1. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. – К.: «Деміур». – 2005. – 232 с.
2. Крысанова О.А. Позитивный индивидуальный имидж педагога как средство реализации личностно-ориентированной концепции обучения /Педагогическая имиджология: вчера, сегодня, завтра //Имиджология – 2005: Материалы Третьего Международного симпозиума по имиджологии / под ред. Е.А. Петровой. М.: РИЦ АИМ, 2005. – 182 с.
3. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. – К.: «Центр навчальної літератури», 2004. – 272 с.
4. Мірошник З.М. Рефлексивна самосвідомість як складова психологічної культури майбутніх вчителів початкових класів. // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип.51. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – 426 с.
5. Пелагейченко М.Л. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 51. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С. 300-3004.
6. Психологічна енциклопедія /Автор-упорядник О.М. Степанов. –К.: «Академвидав», 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
7. Смирнова Н.Е. Имидж учителя // Преподаватель – 2001. – №1. – С.47 – 49.
8. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

САВЕЛЬЄВА В.С.,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри менеджменту
Донбаська державна машинобудівна академія,
м. Краматорськ

СЕРТИФІКАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ НА ПІДҐРУНТІ КОМПЕТЕНТНІСТНОГО ПІДХОДУ З ВИКОРИСТАННЯМ СТАНДАРТІВ СЕРІЇ ISO 9000

В статті досліджується проблема сертифікації управлінського персоналу виробничих підприємств на підґрунті компетентнісного підходу з впровадженням стандартів серії ISO 9000. Вирішені основні завдання дослідження: проведено аналіз сертифікації згідно стандартів ISO 9000:2000 як способу оптимізації системи управління підприємством; виділено критерії психолого-управлінської компетентності при сертифікації управлінського персоналу виробничого підприємства. Ключові слова: сертифікація, компетентність, стандарти серії ISO 9000, діагностика і розвиток управлінського корпусу.

В статье исследуется проблема сертификации управленческого персонала производственных предприятий на базе компетентностного подхода с использованием стандартов серии ISO 9000. Решены основные задания исследования: проведен анализ сертификации на основе стандартов ISO 9000:2000 как способа оптимизации системы развития персонала; выделены критерии психолого-управленческой компетентности при сертификации управленческого персонала производственного предприятия. Ключевые слова: сертификация, компетентность, стандарты серии ISO 9000, диагностика и развитие управленческого корпуса.

In the article the problem of certification of managerial staff of production enterprises is probed on a base approach competence with the use of standards of series of ISO 9000. The basic tasks of research are decided: the analysis of certification is conducted on the basis of standards of ISO 9000:2000 as method of optimization of control the system by an enterprise; the criteria of psychological competence are selected during the certification of managerial staff of production enterprise. Keywords: certification, competence, standards of series of ISO 9000, diagnostics and development of administrative corps.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. В майбутньому успіху досягатимуть ті підприємства, які на всіх рівнях управління навчатимуться використовувати здатність персоналу вчитися. Здатність вчитися швидше за своїх конкурентів стає єдиним

надійним джерелом переваги над ними. Досягненню поставленої мети служить на сьогодні система розвитку персоналу, яка за останні роки переорієнтувала діяльність з професійного клірингу (від задоволення вимог дня сьогоднішнього до попереджувачої підготовки персоналу; від виконання планових показників – до забезпечення підвищення рівня мобільності компетентності працівників). Інакше кажучи, кадрова політика пройшла етап переходу від реагуючої політики до активної стратегії, яка вищим ешелonom менеджерів інтегрується в загальну політику підприємства.

Підприємство не зможе стати елітним, не побудувавши ефективну систему внутрішньо-фірмового навчання і розвитку персоналу. З цією метою розробляється комплексна програма оцінки персоналу його сертифікації. Сертифікованими можуть бути як продукція, так і фахівці, що мають найбезпосередніше відношення до цієї продукції. Персонал повинен чітко розуміти, що від нього чекають і чому, тобто усвідомлювати мету роботи. Він повинен бути здатний виконати те, що від нього чекають, мати необхідні навички, кваліфікацію, досвід, фізичні і розумові здібності.

Принциповою можливістю підвищення конкурентоспроможності продукції є сертифікація підприємства і сертифікація працівників цього підприємства.

Метою публікації є розробка гнучкої системи сертифікації управлінського персоналу виробничих підприємств.

Мета публікації визначила постановку і рішення наступних основних завдань дослідження:

- провести аналіз сертифікації згідно стандартів ISO 9000:2000 як способу оптимізації системи розвитку персоналу;
- виділити критерії психолого-управлінської компетентності при сертифікації управлінського персоналу виробничого підприємства.

Виклад основного матеріалу дослідження

Слід зазначити, що сертифікацію персоналу не треба асоціювати з атестацією. Мета атестації – визначення кваліфікації працівника з метою перевірки його відповідності посаді. Мета сертифікації – встановлення рівня підготовки, професійних знань, навичок і досвіду фахівця для підтвердження його відповідності встановленим вимогам і визначення його можливостей належним чином здійснювати конкретні дії в тій або іншій сфері діяльності. Аудит проводить працедавець (друга сторона), а сертифікацію – орган по сертифікації (третя сторона) [9].

Зовсім недавно акцент на якість продукції дозволяв тій або іншій компанії отримати перевагу над своїми суперниками. Але сьогодні висока якість стала загальною умовою, «мінімальною ціною» присутності на світовому ринку, переставши бути диференціуючою ознакою. Вектор пріоритетності ж змістився на «ресурсний підхід». Реальні конкурентні переваги лежать набагато глибше, ніж якісні характеристики продукції що виробляється або процесів виробництва.

З погляду «ресурсного підходу» – персонал – найактивніший ресурс. Розділ 6 «Управління ресурсами» EN ISO 9001 2000 окремо встановлює вимоги до людських ресурсів (п. 6.2): «Персонал, долучений до робіт, що впливають на якість продукції,

повинен бути компетентним, тобто мати належну освіту, професійну підготовку, кваліфікацію і досвід». Новою вимогою тут є компетентність, як «доведена здатність застосовувати знання і уміння» [9]. Тобто організація повинна визначити необхідний рівень компетентності для персоналу, який впливає на якість продукції.

Система управління якістю – це складова системи управління бізнесом, яка орієнтує її на отримання продукту з відповідними очікуванням споживачів показниками якості. Іншими словами, складові системи управління якістю задають вимоги до організації процесів і процедур загальної системи управління бізнесом так, щоб продукт на виході системи був якісним з погляду його споживача [8].

Стандарт ISO 9000 встановлює вимоги і рекомендації до того, яким чином повинні здійснюватися управлінські процеси на підприємстві, щоб бізнес функціонував якісно. Дійсно, стандарт не може безпосередньо забезпечити якість продукції, що випускається, але він покликає усунути всі недоліки управлінських процесів, що впливають не тільки на якість продукції, але і на задоволеність споживачів цією продукцією [8].

У зв'язку з активізацією процесів використання у практиці внутрішньої освіти та оцінки ідей системного управління якістю, у тому числі на базі міжнародних стандартів якості ISO серії 9000 : 2000, необхідно визначитись у питанні визначення напрямів і перспектив забезпечення якості освітніх програм засобами, методами та процедурами внутрішньої системи якості. Спираючись на аналіз стану діяльності інноваційних підприємств, що освоюють нові підходи до забезпечення якості підготовки персоналу, можна виділити такі з них:

1) Розробка й реалізація програм якості – своєрідних «мікросистем якості» відносно освітніх програм.

2) Вибудовування стратегії забезпечення якості освітньої програми з урахуванням усіх етапів її життєвого циклу – від проектних розробок до заміни на іншу. Доречно орієнтуватись на етапи «петлі якості» (за термінологією стандартів якості ISO), адаптувавши їх до специфіки освітньої діяльності: планування – виконання – перевірка – дія.

На рисунку 1 представлена структура стандартів серії ISO [8].

Аналіз стандартів дозволяє стверджувати, що їх нова версія значно розширює уявлення про менеджмент якості, зміщуючи пріоритети у бік управління компетенцією персоналу. По суті ставиться питання зміни структурного складу персоналу у бік збільшення частки висококваліфікованих працівників як цінного стратегічного ресурсу, що формує інтелектуальний потенціал підприємства.

На практиці сертифікація персоналу Закритого акціонерного товариства «Новокраматорський машинобудівний завод» здійснюється з 2003 року. Пройшли сертифікацію 960 робітників верстатних професій. Підтвердили свій високий професійний рівень і отримали сертифікат 288 верстатників (24,7 % від загальної кількості основних верстатників). Окрім робітників основних професій був також визначений рівень компетенції інтелектуального потенціалу підприємства, основою якого є конструктори і технологи.

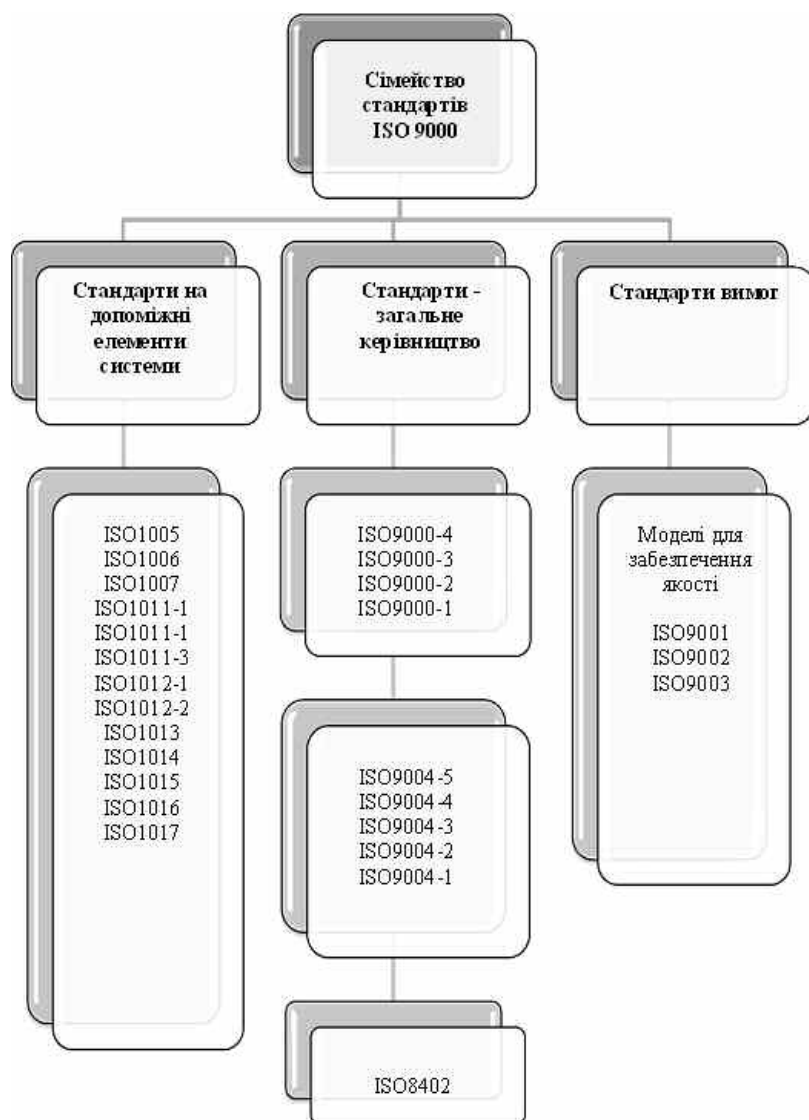


Рисунок 1. Структура стандартів серії ISO

Серед працівників інженерних служб саме інженер-конструктор і інженер-технолог у всі часи були і залишаються інтелектуальним ядром підприємства і стратегічно важливою складовою нематеріальних активів. У них закладений творчий потенціал,

креативність, здатність створювати нову продукцію що конкурує на ринку. Процес сертифікації пройшли 702 робітники, з яких отримали сертифікат, підтверджуючий високий рівень професіоналізму, 262 фахівці, що складає 36,8%. Аналіз результатів сертифікації фахівців технологічних і конструкторських служб показали, що професіоналізм фахівців прямо пропорційний рівню кваліфікації.

Проте до цих пір не визначені критерії, по яким можуть бути сертифіковані керівники виробничого підприємства. Безумовно, визначальними даними є кваліфікаційні вимоги до управлінської посади. Визначення психолого-управлінських компетенцій в рамках сертифікації управлінського корпусу залишається питанням дискусійним і вимагає подальшої розробки.

Професійна компетентність керівника виробничого підприємства, вважається заставою конкурентоздатного успішного підприємства. Ця компетентність виявляється не тільки в якісному виконанні посадових обов'язків, але також включає характеристики особистості і особливості її соціальної поведінки. У сукупності це складає потенціал професійно-особистісного розвитку керівника.

У науковій літературі існують три підходи з підбору засобів та форм вивчення і розвитку професійної компетентності управлінців. Кожен з підходів направлений на рішення певного кола завдань, в зв'язку, з чим має свої переваги і обмеження.

З позицій першого підходу керівники з їх особистісними і професійними особливостями виступають як деякий феномен, який стає об'єктом наукової уваги. Основним методом роботи виступає тестовий метод з інтерпретацією результатів і визначенням феноменологічних характеристик професійної діяльності. Велика кількість такого типу робіт була опублікована в 90-і роки минулого століття. У керівників вивчали окремо взяті якості (мотивацію; тривожність, локус контролю), на них апробували тестові методики Р. Айзенка, Р. Кеттела, Т. Лірі, вивчали показники IQ. При такому підході важливим було охопити стандартизованими тестовими методиками великі вибірки працівників і дізнатися узагальнені відомості про них як про особливу групу людей [2]. Безперечною перевагою першого з розглянутих підходів виявилось проведення широкомасштабних досліджень із застосуванням стандартизованих методів. На жаль, дослідження цієї групи містять багато констатуючих матеріалів і мало методичних. Самі працівники бачать мало користі в дослідженнях, що проводяться. Як правило, за процедурою вони дуже втомливі із-за великих витрат часу, а отримані середні кількісні показники і виявлені тенденції не зачіпають особисто респондентів. Завдання по розвитку професіоналізму співробітників або зміні положення справ в конкретних організаціях не ставляться. Крім того, дослідницькі дані інколи є суперечливими, і з часом вони застарілі.

З погляду другого підходу до вибору засобів формування професійної компетентності управлінців кінцевою метою здійснюваної роботи є проведення яких-небудь змін. Форми і методи роботи з персоналом направлені на реорганізацію кадрового складу (об'єднання, розділення, перевodu) або його скорочення [17]. Найчастіше для цих цілей використовується комплекс організаційних (атестація), діагностичних (тес-

тування) і активізуючих (кейс-метод, ассесмент-центр, фокус-група) заходів і процедур. При другому підході виникають проблеми адекватності підібраних засобів, особливо коли з'являються спрощені еквіваленти дорогих, але таких, що добре себе зарекомендували методів (ассесмент-центр) [4; 10; 13]. Наявний сумнів в тому, що вживані методики недоступні для ознайомлення з ними випробовуваних заздалегідь, що всі вимоги до проведення діагностичних процедур дотримані. Кінцева мета – поліпшення кадрового складу – або не буває реалізована зовсім, або досягнута ціною таких емоційних витрат працівників, що психологічний клімат колективу не підлягає відновленню.

Таким чином, засоби діагностики і формування професійної компетентності керівників в двох описаних підходах несуть в собі різні можливості. Якщо при першому підході професіоналізм в управлінні розглядається як сукупний формальний показник, що нікого ні до чого не зобов'язує, то в другому випадку професійна компетентність носить примусовий характер, її підвищення стає вимушеною мірою з подолання загрози економічному і статусному благополуччю керівника, а тому носить характер захисту.

Пропонований в даній статті третій підхід покликаний врахувати позитивні сторони вищеописаних двох підходів. Він є спробою з'єднати узагальнений характер комплексного діагностичного дослідження з можливістю зміни якісних характеристик професіоналізму працівників. Підставами для даного підходу сприяли науково-практичні розробки в області безперервної освіти дорослих, що розкривають положення про провідну роль змісту навчання у процесі становлення компетентного суб'єкта професійної діяльності і універсального професійного знання.

Підбір методів проведення діагностичної і дослідницько-експериментальної роботи відбувався згідно заявлених ідей формування компетентності керівників відділів і цехів заводу в системі безперервної освіти, організованої за типом професійного розвитку. Вибрані засоби одночасно з діагностикою несуть в собі розвиваючий потенціал. Розвиток здебільше забезпечується за рахунок проектних діагностичних процедур, які звернені до рефлексійних можливостей особистості. Вибрані методи дослідження направлені на діагностику чотирьох сфер професійної діяльності керівників.

1. Характер мотивації професійної діяльності.

Для цього в роботі застосований опитувальник для дослідження соціально-психологічних установ особи, розроблений О.Ф. Потемкіной. З його допомогою можна з'ясувати ступінь вираженості відданих працівником переваг по відношенню до процесу і результату праці, до грошей і влади, а також його егоїстичні або альтруїстичні прояви. Зміст таких професійних установок проявиться в конкретних кількісних показниках досліджуваних ознак.

Спрямованість мотивації слід розглядати, як супутній показник характеру мотивації професійної діяльності, а саме: співвідношення позитивних і негативних чинників прояву предметно-професійної, соціальної і творчої груп мотивів. З цієї метою нами додатково використовується метод опитування. Він заснований на класифікації мотивів, запропонованій А.М. Марковою, А.Б. Орловим і Л.М. Фрідманом.

2. Рефлексія професійної діяльності.

Рефлексією в професійній діяльності називають процес взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом цього процесу виступає відповідне до реальності відтворення соціальної ситуації. Відомо три основні функції рефлексії, які полягають в: 1) усвідомленні підстав і засобів виконання професійної діяльності; 2) у контролі і регулюванні міжособової і ділової взаємодії в середині установи і поза нею; 3) подоланні суперечностей у змісті діяльності і в супутніх їй проблемних і конфліктних ситуаціях.

Для того, щоб зрозуміти, наскільки керівникові властивий прояв рефлексії, потрібно було застосування проектної автобіографічної методики. Вона має форму вільного твору на професійну тему і служить деяким прообразом аналітичного есе. Жанр аналітичного есе в даний час широко поширений в діловому світі в системі оцінки і підбору професійних кадрів. Залежно від завдань кадрової оцінки, складу працівників, сфери виробничого або соціального життя вибираються різні типи, теми і способи аналізу написаних текстів. Запропонована нами тема була сформульована максимально проектно – «Я і моя робота». Це було зроблено, по-перше, для того, щоб виключити непрямі підказки в тестовому завданні, і, по-друге, щоб дати можливість учасникам дослідження проявити максимальну свободу самовираження.

Про розвинену здібність до рефлексії професійної діяльності у працівників ми судили по тому, як часто в текстах їхніх творів з'являлися думки, в яких були наявні прояви особистісної рефлексії, що носила ретроспективний, ситуативний або прогностичний характер. Здатність переформулювати професійне ускладнення в самонавчальну задачу розглядалася як прояв найвищого рівня рефлексії. Спеціально для цієї мети нами був розроблений класифікатор для аналізу текстів проектної автобіографічної методики «Я і моя робота».

3. Креативний потенціал.

Основу для розподілу випробовуваних по групах залежно від результатів проведеної діагностики склали два центральних і взаємозв'язаних показника – креативність і самоефективність.

Шкала креативності самоактуалізаційного тесту А. Маслоу [5] відображає прагнення людини до творчості. Креативність – неодмінний атрибут виразу творчого відношення людини до життя і роботи. Згідно змісту професіограми, розробленою А.А. Деркачем і А.К. Марковою [3], креативність виявлятиметься в інноваційно-дослідницькому напрямі діяльності. Коли рішення професійних завдань пов'язане із знаходженням нестандартних шляхів вирішення ситуацій, від керівника вимагається володіння інноваційними технологіями і прийомами неалгоритмізованої творчої діяльності.

Шкала загальної самоефективності [12] дозволяє досліджувати комплекс особистісних особливостей, що мотивують діяльність і кінець кінцем приводять до сприйняття людиною себе як компетентної особи, як джерело можливих позитивних змін в своєму житті, професії, навколишньому світі. У основі поняття самоефективності, запропонованому відомим сучасним дослідником соціальної поведінки А. Бандурою,

лежить ідея про те, що віра людини в ефективність власних дій позитивно впливає на здійснення цих самих дій.

Одже самоефективність розглядається як результат досягнення компетентності, здатності контролювати обставини професійного і особистісного життя, цілеспрямовано витрачаючи зусилля у виконанні самообов'язків.

4. Комунікативна компетентність. Спираючись на словарні визначення і запропоновані В.Д. Шадріковим [11] і М.М. Кашаповим [6] трактування, ми розглядатимемо компетентність фахівця як здатність преобразовувати свої знання і досвід так, щоб вирішувати професійні завдання із стабільно гарантованим успіхом. В даному випадку в центрі дослідницької уваги опиняються комунікативні завдання. Вони класифіковані по групах відповідно до трьох описаних Г.М. Андреевою компонентів спілкування (перцептивний, комунікативний, інтерактивний).

Таким чином, вибрані діагностичні засоби для дослідження професійної компетентності містять в собі елемент звернення до особи керівника, використовуючи його можливості рефлексій, які є могутнім потенціалом професійного розвитку. Отримані узагальнені результати дадуть можливість визначити ті сторони і сфери професійної компетентності, на розвиток яких буде направлена спеціальна освітня робота.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Сертифікація – це одночасно і діагностичний засіб, за допомогою якого визначаються напрями в роботі по розвитку управлінського персоналу. Крім того, вона допомагає кожному бачити своє місце в системі професійного корпоративного розвитку, що укріплює лояльність працівника до підприємства і позитивно впливає на його трудову мотивацію і дисципліну. Наявність сертифікату є спонукальним мотивом для самореалізації управлінського персоналу, гарантією отримання цікавішої і складнішої роботи.

Прогнозуючи подальшу реалізацію програми сертифікації, можна припустити, що в майбутньому отримання сертифікату (і, відповідно, щомісячної надбавки у розмірі 25-30% від середньої заробітної плати) визначатимуть не стаж роботи, не вік і не посада яку займає працівник, а володіння конкурентними професійними компетенціями. Таке припущення засноване на тому, що сертифікація є саме тим інструментом, який є необхідний для розкриття в людині прихованих можливостей.

Література:

1. ДСТУ ISO 9000:2000. Системи управління якістю. Вимоги.
2. Базаров Т.Ю., Беков Х.А., Аксенова Е.А. Методы оценки управленческого персонала государственных и коммерческих структур. – М., 1995.
3. Деркач А.А., Маркова А.К. Профессиограмма государственного служащего. – М.: РАГС, 1999.
4. Занковский А.Н. Организационная психология. – М., 2000.
5. Калина Н.Ф. Вопросник самоактуализации личности // Журн. практич. психолога. – 1998. – № 1. – С. 65–75.

6. Кашапов М.М. Гносеологические основы исследования педагогического мышления как компетентности преподавателя // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Т. 1 / под ред. В.В. Новикова. – Ярославль, 2003. – С. 168–186.
7. Моргунов Е.Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. – М., 2000.
8. Одегов Ю.Г. Аудит и контроллинг персонала: Учеб. пособие/ Ю.Г.Одегов, Т.В.Никонова. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 544с.
9. Суков Г.С. Управління розвитком персоналу на машинобудівному заводі. Теорія і практика: Монографія/ Суков Г.С., Тупик І.Я. /за наук. Ред.. В.М.Данюка. – К.: КНЕУ, 2008. -232с. – Рос. мовою
10. Фрумкин А.А., Доценко А.Н. Альт-ассесмент // Всероссийская психологическая газета. – 2004. – № 4.
11. Шадриков В.Д. Духовные способности. – М., 1996.
12. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей само- эффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностран. психология.– 1996. – № 7. – С. 71–76.
13. Эденборо Р. Практическая психометрия. Эффективное интервьюирование. – СПб., 2003.

САНДОВЕНКО І. В.,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Інститут міжнародних відносин Національного
авіаційного університету

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ ТА БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

Розглянуто проблеми процесів інтернаціоналізації вищої освіти Канади, зокрема, значення і наслідки Болонського процесу для університетів Канади. На прикладі декількох університетів проаналізовано адаптацію певних елементів Європейського простору вищої освіти як намагання Канади зберегти і посилити свої позиції на світовому ринку послуг вищої освіти. Ключові слова: Болонський процес; інтернаціоналізація вищої освіти; ЕКТС; подвійний диплом; Додаток до диплома

Рассмотрено проблемы процессов интернационализации высшего образования Канады, в частности, значения и следствия Болонского процесса для университетов Канады. На примере нескольких университетов проанализировано адаптацию некоторых элементов Европейской территории высшего образования, как усилия Канады сохранить и усилить свои позиции на мировом рынке услуг высшего образования. Ключевые слова: Болонский процесс; интернационализация высшего образования; ЕКТС; двойной диплом; Приложение к диплому

This article explores the processes of internationalization of higher education in Canada, particularly implications of the Bologna process for Canada's universities. Analyzing the chosen universities, this paper examines the adaptation of some elements of the European space for higher education in Canada as the country pursuing to increase its share in the higher education market. Key words: The Bologna Process; internationalization of higher education; ECTS; double/joint degrees; the Diploma Supplement

У десятиріччі до 2020 року Європейська вища освіта має зробити вирішальний внесок у реалізацію Європи знань, яка є високо креативною й інноваційною [1, 1]. Україна, що є однією з 46 країн-учасниць Болонського процесу, стоїть на межі значної трансформації національної системи вищої освіти. Досвід інших країн, що є лідерами у наданні якісних освітніх послуг, навіть незважаючи на їхню географічну віддаленість від Європи, може стати джерелом цінного досвіду.

Метою даного дослідження є аналіз та узагальнення канадського досвіду інтернаціоналізації вищої освіти та її реагування на нові виклики, пов'язані з Болонським процесом.

Інтернаціоналізація вищої освіти є одним з основних пріоритетів діяльності Асоціації університетів та університетських коледжів Канади (далі Асоціація), яка представляє 94 громадських і приватних некомерційних університетів та університетських коледжів країни. Розробляючи програми міжнародного студентського обміну та стажування, Асоціація акцентує увагу на забезпеченні якості таких програм, а також надає вичерпну інформацію іноземним студентам щодо можливостей отримання вищої освіти у Канаді [2, 58].

Дослідивши Болонський процес у контексті спроможності канадських університетів дати адекватну відповідь на зміни в європейській вищій освіті, Асоціація визначила три ключові наслідки цих змін для університетів Канади, головним із яких є конкуренція. Гармонізація ступенів і підтримка зростаючої мобільності сприятимуть престижу європейської освіти, що надасть можливість Європі збільшити свою ринкову частку студентів-іноземців за рахунок інших провідних приймаючих країн, у тому числі Канади. З іншого боку, відсутність єдиної політики всередині Канади по відношенню до студентів, що отримали ступінь бакалавра через три роки навчання у одному з університетів країн-членів Болонського процесу і бажаючих продовжити свою освіту у канадських вищих навчальних закладах, створює низку проблем для приймальних комісій університетів. Особливе занепокоєння викликає можливий негативний вплив на канадські магістерські програми. Асоціація також вважає, що студентська мобільність, а саме короткотермінові обміни та навчання за кордоном для канадських студентів, є сферою, на яку треба звернути найпильнішу увагу. Широке використання інструментів прозорості, таких як Європейська кредитно-трансферна система (ЕКТС-ECTS) і Додаток до диплому, поряд з фінансуванням таких програм, як Європейська програма співпраці та мобільності Erasmus Mundus, становить потенціал для зростаючої канадсько-європейської мобільності студентів та удосконалення міжнародних навчальних планів завдяки програмам спільних ступенів [3, 2].

Асоціація в своїй діяльності дотримується принципу автономії кожного університету, надаючи самим університетам можливість реагувати на ці проблеми відповідно до своїх специфічних потреб і усталених практик. Враховуючи різноманітність і складність вищої освіти Канади, можливість виробити будь-який колективний підхід, спрямований на орієнтацію на європейську модель, видається малоімовірним. Водночас, Асоціація визнає, що зростаюча зацікавленість канадських академічних кіл перебігом Болонського процесу надає унікальну можливість вивчити передовий досвід в контексті внутрішньої канадської системи трансферу кредитів і мобільності між закладами різних юрисдикцій.

Університети допомагають утримувати високий рівень престижу знань у суспільстві і сприяють реалізації поставленої федеральним урядом мети – отримання «найосвіченішої, найбільш кваліфікованої та найгнучкішої робочої сили у світі» [3, 1]. Інтернаціоналізація університетів включає полегшення двостороннього потоку студентів як шляхом набору студентів з різних країн світу і студентського обміну, так і забезпеченням міжнародного виміру навчальних планів. Вважається, що саме у сфері сту-

дентської мобільності та реформи навчальних планів Болонський процес здійснить свій найбільший вплив на університети Канади. Тому необхідно використати ситуацію у європейській освіті, щоб закріпити місце Канади у світі як місце призначення і джерело кращих і найталановитіших студентів, дослідників і викладачів.

У відповідності до першої угоди з Вищої освіти і навчання між Європейським Союзом і Канадою у 1995 р., двосторонні проекти університетів були спільно розроблені і фінансовані Європейською Комісією та Міністерством з трудових ресурсів Канади (HRSDC). Ці проекти переважно включали структуровані обміни студентами і викладачами, та зосереджувались на розвитку навчальних планів та інноваціях. Зокрема, завдяки таким обмінам зросла увага до вивчення іноземних мов. Починаючи з 1995 р. майже 550 європейських і канадських закладів співпрацювали в 89, фінансованих ЄС і Міністерством з трудових ресурсів Канади спільних проектах, в яких брали участь майже 4000 студентів. Починаючи з 2006 р. ця діяльність розширилась під егідою Партнерської програми по обміну між ЄС і Канадою з метою залучення до діяльності молоді, обміну досвідом і кращими практичними наробками, поєднуючи ресурси і електронні матеріали, та мобільність професіоналів. Нині програма виходить за рамки обмінів з тим, щоб підтримати програми подвійних дипломів. Це відображає тенденцію в інтернаціоналізації від студентів, які навчаються і проводять дослідження за кордоном та отримують ступені від своїх вітчизняних закладів, до розвитку нових ступенів, які стали можливими завдяки реалізації переваг як для викладачів, так і для студентів у міжнародній науковій співпраці. Нині конкуренція в дослідницькій роботі поступається перед конкуренцією партнерств, заснованих на міжнародних дослідницьких мережах, які в свою чергу сприяли виробленню розуміння необхідності повного визнання за студентами їх попередньої академічної роботи. Цю модель ілюструє програма Erasmus Mundus, перший етап якої (2004/2008) показав, що програма є флагманом мобільності випускника і академічної програми подвійних дипломів у Європі. Починаючи з 2004 р., 122 студенти, 65 викладачів та 12 закладів із Канади взяли участь в Erasmus Mundus. Наступний етап, Erasmus Mundus II, який почався у лютому 2009 р., має розширити підтримку спільних докторських програм. ЄС показав велику зацікавленість у залученні більшої кількості канадських закладів для участі у своїх програмах. Доктор Ж. Бретон з Університету Оттави висловив надію, що спільний вимір Erasmus Mundus II сприятиме повноті партнерства з неєвропейськими країнами [4, 14].

Розвиток спільних канадсько-європейських програм доктора філософії дійсно стикається з деякими труднощами. Північно-Американські докторські програми включають два роки курсової роботи, яка супроводжується всеохоплюючими екзаменами, а також написанням і захистом дисертації. Це може викликати ускладнення у створенні докторських програм з європейськими університетами в межах моделі 3-річних докторантур Болонського процесу. Проте, є можливість спільно проектувати і контролювати докторські програми у межах дослідницької діяльності двох закладів. Об'єднання чотирьох канадських університетів Universitas 21 розробило Меморандум

про узгодження спільних докторських програм, а нещодавно Університет Британської Колумбії і Міністерство освіти Китаю встановили принципи для спільних ступенів.

Канадські вчені, зокрема, доктор М. Кrego з Університету Дальхаузі, зазначає, що спільні ступені існували в канадських університетах багато років, і така співпраця не створює небезпеки автономії закладів. Швидше за все, спільні ступені посилюють програми і сприяють розвитку стабільних зв'язків з партнерами з-за кордону.

Франкомовні університети Канади мають значний досвід співпраці по докторським програмам, який може бути цінним для їх англомовних колег. Крім безперечної цінності для досліджень, спільні програми знайомлять студентів зі структурами, операціями і механізмами фінансування інших систем науково-дослідних робіт. В той час, як в основі спільних програм є, перш за все, довіра, яка формується завдяки міжнародним науково-дослідним мережам, досвід ЄС показує, що фонди і політична воля для підтримки таких програм повинні ініціюватись владою.

В центрі уваги Болонського процесу – зосередженість на визнанні, яке потребує довіри. Болонський процес розуміється як спроба вибудовувати довіру завдяки розвитку прозорості у системі вищої освіти і процедурах, та дотримання відповідальності за надання можливості студентам розвинути знання, навички і здібності, щоб бути конкурентоздатними на ринку праці. Розвиток довіри є викликом співробітництву. Готовність європейців до діалогу надає можливість канадським закладам розширити співпрацю, проте, існування неузгодженостей між самими європейськими освітніми закладами, як у межах однієї країни, так і на міждержавному рівнях, як приклад можна навести різноманітність в реалізації болонської структури ступенів та практика впровадження системи ЄКТС, вказує на необхідність реалістичного підходу до очікувань.

В питаннях суспільно-державної політики і наслідків для університетів увага звертається на збереження і розвиток досягнень країни у системі вищої освіти. Так, масифікація вищої освіти є викликом щодо ролі і місця вищої освіти та науково-дослідницької діяльності. В цьому контексті постає питання, чи зможе Канада підтримувати свій відносний успіх у забезпеченні більш широкого доступу і забезпеченні якості, не приймаючи участі в процесі болонського типу. Якщо розглядати інтернаціоналізацію як рушійну силу вищої освіти, що рекомендовано Болонським процесом урядам країн, то Канада також повинна розробити більшу кількість повноцінних і вичерпних інформаційних освітніх мереж на університетському, національному та світовому рівнях.

Болонський процес не є єдиним рухом в інтернаціоналізації освіти. Оскільки, двостороннє співробітництво є дуже результативним, то окремі країни мають їхні власні специфічні стратегії вищої освіти і досліджень. Двосторонні програми, які залучають багато мов, доповнюють фінансовані ЄС програми, які збільшили пропозицію англомовних курсів і програм. Наприклад, Квебек демонструє свої успішні франкомовні програми із Францією.

Болонський процес спрямований на повну трансформацію понять про доступ, об'єктивність, справедливість, мобільність тощо. Він продемонстрував, що в реформуванні про-

цесів і систем необхідно ідентифікувати і тримати в центрі уваги довгострокові переваги, а не короткострокові вигоди. Зміщення акцентів від традиційного викладання на результати навчання – це фундаментальні зміни в статусі студента. Перехід від традиційного до студенто-орієнтованого навчання означає, що професорсько-викладацький склад повинен вивчити нові методи. І університетська інфраструктура готова їм у цьому допомогти.

Визначення мети забезпечення якості, як зменшення несправедливості в оцінюванні і визнанні, а не в скороченні неузгодженості між системами, закладами і програмами, допомогло гарантувати участь широкому колу зацікавлених осіб. Для канадських закладів важливо працювати над визначенням того, що саме в Канаді розуміється під якістю освітніх послуг, і як довести в новому міжнародному контексті, що канадські заклади мають високу якість.

В Канаді існує широкий діапазон рівнів залучення університетів до Болонського процесу. Деякі заклади вважають, що цей процес не заслуговує на особливу увагу і в основному розцінюється як «європейське питання»; а його моніторинг та аналіз варто проводити лише періодично. Для інших університетів рівень залучення включає більш активні зусилля, спрямовані на розуміння розвитку Європейського простору вищої освіти, і такі заклади беруть до уваги відповідні процеси розвитку в університетському плануванні та міжнародних стратегіях.

В Університеті Британської Колумбії інтернаціоналізація виражена в місії університету, основних цінностях, і зобов'язаннях по відношенню до світу, в якому співтовариства є все більшою мірою взаємозалежними. Всі студенти отримують міжнародну освіту, навіть тоді, коли вони всі чотири роки знаходяться в університетському містечку. Щороку університет, поряд з канадськими студентами різних національностей, приймає понад 5300 міжнародних студентів із понад 135 країн. Студенти, які мають бажання вчитися за кордоном, мають можливість скористатися студентськими обмінами і програмами мобільності з 150 університетами-партнерами в 35 країнах тривалістю до двох семестрів поспіль, водночас зберігаючи статус студента Університету Британської Колумбії [4,22]. Це є частиною загальної стратегії університету з метою співробітництва та здійснення міжнародних обмінів. Університет не має жодної визначеної стратегії, яка б зосереджувалась на Болонському процесі, оскільки має певний досвід роботи з студентами-іноземцями.

Університет Британської Колумбії розглядає навчальні курси, використовуючи як систему Північної Америки, так і ЄПВО. Додаток до диплому вважається корисним для оцінки європейських документів про освіту, оскільки випускники отримують дипломи, а не виписки про академічну успішність. Вимоги Додатку стимулювали вивчення питання, як можна змінити виписки університету. Водночас, немає зацікавленості в копіюванні практики. За усталеною політикою Університету Британської Колумбії щодо програм спільних ступенів, випускник отримує один диплом з двома гербами (тобто з гербовими печатками обох навчальних закладів). Вченою радою університету було схвалено декілька магістерських програм. Зараз університет працює на узгодженні політики щодо спільних докторських програм.

Політика і практика співробітництва з європейськими закладами-партнерами полягає в тому, що університет повинен зосередитись на спільних професійних програмах, які дозволяють випускникам займатись професійною діяльністю в багатомірній юрисдикції або поєднувати академічні програми, які значно підвищують цінність випускника на ринку праці, і які не можна прослухати, навчаючись в Університеті Британської Колумбії.

Студентський обмін – виклик роботі університетів, які прийняли цикли 3+2+3, але підтримують традиційну структуру екзаменів. Останнє обмежує терміни, коли студенти мають можливість скористатись студентськими обмінами.

Квебек самостійно проводить політику інтернаціоналізації вищої освіти, розвиваючи мережу міжнародних програм з понад 400 університетами світу у більше, ніж 150 країнах світу [4,22]. Уряд Квебеку фінансує навчання іноземних студентів на паритетних началах. Прикладом є Вища технологічна школа (ETS), яка є складовою частиною мережі Університету Квебека. Місія ETS як партнера в дослідженнях та промисловості полягає в стратегії зміцнення зв'язків з науково-дослідними групами і лабораторіями, які працюють в рамках міжнародних дослідницьких мереж і консорціумів. Молоді дослідники активно навчаються на основі двосторонніх угод з закладами, орієнтованими на промисловість.

Вважається, що ЄКТС може багато запропонувати такому закладу, як ETS, проте система нічого не говорить про навички чи здібності інженерів, яких вона випускає, а лише про те, що вони вивчали. В ETS система ЄКТС полегшує оцінку програм обміну, та роботу співробітників Реєстраційного бюро, яке відповідає на запити про зарахування від закладів-партнерів з-за кордону. Всі базові курси бакалаврату включають три або чотири години занять на тиждень та три години обов'язкових лабораторних робіт, що не завжди передбачено навчальними планами міжнародних партнерів.

Додаток до диплому не існує, проте участь у програмах обміну згадується в академічній характеристиці та у виписці про академічну успішність. ETS розглядає питання про видачу «диплома» міжнародного навчання інженерній справі всім міжнародним студентам, зарахованим за обмінними програмами, що стартували з нового навчального року. Обмеження, що вимагають студентського паритету, можуть бути зняті.

Стратегія співробітництва полягає в тому, щоб посилити зв'язки з освітніми закладами, науково-дослідними центрами і університетським лабораторіями, які мають оригінальні підходи до науково-дослідної роботи на рівні бакалавра і магістра у відповідності до філософії, подібної філософії ETS.

Університет МакГілла визнає 3-річні Болонські документи про освіту як еквівалентні північноамериканському бакалаврському ступеню для вступу на магістерські програми. Водночас, французькі вищі школи занепокоєні тим, як в навчальному процесі університет забезпечуватиме запити випускників 5-річних бакалаврських програм французьких закладів [4,26]. В університеті сформовано робочу групу з метою координації інтерпретації та оцінки Болонських дипломів. На рівні випускника при інтер-

претації Болонського документа про освіту більше уваги приділяється питанням, заснованим на визнанні кваліфікацій претендентів.

Участь Канади в Болонському процесі і в інших європейських проектах гарантує довгострокову перевагу і довершеність системи вищої освіти Канади і, як результат, процвітання і благополуччя канадського суспільства.

Період з 2010-2020 року повинен стати ключовим у реалізації довготермінових стратегій забезпечення сталого розвитку та удосконалення системи вищої освіти України, визнання її у європейському і світовому просторі в контексті забезпечення якості [5, 11].

Література:

1. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі.
Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009 р
<http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>
2. Борисенкова А.В., Перфильева О.В. Система высшего образования Канады // Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М.В. Ларионова. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. – 152 с.
3. AUCC Statement http://www.aucc.ca/_pdf/english/statements/2008/bologna_process_06_20_e.pdf Report of
4. the 2009 AUCC Symposium
http://www.aucc.ca/_pdf/english/publications/bologna_report_e.pdf
5. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти
<http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>

САРКИСОВА О. Ю.,
асистент кафедри
педагогіки та психології
Київського національного
економічного університету
імені Вадима Гетьмана

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ГРУПОВИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядається проблема використання групових форм навчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах та описуються психолого-педагогічні умови, дотримання яких дозволить уникнути багатьох організаційних та психологічних проблем. Зроблена спроба довести необхідність застосування в навчальному процесі ВНЗ технологій навчання, побудованих на груповій взаємодії для професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців. Ключові слова: групові форми навчальної діяльності, професійна підготовка, кооперація, взаємодія, співпраця, професійний та особистісний розвиток майбутніх фахівців.

В статье рассматривается проблема использования групповых форм учебной деятельности в высших учебных заведениях и описываются психолого-педагогические условия, соблюдение которых позволит избежать ряда организационных и психологических проблем. Сделана попытка доказать необходимость применения в учебном процессе ВУЗа технологий обучения, построенных на групповом взаимодействии для профессионального и личностного развития будущих специалистов. Ключевые слова: групповые формы учебной деятельности, профессиональная подготовка, кооперация, взаимодействие, сотрудничество, профессиональное и личностное развитие будущих специалистов.

In the article the problem of introduction of group forms of educational activity is examined in higher educational establishments and written of psychology-pedagogical condition the observance of which will allow to avoid many organizational and psychological problems. Done attempt to lead to the necessity of zastosuannya for higher educational establishments of technologies of studies, which are built on group cooperation for professional and personality development of future specialists.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в системі освіти взагалі і професійної освіти зокрема, обумовлені переосмисленням філософських підвалин освіти та зародженням нової парадигми. В професійній підготовці подолання кризових явищ відбувається за такими напрямками: неперервність, демократизація, гуманізація, та

інтенсифікація. Відповідно, найважливішим завданням вищої школи на сучасному етапі є забезпечення умов, при яких майбутні спеціалісти могли б досягти такого результату освітньої діяльності, який дозволив би їм протягом всього життя оволодівати новими професійними знаннями, вміннями та навичками, бути здатними творчо вирішувати проблеми сьогодення, володіти вміннями взаємодіяти та кооперувати свої дії з діями інших, тобто бути соціально мобільними фахівцями. Таким чином, при зростаючій ролі соціально-психологічних і організаційних факторів в процесі навчання майбутніх спеціалістів однією з умов ефективної професійної підготовки є підготовка студентів до успішної соціальної взаємодії, шляхом формування в них готовності до групової взаємодії. Цього можливо досягти різними шляхами, в тому числі і систематично залучаючи студентів до організації групових форм навчальної діяльності. Однак, впровадження групових форм навчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах має суттєві особливості, породжує ряд проблем та вимагає створення та дотримання ряду психолого-педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективність групової роботи в процесі навчання на сьогодні доведена чисельними науковими дослідженнями педагогів та психологів (Г. М. Андрєєва, В. К. Дьяченко, Я. Л. Коломинський, Х. Й. Лийметс, М. М. Обозов, В. В. Рубцов, Л. І. Уманський, Г. О. Цукерман, Д. і Р. Джонсон, А. Елліс, Дж. Фортсон та ін.). Всі ці роботи ґрунтуються на досвіді використання групових форм навчання, набутому протягом кількох століть (Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Дж. Дьюї, А. Белл та Дж. Ланкастер та ін.).

Дослідження групових форм навчання 60 – 70 років в радянській дидактиці довели, що використання групової діяльності надає можливість розвитку важливих соціальних якостей особистості і, таким чином, розширює межі досягнення навчальних цілей на кожному занятті. В останні два десятиріччя дослідження загальних принципів організації групової навчальної діяльності та використання її для позитивної мотивації до навчання були описані в працях М. В. Артюшиної, М. Д. Виноградової, І. Б. Первіна, В. К. Дьяченко, О. К. Дусавицького, В. В. Котова, Н. М. Савельєвої, Г. О. Цукермана, О. Г. Ярошенко та інших. Особливостям колективно-пізнавальної діяльності присвячені роботи В. К. Дьяченко, Овчинникової М. В. Проблеми взаємозв'язку різних форм навчання та їх оптимального співвідношення присвячені роботи Т. В. Васильєвої, Р. А. Утеєва, І. М. Чередова, Р. А. Хабіба та ін. Таким чином, групова навчальна діяльність починає розглядатися як засіб підвищення ефективності навчання.

Починаючи з 90-х років в науковій літературі піднімається питання про використання групових форм навчальної діяльності не тільки в межах загальноосвітніх шкіл, а і у навчальному процесі вищої школи. Але використання групових форм навчальної діяльності у ВНЗ має суттєві відмінності від аналогічних форм у загальноосвітніх школах та вимагає дотримання психолого-педагогічних умов для ефективного їх введення.

Отже, на сьогодні існує потреба в розробці ефективної методики впровадження групових форм навчальної діяльності на основі формування групової взаємодії в процесі професійної підготовки особистості.

Метою даної статті є розгляд психолого-педагогічних умов ефективного використання групових форм навчальної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Виклад основного матеріалу. Підготовка сучасних спеціалістів вимагає вдосконалення моделей професійного і особистісного розвитку студентів з урахуванням їх суспільних і індивідуально-особистісних потреб. На сьогодні відчувається потреба у взаємодії, яка ґрунтується на принципах співробітництва і співтворчості між суб'єктами навчального процесу. Перспективним рівнем взаємодії у процесі професійного і особистісного розвитку студента має бути співробітництво та конструктивне спілкування (у пізнавальній, професійній, соціальній та культурній сферах). Необхідно створювати умови для пізнання різних стратегій взаємодії з оточуючими вже під час навчання у ВНЗ. Досягти цього можливо використовуючи в навчальному процесі різноманітні педагогічні технології, які побудовані на взаємодії (технологія організації групової навчальної діяльності, кооперативні, інтерактивні технології навчання) та, відповідно, залучаючи студентів у різноманітні ситуації взаємодії під час організації групової навчальної діяльності як на аудиторних заняттях, так і при підготовці до них. С. О. Сисоєва вказує на те, що «Сучасні педагогічні технології спрямовуються на реалізацію і такої функції педагогіки як забезпечення теорії і практики індивідуально- особистісного і колективістського розвитку кожного, на практичну реалізацію сучасних філософсько – психолого – педагогічних концепцій розвитку особистості, внутрішньо моральної вільної та відповідальної, яка розумно поєднує особистий інтерес з колективним, державним, суспільним » [1, с. 21]. Отже, ефективне використання групових форм навчальної діяльності студентів повинно базуватися на співробітництві та в контексті реалізації гуманістичного підходу до освіти.

Одним з напрямків реалізації гуманістичного підходу в західній педагогіці є акцентування на комунікації. Його добре ілюструє «Тренінг ефективності вчителів» Гордона (Gordon, 1974), що ґрунтується на поданні вчителям конкретних порад з техніки встановлення гарних взаємовідносин з учнями та колегами для вироблення навичок відвертої міжособистісної комунікації та конструктивного вирішення конфліктів [2]. Ми вважаємо доречним використовувати цей підхід і у підготовці спеціалістів різного фаху, особливо тих, майбутня діяльність яких буде відбуватися у сфері «людина – людина».

З такими акцентами у реалізації гуманістичного підходу більш за все сумісні групова робота та навчання на основі співпраці та кооперації.

Під кооперативним навчанням ми розуміємо спосіб роботи в малих групах, коли ті, хто навчаються самі несуть відповідальність за освітній процес. Суть даного способу: „Кожен досягає своїх навчальних цілей лише в тому випадку, коли інші члени групи досягають своїх “. Кооперативні методи навчання дозволяють розпочати поступово крок за кроком привчати студентів до роботи у малих групах та наближувати їх до навчання у співробітництві. Треба привчати їх до роботи у групі з любим партнером або партнерами; працювати активно, відповідально відноситись до завдання; доброзичливо спілкуватися з партнерами; розвивати відчуття відповідальності не тільки за

особисті успіхи, але й за успіх своїх партнерів. Як бачимо, недостатньо просто сформувати групи та дати їм завдання. Суть полягає в тому, щоб ті, хто навчаються, самі відчували потребу, захотіли отримати знання. Тому проблема мотивації самостійної навчальної діяльності студентів не менш важлива, ніж спосіб організації, умови та методика роботи над завданням. Саме тому необхідно змінити роль викладача у сумісній навчальній діяльності: від «транслятора» знань до організатора та «натхненника» самостійної пізнавальної та творчої діяльності студента. Треба допомогти студенту відчувати потребу поділитися своїми надбаннями з іншими. Індивідуальна самостійна робота при організації навчальної діяльності за методом співробітництва стає вихідною, елементарною часткою колективної роботи.

Головна ідея навчання у співпраці – навчатися разом, а не тільки виконувати щось разом. Філософія навчання у співробітництві полягає в тому, щоб дати студентам можливість навчатися один у одного, надати можливість обговорити вирішення складної задачі, перепитати, якщо щось не зрозуміло. Дати можливість відчувати та усвідомити, що від твого успіху залежить успіх усієї групи. Зняти навчальну тривожність, яка може виникати при безпосередньому спілкуванні студента з викладачем. Практика показує, що разом вчитися не тільки легше, а й ефективніше. Причому важливо, що ця ефективність стосується не тільки академічної успішності студентів, їх інтелектуального розвитку, а й морального. Девіз навчання в співробітництві: «Допомагаючи іншим, вчимося самі».

Систематичне використання в навчальному процесі технології навчання у співробітництві надає такі переваги: при роботі у малій групі при сумісній діяльності студенти можуть обговорити все, що їм не зрозуміло. У випадку необхідності питання задають від всієї групи; студенти мають можливість знаходити більшу кількість способів вирішення проблеми; з часом, приходить розуміння того, що успіх залежить не стільки від запам'ятовування готових знань, але й від уміння самостійно здобувати знання та вміння використовувати їх в конкретних завданнях; формується особиста точка зору та можливість навчитися аргументувати її та при потребі відстояти її у супереччі думок; студенти мають можливість вдосконалити комунікативні вміння та вміння взаємодіяти один з одним та з викладачем; розвивається почуття взаємодопомоги і, можливо, товариства.

Як бачимо, впровадження технологій і методик на основі співпраці і кооперації у навчальний процес потребує поступового введення: від кооперації до співпраці та взаємонавчання. Також потрібно враховувати вік студентів та рік навчання у ВНЗ, тому що впровадження групових форм діяльності вимагає знання індивідуально-психологічних характеристик одногрупників, їх ділових якостей, комунікативних та організаторських вмінь, розуміння взаємозалежності та спрямованості на взаємодію. І головне, студенти повинні бути зацікавлені та мотивовані на застосування групової діяльності як на заняттях, так і при підготовці до занять, чітко усвідомлювати вимоги та розуміти схему винагород (оцінювання). Тому перед введенням групових форм навчальної діяльності повинно відбутися один чи декілька вступних інструктажів та проведений

моніторинг групової мотивації студентів. І тільки при наявності позитивної групової мотивації можна розпочинати введення групових форм навчальної діяльності.

Зрозуміло, що впровадження таких методів в навчальний процес вимагає ґрунтовної підготовки як з боку викладача так із боку студентів. Необхідними умовами при підготовці та проведенні заняття в форматі тренінгу ми вважаємо створення комфортної атмосфери, сумісне (викладачем і студентами) вироблення правил роботи групи або мікрогруп, інструктаж студентів, щодо правильного застосування кооперативних методів протягом заняття, обговорення критеріїв оцінювання роботи та доведення необхідності рефлексії в кінці заняття. Роздивимось детальніше ці умови.

Створення позитивної атмосфери можливо за умови партнерських, демократичних відносин між викладачем та студентами. Може бути створена за рахунок проведення психологічних методик, які дозволяють зняти напруження, дізнатись про індивідуально – психологічні особливості суб'єктів навчального процесу, знайти спільні інтереси..

При сумісному виробленні правил роботи групи треба зазначити, що не одна соціальна група не може існувати без правил. Але, коли вони продиктовані кимось, їх, як правило, хочеться або виправити або порушити. Тому обов'язково залучати всіх членів групи до вироблення правил роботи, для того, щоб кожен відчував "причетність" до спільної справи. До правил роботи можна віднести такі: "Давати можливість виказувати свою думку кожному". "Не переходити на особистості, а обговорювати тільки запропоновані ідеї". "Оцінювати тільки остаточну колективну відповідь". "Помилка – це не крах, а ще один шаг до цілі" та інші.

Інструктаж студентів щодо організації діяльності за допомогою кооперативних методів навчання повинен включати в себе поетапний план дій учасників групи (розподіл ролей, завдань, сумісне вирішення проблеми, вибір найкращих пропозицій шляхом голосування, чітке дотримання часових обмежень виконання завдань, форма презентації результатів та ін.).

Після виконання та презентації завдання в мікрогрупі рекомендується провести рефлексію емоційного стану студентів. Для цього можна використовувати приблизно такі питання: "Чи легко працювалось вам в групі?", "Наскільки ви задоволені результатами?", "Щоб хотіли змінити?" Можна зробити це письмово, але обов'язково проаналізувати результати.

Обов'язковою умовою підготовчого етапу перед виконанням завдань є оголошення критеріїв, за якими буде оцінюватись робота мікрогрупи та внесок кожного учасника окремо, якщо виникне така необхідність.

Як бачимо, підготовка та проведення занять вимагає неабияких зусиль та часу як з боку викладача, так і з боку студентів. Необхідна попередня підготовка до проведення таких занять, яку краще проводити на індивідуально-консультативному занятті з представниками від різних мікро груп. Якщо такої можливості немає – на заняттях краще використовувати лиш деякі елементи групових методів, які дозволять досягти не тільки навчальних, але й виховних і розвиваючих цілей навчання. І тим самим нада-

дуть змогу розвинути комунікативні навички, навички співпраці та кооперування в навчальній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз дозволяє дійти висновку, що сьогодні існує нагальна необхідність у дотриманні необхідних психолого-педагогічних умов при використанні в навчальному процесі ВНЗ групових форм навчальної діяльності студентів. Застосування в навчальному процесі ВНЗ групових форм навчальної діяльності студентів дозволяє залучати студентів до різних стратегій поведінки у взаємодії та обирати найперспективніші з них: кооперацію та співпрацю. Які, в свою чергу, сприяють ефективному професійному та особистісному розвитку майбутніх фахівців.

Отже, використання в навчальному процесі вищої школи педагогічних технологій, які побудовані на груповій взаємодії є процесом, що потребує концептуальної розробки та експериментальної апробації і буде продовжене у подальших дослідженнях автора.

Література:

1. Педагогічні технології у неперервній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502с.
2. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб.: прайм-Евразнак, 2003. – 416 с.

СОВЕРШЕННА І.О.,
кандидат технічних наук,
доцент кафедри менеджменту
Київського національного
торговельно-економічного університету

СПІВРОБІТНИЦТВО БІЗНЕСУ І ОСВІТИ В ІННОВАЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІЙ ЕКОНОМІЦІ: СВІТОВИЙ ДОСВІД І ЗАДАЧІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

В статті розглядається світовий досвід та стан взаємодії вищої освіти і промисловості в Україні. Сформульовані довгострокові та короткострокові задачі взаємодії ринку праці та системи вищої освіти в інтелектуально-інноваційній економіці. Ключові слова: інноваційно-інтелектуальна економіка, вища освіта, ринок праці, кваліфіковані кадри, попит, пропозиція, працевлаштування.

В статье рассматривается мировой опыт и состояние взаимодействия высшего образования и промышленности в Украине. Сформулированы долгосрочные и краткосрочные задачи сотрудничества рынка труда и системы высшего образования в интеллектуально-инновационной экономике. Ключевые слова: интеллектуально-инновационная экономика, высшее образование, рынок труда, квалифицированные кадры, спрос, предложение, трудоустройство.

The world-wide experience and conditions of the cooperation of the high education and industry in Ukraine is observed in the article. The long term objectives of the cooperation of labour market and the total system of high education in the innovatory-intellectual industry has been also formulated in there. Key words: the innovatory-intellectual industry, the high education, the labour market, the skilled workers, demand and supply, get a job.

Кваліфікація та якість людських ресурсів є головним інструментом конкурентної боротьби у ХХІ столітті, яке називають епохою реалізації людського потенціалу. Конкуренція на ринку праці, яка посилюється, вимагає постійних інвестицій в освіту та удосконалення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу.

Трансформація суспільства у напрямку до економіки знань передбачає підготовку фахівця інноваційного типу, здатного до постійного навчання, продукування і застосування у своїй діяльності принципово нових знань. Знання стали головним фактором у формуванні нових споживчих цінностей товарів. За даними МБРР, внесок фізичного капіталу у створення світового багатства становить всього 16%, ще 20% припадає на природні ресурси, а 67% – на людські [1, с. 14].

Питання підвищення ефективності вищої освіти шляхом її інтеграції з системами – споживачами кадрового ресурсу – економікою і наукою знаходиться в центрі уваги дослідників широкого кола економічних проблем. Це пов'язано з тим, що функція освіти в інноваційній системі складається з підготовки людського ресурсу до участі в інноваційному процесі. Виходячи з цього критерієм ефективності освіти є відповідність обсягу, структури і якості «продукту» обсягу, структури і якості кадрового «ресурсу», якого потребує інноваційна економіка.

Р.Ніжегородцев вивчає рівновагу на ринку праці перехідної економіки і вплив на неї діяльності освітніх закладів [2, с.89-95]. Професійно-кваліфікаційний аспект ринку праці розглядається в основному з позиції збалансованості попиту і пропозиції. Д.Вишневський розкриває досвід розвинутих країн у питанні професійно-кваліфікаційної структури робочої сили [3, с.19-55]. В.Гимпельсон вивчає дефіцит кваліфікації на ринку праці [4, с.76-94]. Ю.Маршавін описує шляхи розв'язання проблеми професійно-кваліфікаційного дисбалансу на ринку праці [5, с.26-29]. Т.Гільорме підкреслює, що оскільки проблема інноваційних зсувів у професійно-кваліфікаційному складі є надзвичайно актуальною, а база методик визначення цих трансформацій мало опрацьована, є значні перспективи подальших наукових розробок у цьому напрямку [6, с.17-23]. Але аспект взаємодії ринку праці та освіти в інноваційно-інтелектуальній економіці з точки зору ефективних форм співробітництва для збалансування попиту і пропозиції залишається недостатньо розробленим.

Сьогодні Україна знаходиться в ситуації, коли при надлишку фахівців з вищою фундаментальною освітою реальна економіка відчуває нестачу кваліфікованих кадрів певних спеціальностей. Найперспективніші роботодавці – інноваційні підприємства, для ведення реального бізнесу потребують грамотних управлінців, інженерів, юристів, інноваційних менеджерів – фахівців з комерціалізації наукомістких технологій.

Впродовж останніх півтора десятиліття на ринку праці з'явився певний дисбаланс між об'єктивним попитом та пропозицією. Зростання мережі вищих навчальних закладів та чисельності студентів, відкриття нових економічних спеціальностей не супроводжувалося орієнтацією на об'єктивний і прогнозований ринковий попит. Внаслідок падіння попиту та заробітної плати зменшився інтерес до природничих і математичних наук. На сьогоднішній день існуюча на ринку пропозиція не відповідає потребам інтелектуально-інноваційного суспільства.

Однією з причин певної дезорієнтації системи освіти в Україні є втрата впливу держави на процес підготовки кадрів у вузах, те, що державне фінансування як основного джерела існування системи освіти у межах радянської системи заміщується платою за навчання. Система освіти недостатньо інтегрована з споживачами кадрового ресурсу – економікою і наукою. Маркетингові стратегії ВНЗ все ще направлені на запити з боку батьків абітурієнтів, які орієнтуються на соціальні стереотипи.

Але з точки зору національних інтересів орієнтиром для розвитку освіти повинні бути прогнозні дослідження щодо структури попиту, що очікується в перспективі на кадровий ресурс, потреби галузей промисловості. Необхідно враховувати, що основ-

ними позиціями концепції розвитку України виступають сьогодні соціальна орієнтація суспільства, ринкова економіка, політична демократія, інноваційність, європейська інтеграція. Одне із завдань, яке стоїть перед Україною в даний час – не загубитися в світовому співтоваристві і тому освітня політика повинна працювати на концепцію розвитку і забезпечення конкурентноздатності держави.

Освіта ж не в повній мірі справляється з функціями підготовки кадрів потрібної нашому суспільству на даному етапі розвитку структури і якості, що говорить про необхідність подальшого удосконалення системи освіти і її інтеграції з промисловістю.

Дуже корисним для збалансування ринку праці і освіти є вивчення світового досвіду їх співробітництва. Взаємодія між ринком освітніх послуг і ринком праці у провідних країнах формується на основах ринкової інтеграції основних суб'єктів і державної підтримки платоспроможного попиту. Велику роль грають тісні координаційні зв'язки між ВНЗ і фірмами-роботодавцями, державою і роботодавцями, які коректують обсяги і напрямки професійної підготовки.

В зв'язку з цим уявляється цікавим вивчення і аналіз світового досвіду ефективної взаємодії ринків праці і освітніх послуг. На сьогоднішній день існує більше 10 форм практичного здійснення взаємозв'язку між ВНЗ і підприємствами в зарубіжних країнах в межах приватних і державних ініціатив [7].

1. Постійний контакт університету з ринком праці з метою відслідковування його вимог і змін, що відбуваються. США

2. Оцінка успішності учбових програм в підготовці випускників до подальшого життя. Періодичні дослідження професійної кар'єри випускників (чи достатньо отриманого в коледжі досвіду для опанування професії). Використання результатів для оцінки і коректування програм. США

3. Врахування вимог промисловості при розробці учбових планів. Постійне оновлення знань і навичок спеціалістів внаслідок їх старіння. Італія, Франція

4. Професіоналізація освіти; скорочення спеціальностей в межах багатопрофільного навчання. Німеччина, Франція, Китай

5. Розвиток партнерських зв'язків ліцей-коледж-підприємство, які включають в себе:

- організацію стажувань на підприємстві;
- вклад підприємств в модернізацію навчального обладнання;
- участь професіоналів в процесі навчання.

Програми спільної підготовки спеціалістів ВНЗ і компаніями (взаємодія на етапі організації навчального процесу). Франція

Міжнародна інженерна програма Університету Род-Айленда, США. Центр професійної освіти концерну «Сіменс», Німеччина

6. Навчання на підприємстві як ключовий момент професійної освіти (стажування). Франція, Бельгія, Голандія

7. Участь професіоналів галузі в управлінні державними ліцеями. Франція, сільськогосподарська освіта

8. Впровадження структур інформації. Франція, Спілка підприємств гірничої і металургійної промисловості організовує «уроки виробництва»

9. Створення професійних консультативних комісій, які розробляють зміст навчальних програм по різних спеціальностям. У комісії входять представники промисловості, освітніх установ, державних органів освіти, місцевих адміністрацій, працівників підприємств. Франція, Мексика

10. Різні форми сприяння працевлаштуванню:

- пошук стажування ВНЗ; Франція (монпельє, банк стажування)
- розподіл; Франція
- допомога служб працевлаштування ВНЗ; Франція, Японія, США
- банки даних, що містять інформацію про те, яку роботу вважали б за краще після закінчення навчання студенти і аспіранти, і надають цю інформацію зацікавленим організаціям (пекінський «Ф'ючерсний ринок для висококваліфікованих фахівців»); Китай

- «гарантія» коледжами роботи своїм випускникам (повернення випускнику 2000 дол., якщо він є безробітним на протязі 6 місяців з моменту закінчення ВНЗ). США

- надання «найтея» – неформальної гарантії працевлаштування з боку фірми; Японія

- використання «бюлетенів працевлаштування компаній», які розсилають фірми, що займаються працевлаштуванням («вільне клопотання»); Японія

- допомога випускникам минулих років, професорів; Японія

- домовленість між ВНЗ і приватними компаніями про терміни підписання формального акту про працевлаштування (будь-яка діяльність, пов'язана з пошуком роботи до цього часу, вважається неформальною). Японія

Аналізуючи дані таблиці, слід відмітити, що в цілому в Україні застосовуються подібні форми взаємодії вищої школи і промисловості, але у більшості випадків вони базуються на особистій ініціативі і можливостях окремих керівників навчальних закладів і викладачів; практично відсутній зворотній зв'язок з випускниками.

В той же час найбільш поширеною формою взаємодії вказаних суб'єктів за кордоном є сприяння працевлаштуванню, тому що працевлаштування – це найбільш очевидний критерій ефективності взаємодії ВНЗ і підприємств і кінцева мета їх спільної діяльності.

Аналіз ситуації з попитом і пропозицією кваліфікованих кадрів в Україні дає підстави говорити, що сьогодні для ринку праці і ринку освітніх послуг країни характерні наступні особливості:

- спеціальності, що пропонуються ВНЗ, не відповідають потребам ринку праці. ВНЗ збільшують набір на ті спеціальності, що користуються найбільшим платоспроможним попитом у домогосподарств. Ринок праці і ринок освітніх послуг залишаються практично не зв'язаними;

- відсутній свідомий підхід до вибору майбутньої професії, часто абітурієнт згоден вступити на будь-яке бюджетне місце по низці причин: відстрочка від армії, отриман-

ня будь-якої спеціальності, і більше половини таких студентів потім не працюють по спеціальності;

- державне фінансування здійснюється без орієнтації на запити ринку праці. Втрачена база замовників, що формувалась роками: розірвані зв'язки з галузевими організаціями. Механізм регулювання заявленої потреби втратив свій минулий зміст і призначення.

Якими можуть бути перетворення в сфері, що розглядається? Відправною точкою є те, що взаємодія між ринком освітніх послуг і ринком праці повинна формуватись на основах ринкової інтеграції освітніх закладів і працедавців і державної підтримки платоспроможного попиту домогосподарств, створення системи профорієнтаційної підтримки населення в процесі підготовки у ВНЗ.

Для збалансування ринку праці та освіти перш за все, необхідно створити державну нормативно-правову базу, фінансові та організаційні умови для забезпечення стійких координаційних зв'язків між освітою, наукою і працедавцями, які повинні формувати потребу у кадрах, коректувати обсяги і напрямки професійної підготовки.

У затвердженій у квітні 2002 р. Національній доктрині розвитку освіти освіта визначається як стратегічний ресурс забезпечення національних інтересів, основа розвитку і зміцнення конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [8]. Необхідність розробки нової парадигми освіти обумовлюється тенденціями глобалізації суспільного розвитку, започаткуванням створення спільного економічного та інформаційного простору, залежністю прогресу кожної країни від її здатності до інноваційно-технологічного розвитку і спілкування зі світом.

Перші кроки у напрямку зміцнення зв'язків між наукою і освітою вже зроблені. Національною академією наук України спільно з Міністерством освіти і науки розроблено концепцію державної цільової програми «Кадри для науки, вищої освіти та інноваційної діяльності» на 2008–2012 роки, яка повинна підвищити ефективність роботи діючих спільних науково-освітніх структур, сприяти створенню відділень цільової магістерської підготовки провідних університетів України при Національній академії наук. Реалізація цієї програми спрямована на зміцнення зв'язків між науковими організаціями і ВНЗ, посилення мотивації до наукової діяльності [9, с. 20].

Суттєвим кроком на шляху збалансування ринку праці і освіти в Україні стало введення дотації роботодавцям, які забезпечать першим робочим місцем випускників вищих та професійно-технічних закладів. У Державному бюджеті на 2008 рік на це було передбачено 32 млн. гривень. Перелік професій та спеціальностей, за якими надається така дотація був затверджений постановою Уряду від 19 березня 2008р. N 223 «Деякі питання надання роботодавцям дотації для забезпечення молоді першим робочим місцем». Але до зазначеного переліку професій увійшли в основному робітничі спеціальності (маляр, електрогазозварник, токар та інші) та лише деякі інженерні професії (металорізальні верстати та системи, інструментальне виробництво, обробка металів). Прийняте рішення дає змогу забезпечити працевлаштування випускників і стимулювати розвиток певних галузей економіки.

Першим робочим місцем з наданням дотації роботодавцю забезпечується молода людина, яка не пізніше двох місяців після закінчення навчального закладу звернулася до центру зайнятості та перебуває на обліку як безробітна. Крім того, на дотаційне робоче місце можуть бути влаштовані молоді люди не старші 35 років, які не зуміли працевлаштуватися за професією (спеціальністю), що міститься в переліку. Розмір дотації дорівнює фактичним витратам на основну та додаткову заробітну плату прийнятої молоді та сум сплачених внесків на загальнообов'язкове державне соціальне страхування. Така форма роботи є обопільно корисною – як для випускника, якому впродовж двох років гарантується робоче місце, так і для роботодавця, який впродовж року майже не витратить кошти підприємства на його зарплату.

Заслугує на увагу і підтримку низка стратегічних пропозицій Міністерства науки і освіти України щодо співпраці з роботодавцями:

- розроблення та підписання Генеральної Угоди між МОН та фундаціями роботодавців України; створення системи сертифікації випускників ВНЗ;
- розроблення довгострокової програми підготовки фахівців для галузей національної економіки та вдосконалення механізмів надання пільг роботодавцям;
- забезпечення участі роботодавців в управлінні освітнім процесом через систему наглядових рад.

Очевидно, що ринок праці і освіти повинні бути збалансовані, а концепції освітньої і кадрової політики повинні бути важливими складовими загальної концепції розвитку держави. Вища освіта повинна сконцентрувати зусилля на підготовці фахівців для пріоритетних галузей економіки, які можуть забезпечити технологічне лідерство України. З точки зору національних інтересів орієнтиром для розвитку освіти повинні бути реальні потреби економіки і прогностичні дослідження щодо структури попиту на кадровий ресурс.

Задачі взаємодії ринку праці та освіти в інноваційно-інтелектуальній економіці можна розділити на короткострокові і довгострокові. При розробці державної цільової програми підготовки висококваліфікованих кадрів для інноваційної моделі економіки в довгостроковій перспективі слід враховувати:

- необхідність ліквідації техніко-технологічного фактору відставання України від лідерів економічного розвитку. Держава повинна сформувати довгострокову науково-технічну стратегію країни.
- прогностичні дані щодо перспективи розвитку галузей української промисловості, що мають можливості здійснення технологічного прориву на світовому ринку високотехнологічної продукції.
- прогностичні дані щодо розвитку світової економіки, промисловості і місця в ній України, зародження і зростання новітніх галузей і виробництв;
- визначення нових вимог до фахівців з огляду оцінки тенденцій економіки.

В той же час, державна освітня стратегія, політика кадрової відкритості, освіти за європейськими стандартами, мобільності молоді в освітньому просторі тільки тоді буде відображати національні інтереси України, коли буде супроводжуватись держав-

ним протекціонізмом по відношенню до її головного багатства і національного здобутку – здібностей людини. При розробці програм ефективної реалізації кадрових ресурсів і підтримки творчості молоді на власній території слід враховувати:

- необхідність стимулювання висококваліфікованої праці, інноваційних видів діяльності.
- кон'юнктуру світового ринку праці, інтерес західних компаній до українських кадрів, політику заохочення імміграції критичних категорій спеціалістів у багатьох країнах.
- необхідність створення сприятливих соціально-економічних умов для закріплення і максимальної реалізації талановитої молоді на батьківщині.

Для ефективної взаємодії бізнесу і освіти, збалансування ринку праці в інноваційно-інтелектуальній економіці в короткостроковій перспективі необхідно наступне:

По-перше, для забезпечення реальної потреби галузей економіки, кадрової безпеки країни необхідно створити в країні сучасну ефективну систему професійно-орієнтаційної роботи. У сфері сім'ї і школи, домогосподарств слід: забезпечувати інформацією про потреби ринку праці, надавати консультаційні послуги по формуванню свідомого вибору професії. Створити таку систему можливо за рахунок: 1) прийняття Державної програми розвитку професійного потенціалу України; 2) реалізації програми прогнозування потреб виробництва у фахівцях з вищою освітою та програми інформування населення щодо потреб ринку праці; 3) залучення до профорієнтаційної роботи центрів зайнятості населення, соціальних служб для молоді, державних структур, міністерств, громадських організацій.

По-друге, є доцільним розвивати сприяння працевлаштуванню, яке є найбільш очевидним критерієм ефективності взаємодії ВНЗ і підприємств і кінцевою метою їх спільної діяльності, розвивати тісні координаційні зв'язки між ВНЗ і фірмами-роботодавцями, державою і роботодавцями, які б коректували обсяги і напрямки професійної підготовки.

У сфері бізнесу є доцільним: навчити бізнес прогнозувати потреби в кадрах, відкривати інформацію про свої потреби у професіоналах, виступати реальним замовником для ринку освіти.

У сфері державної діяльності і освітніх послуг:

- Формувати національну освітню стратегію спираючись на довгострокову науково-технічну стратегію країни, орієнтувати освітні програми на актуальні проблеми інноваційно-інтелектуальної економіки.
- Забезпечити тісний зв'язок навчальних закладів із споживачами освітніх послуг через підписання угод про співробітництво і систему наглядових рад, створити систему стимулювання навчальних закладів, які тісно працюють із споживачами;
- Стимулювати створення малих інноваційних структур, навчально – науково – виробничих комплексів для підготовки кадрів.

Таким чином, необхідно створювати і тиражувати ефективні моделі взаємодії і координації системи вищої освіти і ринку праці, які дозволять підвищити рівень соціально-корисної віддачі системи вищої освіти в інноваційній економіці, створити умови для відтворення інтелектуального капіталу держави, випереджаючого професійного розвитку талановитої молоді.

Література:

1. Документ Світового банку: Звіт Світового банку № 40716-UA. Стратегія партнерства з Україною на період 2008-2011 фінансових років. <http://siteresources.worldbank.org/INTUKRAINE>, <http://www.worldbank.org/>.
2. Нижегородцев Р. Рынок труда: иллюзии равновесия и проблемы переходной экономики // Проблемы теории и практики управления. – 2004. – №4. – с.89-95.
3. Вишневский Д.М. Профессионально-квалификационная структура рабочей силы в странах с развитой рыночной экономикой (опыт и перспективы) // Труд за рубежом. – 2003. – №1(57) – с.19-55.
4. Гимпельсон В. Дефицит квалификации и навыков на рынке труда // Вопросы экономики. – 2004. – №3. – с.76-94.
5. Маршавін Ю. Шляхи врегулювання професійно-кваліфікаційного дисбалансу на ринку праці // Україна: аспекти праці. – 2006. -№1. – с.26-29.
6. Гільорме Т.В. Інноваційні зрушення у кваліфікаційно-професійному складі регіонів: регіональний аспект // Економічний вісник національного гірничого університету. – 2004. – №1(5). – с.17-23.
7. Кельчевская Н.Р. Интеграция высшей школы и промышленности как основа формирования человеческого капитала / Н.Р. Кельчевская, Л.А.Романова // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – №3(31). – с.59-62.
8. Національна доктрина розвитку освіти // затверджено Указом Президента України №347/2002 від 17 квітня 2002 р.
9. Походенко В.Д. Співробітництво НАН України з університетами: стан і перспективи // Вісник НАН України, 2007. – № 11. – С. 18-21.

СПІЦИНА Л. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
заступник декана з наукової роботи,
Запорізький національний університет

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНІ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛА

Стаття присвячена дослідженню організаційної культури вищого навчального закладу як чинника професійного становлення майбутнього спеціаліста, адекватного запитам сучасного освітнього менеджменту і сьогоденного суспільства, а саме в якості чинника формування його акмеологічної культури. Створення адекватних умов для набуття вищої освіти, відповідної сучасним критеріям, можливо шляхом розвитку організаційної культури ВНЗ, спрямованої на формування цінності самовдосконалення, розвитку, самореалізації особистості, тобто на розвиток її акмеологічної культури.

Статья посвящена исследованию организационной культуры высшего учебного заведения как фактора профессионального становления будущего специалиста, адекватного запросам современного образовательного менеджмента и сегодняшнего общества, а именно в качестве фактора формирования его акмеологической культуры. Создание адекватных условий для получения высшего образования, соответствующего современным критериям, возможно путем развития организационной культуры ВНЗ, направленной на формирование ценности самосовершенствования, развития, самореализации личности, то есть на развитие ее акмеологической культуры.

The article is devoted research of organizational culture of higher educational establishment as a factor of the professional becoming of future specialist, adequate the queries of modern educational management and today's society, namely as a factor of forming of him akmeological cultures. Creation of adequate terms for the receipt of higher education, proper modern criteria, possibly by development of organizational culture, directed on forming of value of self-perfection, development, self-realization of personality, that on development of it akmeological cultures.

Сьогодні є очевидним той факт, що зміни, які відбуваються у вишах України, докорінно перетворюють систему підготовки спеціалістів – стратегічно, організаційно, змістовно, психологічно. В умовах оновлення сучасної системи вітчизняної вищої освіти істотно змінюються критерії її відповідності запитам сьогоденішнього суспільства. Особливістю сучасної соціально-економічної ситуації є її динамічність, істотні соціаль-

ні трансформації, інтенсивний розвиток економіки, які підвищують вимоги до професійної мобільності і конкурентоспроможності фахівців. Відповідно, вищі учбові заклади, як соціальні інститути, що забезпечують процес підготовки фахівців, майбутніх професіоналів, повинні враховувати ці нові і, безперечно, важливі критерії якості вищої освіти.

Отже, вітчизняна вища освіта має справу з проблемою, вирішення якої потребує врахування системи факторів різного рівня, і відповідно, системного підходу. На наш погляд, найбільш відповідним вимогам системного підходу у формуванні особистості майбутнього професіонала є дослідження такого системного та інтегрального феномена, як організаційна культура вищого навчального закладу. Саме закономірності функціонування й розвитку організаційної культури ВНЗ можуть розглядатися як провідний чинник освітнього менеджменту в умовах цілеспрямованих змін, а отже, як чинник формування особистості сучасного професіонала.

У сучасній психологічній науці окреслені основні підходи до вивчення закономірностей процесу підготовки фахівця, і особливостей психології професій в цілому в роботах Е.А.Клімова, Н.В.Кузьміної, Т.В.Кудрявцева, А.О.Деркача, Е.Ф.Зеєр, Н.Д.Левітова, Б.Ф.Ломова, А.Л.Маркової, Н.С.Пряжникова, В.Д.Шадрікова, Р.Х.Шакурова та інших авторів.

Значна кількість робіт присвячена розвитку акмеологічного підходу в дослідженні проблем професійного самовизначення, становлення, самореалізації особи, стратегії її життєдіяльності, професійної свідомості і самовдосконалення: К.А.Абульханової, А.А.Бодальова, В.Г.Асєєва, А.А.Деркача, С.Л.Кандибович, А.К.Маркової, Ю.В.Синягина, Н.Т.Селезньової, Н.С.Пряжникова, ін.

Досить популярними в останні два десятиріччя є також дослідження феномену організаційної культури (Е.Шейн, К.Шольц, К.Камерон, Р.Куінн, М.И. Магура, В.А.Співак, С.А.Ліпатов, Г.Л.Хаєт); в тому числі визначення структурних рівнів та компонентів організаційної культури (підходи Е.Шейна, Харіса Ф, Морана Р., Занковського А.Н., Хаєта Г.Л., Фролова Р.І.).

На сьогоднішній день ми маємо також досить багато робіт, у яких тим або іншим чином висвітлюються психологічні проблеми організаційної культури: Ф.Харріса і Р.Моран, Ч.Ханді, Е.Шейна, Т.Ю.Базарова, Б.Л.Єрьоміна, А.Н.Занковського, С.А.Ліпатова, А.Н.Пригожина, В.А. Співак В.В.Скуратова та ін.

В той самий час, як показав аналіз джерел, сьогодні ми практично не маємо робіт, в яких би претенділись дослідження цих дуже важливих для вирішення завдань сучасної вищої школи проблемних областей. А саме, організаційна культура вищого навчального закладу не досліджувалася в контексті формування особистості майбутнього професіонала – сучасного студента, в тому числі в якості чинника формування його акмеологічної культури.

Отже, метою нашої статті є дослідження організаційної культури вищого навчального закладу як чинника професійного становлення майбутнього спеціаліста,

адекватного запитам сучасного освітнього менеджменту і сьогоденного суспільства, а саме в якості чинника формування його акмеологічної культури.

Аналіз наукової літератури дозволяє нам визначити професіоналізацію, або професійне становлення особистості як формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей і їх інтеграцію, готовність до постійного професійного зростання. Професійне становлення особистості нерозривно пов'язане з її професійним самовизначенням.

А.К.Маркова відзначає, що професійне самовизначення – це визначення людиною себе щодо вироблених в суспільстві, і прийнятих даною людиною критеріїв професіоналізму. Одна людина вважає критерієм професіоналізму просто приналежність до професії або здобування спеціальної освіти, відповідно і себе оцінює з цих позицій; інша людина вважає, що критерієм професіоналізму є індивідуальний творчий внесок в свою професію, збагачення своєї особи засобами професії, відповідно з цієї вищої «планки» людина інакше себе самовизначає і самореалізує (3).

Динаміка професійного самовизначення полягає в зміні відношення до себе і зміні критеріїв цього відношення. Продовжується цей процес протягом всього професійного життя людини, і одночасно, відбувається поглиблення, уточнення професійного самовизначення, розширюється, коректується образ професіонала і себе як професіонала. Але закладаються основи цього процесу на найраніших етапах професійного становлення особистості, в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

За даними останніх досліджень, орієнтація людини тільки на розвиток професійної майстерності деформує її як особистість і перешкоджає дійсному самоздійсненню. На думку А.А.Деркача і О.В.Селезньової, подолання особистісних деформацій і ефективність саморозвитку як чинника досягнення акме і самореалізації, обумовлена формуванням і розвитком такої особистісної якості, як акмеологічна культура (1).

Високий рівень акмеологічної культури дозволяє людині осмислювати процес саморозвитку як життєву цінність, створювати умови для самовдосконалення і самореалізації в ході життєдіяльності, пізнавати, актуалізувати, творчо проявляти свою індивідуальність. Розвиток акмеологічної культури як особистісної якості приводить до постановки нових завдань, що відкривають можливості для нових життєвих виборів особистості, для нових кроків до досягнення акме і самореалізації.

Акмеологія, інтегрувавши і переосмисливши результати досліджень в інших областях гуманітарної науки, і, перш за все, психології, показала, що поняття «саморозвиток», «самоактуалізація», «самовдосконалення», «самореалізація», «самоздійснення» співвідносяться з поняттями «акме» і «культура». Акме як результат і одночасно як процес саморозвитку людини виражається в його культурі. Акмеологічна культура, у свою чергу, виступає як інтегральний показник саморозвитку і одночасно як особистісна якість, що забезпечує ефективність цього процесу.

А.А.Деркач і О.В.Селезньова, в дослідженні феномену акмеологічної культури особи виходять з принципу конструктивного альтернативізму (за Дж. Келлі), згідно з

яким ніяка точка зору не має переваг перед іншими; різні методологічні підходи до вивчення психологічного феномену можуть успішно співіснувати, не вступаючи в суперечку один з одним, а взаємодоповнюючи і розширюючи один одного, виділяючи в якості предмета дослідження різні сторони даного феномену.

Виходячи з цього, можна виділити наступні взаємодоповнюючі підходи до інтерпретації проблеми розвитку акмеологічної культури особистості.

Антропологічний підхід дозволив використовувати ідеї самоцінності, унікальності і неповторності людини, її самостворення, «незавершеності», «відвертості» для світу, здатності робити вільний вибір (Н. А. Бердяєв, В. У. Зеньковський, Н. О. Лосський, В. С. Соловйов, С. Л. Франк, П. А. Флоренський, П. Ф. Каптерев, С.Л.Рубінштейн, П. П. Блонський і ін.).

Екзистенціальний підхід дав можливість вивчити взаємозв'язок розвитку акмеологічної культури, здібності людини до самодетермінації, самотрансценденції і ступеня її відповідальності (М. Хайдеггер, В.Франкл, Э. Фромм, Д. Б'юдженталь і ін.).

Аксіологічний підхід дозволив розкрити значення особистісних цінностей як стрижня, що забезпечує можливість акме-орієнтованих самозмін, роль ціннісних орієнтацій і ціннісних відносин в процесі розвитку акмеологічної культури (А. Р. Асмолов, Д. А. Леонтьєв, Б. С. Братусь і ін.).

За допомогою системно-структурного підходу виявлена рівнева будова акмеологічної культури як системи, взаємодія рівнів, що забезпечує функціонування цілого і перехід всієї системи в оптимальний, тобто більш високоорганізований стан, а також положення акмеологічної культури в структурі культури як цілісної системи (Н. Ф. Овчинників, В. Н. Садовський, Р. П. Щедровицький, Э. Р. Юдін, Б.Ф. Ломов, А. Н. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, М. І. Сетров, Е. М. Шорохова).

Культурологічний підхід дозволив розглядати акмеологічні явища на широкому соціокультурному фоні (М. С. Каган, Э. С. Маркарян, В. С. Біблер, Л. Н. Коган, В. М. Межуєв, В. А. Сластенін, В. К. Егоров і ін.).

З позицій синергетичного підходу став можливий аналіз акмеологічної культури особистості як системи, здатної до самоорганізації та саморегуляції (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, І. Пригожин, і ін.).

Згідно з особистісним підходом, акмеологічна культура розуміється як:

- деяка властивість особи, що виявляється в здібності до самоконтролю, творчої реалізації своєї діяльності, думок, відчуттів (Е. Боголюбова, М. Т. Іовчук, Н. С. Злобін);
- процес творчої самореалізації сутнісних сил, здібностей людини, що виражає міру влади людини над зовнішньою і над його власною психічною і фізичною природою (І. Ф. Ісаєв).

Тобто в контексті особистісного підходу основне значення надається внутрішній позиції особистості, а про рівень розвитку культури судять по ступеню гармонійності цієї позиції, тобто по тому, якою мірою така особистісна позиція відповідає соціальним вимогам, якою мірою створені особистістю зразки по своїй соціальній значущості можуть стати надбанням людської культури.

В якості інтегруючого по відношенню до решти методологічних підходів виступає власне акмеологічний підхід, в основі якого лежить ідея творення або відновлення цілісності людини і який дає стратегію перетворення наявного рівня розвитку акмеологічної культури у вищий, оптимальний (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодальов, А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна та ін.). Провідна роль у вирішенні цього завдання на етапі професійного становлення належить, на наш погляд, саме такому системному феномену, як організаційна культура ВНЗ.

Загальновідомо, що спеціалістів вітчизняної школи на Заході цінують, насамперед, за здатність сприймати проблему широко, у системі всіх її складових, й досить часто знаходити рішення навіть за межами своєї спеціальності. Таку можливість випускники наших вишів отримують, насамперед, завдяки фундаментальності й академізму нашої системи вищої освіти, які формують у них широкий кругозір, фундаментальні знання та цінність саморозвитку особистості.

Одними же з головних принципів, на яких базується підготовка спеціалістів західної школи є прагматизм та вузький професіоналізм, які позбавляють студентів можливості опанувати всю сукупність знань щодо обраного напрямку підготовки. І це є тенденція, яка історично була несумісна з нашою освітою. Прагматичні ж уявлення щодо освіти відповідають одній з моделей західної освіти, свого роду «американізованого» університету.

Але існує і інша, так би мовити традиційна європейська освіта. З часів античності освіта трактується не стільки як отримання суми знань, скільки як зміна суті людини, усвідомлення своєї духовності, якщо бажано, її гуманізація. Дійсно інтелігентна, всебічно, універсально освічена людина, професіонал, не тільки знає, але й розуміє, оскільки їй притаманне не фрагментарне сприйняття дійсності, а цілісне, для неї значущою є цінність вдосконалення своїх знань та саморозвитку. І саме цей напрямок виявляється в контексті всесвітніх стратегічних тенденцій розвитку вищої освіти, в тому числі і в динаміці Болонського процесу, в тенденції подолати його інструментально-операційну орієнтацію.

Забезпечити адекватні умови для набуття саме такого типу освіти зможуть тільки такі виші, діяльність яких відповідає очікуванням суспільства. На наш погляд, створення відповідних умов лежить саме в площині формування організаційної культури вишів, здатної адаптуватися до змінних умов сьогоденного суспільства. Саме тому формування цінності самовдосконалення, розвитку, самореалізації, особистості на рівні організаційної культури вищих навчальних закладів може розглядатися як засіб розв'язання нових завдань, які вирішує сучасний освітній менеджмент.

Природньо, що визначити можливості, які криються в організаційній культурі вищого навчального закладу для формування майбутнього професіонала, адекватного запитам сучасного освітнього менеджменту і сьогоденного суспільства, неможливо без визначення сутності самого феномену організаційної культури. В сьогодиншній науці поняття організаційна культура має безліч різних варіантів тлумачення і відповідних їм способів визначення. Як відмічають російські дослідники і організаційні консультанти Л.Кроль і О.Пуртова, головною особливістю теми організаційної культури є

відсутність усталених парадигм і теоретична нестиглість в розумінні цього феномену, а також мозаїчність уявлень щодо його суті.

Ми визначаємо організаційну культуру за Едгаром Шейном як: «патерн колективних базових переконань — сформованих самостійно, що знаходяться групою при вирішенні проблем адаптації до змін зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, ефективність якого виявляється достатньою для того, щоб вважати його цінним і передавати новим членам групи як правильну систему сприйняття і розгляду названих проблем» (4;32).

Більшість дослідників відзначають, що організаційна культура задає деяку систему координат, яка пояснює, чому організація функціонує саме таким, а не іншим способом. У літературі, присвяченій проблемі організаційної культури, ми знаходимо численні побудови схем аналізу цього феномену. Параметри організаційної культури, в будь-якій організації, ВНЗ, які є оригінальною сумішшю цінностей, відношень, норм, звичок, традицій, форм поведінки і ритуалів, дуже специфічні і можуть стосуватися, наприклад, таких суто психологічних питань: ставлення до співробітників, викладачів, студентів; система відношень, норми і традиції взаємодії; система мотивування; неупереджене ставлення або фаворитизм; роль жінки в управлінні та на інших посадах; критерії вибору на керівні і контролюючі посади; організація роботи і дисципліна; стиль керівництва і управління; процеси прийняття рішень; поширення й обмін інформацією; характер контактів; характер соціалізації; шляхи вирішення конфліктів; оцінка ефективності роботи; ідентифікація з організацією.

Одним з провідних напрямків досліджень акмеологічної культури особистості є виявлення значущості мотиваційної сфери особистості для здійснення професійної діяльності і усвідомлення ролі цієї сфери в процесі професійного навчання і вдосконалення професійної майстерності. Представники цього підходу в акмеології приділяють особливу увагу мотиваційній стороні діяльності, якостям особи, стилю мислення, вважають особливо важливими показниками професійної майстерності позитивне відношення до професії, емоційну залученість в неї. На наш погляд, це і є площина перетину двох означених наукових проблем — акмеологічної культури особистості і організаційної культури вишого навчального закладу.

Так, наприклад, підкреслюючи ціннісний аспект організаційної культури, відомий російський консультант Т.Ю. Базаров визначає організаційну культуру як ціннісно-нормативний простір, у якому існує організація у взаємодії з іншими організаційними структурами, з персоналом. Найважливішим для нас є те, що організаційна культура є інтегральним феноменом, який пов'язує місію освіти, філософію організації, відображену через мету діяльності освітнього закладу, та ціннісно-смысловий аспект професійного розвитку як майбутніх спеціалістів, так і викладачів вишів. І головне, що організаційна культура вишого навчального закладу розвивається і може формуватися цілеспрямовано з урахуванням цілей та цінностей нової парадигми освіти та нових суспільних запитів.

В дослідженні питання щодо визначення основних орієнтирів (цілей, напрямків) розвитку організаційної культури ВНЗ, найбільш відповідних сучасним вимогам, на

наш погляд, допоможе звернення до аналізу наукових підходів у формуванні особистості професіонала.

Відповідно до розуміння особистості як суб'єкта соціальних відносин і активної діяльності, Л.І.Божовіч, В.С.Мерлін, К.К.Платонов, А.А.Деркач, Е.Ф.Зеєр, В.Д.Шадріков до її основних компонентів відносять:

1. Спрямованість як системостворюючий чинник особи, що характеризується системою домінуючих потреб і мотивів, ціннісних орієнтацій, професійною позицією (відношення до професії, установки, очікування і готовність до професійного розвитку).
2. Другою підструктурою суб'єкта діяльності є професійна компетентність, тобто сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності.
3. В якості наступної підструктури особистості професіонала виділяють систему професійно важливих якостей. В.Д.Шадріков під професійно важливими якостями розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння.
4. Четвертою професійно обумовленою підструктурою особи є професійно значущі психофізіологічні властивості, розвиток яких відбувається вже в ході освоєння діяльності (2;55).

Лаконічнішим є підхід Н.В. Кузьміної та А.П. Сітнікова, які на підставі проведених досліджень довели, що цілісний підхід до формування особи професіонала передбачає

1. розвиток мотиваційно-сислової сфери професіонала;
2. оволодіння певним рівнем професійних знань, умінь і навичок (операційної сфери);
3. вироблення і вдосконалення індивідуального стилю професійної діяльності.

Звичайно, третя з відмічених підсистем в межах останнього підходу, вдосконалюється переважно вже в процесі самостійної професійної діяльності, після закінчення ВНЗ. А саме в період навчання у вишах, в межах певних організаційних культур вищих учбових закладів, формуються перші дві підсистеми особистості майбутнього професіонала. І, відповідно, саме цінності і базові переконання організаційної культури ВНЗ задають основні орієнтири і напрями розвитку випускників на майбутнє.

І тут ми можемо бачити два основні напрями, які задають перспективи розвитку майбутніх професіоналів. Перший з них, більше пов'язаний з традиціями вітчизняної вищої школи, яка завдяки фундаментальності і академізму нашої системи вищої освіти, дає широкий кругозір і фундаментальні знання, формує самостійну, творчу особистість, тобто формує високий рівень її акмеологічної культури.

Другий напрям – це орієнтація на прагматизм і вузький професіоналізм, які традиційно більше властиві підготовці фахівців західної школи, або, за висловом Е.Фромма, ринковий тип мислення, свого роду «обмежену компетентність». Це тенденція, яка також в нашій освіті зустрічається достатньо часто. Сьогодні студенти повинні засвоїти стільки інформації, що у них навряд чи вистачить часу і можливості

думати. Тобто мотивом навчання стає не цікавість до вибраного предмету, або пізнання взагалі, а знання того, що засвоєння максимально більшого об'єму інформації, підвищує ринкову вартість «професіонала».

Отже, відмічена альтернатива висуває першочергове завдання дослідження особливостей впливу організаційних культур вищих учбових закладів різних напрямів, на формування ціннісно-смыслові сфери особи майбутнього професіонала, його акмеологічної культури, визначення шляхів, механізмів і ефектів цього впливу.

Висновки: В умовах оновлення системи вітчизняної вищої освіти забезпечити адекватні умови для набуття освіти, відповідної сучасним критеріям, зможуть такі виші, діяльність яких відповідає очікуванням суспільства. На наш погляд, створення відповідних умов лежить в площині формування організаційної культури ВНЗ, спрямованої на формування цінності самовдосконалення, розвитку, самореалізації особистості, тобто на розвиток її акмеологічної культури. Розвиток акмеологічної культури як особистісної якості приводить до постановки нових завдань, що відкривають можливості для нових життєвих виборів особистості, для її нових кроків в досягненні акме і самореалізації.

Література:

1. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития – Москва-Воронеж: Издательский Дом РАО, 2006. – 493с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.:Академический проспект, 2006. – 330с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996, 308с.
4. Шейн Э. Организационная культура и лидерство.- СПб.:Питер.- 2002. – 335с.

ТКАЧЕНКО Н.О.,
ДЕМЧЕНКО В.О.,
МАКОВИК Ю.В.,
БУШУЄВА І.В.,
ЧЕРВОНЕНКО Н.М.,
ЗАРІЧНА Т.П.,
КНИШ Є.Г.,

Запорізький державний медичний університет

ДО ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ «МЕНЕДЖМЕНТУ ТА МАРКЕТИНГУ» ПРОВІЗОРАМ-КОСМЕТОЛОГАМ

У статті розглянуті питання викладання дисципліни «Менеджмент та маркетинг у фармації та парфумерно-косметичній галузі» студентам за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів». Підкреслено важливість вивчення особливостей індустрії краси для підготовки висококваліфікованих спеціалістів провізорів-косметологів. Ключові слова: менеджмент, програма, навчання, провізор-косметолог

В статье рассмотрены вопросы преподавания дисциплины «Менеджмент и маркетинг в фармации и парфюмерно-косметической отрасли» студентам специальности «Технология парфюмерно-косметических средств». Подчеркнута важность изучения особенностей индустрии красоты для подготовки высококвалифицированных специалистов провизоров-косметологов. Ключевые слова: менеджмент, программа, обучение, провизор-косметолог

We have seen the question of studying subject "Management and Marketing in pharmacy and perfume-cosmetics direction" for "Technology of perfume-cosmetics products" students` in the article. We have underlined the main studying things of beauty industry for training high qualification specialist of pharmacy and cosmetology. Key words: management, programmer, studying, specialist of pharmacy and cosmetology

Косметологія – це поєднання багатьох наук та професій, які направлені на покращення зовнішнього вигляду людини, усунення її косметичних недоліків та зміцнення психічного і фізичного здоров'я. Це одна з найбільш молодих галузей розвитку сучасного суспільства, яка прямо залежить від нового покоління високоосвічених і кваліфікованих фахівців. Спеціальність "Технологія парфумерно-косметичних засобів" призначена для підготовки фахівців для всіх сфер діяльності вітчизняної парфумерно-косметичної галузі – виробничої, контролюючої, дослідницької, правової й ін. [1,2].

Кожна галузь має свої особливості буття та розвитку, що відображається на її управлінні. Викладання профільної дисципліни, такої як «Менеджмент та маркетинг у фармації та парфумерно-косметичній галузі» потребує не тільки базових знань з теоретичних основ, а також і орієнтації на відмінності та особливості парфумерно-косметичної галузі.

Згідно з освітньо-професійною програмою та освітньо-кваліфікаційною характеристикою провізор-косметолог повинен вміти засновувати та організовувати роботу косметичного та фармацевтичного (підприємства) закладу, управляти якістю виробництва парфумерно-косметичних та лікарських засобів і здійснення косметичних послуг, управляти персоналом косметичного та фармацевтичного закладу, організовувати діловодство парфумерно-косметичного і фармацевтичного закладу та ін.

Отже, на нашу думку, до програми навчальної дисципліни «Менеджмент та маркетинг у фармації та парфумерно-косметичної галузі» повинні бути включені питання організаційного характеру, що пов'язані з відкриттям підприємства індустрії краси в сучасних умовах: ринок послуг і основні тенденції beauty-індустрії, основні типи підприємств на цьому ринку, принципи роботи з контролюючими органами, ліцензування й правове забезпечення діяльності, юридичні аспекти відкриття й діяльності підприємств індустрії краси; економічного характеру: бізнес-планування й інші економічні аспекти діяльності підприємств індустрії краси, планування рекламної діяльності, пов'язаної із просуванням послуг салону; кадрового характеру: питання соціально-психологічного забезпечення роботи салону; технологічного характеру: аналіз ринків перукарського, косметологічного, SPA устаткування; це знання вимог до організації й проведення косметологічних процедур, підбір професійної косметичної лінії й ін.

Крім того, освітня діяльність відповідно до вимог Болонського процесу – це насамперед самостійне опрацювання студентами навчального матеріалу, виконання на його підставі індивідуальних завдань. Отже для забезпечення комплексного практичного закріплення теоретичних засад тієї чи іншої дисципліни важливе значення має забезпечення студентів підручниками, посібниками, навчальними матеріалами для вивчення програмного курсу.

Слід підкреслити, що до теперішнього часу навчального матеріалу з питань організації роботи та управління підприємствами індустрії краси у вигляді монографій, учбових посібників та інших джерел інформації в Україні не достатньо.

Викладачами кафедрами управління та економіки фармації проведено велику пошукову роботу у цьому напрямку: розроблений цикл лекцій, інформаційні матеріали, методичні вказівки, ситуаційні тестові завдання з урахуванням сучасних вимог, що розкривають віще наведені питання.

Для інтенсифікації навчального процесу також впроваджено цілу низку заходів: широко використовуються мультимедійні засоби у процесі читання лекцій та проведення практичних занять, студентам надається навчальна інформація на електронних носіях, інформація розміщена на сайті Університету, проводиться Internet-пошук як студентами, так і викладачами для окремих цілей навчального процесу. Невелика кількість студентів на курсі дозволила здійснити поступове перетворення лекцій у інтерактивну форму.

Література:

1. Матеріали науково-практичної конференції «Формування Національної політики за умов впровадження медичного страхування: питання освіти, теорії та практики»/ М-во охорони, НФаУ – Х., 2008.- 294 с.
2. www.ukrfa.kharkov.ua

ЦИНА А.Ю.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант, Потавський державний
педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
м. Полтава

ШЛЯХИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ З ПОЗИЦІЙ ВНЗ, СТУДЕНТІВ, ПОТЕНЦІЙНИХ РОБОТОДАВЦІВ І СУСПІЛЬСТВА

З позицій усіх зацікавлених сторін розглядаються можливі шляхи забезпечення права майбутнього вчителя технологій на самореалізацію в сфері, до якої він є найбільш конкурентоспроможним.

С позиций всех заинтересованных сторон рассматриваются возможные пути обеспечения права будущего учителя технологий на самореализацию в сфере, к которой он является наиболее конкурентоспособным.

The possible ways of providing of right for the future teacher of technologies on self-realisation in a sphere, which he is most competitive to, are examined from points of view of all interested parties.

Значний потенціал науково-освітнього комплексу сучасної України за прогнозами експертів зросте до 2025 року майже втричі і досягне загальної кількості до 8 млн. студентів. Вища освіта не тільки в Україні, а й в усьому світі дедалі ставатиме масовішою. Вже сьогодні всі випускники загальноосвітніх навчальних закладів країни мають потенційну змогу (за ліцензованими обсягами прийому на навчання) стати студентами вищих навчальних закладів.

За наявності в Україні розгалуженої мережі вищих педагогічних навчальних закладів майже половина їх випускників не працевлаштовується за фахом. Серед причин цього є недосконала система особистісно-професійної адаптації студентів до майбутньої професії під час навчання в педагогічному навчальному закладі. Як свідчить статистика випускники прийняті на роботу залишають роботу в закладах освіти найчастіше упродовж перших трьох місяців. Основними причинами звільнення є неспівпадання реальності з очікуваннями і складність інтеграції в новий заклад освіти, де випускник має виконувати нову для себе функцію вчителя, а не навчаємого, стикається з іншими ніж у ВНЗ характером і змістом, рівнем і системою організації та умовами педагогічної праці, професійною структурою, розміром оплати праці і ін. В результаті на сьогодні в Україні працюють лише 8% вчителів освітньої галузі

«Технології» з педагогічним стажем менше 10 років. Натомість у школах окремих регіонів на 10-40% підвищилася кількість учителів-пенсіонерів [3, 4].

Відсутність у випускників готовності до педагогічної роботи за спеціальністю вчителя технологій може бути пояснена також підвищенням шансів, за наявності вищої освіти, на отримання широкого спектру робочих місць у інших галузях, відсутністю уявлень про реалії професійно-педагогічної діяльності, диспропорціями в структурі підготовки спеціалістів. Низькі показники працевлаштування і невисока заробітна плата випускників ВНЗ обумовлює таке їх положення на ринку педагогічної праці як відторгнення ринком праці компетенцій, сформованих вищою школою, що змушує молодих спеціалістів працевлаштовуватися не за фахом. Звідси виникають проблеми адапційного плану в ході професійної підготовки у ВНЗ і під час працевлаштування:

- профорієнтація і професійна підготовка вчителя технологій часто не пов'язані з потребами місцевого ринку праці, коли плани напрямів підготовки погоджуються без реальних потреб регіону у вчителів технологій. Освітньо-професійні програми повинні орієнтуватися не на моно-, а на комплексні професії, які б розширювали діапазон використання випускників на ринку праці;
- низький рівень інформованості роботодавцями ВНЗ про сучасний і перспективний ринки педагогічної праці, умови зайнятості фахівців, що обумовлює необхідність коригування смислу, який вкладається до змісту професії «вчитель технологій»;
- відсутність досвіду самостійної практичної роботи у випускників, на що впливає неповноцінність професійно-педагогічних практик у ВНЗ, коли батьки і студенти самі вирішують питання організації виробничої практики;
- відсутність у випускників ефективних навичок поведінки на ринку праці.

У визначенні шляхів особистісно-професійної адаптації майбутніх учителів технологій ми спираємося на дослідження і публікації, в яких розкриваються проблеми адаптації майбутніх учителів і молодих спеціалістів до реального навчального процесу в ЗНЗ (І. Вакарчук, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк), особистісної цінності людського капіталу (А. Добринін, С. Дятлов, В. Кремень), підвищення ефективності співпраці ВНЗ з потенційними роботодавцями (А. Добринін, В. Журавський, В. Огнев'юк, Ю. Одьогов, А. Федченко).

У вирішенні проблема особистісно-професійної адаптації майбутніх учителів технологій ми прагнемо розв'язати такі важливі для сьогодення сучасної педагогічної освіти завдання як підведення економічного фундаменту під особистість майбутнього вчителя і забезпечення його права самореалізації у сфері, в якій він є найбільш конкурентоспроможним.

Важливість успішної особистісно-професійної адаптації майбутніх учителів технологій обумовлюється тими обставинами, що вони входять у склад 39%-ого прошарку населення країни – молоді, яка є майбутнім України, і від стартових умов їх діяльності залежить наступний розвиток освітньої галузі і країни в цілому. Молоді фахівці сьогодні багато в чому визначають всі структури суспільства, разом з тим вони є однією з особливо вразливих груп на ринку праці. Внаслідок труднощів в адаптації молодих спеціаліс-

тів до реального навчального процесу ЗНЗ, сучасне кадрове забезпечення навчальних закладів має негативну тенденцію звільнення фахівців першого-другого років роботи [7, 6]. Тому, успішна навчально-професійна адаптація майбутнього вчителя виступає джерелом особистого задоволення і значною мірою впливає на якість ринку педагогічних кадрів.

Розв'язання проблеми професійної адаптації майбутнього вчителя технологій до умов професійної підготовки і подальшої професійно-педагогічної діяльності в ЗНЗ є неможливим лише з позицій будь-якої однієї з усіх зацікавлених у цьому процесі сторін. Тому метою нашого дослідження стало розкриття можливих шляхів вирішення поставлених вище завдань з позицій ВНЗ, самих майбутніх учителів, їх потенційних роботодавців і держави в цілому.

У вивченні особливостей особистісно-професійної адаптації майбутніх учителів технологій до навчально-професійної і подальшої професійно-педагогічної діяльності нами були застосовані такі методи досліджень: аналіз державних нормативних освітніх документів, сучасної наукової і науково-педагогічної літератури, позитивний досвід провідних педагогічних ВНЗ, регіональних управлінь освіти і науки.

Професійно-значущі знання, уміння і досвід є невід'ємною складовою особистості фахівця, а також здатною до саморозвитку вартістю, що може приносити її носію дивіденди. Потенційно закладена сукупність вроджених і набутих упродовж життя людини здібностей, накопичений запас здоров'я, досвіду, особистісних смислів і спрямованості, які реалізуються в теперішній час, складають людський капітал, що впливає на продуктивність праці, доходи людини і економіку в цілому [2]. Будучи невід'ємним від свого носія, людський капітал орендується роботодавцем з метою використання для виробництва товарів і послуг. Цінність працівника для роботодавця і рівень доходів працівника залежить від здатності людського капіталу створювати додану вартість. Для роботодавця людський капітал виступає капіталізованою величиною авансованої вартості капіталу, використаної для найму працівника, а для працівника – це товар. Формування людського капіталу вимагає попередніх витрат роботодавця, самої людини і суспільства в цілому.

Людські здатності, які не отримали свого розвитку і інвестицій, разом із людським капіталом, що вже реалізується людиною у виробничій діяльності, складають більш широке поняття – людський потенціал, який формується всією життєдіяльністю людини (праця, підприємництво, дозвілля). Ефективність людини в трудовій діяльності визначається людським капіталом як здатністю людини створювати додану вартість роботодавцеві і забезпечувати відповідний дохід людині. В умовах ринкової економіки сама людина залишається єдиним власником капіталу. Власність, як зазначає Президент АПН України В. Г. Кремень, є економічною складовою незалежності і свободи особистості. Підведення економічного фундаменту під особистість і право творчо розпоряджатися за вільним вибором людини власними можливостями є обов'язковою умовою самореалізації людини в тій сфері, для якої вона більш здатна в умовах

основним фактором розвитку людського капіталу і потребує охоплення населення освітою в період і після навчання у ВНЗ за сприяння роботодавців.

У дискусіях між тими хто готує фахівців, формує їх професійний капітал і споживачами кваліфікованих кадрів – роботодавцями, як правило виділяються дві точки зору: роботодавці нарікають на якість підготовки кадрів навчальними закладами, а освітяни наголошують, що роботодавці не беруть активної участі в підготовці фахівців [8, 4].

Залучення потенційних роботодавців у процес професійної підготовки вчителів технологій є сьогодні однією з головних труднощів і проблем. В Україні кошти роботодавців, за які навчаються майбутні працівники у системі вищої освіти, складають лише 0,3%, решту коштів майже навіпіл ділять між собою фізичні особи і державне замовлення. Причинами низької активності роботодавців в освітній діяльності можуть бути різними:

- невпевненість роботодавців у постійності своїх працівників, що стримує суттєве інвестування в підготовку кадрів;
- довготривалість віддачі сфери професійної підготовки фахівців;
- можливість задоволення потреб роботодавців у високоякісних фахівцях ззовні;
- роботодавці вимагають повної самовіддачі від своїх працівників, що обмежує вільний час останніх, не даючи їм займатися навчанням, навіть у неробочий час, що викликає зупинку професійного розвитку, веде до втрати мотивації професійної діяльності, породжує невпевненість у собі, психологічний дискомфорт, започатковуючи всім цим процес професійне вигорання фахівців;
- існування проблеми власності на набуті під час навчання знання і вміння як складової людського капіталу, що є власністю працівника і в разі його звільнення з роботи роботодавець втрачає раніше вкладені в освіту працівника кошти.

Професійна підготовка в освітніх закладах і у виробничих умовах збільшує об'єм людського потенціалу. Витрати роботодавців на підготовку працівників – один з найважливіших компонентів вкладень у людський капітал, оскільки в будь-якому навчальному проєкті до 80% знань приходить на самостійне навчання [1, 50]. Розвиток неперервної освіти має найбільшу залежність від умов для підвищення працівниками своєї кваліфікації під час активної трудової діяльності на виробництві. Підвищенню активності роботодавців у процесі адаптації працівників шляхом розвитку їх людського капіталу сприятиме втручання держави як регулятора процесів неперервної освіти працівників. Суспільство несе відповідальність за створення і підтримання сприятливого соціального середовища і має для цього широкі можливості і важелі впливу на людину. Коригування нормативно-правової бази функціонування закладів і організацій, визначення в них неперервної освіти як обов'язкової складової їх існування, надання податкових пільг і призначення штрафних санкцій порушникам в кінцевому випадку впливатиме на ступінь адаптованості працівників.

Для всіх суб'єктів інвестування освітньої діяльності можна визначити кінцеві результати як мету інвестицій [5, 563]:

- для роботодавця – підвищення продуктивності праці, скорочення втрат робочого часу, зростання ефективності праці, підвищення конкурентоспроможності;
- для робітника – підвищення рівня доходів, доступ до цікавої роботи, підвищення соціального статусу;
- для держави – інвестування в людський капітал передбачає зростання валового доходу, підвищення добробуту громадян.

Якість трудового життя людини визначається розвитком складових трудового потенціалу людини, які дають змогу роботодавцям повніше використовувати людський капітал. Якість трудового життя можна оцінювати за різними показниками з позицій працівника, роботодавця і суспільства:

- з позицій працівника – це задоволеність працею, клімат в трудовому колективі, умови праці, можливості професійного зростання, економічна і психологічна адаптація;
- з позиції роботодавця – це ефективність праці, професійна адаптація, плинність кадрів, абсентеїзм, випадки виробничого саботажу, страйків, відчуження праці, отождолення цілей працівника з цілями підприємства;
- з позицій суспільства – це валовий національний продукт, зайнятість і безробіття, якість продуктивних сил, вартість системи соціального захисту працівників, страйковий рух, соціальна адаптація, якість і задоволення життям [6, 99].

Для ЗНЗ як роботодавців цінність педагогічного працівника може визначатися різними показниками. В одних випадках для роботодавців важливими є основні і додаткові спеціалізації, освітні програми, засвоєні випускником ВНЗ, тобто сформовані у майбутніх учителів знання і уміння. В інших – більша зацікавленість у вчителях, які мають здатність компетентно реалізовувати в оптимальні терміни певні навчально-виховні проекти, спрямовані на вирішення освітніх проблем навчального закладу. Саме підготовка таких компетентних, кваліфікованих, готових до професійного зростання, соціально-професійної мобільності вчителів технологій є основною метою сучасної особистісно орієнтованої професійної освіти.

Співпраця ВНЗ з потенційними роботодавцями може будуватися за такими напрямками:

- здійснення виробничої підготовки студентів разом з базовими підприємствами на всіх етапах навчання;
- реалізація принципу поєднання навчання з виробничою працею з неповним робочим днем, або неповним робочим тижнем;
- оволодіння кожним студентом під час навчання в ВНЗ робітничою професією за профілем спеціальності;
- під час виробничої практики оволодіння первинними навичками професійної діяльності, а само місце практики повинно стати потенційним місцем майбутньої роботи студента [7, 6];

- сумісна діяльність ВНЗ і роботодавців з підготовки майбутніх спеціалістів до самостійного прийняття рішень, виховання у них відповідальності за свої дії, поглиблення професійних знань і розвитку матеріальної бази навчального закладу.

Ефективність такої співпраці тісно пов'язана з готовністю до неї роботодавців, а труднощі і проблеми, що виникають пов'язані з відсутністю готовності до прорахованого ризику або відсутністю у них необхідних для цього знань і вмінь. Мета співпраці це створення освітніх закладів здатних до саморозвитку, отримання роботодавцями фахівців здатних для здійснення перетворень у освітніх закладах подальшого процесу саморозвитку.

Основні позиції організаційної взаємодії ґрунтуються на впевненості обох сторін, що більшість майбутніх вчителів технологій прагнуть до максимального вдосконалення своїх особистісно-професійних можливостей і розвитку освітнього закладу-роботодавця. Основний методичний упор робиться на організаційні форми спільної взаємодії, синергетику, «вироснування» на противагу «залученню ззовні», диверсифікацію освітнього процесу в напрямку організаційної культури і стимулюючої філософії закладу-роботодавця.

Залучення і пристосування роботодавців до особливостей і принципів адаптивної, спільно з ВНЗ, підготовки майбутніх вчителів технологій передбачає здійснення процесу змін, який згідно з теорією організаційних змін включає три етапи:

- початково необхідно висловити кожним з учасників спільної взаємодії інформацію про своє бачення проблеми особистісно-професійної адаптації фахівців і добитися прийняття намірів такої взаємодії, що передбачає попереднє діагностування, яке проводить кожним з агентів взаємодії;
- здійснення апробації спільної адаптивної діяльності і освоєння кожною стороною нових видів цієї діяльності;
- підсумкове закріплення набутого досвіду спільної адаптації майбутніх фахівців і отримання сторонами заохочення за прийняту спільну діяльність.

Сучасна фінансова криза в Україні впливає на ринок педагогічної праці скороченнями педагогічних працівників і уповільненням зростання їх заробітної плати. У цій ситуації необхідно визначити, яких дій необхідно вжити майбутнім учителям технологій, щоб захистити себе від безробіття.

Керівниками ЗНЗ стала приділятися увага такому важливому показнику як результативність педагогічної праці, питанням, що конкретно педагог може зробити для навчання, виховання і розвитку учнів, наскільки він справляється з функціональними обов'язками, чи ефективно він завантажений, що може зробити для ЗНЗ в майбутньому. Питання кваліфікації, компетенцій вчителя технологій впливає на його майбутнє в ЗНЗ. Сучасному вчителю необхідно більше цінити роботу і демонструвати свою «корисність» освітньому закладу.

По відношенню до самих цінних вчителів роботодавцями розробляються програми мотивації і утримання, а з малоефективними більш рішуче розлучаються, ніж це було в період стабільно зростаючого ринку освітніх послуг. Так, наприклад, у м. Києві

молоді педагоги-спеціалісти, які мають дипломи з відзнакою, отримують надбавку в розмірі 50 відсотків від окладу. У місті виплачуються надбавки в розмірі 50 відсотків від заробітної плати керівникам ЗНЗ і їх заступникам за високі творчі та виробничі досягнення, а всім працівникам галузі освіти 20 відсотків від посадового окладу [7, 6].

Кризовим змінам сучасного ринку педагогічної праці притаманні такі системні характеристики:

- ринок педагогічної праці переходить від ринку пошукачів до ринку роботодавців;
- в умовах перевищення пропозицій попитом саме керівники ЗНЗ за все більш жорсткими умовами відбирають для ЗНЗ відповідних кандидатів на вчительські посади;
- за оціночними даними в 2009 році відбулося суттєве зростання претендентів на кожне вакантне місце вчителя;
- загострення конкуренції розширює можливості роботодавців вибирати претендентів, диктуючи свої умови;
- конкурентоспроможність педагогічних працівників забезпечуватиметься підвищенням вчителями рівня свого професіоналізму, демонстрацією лояльності керівникам ЗНЗ і зниженням зарплатних очікувань на 20-30%;
- криза робить ринок педагогічної праці більш комфортним для роботодавців, яким потрібна ефективна система підбору кадрів для просіювання зростаючої кількості кандидатів;
- криза не вирішує ключового питання якості педагогічних кадрів, оскільки на ринку педагогічної праці залишаться в першу чергу найгірші, тому головною проблемою є не дефіцит педагогічних кадрів, а їх кваліфікація і ефективність педагогічної праці.

З точки зору професійно-педагогічної адаптації майбутніх учителів технологій до професійно-педагогічної діяльності в умовах фінансово-економічної кризи, слід враховувати, що проблеми з працевлаштуванням зазнаватимуть ті випускники, що мають недостатню кваліфікацію і високі очікування, не готові йти на розширення свого функціонального потенціалу і компетенцій. Майбутнім вчителям технологій має сенс постійно підвищувати рівень своєї освіченості, отримуючи кваліфікації у суміжних з педагогічною діяльністю сферах. Перспективи матимуть лише ті молоді спеціалісти, які не матимуть занадто завищених очікувань і прагнутимуть набутися перш за все професійно-педагогічного практичного досвіду і стати не тільки компетентними, а й професіоналами. На ринку педагогічної праці цінуватиметься універсальність і, разом з тим, глибока компетентність у певній професійно-педагогічній галузі, що збільшуватиме ринкову вартість педагогічного працівника.

Готуючись стати пошукачем на ринку педагогічної праці майбутнім вчителям технологій необхідно вміти об'єктивно аналізувати наявний особистісно-професійний досвід і отриману освіту, ретельно оцінювати свої прагнення і пропозиції ринку педагогічної праці, проявляти активність у пошуках роботи, бути готовими до підвищення своєї кваліфікації у потрібному роботодавцеві напряму або навіть опанувати будь-яку суміжну професію. Все це стане передумовою успіху професійно-педагогічного працевлаштування у кризовий час.

Таким чином, реформування вищої педагогічної освіти, пов'язане з особистісно-професійною адаптацією майбутніх учителів технологій через зміни об'єму і профілю професійної підготовки, повинно базуватися на ретельному аналізі ситуації на ринку праці і оцінці можливих наслідків. Серед них – висока конкурентоспроможність на ринку праці випускників технологічно-педагогічних факультетів ВНЗ у порівнянні з випускниками інших рівнів професійної освіти. Половина випускників задовольняється оплатою вчителя технологій, відповідно до рівня отриманої освіти. Високий рівень працевлаштування другої частини випускників даної спеціальності свідчить про потребу сформованих вищою педагогічною освітою базових і ключових компетенцій середнього і широкого радіусу дії на робочих місцях нижчої кваліфікації.

Наукова новизна проведеного дослідження полягає у визначенні і обґрунтуванні науково-теоретичних і методичних основ особистісно-професійної адаптації майбутніх учителів технологій до професійної підготовки у ВНЗ і подальшої професійно педагогічної діяльності у ЗНЗ, сутність яких становлять підведення під особистісно-професійну адаптацію економічного фундаменту, особливості захисту майбутніх учителів технологій від безробіття в умовах сучасної фінансово-економічної кризи.

Теоретичне значення дослідження визначається теоретичним аналізом проблеми, що дало можливість обґрунтувати право особистості майбутнього вчителя технологій творчо і вільно розпоряджатися в умовах конкуренції власним особистісно-професійним капіталом у сферах максимальної компетентності.

Практичне значення полягає в розробці і реалізації у навчально-виховному процесі вищих педагогічних закладів освіти шляхів ефективної співпраці держави, вищих педагогічних освітніх закладів і майбутніх учителів з потенційними роботодавцями

Можливе впровадження результатів проведеного дослідження для застосування студентами, педагогічними ВНЗ, ЗНЗ-роботодавцями і державними органами управління освітою обґрунтованих дій в процесі професійної підготовки і на ринку педагогічної праці з метою ефективного використання особистісно-професійного потенціалу майбутніх учителів та захисту їх від безробіття.

Перспективи наукових розробок у даному напрямку передбачають емпіричні дослідження особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів технологій, спрямовані на розкриття дієвості їх особистісно-професійної адаптації, умов її ефективності в досягненні професійної успішності. Персоналогічне дослідження повинно в кінцевому підсумку розв'язати питання, які відносяться до успішної професійної адаптації особистості і дати відповідь на те, як цього досягти якнайбільшій кількості майбутніх учителів техноогій.

Література:

1. Добрынин А. И. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование. Оценка, эффективность использования / А. И. Добрынин, С. А. Дятлов, Е. Д. Цыренова. – СПб. : Наука, 1999. – 234 с.

2. Дятлов С. А. Теория человеческого капитала : Учебное пособие. – СПб. : Изд. СПбУЭФ, 1994. – 158 с.
3. Зязюн І. Учительська професія в якісних вимірах нашого часу / Іван Зязюн // Освіта України. – 23 жовтня 2009. – № 79. – С. 4–5.
4. Корюненко М. Україна–Польща: неперервна освіта в умовах полікультурності / Марія Корюненко // Освіта України. – 18 вересня 2009. – № 70. – С. 4.
5. Одегов Ю. Г. Экономика труда : учеб. пособие / Ю. Г. Одегов, Г. Г. Руденко, Л. С. Бабынина. – М. : Альфа-Пресс, 2007. – 760 с.
6. Федченко А. А. Систематизация факторов, влияющих на качество трудовой жизни / А. А. Федченко // Экономическая, социальная и психологическая адаптация личности в современных условиях : сб. материалов международной научно-практической конференции. – Воронеж : ВГУ, 2008. – С. 91–99.
7. Шевнін О. Столична освіта – камертон української / Олексій Шевнін // Освіта України. – 11 вересня 2009. – № 68. – С. 6.
8. Шулікін Д. Яким повинен бути сучасний фахівець-аграрій / Дмитро Шулікін // Освіта України. – 7 серпня 2009. – № 57–58. – С. 4.

**ЧЕРЕДНИК Д.Л.,
ДАНЬШЕВА С.О.,**
Харьковский государственный технический
университет строительства и архитектуры

**СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ВУЗЕ
(практический опыт
Харьковского государственного технического университета
строительства и архитектуры)**

В статті розглянуті інноваційні проекти, які використовуються для утворення сучасної системи управління навчально-виховним процесом та наведені приклади їх практичної реалізації в Харківському державному технічному університеті будівництва та архітектури.

В статье рассмотрены инновационные проекты, используемые для создания современной системы управления учебно-воспитательным процессом, также приведены примеры их практической реализации в Харьковском государственном техническом университете строительства и архитектуры.

In the article is contained information about the innovative project which for system management by modern educational process are used and also is contained the examples there is project realization in the Kharkov of state technical university buildings and architectures.

Признавая важность управленческих решений в условиях интеграции образовательной системы Украины в мировое образовательное сообщество, в Харьковском государственном университете строительства и архитектуры (ХГТУСА) проводится активная последовательная работа по модернизации системы управления качеством образования. Данная проблема в ХГТУСА решаются благодаря использованию инновационных подходов к управлению и придания ему прогностического характера.

В данной статье рассмотрим некоторые инновационные проекты, которые с нашей точки зрения сказались на положительной динамике роста показателей качества образовательной деятельности нашего университета.

В целях обеспечения высокого качества образования, начиная с 2003 учебного года, в нашем университете активно внедряется кредитно-модульная система организации учебно-познавательной деятельности студентов и бально–рейтинговая система оценки их знаний.

Для реализации модульных технологий в учебном процессе администрацией и преподавателями университета была проделана большая подготовительная работа:

100% переработаны учебные планы специальностей и на их основе рабочие планы дисциплин, что позволило существенно увеличить число часов, отводимое на самостоятельную работу студентов (с 25% до 50%). Кроме того, разработано соответствующее учебно-методическое обеспечение (всего 174 ед.). И хотя еще рано говорить о существенных результатах от внедрения кредитно-модульной системы, но все же важно отметить, что значительно повысилась ритмичность работы студентов в течение всего семестра, а увеличение числа часов отводимых на самостоятельную работу, обеспечило более активное и сознательное отношение студентов к учебно-познавательному процессу.

К инновационным проектам, существенно влияющим на управление качеством образования, мы также относим межведомственный учебно-научно-производственный комплекс "Строитель", в состав которого входят 2 высших учебных заведения, 16 техникумов и колледжей, 9 лицеев и училищ, 8 предприятий и организаций строительного профиля. В рамках данного проекта успешно решаются проблемы:

- обеспечения высокого качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов для строительной отрасли;
- создания благоприятных условий для более эффективного использования научно педагогического потенциала.

Кроме того, современная материально-техническая база предприятий и организаций, которые входят в комплекс успешно используются в учебном процессе.

Для проведения учебного процесса в университет приглашаются высококвалифицированные специалисты- производственники, имеющие богатый практический опыт, которые руководят дипломными проектами и производственной практикой студентов.

Таким образом, можно уверенно констатировать, учебный научно- производственный комплекс "Строитель" не только позволяет существенно повысить качество подготовки будущих специалистов, а и обеспечивает непрерывное образование, задекларированное Болонским соглашением, как один из основных принципов.

Следующим элементом инновационной управленческой деятельности являются мероприятия направленные на формирование благоприятной учебно-воспитательной среды. Это позволяет управлять не самим процессом развития студентов, а определенными видами деятельности, которые обеспечивают это развитие в соответствии с современной парадигмой образования.

Например, созданию благоприятной учебно-воспитательной среды способствуют мероприятия по совершенствованию системы научно-исследовательской деятельности студентов. Для реализации данного направления по совершенствованию управления образованием в университете, наши студенты ежегодно принимают участие в научно-практических конференциях, выставках, олимпиадах, конкурсах, семинарах городского, областного, регионального, всеукраинского и международного уровней, на которых достойно представляют развитие студенческой науки.

Хорошо известно, какое значение для качественной организации учебно-познавательного процесса имеет качество инфраструктуры, охватывающей “всю совокупность условий” функционирования университета, включая компьютерные сети и современные библиотеки. Поэтому большое влияние на качество подготовки специалистов в нашем университете оказывает реализуемый в настоящее время инновационный проект – “Информатизация университета”. Данный проект позволил сделать значительный шаг по интеграции университета во всеукраинское информационное пространство. В рамках данного проекта наш вуз включен в программу “Образовательный портал”, которая объединяет данные по всем ВУЗам Украины. Аудитория сайта составляет более 50 тыс. человек ежемесячно, что является важным подспорьем в организации профориентационной работы.

Также в рамках реализации данного проекта наш университет, совместно с областной государственной администрацией и ведущими ВУЗами города, принял участие в создании интернет-форума выпускников-иностранцев ВУЗов Харькова. Целью создания форума является налаживание и расширение научных, просветительских и социально-экономических связей с иностранными государствами, привлечение иностранных граждан для обучения в высших учебных заведениях региона.

Для улучшения инфраструктуры также важна реализация инновационного проекта “Реставрация и реконструкция университетских корпусов”. Цель проекта – изменить структуру и повысить эффективность использования зданий и помещений университетских корпусов, оптимизировать размещение факультетов, расширить площади аудиторного и лабораторного фондов университета (без строительства новых корпусов).

Одним из важнейших аспектов, влияющих на качество образования, является обеспечение в университете органического единства обучения и воспитания. С этой целью в университете создано и успешно функционирует специальное подразделение – Совет по организации воспитательной деятельности, работу которого мы также считаем инновационным проектом. Координирующая функция Совета позволяет ректорату, деканатам и кафедрам эффективно осуществлять воспитательную деятельность, обеспечивая единство приемов, способов, форм и содержания, а также решать важные задачи оптимизации, внедрения инновационных форм и методов работы с молодежью.

В результате использования отмеченных подходов к управлению качеством образования в нашем университете существенно улучшились показатели, по которым оценивается работа ВУЗа в целом. ХГТУСА уже не один год входит в число 3-х наилучших университетов Украины строительного профиля в соответствии с реестром МОНУ.

ШАПРАН Л. Ю.,

зав. кафедри іноземних мов Національного
університету харчових технологій

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г. А.,

ст. викладач кафедри іноземних мов
Національного університету харчових
технологій

КУНИЦЯ Л. І.,

доцент кафедри іноземних мов Національного
університету харчових технологій

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто проблему формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів, її актуальність, проаналізовано наукові підходи до проблеми. Авторами визначена сутність поняття творчі здібності, основні компоненти у структурі творчих здібностей, принципи та педагогічні умови їх формування, запропонована методика формування творчих здібностей бакалаврів-менеджерів у процесі фахової підготовки. Ключові слова: творчі здібності, бакалаври-менеджери, фахова підготовка.

В статье рассмотрена проблема формирования творческих способностей будущих бакалавров-менеджеров, ее актуальность, проанализированы научные подходы к проблеме. Авторами определена сущность понятия творческие способности, основные компоненты в структуре творческих способностей, принципы и педагогические условия их формирования, предложена методика формирования творческих способностей бакалавров-менеджеров в процессе профессиональной подготовки. Ключевые слова: творческие способности, бакалавры-менеджеры, профессиональная подготовка.

The problem of forming creative abilities of future bachelors-managers, its actuality, scientific approaches to the problem are considered in this article. The concept of creative abilities, its basic components in the structure, principles and pedagogical conditions of their forming are determined by authors. The methodology of forming creative abilities of bachelors-managers in the process of professional training is offered. Keywords: creative abilities, bachelors-managers, professional training.

Актуальність дослідження. Сучасний соціальний і економічний розвиток країни, що характеризується нестабільністю, жорсткою конкуренцією, постійними змінами ринкової кон'юнктури, потребує кваліфікованих, ініціативних менеджерів, які, по-перше, матимуть ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку з фаху, по-друге, зможуть самостійно приймати рішення, пов'язані з професійною діяльністю та створювати власними силами нові науково-технічні цінності. Крім того, глобалізація економіки України, її амбіції щодо вступу в майбутньому до ЄС ставлять додаткові вимоги до мобільності, активності та професіоналізму управлінців.

Теоретичне і методичне забезпечення процесу формування творчих здібностей студентів є однією з актуальних проблем педагогічної теорії і практики. Її вирішення дає можливість не тільки підвищувати професійну компетентність випускників, але й всебічно розвивати майбутнього фахівця, для якого характерними будуть відповідальність, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, критичність, здатність діяти по-новому, пропонувати цікаві нестандартні підходи, постійне прагнення до вдосконалення.

Мета статті – розглянути проблему формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів та шляхи її вирішення.

Основна частина. Проблема творчих здібностей особистості досліджувалася мислителями усіх епох розвитку світової культури. Розкрити метафізичну сутність творчості через релігійно-етичну інтуїцію намагалися Ф.Аквінський, Августин Блаженний, Ксенофан, Плотін, Сократ, В.Соловйов, Ф.Шеллінг. Питання пізнання світу в процесі художньої інтуїції вивчали М.Лоський, Платон, А.Шопенгауер та інші.

Значний внесок у розробку філософських та соціологічних аспектів теорії творчості зробили Г.Батіщев, М.Бердяєв, М.Венгоренко, Г.Давидова, Б.Кедров, О.Клепиков, М.Коган, А.Коршунов, П.Кравчук, І.Кучерявий, П.Лямцев, В.Овчинников, Г.Скородода, Л.Сохань, В.Цапок, А.Шептулін, В.Шинкарук, А.Шумілін, В.Франкл, Е.Фромм та інші.

Психолого-педагогічні фактори, що сприяють формуванню творчих здібностей особистості, досліджувалися такими вченими як І.Аверіна, В.Андреев, Т.Галкіна, Ю.Гільбух, Л.Єрмолаєва-Томіна, О.Киричук, Н.Козленко, О.Матюшкін, В.Моляко, Б.Нікітін, В.Рибалка, С.Сисоєва, М.Смольсон, М.Холодна, Г.Чистякова та інші.

Поняття «творчі здібності» характеризується винятково широким спектром точок зору, а саме: здібності до наукової діяльності, що дають нові та об'єктивно значущі для людства результати, досягнення, вартісний в суспільному розумінні продукт (В.Крутецький); синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують ступінь їх відповідності до вимог навчально-творчої діяльності певного виду і зумовлюють рівень її результативності (В.Андреев, О.Яковлева); індивідуальні особливості психічної і фізичної сфери, що обумовлюють успішне виконання творчих завдань у різних видах діяльності (М.Лазарєв) та ін.

На основі проаналізованих теорій за робоче нами прийнято таке визначення творчих здібностей. Творчі здібності майбутніх бакалаврів-менеджерів – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які виражаються у творчому характері

виконання функцій і завдань навчально-професійної діяльності; вирізняються наявністю оригінальності і новизни як у процесі діяльності, так і в її результаті. Нами визначено, що творчі здібності – це високий рівень розвитку загальних або спеціальних здібностей.

Проаналізувавши дослідження вчених нами визначено такі компоненти у структурі творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів: мотиваційний, емоційно-ціннісний, комунікативний, інтелектуально-логічний, інтуїтивно-прогностичний та рефлексивний.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик до підготовки бакалаврів-менеджерів дозволив наповнити визначені компоненти необхідним змістом. До мотиваційного компоненту увійшли такі якості та спрямованості особистості, які складають основу професійного інтересу: пізнавальний інтерес до професійно значимих знань, постійна потреба у творчій активності, орієнтація на безперервні творчі пошуки; комунікативний компонент включає вміння легко встановлювати контакт з людьми і співпрацювати з ними; уміння чітко, послідовно та логічно висловлювати свої думки та переконання; уміння переконувати, аргументувати, уміння підтримувати гармонійну соціальну мережу ділових та особистісних контактів. Інтуїтивно-прогностичний компонент містить здатність бачити перспективи розвитку колективу, знаходити орієнтири руху, вміння прогнозувати зміни у зовнішній економічній ситуації, уміння передбачати, спираючись на інтуїцію. Інтелектуально-логічний компонент закладає основи гностичної та конструктивно-плануючої функції управління: здатність критично аналізувати ситуацію, результати попередньої діяльності, складати оригінальні плани будь-якої дії, вміння генерувати ідеї, уміння ризикувати і йти на компроміс, уміння знаходити найбільш ефективні методи організації і контролю, уміння самостійно приймати відповідальні рішення. Рефлексивний компонент передбачає високу самоорганізацію та об'єктивну самокритичність, здатність до оперативної корекції поведінки, потребу у пізнанні власної особистості в процесі управлінської діяльності, уміння боротися зі стресами і конфліктами. Емоційно-ціннісний компонент включає моральні та світоглядні якості особистості, а саме: аналізувати й узагальнювати історичний матеріал у певній системі, уміння поєднувати суспільні, колективні та індивідуальні інтереси, уміння цінувати час, цілеспрямованість, вимогливість.

У контексті дослідження проаналізовано наукові підходи до проблеми формування творчих здібностей, а саме: діяльнісний (Ю.Гільбух, Г.Костюк, В.М'ясищев, Б.Теплов, С.Рубінштейн та ін.), функціонально-генетичний або психофізіологічний (Є.Голубєва, Є.Ільїна, А.Матиюшкін, Ю.Полуянова, Б.Русалова, В.Шадриков та ін.) та особистісний (Т.Артем'єва, Є.Бондаревська, І.Бех, О.Карпова, М.Холодна та ін.). Дотримуючись особистісно-діяльнісного підходу у дослідженні, ми тлумачимо формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів як зумовлений внутрішніми і зовнішніми факторами гармонійний розвиток індивідуально-психологічних особливостей особистості шляхом її залучення до різноманітні види творчої навчально-

професійної діяльності та отримання в процесі цієї діяльності самостійно створених освітніх творчих продуктів.

Єдність зазначених наукових підходів до проблеми формування творчих здібностей студентів у навчально-виховному процесі забезпечила адекватне вирішення завдань дослідження та досягнення його мети.

Формування творчих здібностей студентів базується на загальнодидактичних принципах (системності, науковості, свідомості і активності, забезпечення міцності результатів навчання, наочності, доступності) і конкретизується специфічними принципами (проблемності, евристичності, орієнтації на майбутню професійну діяльність, пріоритету самостійно створених творчих продуктів, освітньої рефлексії).

До педагогічних умов формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів у процесі фахової підготовки нами віднесено: забезпечення позитивної мотивації майбутніх бакалаврів-менеджерів до творчої навчально-професійної діяльності; диференційоване використання творчих завдань у навчально-виховному процесі; спрямованість методів і форм навчання на формування творчих здібностей студентів; створення творчого навчально-виховного середовища.

Розглянемо більш детально ці умови. Так, дотримуючись думки багатьох науковців (Л.Виготський, О.Лук та ін.), які визначають мотивацію «пусковим механізмом» формування творчих здібностей студентів, ми визначаємо забезпечення позитивної мотивації майбутніх бакалаврів-менеджерів до творчої навчально-професійної діяльності шляхом усвідомлення ними особистісної значимості такої діяльності та її результатів педагогічною умовою формування творчих здібностей. Мета пізнавальних зусиль студентів спрямовується не на оволодіння певними знаннями, вміннями, способами дій, а на створення на основі освоєних знань і умінь власного творчого освітнього продукту.

Диференційоване використання творчих завдань у навчально-виховному процесі передбачає формування творчих здібностей засобами творчих завдань відповідно до рівня сформованості творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів. У ході формулювання викладачем і студентами творчих завдань та їх виконання відбувається удосконалення, активізація та формування творчих здібностей студентів.

До системи методів, які спрямовані на формування творчих здібностей студентів, нами віднесено дискусійні, проблемні, дослідницькі, частково-пошукові, ігрові та евристичні методи. Особливість цих методів, на відміну від репродуктивних, полягає в присутності в більшій або меншій мірі евристичності, пошуковості, проблемності, творчості в діях і операціях по вирішенню певної проблемної або творчої задачі, самостійному творчому прийнятті рішень, підвищеній мотивації і емоційності.

Творче навчально-виховне середовище ми визначаємо як сукупність умов навчально-виховного процесу, які впливають на формування творчих здібностей особистості студента. Таке середовище вирізняється нами за такими параметрами: позитивна емоційна насиченість, принцип колективної взаємодії, співтворчість і співпраця студентів і викладача, наявність зразку творчої поведінки, відсутність регламентації

творчої активності, проблемність та образно-інформаційна збагаченість. Запропонована нами методика формування творчих здібностей бакалаврів-менеджерів у процесі фахової підготовки, що складається з таких етапів: інформаційно-ознайомлювальний, імітаційно-евристичний, креативно-самодіяльний.

Завдання інформаційно-ознайомлювального етапу було створення стійкої мотивації студентів до навчально-творчої діяльності, розвиток пізнавальної потреби та бажання творчої самореалізації, мотивація потреби якісного здобуття нових знань і вмінь у процесі фахової підготовки, вдосконалення і формування умінь і навичок творчо вчитися. Основними методами були конструктивна (евристична) бесіда, пояснення, розповідь, лекція, семінар, практичне заняття. На цьому етапі проводиться діагностика викладачем рівня сформованості творчих здібностей та ступеня виразності їхніх особистісних якостей, необхідних для здійснення творчої навчально-професійної діяльності.

Основними завданнями імітаційно-евристичного етапу були: творче освоєння студентами знань з фахових дисциплін, формування та вдосконалення умінь конструювати власні висновки та судження на основі аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення навчального матеріалу, пояснювати та обґрунтовувати свої думки; генерувати нові ідеї, висувати гіпотези та ін. Для інтенсифікації самостійної творчості організовувалася парна і групова форми роботи. У випадках, коли студентам не вистачало досвіду творчої діяльності для з'ясування проблем, викладач активно включався у взаємодію з ними, застосовуючи прийоми допомоги й протидії, демонстрації власного варіанту розв'язання проблем, а студенти вчилися, яким способом можна розв'язувати складні завдання.

Креативно-самодіяльний етап був спрямований на творче й самостійне застосування набутих знань у галузі економіки, менеджменту, соціології, психології, інших прикладних наук на практиці, створення та презентація нових, оригінальних творчих продуктів, а саме узагальнень, висновків, ділових ігор, проєктів, виступів на студентських наукових конференція, результатів науково-дослідної роботи, захист творчих робіт, складання рефлексивних суджень. Основні методи на цьому етапі: ігрові, проблемні, дискусійні, евристичні, дослідницькі.

Подальша робота може проводитися за такими напрямками: пошук адекватних методів діагностики та розвитку творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів; удосконалення програм і навчальних планів, створення підручників і посібників з метою збільшення валової частки творчих та евристичних завдань; розробка методичних рекомендацій для викладачів ВНЗ та слухачів курсів підвищення кваліфікації щодо впровадження визначених педагогічних умов у навчально-виховний процес ВНЗ.

БОЖИДАРНИК Н.В.,
кандидат економічних наук,
в.о. доцента кафедри економічної теорії та
міжнародної економіки ЛНТУ

ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ БАНКІВСЬКОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ З ВРАХУВАННЯМ СВІТОВОГО ДОСВІДУ

В будь-якій державі, незалежно від економічної системи та способу організації суспільних відносин, банківська система відіграє ключову роль. Часто банківську систему порівнюють із кровоносною системою економіки держави. Саме вона забезпечує економіку необхідним обсягом фінансових ресурсів, забезпечуючи вільний рух капіталу, розрахунки суб'єктів господарювання, кредитування економіки, а також реалізацію цілого ряду інших функцій та завдань.

Сьогодні банківська система України – це один із найрозвинутіших елементів господарського механізму, оскільки її реформування було розпочате раніше за інші сектори економіки, що визначалося ключовою роллю банків при вирішенні завдань переходу до ринку. Саме банки відіграють основну роль в утворенні оптимального середовища для мобілізації й вільного переливу капіталів, нагромадженні коштів для структурної перебудови економіки, приватизації й розвитку підприємництва.

Банківська система бере участь у виконанні основних функцій фінансової системи, зокрема, шляхом:

- забезпечення способів переміщення фінансових ресурсів у часі, через кордони держав та між окремими галузями тощо;
- розробки та забезпечення способів управління ризиками;
- забезпечення механізму об'єднання фінансових ресурсів та їх розподілу між окремими суб'єктами господарювання;
- забезпечення безперерйного функціонування платіжних систем, зокрема, шляхом удосконалення способів клірингу та здійснення розрахунків, що сприяють торгівлі;
- забезпечення насичення ринку ціною інформацією, що дозволяє координувати децентралізований процес прийняття рішень в окремих галузях економіки.

Аналізуючи причини невдач, що переслідують українську економіку протягом усього періоду незалежності можна стверджувати, що вони обумовлені відсутністю узгодженого синхронного підходу при модернізації діяльності суміжних і взаємопов'язаних секторів – виробничого і фінансового, а також відставанням ефективних реформ у нормативно-правовій системі, завданням якої є створення оптимального режиму для розвитку економіки.

Подібні негативні оцінки, на жаль, визначають нинішній кризовий стан української економіки (та й не тільки української, а практично кожної з національних економік на всьому пострадянському просторі).

Якщо звернутися до світового досвіду, то серед країн з перехідною економікою найпоспідовніше реформа банківського сектору проводилася з 1991 р. в Польщі і з 1993 р. - в Угорщині. За 1995-2005 рр. сумарні активи польської банківської системи збільшилися майже в 4 рази - до 587 млрд. злотих. Причому до 2002 р. темпи зростання банківських активів перевищували темпи зростання валового внутрішнього продукту. Дослідження, проведені фахівцями МВФ та Всесвітнього банку, показали, що

внаслідок приватизації, злиття банків з іноземними банками, зміни структури деяких банків, підвищення захищеності банківського персоналу, розширення операцій з облігаціями вдалося істотно підвищити ефективність функціонування банківського сектору в цих країнах. Це проявилось у суттєвому зростанні обсягів кредитування приватного сектору, здешевленні кредитних ресурсів, зменшенні залежності комерційних банків від підтримки центрального банку.

В Угорщині та Польщі 2/3 банківських активів перейшли під контроль до іноземних інвесторів. Приватизація банків стала складовою створення стабільного розвинутого ринку капіталів загалом і, таким чином, невід'ємним елементом формування інституційної основи для швидкого та ефективного розподілу економічних ресурсів. Успіхами реформування Польща та Угорщина завдячують також правильному визначенню проблем, що зумовили структурну кризу в грошово-кредитному секторі та відповідній цілеспрямованій роботі з їх розв'язання. Важливе значення при цьому мала ліквідація законодавчих та облікових обмежень, удосконалення управління банківськими установами та контролю за ними.

Аналізуючи організацію банківських систем західних держав в умовах розвинутої економіки, фахівці дійшли висновку щодо трьох основних напрямів розвитку таких систем та їх складових:

1. банківські системи з великою кількістю банків з небагатьма відділеннями;
2. банківські системи з невеликою кількістю банків із багатьма відділеннями;
3. банківські системи з багатьма банками, пов'язаними участю.

Сьогодні банківська система України — це складова кредитної системи держави, що включає в себе Національний банк України, інші банки (резиденти та нерезиденти, зареєстровані у встановленому законодавством порядку на території України) та небанківські фінансові установи, виключною діяльністю яких є прийняття вкладів, розміщення кредитів або ведення рахунків клієнтів, Фонд гарантування вкладів фізичних осіб, банківську інфраструктуру, а також зв'язки та взаємини між ними.

Для подальшого розвитку реформ в сфері приватизації державного банківського сектора в країнах ЦСЄ слід вважати за необхідне:

- розробку єдиної стратегії приватизації державних банків, яка користувалася би значною політичною підтримкою;
- проведення ефективної рекапіталізації державних банків до початку приватизації;
- впровадження державної програми з повернення сумнівних боргів шляхом внесення відповідних змін до законодавства, або шляхом створення державних організацій по роботі з такими боргами.

Для України відповідними рекомендаціями, що можуть бути використаними в процесі реформування вітчизняної банківської системи, є:

- необхідність в комплексній програмі приватизації існуючих державних банків з орієнтацією на іноземних інвесторів;
- допуск на національний ринок банківських послуг іноземних банків;
- розробка ефективної системи банківського нагляду з метою забезпечення контролю за дотриманням чинного банківського законодавства та вилучення з ринку банків-порушників;
- розвиток механізмів запобігання легалізації кримінальних доходів, страхування депозитів населення, збереження та розкриття банківської таємниці;
- проведення вищевказаних реформ з первинною орієнтацією на стандарти ЄС.

ВЕРБИЦЬКИЙ В.В.,
доктор педагогічних наук,
директор Національного
еколого-натуралістичного центру
учнівської молоді МОН України,
професор Київського національного
університету імені Тараса Шевченка

ПІДГОТОВКА ОСВІТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

В статті обґрунтовано поняття «управління», визначені сутність сучасного менеджменту та основні компоненти, що формують освітній менеджмент. Проаналізовано зарубіжний досвід системи підготовки освітніх менеджерів до управління, описані основні дисципліни та інтерактивні технології, які використовуються при навчанні управлінців навчальних закладів. Окреслені недоліки української менеджмент-освіти. Автор розкриває головні психолого-управлінські проблеми й дослідження менеджменту освітніх організацій, які розроблені західними вченими.

В статье раскрывается понятие «управления», определены сущность современного менеджмента и основные компоненты, которые формируют образовательный менеджмент. Проанализирован зарубежный опыт системы подготовки образовательных менеджеров к управлению, описаны основные дисциплины и интерактивные технологии, которые используются при обучении управленцев учебных заведений. Описаны недостатки украинского менеджмент-образования. Автор раскрывает главные психолого-управленческие проблемы и исследования менеджмента образовательных организаций, которые разработаны западными учеными.

The article reveals the concept of "governance", defined the essence of modern management and the basic components that form the educational management. We analyze foreign experience of training of educational managers to management, describes the basic discipline and interactive technologies, which are used for training managers of educational institutions. We describe the shortcomings of Ukrainian Management Education. The author reveals the main psychological and managerial problems and the study of educational management organizations, which have been developed by Western scientists.

Історичні умови розбудови нашої незалежної держави супроводжуються не тільки кардинальними змінами в її соціально—економічній системі і впровадженні ринко-

вих принципів функціонування національної економіки, але й у докорінному перегляді основ суспільного життя і відносин у соціумі. Необхідність остаточного подолання соціально-економічної кризи, в якій продовжує перебувати Україна, створення умов для забезпечення її сталого розвитку з тенденціями інтеграції у світовий і, насамперед, європейський економічний, правовий та культурний простір, вимагає комплексного розв'язання сукупності складних завдань. За таких умов зростає роль формування відповідної парадигми сучасного керівника у процесі професійної підготовки фахівців, здатних реалізувати себе у сфері управлінської діяльності.

Управління - складний процес, який неможливо виконати успішно, керуючись завченими формулами і постулатами. Сутність сучасного менеджменту полягає в оптимізації конкретних завдань управління завдяки раціональному та оптимальному використанню ресурсів: матеріальних, матеріально - технічних, кадрових, фінансових тощо. Тому однією із актуальних проблем сучасного керівника є проблема професійного росту, або професійної кар'єри працівників освітньої галузі як однієї із складових особистого розвитку, підвищення рівня знань, вмінь та компетентності, тобто постійного руху до успіху.

Ситуація невизначеності, мінливості, агресивності зовнішнього соціально - економічного середовища: зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг; низька мотивація педагогів до роботи, зумовлена насамперед відсутністю адекватної заробітної платні та системи стимулів щодо розвитку творчо - пошукової діяльності; зростаюча прагматичність батьківської громади стосовно вчителя та нівелювання його значення - все це та багато інших факторів вимагають від сучасного керівника навчального закладу докладання величезних зусиль, професіоналізму в управлінській діяльності.

На початку XXI століття бажання, старанності та відданості гарного керівника XX століття, вже недостатньо. Зокрема мова йде про якісно новий рівень компетентності, відповідну якісно нову підготовку до керівної посади, формування професійної управлінської культури.

Треба прийняти як аксіому, що управління - це наука, діяльність і мистецтво. Щоб робити щось якісно, треба знати, що і як робити, а вже потім можна моделювати, творити.

Нині виникає парадоксальна ситуація: керівник не має елементарних знань стосовно своїх обов'язків, про свою професію дізнається з науково - методичної літератури самотужки.

Сучасний менеджер у всьому світі сприймається як ефективний, інноваційний керівник. Він повинен мати широкий кругозір і системне нестандартне мислення з питань внутрішнього зв'язку, чинників установи і взаємодії останніх із зовнішнім середовищем. Він повинен мати високі загальнолюдські якості та психологічні здібності, бути готовим йти на розумний і зважений ризик, уміти здійснювати бізнес - проектування, розробляти, корегувати і здійснювати бізнес - план, вміти здійснювати маркетингові дослідження, прогнозувати розвиток організації з урахуванням потреб і заняття нових ніш.

Призначення менеджменту в освіті - створити освітнє середовище, що ефективно працює та відповідає сучасним вимогам, є привабливим для реального та потенційного споживача. Управляти освітою означає керувати всіма компонентами, що її формують, а саме:

- ресурсами освіти, що включають інформаційно - методичну базу, персонал, фінанси;
- безпосереднім освітнім процесом, тобто технологією навчання. Саме це найчастіше називають педагогічним менеджментом;
- правильним використанням продукту освіти кадровими питаннями: оскільки освіта є сферою між особистісної взаємодії, то вислів "кадри вирішують все" - не гасло, а керівництво до дії менеджера освіти.

Західними вченими розроблені головні психолого-управлінські проблеми й дослідження менеджменту освітніх організацій.

Важливого значення набула розробка ідей, пов'язаних із дослідженням місії школи (як система її головних цілей та цінностей), визначенням технології її створення (врахування найважливіших чинників, етапів розробки та впровадження).

До цієї ж групи належать проблеми, що стосуються здійснення стратегічного управління в освітній організації, головними умовами забезпечення якого є врахування особливостей соціуму, аналіз профілю організації, вивчення альтернатив, вибір підходу до формування стратегій, а також упровадження її тощо.

Із зазначеними проблемами щільно пов'язані питання, які відображають підходи до розробки різних організацій моделей школи (сегментна, лінійна, колегіальна, матрична, модульна), визначення головних чинників їх ефективності, а також взаємодії різних організаційних рівнів – індивідуального, групового, між групового, власне організаційного. Першими цю проблему дослідили голландські вчені, яким належить одне із цільних місць у розвитку організації психології.

Важливу роль відіграють також проблеми, пов'язані з особливостями організаційного життя, становленням та розвитком організаційної культури школи, її цінностей, церемонії, традицій.

Одним із провідних напрямків є й дослідження проблем розвитку освітніх організацій та введення змін, що тісно пов'язане з дослідженням психологічних особливостей упровадження в школі самоуправління, здійснення децентралізації управління та досягнення у ньому автономії, прийняття керівниками та працівниками шкіл відповідальності за вияви власної активності, результат діяльності. Розв'язання цієї проблеми залежить від формування в управлінського персоналу школи відповідних настанов, нових способів прийняття управлінських рішень, від урахування головних напрямків взаємодії та взаємовпливу школи й соціуму.

Ефективне вирішення освітніми організаціями порушених перед ними проблем, на думку західних дослідників, великою мірою залежить від особливостей управлінської діяльності керівників, гнучкого використання ними різних стилів керівництва, а також формування ефективної команди, яка володіє прийомами й технологіями спільного розв'язання завдань, успішного ділового спілкування. Обґрунтування значущості командного принципу роботи за сучасних умов, відокремлення й розподіл головних ролей у команді, формування команди та динаміка її розвитку, керівництво командою є суттєвими аспектами дослідження цієї проблеми.

На успішність діяльності освітньої організації впливає також вирішення керівництвом освітніх закладів проблем, пов'язаних із адаптацією та соціалізацією вчителів у

школі, на здійснення ними професійної кар'єри, забезпечення професійного розвитку та реалізації гендерного підходу.

І звичайно, актуальною проблемою є обґрунтування головних критеріїв та показників ефективності діяльності освітніх організацій, важливе місце серед яких посідають соціально-психологічні.

Актуальним є також аналіз психологічних особливостей діяльності та підготовки менеджерів освітніх організацій у західних країнах та обґрунтування можливостей творчого використання його у вітчизняних освітніх закладах і в процесі післядипломної освіти керівників.

Одним із можливих напрямків вирішення цього завдання є аналіз досвіду Нідерландів, де для діяльності менеджерів освітніх організацій, зокрема шкільних, характерні висока самостійність, автономність, виражений аналітичний, творчий підхід до вирішення фахових завдань.

Обираючи саме голландський досвід, слід враховувати той факт, що керівники шкіл Нідерландів, мають досить чітку орієнтацію на співробітництво та взаємодію із своїми колегами в Західній і Східній Європі. Так, Нідерландська Асоціація шкільних менеджерів, яка об'єднує директорів шкіл та їхніх заступників, є одним із засновників Європейської Асоціації директорів шкіл. А з 1992 р. Нідерландська Асоціація шкільних менеджерів розпочала здійснення спеціальної програми, спрямованої на взаємодію та співробітництво зі своїми колегами із Східної Європи. В межах цієї програми шкільні менеджери з 11 країн (Естонія, Латвія, Литва, Польща, Румунія, Угорщина та ін.) пройшли підготовку з проблем освітнього менеджменту як у себе в країнах, так і безпосередньо в Нідерландах, і створили фундамент для тісної співпраці зі своїми нідерландськими колегами.

Однією з останніх східноєвропейських програм, що торкає безпосередньо Україну, є українсько-нідерландська програма з освітнього менеджменту, присвячена розробці професійних стандартів діяльності директорів шкіл, що її здійснює Європейська Асоціація директорів шкіл, Нідерландська Асоціація шкільних менеджерів, Школа освітнього менеджменту при Амстердамському університеті та Асоціація керівників шкіл України за фінансової підтримки фонду „MATRA” Європейського Союзу та Міністерства закордонних справ Нідерландів.

У межах реалізації програми, яка має багато напрямків, на увагу заслуговує аналіз досвіду підготовки менеджерів освіти в рамках магістерської програми. Це реалізується у відомій європейській Школі освітнього менеджменту при Амстердамському університеті, яку очолює П. Карстаньє – один із фахівців у сфері освітнього менеджменту.

Щодо системи навчальних курсів, які використовуються під час підготовки шкільних менеджерів, то їх можна об'єднати, аналізуючи головні структурні підсистеми, які прийнято виокремлювати в освітніх закладах: а) цілі та завдання організації; б) структура організації; в) люди (персонал та керівництво); г) технологія та методи діяльності організації.

Відповідно у тих чи інших навчальних курсах відображено основні психолого-управлінські проблеми, що виникають під час функціонування підсистем організації.

Проблеми аналізу діяльності людей в освітній організації (керівництво та персонал) розкрито, насамперед, у процесі викладання таких курсів, як „Лідерство” та „Управління персоналом”.

Особливості управлінської діяльності керівника як лідера освітньої організації (а не лише виконавця певних управлінських функцій) аналізуються, передусім, у курсі „Лідерство”. З деяким перебільшенням можна говорити про те, що цей навчальний курс відповідає навчальному курсові „Психологія управлінської діяльності”, що вже існує у вітчизняній практиці й ще не набув широкого розповсюдження при підготовці освітніх менеджерів.

Вивчення і творче впровадження нідерландського досвіду, який відображає провідні тенденції зарубіжної підготовки менеджерів освіти, сприятиме підвищенню ефективності діяльності освітніх менеджерів в Україні та поетапно входження їх у європейський контекст.

Важливу роль у реалізації методів та форм навчання у процесі підготовки освітніх менеджерів, відіграють інтерактивні техніки, які забезпечують активну взаємодію менеджерів і персоналу організацій (або окремо – представників кожної із зазначених категорій) в умовах навчальних тренінгів та семінарів, спрямованих на підготовку керівників і працівників до вирішення актуальних управлінських і фахових завдань.

Зазначимо, що згідно із здійсненою нами класифікацією інтерактивні техніки, які використовуються для підготовки менеджерів освітніх організацій у західній практиці, можна поділити на дві групи (залежно від функцій, що вони виконують в організації навчання): а) організаційно-спрямувальні; б) змістовно-сміслові.

Головне призначення організаційно-спрямувальних інтерактивних технік полягає у відповідним чином залученні учасників заняття до виконання певних завдань, забезпеченні початку та кінця заняття, здійсненні послідовного переходу від однієї частини заняття до іншої, створенні комфортних умов діяльності для учасників та підтримці їхньої активності тощо. До цієї групи технік належать:

- організаційно-підготовчі техніки (вибір та підготовка приміщення);
- вивчення очікувань учасників заняття від семінарів-тренінгів;
- спільна розробка правил групової роботи;
- „криголами” (форм, які „розколюють” лід напруженості, що подекуди виникає у процесі проведення занять);
- створення малих груп (або пар) та ін.

Мета ж змістовно-сміслових інтерактивних технік, на наш погляд, полягає у сприянні безпосередньому вирішенні тих цілей і завдань, що ставляться перед заняттям (наприклад проаналізувати зміст феномена „конфлікт”, визначити види конфліктів, обґрунтувати позитивні та негативні функції конфліктів, проаналізувати свої індивідуально-психологічні особливості, які можуть впливати на поведінку в конфлікті, тощо). До цієї групи інтерактивних технік, на нашу думку, належать такі: виконання завдань в індивідуальних робочих аркушах; „мозкові штурми”; дискусії з „відкритим кінцем”; рольові ігри; аналіз управлінських (професійних) ситуацій та ін. Отже, для системи підготовки менеджерів освіти в західних країнах характерні такі особливості:

сучасні підходи до розуміння сутності освітніх організацій як відкритих, постійно мінливих систем;

системно-структурний аналіз змісту діяльності їх та перекладання цього змісту на мову навчальних курсів-модулів;

виражена орієнтація методів та форм навчання на забезпечення активної взаємодії учасників занять у процесі спільної діяльності та здійснення інтенсивної індивідуально-рефлексивної діяльності тощо [4].

Недоліки української менеджмент-освіти такі:

- відсутність довготривалих традицій вивчення менеджменту;
- невідповідність навчальних програм міжнародним стандартам;
- нестача і недостатня кваліфікація професорсько-викладацького складу;
- недостатня кількість затребуваних фахівців;
- низька середня якість підготовки студентів;
- невідповідність світовому рівню підготовки фахівців у переважній більшості ВНЗ [2].

Отже, менеджмент має налагоджувати ефективний механізм участі кожного в суспільному навчальному процесі. Учителі, учні і студенти складають різновікові, соціальні групи, проте цілі освіти у них однакові. Процес навчання багатопредметний, багатолюдний, багаторольовий. Завдання менеджменту - забезпечити взаємозв'язок, взаємозбагачення різних дисциплін, різних позицій і думок.

У сучасних умовах динамічної ринкової економіки набуває особливого значення діяльність менеджерів на всіх рівнях управління, ефективного виконання ними професійних функцій і завдань. Сучасні світові тенденції та зміни, що відбуваються в управлінні, зумовлюють необхідність посилення вимог до професійної підготовки менеджерів, їхніх знань, умінь, компетентності, особистісних якостей. За таких умов постають цілком нові цілі і завдання у підготовці менеджерів до професійної діяльності [3, 2].

Література:

1. Балабанова Л.В., Сардак О.В. Управління персоналом: Навч. посібник. — К.: ВД „Професіонал”, 2006. — 512 с.
2. Людмила Гурч. Перспективи підготовки конкурентоспроможних менеджерів у контексті формування загальноєвропейського освітнього простору// Персонал. — 2006. - № 6.
3. Влодарска-Зола Лідія. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах //Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, 2003.
4. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник. — К.: Либідь, 2004. — 424 с.
5. Мороз І.В. Менеджмент і маркетинг освіти: навчально-методичний посібник. — Переяслав — Хмельницький: ПХДПУ, 2004. — 142 с.

**КАРАМУШКА Л.М.,
КРЕДЕНЦЕР О.В.,**
Інститут психології ім. Г.С. Костюка
АПН України,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ТИПІВ ПІДПРИЄМЦІВ СФЕРИ ТОРГІВЕЛЬНОГО БІЗНЕСУ

Статтю присвячено аналізу основних типів підприємців у сфері торгівельного бізнесу (за їх мотивами до підприємницької діяльності та особистісними якостями). Окрему увагу приділено дослідженню взаємозв'язку між основними типами підприємців та показниками ефективності їх підприємницької діяльності в сфері торгівельного бізнесу. Ключові слова: підприємницька діяльність; підприємці; типи підприємців; торгівельний бізнес.

Статья посвящена анализу основных типов предпринимателей в сфере торгового бизнеса (на основании анализа их мотивов предпринимательской деятельности и личностных качеств). Отдельное внимание уделено исследованию взаимосвязи между основными типами предпринимателей и показателями эффективности их предпринимательской деятельности в сфере торгового бизнеса. Ключевые слова: предпринимательская деятельность; предприниматели; типы предпринимателей; торговый бизнес.

The article analyzes basic types of entrepreneurs in trade business according to their work motives and individual attributes. Special attention is given to correlations between entrepreneurs' types and measures of their work efficiency. Key-words: business activity, entrepreneur, types of entrepreneurs, trade business.

Постановка проблеми

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, одним з основних завдань якого є інтеграція до Європейського простору, центральними завданнями нашої держави є побудова адекватної моделі ринкової економіки та становлення демократії. Вирішення вказаних завдань поряд з багатьма іншими чинниками передбачає формування «третього прошарку»: широких мас власників, підприємців, які, виходячи з досвіду високорозвинених країн, забезпечуватимуть економічне зростання країни, зайнятість населення та політичну стабільність. Це передбачає, зокрема, підготовку у вищих навчальних закладах фахівців, здатних ефективно працювати в нових, ринкових умовах та орієнтуватися на європейські стандарти здійснення підприємницької діяльності.

Слід зазначити, що з моменту отримання Україною статусу незалежної самостійної держави відродження підприємницької діяльності на території України стало однією із важливих завдань економічного розвитку країни. Підприємництво стало предметом багатьох наукових досліджень та дискусій. Окрім соціально-економічних наук, феномен «підприємництво» вивчає і психологія. Адже, як показав досвід високорозвинених країн, саме обґрунтоване врахування людського фактора дозволило їм зайняти провідні позиції на світовому ринку.

Важливим завданням багатьох досліджень виступає вивчення умов і факторів, що сприяють ефективному становленню підприємницької діяльності. Поряд з політичними, економічними та соціальними факторами розвитку підприємництва, важливу роль відіграють і психологічні фактори.

Серед зарубіжних учених, що вивчали передумови успішної підприємницької діяльності, слід назвати Б. Карлофа [4], М. Пітерса, Р. Хізрича [9], Й. Шумпетера [10] та ін.

Дослідженням різних психологічних аспектів підприємницької діяльності займалися також російські (О. С. Дейнека [2], О. К. Зав'ялова, С. Т. Посохова [3], В. П. Позняков [8] та ін.) та українські вчені (З. С. Варналій [1], С. Д. Максименко [5; 6; 12], В. В. Москаленко [6], Ю. Ф. Пачковський [7], О.А.Філь [6; 12] та ін.). Окремі психологічні особливості підприємницької діяльності висвітлені в наших попередніх дослідженнях [6; 12-14],

Однак, проблема особливостей підприємницької діяльності з урахуванням специфіки сфери господарювання, зокрема торгівлі, не найшла достатнього відображення в літературі. Економічні особливості функціонування торговельного бізнесу в Україні відображені в працях, підготовлених українськими дослідниками. Що ж до психологічних аспектів професійної діяльності підприємницької діяльності у сфері торговельного бізнесу, то вони, наскільки нам відомо, раніше не виступали предметом спеціальних психологічних досліджень у сфері організаційної та економічної психології.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір мети нашого дослідження – проаналізувати основні типи підприємців сфери торговельного бізнесу.

Завдання дослідження:

1. Виділити основні типи підприємців у сфері торговельного бізнесу;
2. Дослідити взаємозв'язок між основними типами підприємців та показниками ефективності їх підприємницької діяльності у сфері торговельного бізнесу.

Дослідження проведене в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Психологічні засади забезпечення організаційного розвитку» (2008-2012 рр.) під науковим керівництвом д.п.н., професора Л.М. Карамушки.

Методика та організація дослідження

Для проведення дослідження використовувались наступні методи:

- а) методи опитування та анкетування – для визначення основних мотивів підприємців;
- б) методи тестування (методика GET TEST [7]) та опитування – для визначення особистісних характеристик підприємців;
- в) методи математичної статистики (кореляційний, факторний та кластерний аналізи).

Математична обробка даних здійснювались за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13).

Дослідження проводилось серед підприємців-власників малих підприємств сфери торгівельного бізнесу. Дослідженням було охоплено 186 підприємців м. Києва та Київської обл. З них 45,2% - жінок, 54,8% - чоловіків. 50% респондентів – це молоді люди (до 30 років). 28,6%, 19% і 2,4% - підприємці віком від 31 до 40, від 41 до 50 і більше 50 років відповідно.

Результати дослідження та їх обговорення

1. Основні типи підприємців у сфері торгівельного бізнесу.

Для вирішення першого завдання дослідження нами був проведений факторний та кластерний аналіз мотивів підприємницької діяльності та особистісних якостей підприємців. Проаналізуємо отримані результати в такій послідовності:

За допомогою факторного аналізу нами було виділено п'ять груп факторів (охоплюють 49,5 % загальної дисперсії), які відображають мотиви підприємців до підприємницької діяльності та їх особистісні якості (див. табл. 1).

Перший фактор - „відповідальний, творчо-інноваційний” - містить в собі мотив „бажання реалізувати свої можливості” та такі особистісні якості, як „відповідальність”, „творчість” та „інноваційність”, „змінність”. На наш погляд, зміст даного фактору свідчить про те, що досить часто саме творчі та інноваційні люди бажають реалізувати себе в підприємницькій діяльності, при цьому вони є достатньо відповідальними.

До змісту другого фактору („прагматично-господарський”), який є двополюсним, увійшли такі амбітно-прагматичні мотиви, як „бажання забезпечити високий рівень життя для себе” та „бажання досягнути визнання в суспільстві”, а також особистісні якості – власність (позитивне ставлення до власності, почуття господаря) та вміння йти на розумний (зважаючи ризик) (на одному полюсі (+)). До другого полюсу (–) увійшов мотив „бажання реалізувати нову ідею”. Тобто, на наш погляд, ці підприємці бажають добре заробляти, бажають визнання, при цьому вони є так би мовити „господарниками” (вміють розпоряджатися власністю, ризикувати нею заради збагачення та визнання). При цьому, можливо, певні інноваційні аспекти підприємницької діяльності їх не цікавлять.

Третій фактор („прагматично-незалежний”) є також двополюсним. На одному полюсі (+) даного фактору виявились мотиви підприємницької діяльності отримання прибутку та незалежності („бажання забезпечити високий рівень життя для своєї родини”, „бажання мати свободу у вирішенні багатьох життєвих питань”, „бажання бути незалежною людиною”). На другому полюсі (–) – „готовність до ризику” та

Таблиця 1. Зміст та структура факторів, які відображають мотиви підприємців до підприємницької діяльності та їх особистісні якості

Назви факторів	Полюси розташування факторів	
	Перший (+) полюс	Другий (-) полюс
Перший фактор („відповідальний, творчо- інноваційний”)	• відповідальність (0,824), • інноваційність (0,828), • адаптивність до змін, мобільність (0,529), • творчість (0,544), • схильність до творчості (0,461), • бажання реалізувати свої можливості (0,445).	-
Другий фактор („прагматично- господарський”)	• бажання забезпечити високий рівень життя для себе (0,721), • власність (0,654), • бажання досягнути визнання в суспільстві (0,598), • вміння іти на розумний (зважений ризик) (0,546).	• бажання реалізувати нову ідею (-0,496).
Третій фактор („прагматично- незалежний”)	• бажання забезпечити високий рівень життя для своєї родини (0,721), • бажання мати свободу у вирішенні багатьох життєвих питань (0,679), • бажання бути незалежною людиною (0,579).	• готовність до ризику (-0,528), • бажання мати власну справу (-0,512).
Четвертий фактор („цілеспрямований”)	• потреба в досягненнях (подальшому розвитку) (0,722), • націленість на успіх (0,633), • цілеспрямованість та рішучість (0,530).	• бажання сприяти розвитку ПД як інноваційного напрямку в Україні (-0,431), • самостійність у прийнятті рішень (-0,406).
П'ятий фактор („соціально- незалежний”)	• бажання надавати нові послуги (виробляти нові види продукції) (0,631), • бажання сприяти розвитку українського суспільства (0,540), • незалежність (0,599), • ініціативність (0,571).	-

„бажання мати власну справу”. Тобто, мова йде про те, що досить часто у підприємців сфери малого торговельного бізнесу за мотивами незалежності та отримання прибутку стоїть небажання „нести тягар підприємницької діяльності”.

Четвертий фактор „цілеспрямований” є також двополюсним. На одному полюсі (+) знаходяться особистісні якості, що відображають такі риси, як цілеспрямованість, орієнтація на результат, досягнення. Це – „потреба в досягненнях (подальшому розвитку)”, „націленість на успіх, цілеспрямованість та рішучість”. На другому полюсі – мотив „бажання сприяти розвитку підприємницької діяльності як інноваційного

напрямку в Україні" та така особистісна характеристика, як „самостійність у прийнятті рішень”.

І, останній, п'ятий фактор „соціально-незалежний” містить в собі соціальні мотиви „бажання надавати нові послуги (виробляти нові види продукції) та „бажання сприяти розвитку українського суспільства” та особистісні якості незалежності.

На основі результатів факторного аналізу нами був проведений кластерний аналіз, що дозволило виділити 3 типи підприємців сфери торгівельного бізнесу (див. табл. 2).

Таблиця 2. Типи підприємців сфери торгівельного бізнесу
(на основі кластерного аналізу)

Фактори	Кластери		
	1	2	3
Перший фактор („відповідальний, творчо-інноваційний”)	<u>1,99089</u>	-0,37766	-0,33156
Другий фактор („прагматично - господарський”)	-0,12491	-0,49817	<u>1,50806</u>
Третій фактор („прагматично-незалежний”)	-0,25804	<u>0,03144</u>	-0,30202
Четвертий фактор („цілеспрямований”)	-0,33403	-0,05154	<u>0,42587</u>
П'ятий фактор („соціально-незалежний”)	-0,04255	-0,13678	<u>0,47383</u>

Щодо змісту виділених кластерів, то слід відмітити, що до першого кластеру увійшов перший фактор „відповідальний, творчо-інноваційний”. Виходячи із складу першого фактору, можна говорити про те, що перший тип підприємців сфери торгівлі займаються підприємницькою діяльністю з метою самореалізації та характеризується „відповідальністю”, „творчістю”, „інноваційністю”. Разом з тим, на наш погляд, для успішного здійснення підприємницької діяльності, даному типу не вистачає, так званих, суто підприємницьких якостей, таких, наприклад, як „ризикованість”, „бажання отримати прибуток”, „цілеспрямованість”, „націленість на успіх” тощо.

До складу другого кластеру увійшов третій фактор „прагматично-незалежний”, який містить, нагадаємо, мотиви отримання прибутку та незалежності. Разом з тим, він включає „небажання мати власну справу” та „неготовність іти на ризик”. Тобто, на наш погляд, можна говорити про те, що підприємці даного типу займаються підприємницькою діяльністю заради незалежності, свободи, отримання заробітку, але вони не готові „нести тягар” власної справи, ризикувати нею. Можна припустити, що до цієї групи відносяться, насамперед, „вимушені” підприємці.

В цьому контексті слід зазначити, що відомий український вчений в галузі психології підприємництва Ю.Ф. Пачковський говорить про те, що для країн, що лише стають на шлях ринкових перетворень, дана дослідницька проблема, що пов'язана з

„вимушеним” підприємництвом, набуває особливої актуальності [7, 258]. В зв’язку з цим, автор наводить класифікацію соціальних типів підприємців, серед яких він виділяє тип „вимушені підприємці”. До цього типу віднесено колишніх вчителів, науковців, працівників культури та ін., тобто людей, які втратили постійне джерело доходу і змушені були зайнятися дрібним „човниковим” та іншими видами бізнесу в сфері торгівлі.

Що стосується третього кластеру, то він включає другий, четвертий та п’ятий фактори. Підприємці даного типу характеризуються прагматично-господарськими рисами, „цілеспрямованістю”, „незалежністю” та „націленістю на суспільство”. На нашу думку, цей тип підприємців є певним чином конкурентоздатним, адже в ньому гармонійно поєднуються особистісні і соціальні мотиви, такі важливі, для здійснення підприємницької діяльності, якості, як „незалежність”, „ризикованість”, „власність”, „цілеспрямованість”. Разом з тим даному типу не вистачає, на наш погляд, таких рис, як інноваційність, творчість. Тому назвемо його умовно „підприємливий”.

Що стосується кількісного складу виділених кластерів, то дослідження показало, що найбільша частина респондентів відноситься до другого типу підприємців („прагматично-незалежного”) – 64,4 %. Перший („відповідальний, творчо-інноваційний”) та третій („підприємливий”) типи підприємців включають відповідно 15,6 % та 20,0 % відповідно.

Отже, 64,4 % підприємців відносяться до типу, який, на нашу думку, є найменш готовий (у відповідності до своїх мотиваційних та особистісних якостей) до здійснення підприємницької діяльності.

2. Взаємозв’язок між основними типами підприємців та показниками ефективності їх підприємницької діяльності в сфері торгівельного бізнесу. В рамках виконання другого завдання нами було також проаналізовано взаємозв’язок між визначеними типами підприємців та такими показниками, як рівень задоволеності результатами підприємницької діяльності та рівень її ефективності.

Як видно із таблиці 3., існує достатньо сильний статистично значущий взаємозв’язок (на рівні $p < 0,001$) між типами підприємців та їх рівнем задоволеності результатами підприємницької діяльності.

Так, високий рівень задоволеності результатами підприємницької діяльності спостерігається у 57,1 % підприємців „відповідального, творчо-інноваційного” типу.

Таблиця 3. Взаємозв’язок між основними типами підприємців та рівнем їх задоволеності результатами підприємницької діяльності (в % від загальної кількості опитаних)*

№ кластеру	Назва типу підприємців	Рівень задоволеності		
		Високий	Середній	Низький
1	„Відповідальний, творчо-інноваційний”	57,1	42,9	0,0
2	„Прагматично-незалежний”	37,9	55,2	6,9
3	„Підприємливий”	0,0	100,0	0,0

* $p < 0,001$

Даний факт, на наш погляд, можна проінтерпретувати з різних сторін. З одного боку, даний показник може бути достатньо об'єктивною оцінкою підприємцями рівня задоволеності своїми результатами діяльності. Тобто, в даному випадку певним чином підтверджується наше припущення про те, що підприємницька діяльність даного типу достатньо ефективна. З іншого боку, отриманий результат може бути суб'єктивною оцінкою підприємцями рівня задоволеності своєю діяльністю. Адже, нагадаємо, що основним мотивом даного типу є самореалізація, а провідними особистісними якостями творчість та інноваційність. Тому, на наш погляд, можна говорити про те, що підприємці даного типу в своїй професійній діяльності реалізують свої творчі та інноваційні нахили, тим самим, реалізують свій головний мотив, тому отримують суб'єктивно від даного процесу задоволення.

Середній рівень задоволеності результатами підприємницької діяльності спостерігається у 55,2 % підприємців „прагматично-незалежного” типу. Низький рівень задоволеності результатами підприємницької діяльності виявлено тільки у 6,9 % підприємців даного типу. Щодо „підприємливого”, то, тут дослідження показало, на наш погляд, достатньо несподіваний результат: 100 % підприємців даного типу мають середній рівень задоволеності результатами підприємницької діяльності. На нашу думку, цей факт можна пояснити наявністю у даного типу таких рис, як цілеспрямованість, націленість на успіх, потреба в подальшому розвитку, які опосередковано можна трактувати як прагнення не зупинятися на досягнутому, прагнути до покращення досягнутих результатів.

Що стосується взаємозв'язку між типами підприємців та рівнем ефективності підприємницької діяльності, то тут дослідження також встановило статистично значущий зв'язок (на рівні $p < 0,001$) (див. табл. 4). Так, як і у попередньому випадку, високий рівень ефективності підприємницької діяльності спостерігається у 57,1 % підприємців „відповідального, творчо-інноваційного” типу. Разом з тим, слід відмітити той факт, що частина підприємців даного типу з низьким рівнем ефективності підприємницької діяльності значно зросла і складає 28,6 %.

Серед „підприємливого” типу 11,1 % та 88,9 % підприємців вказали на те, що ефективність їх підприємницької діяльності знаходиться на високому та середньому рівнях відповідно. На наш погляд, такий результат можна також пояснити вищевказаними аргументами.

Таблиця 4. Взаємозв'язок між основними типами підприємців та рівнем ефективності підприємницької діяльності (в % від загальної кількості опитаних)

№ кластеру	Назва типу підприємців	Рівень ефективності		
		Високий	Середній	Низький
1	„Відповідальний, творчо-інноваційний”	57,1	14,3	28,6
2	„Прагматично-незалежний”	17,2	55,2	27,6
3	„Підприємливий”	11,1	88,9	0,0

* $p < 0,001$

Серед „прагматично-незалежного” типу 55,2 % підприємців вказали на те, що ефективність їх підприємницької діяльності знаходиться на середньому рівні, 27,6 % – на низькому, і лише 17,2 % – на високому.

Отже, результати нашого дослідження показали, що за самооцінкою підприємців, найбільш ефективними є „відповідальний, творчо-інноваційний” та „підприємливий”. Причому, на наш погляд, можна припустити, що ці два типи є як би взаємодоповнюючими. Це проявляється в тому, що „відповідальному, творчо-інноваційному” типу можна сказати „не вистачає” підприємливих рис та мотивів, а „підприємливому” типу – інноваційності та творчості.

Найменш ефективним, згідно отриманих даних є „прагматично-незалежний” тип підприємців. Вище ми говорили про те, що даний тип є найбільш „не готовий” до здійснення підприємницької діяльності. І, як ми бачимо із отриманих результатів, це „обернено” відображається і на його ефективності підприємницької діяльності.

Висновки

Отримані результати, на наш погляд, говорять про необхідність врахування викладачами вищих навчальних закладів у процесі підготовки підприємців. З метою підвищення ефективності підприємницької діяльності підприємців сфери торгівлі, доцільно, на нашу думку, приділити увагу кожному із виділених типів, зосередивши свої зусилля при цьому на тих проблемних аспектах підприємницької діяльності, які у відповідності до результатів нашого дослідження, потребують певного психологічного забезпечення.

Література:

1. Варналій З.С. Основи підприємництва: Нвчальний посібник. – К.: Знання-Прес, 2003. – 285 с.
2. Дейнека О.С. Экономическая психология: социально-политические проблемы. – СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та, 1999. – 240 с.
3. Завьялова Е.К., Посохова С.Т. Психология предпринимательства: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та, 2004. – 296 с.
4. Карлоф Б. Деловая стратегия: Пер. с англ. / Науч. ред. и послесл. В.Л. Прикаснов. – М.: Эк-ка, 1991. – 239 с.
5. Максименко С.Д. Економічна психологія і практика господарювання // Політика і час. – 1992. – № 3. – С. 74-94.
6. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Креденцер О.В., Філь О.А. Комплекс активних методів та форм психологічної підготовки підприємців до підвищення ефективності підприємницької діяльності // Актуальні проблеми психології. Том.1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2005, частина 14. – С.3-9 .
7. Москаленко В.В. Підприємництво як предмет дослідження економічної психології // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Економічна психологія. Організаційна психо-

- логія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. — К.: Міленіум, 2003. — Вип. 11. — С. 17 — 20.
- 8.Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва: Навч. посіб. — К.: Каравела, 2006. — 408 с.
- 9.Филинкова Е.Б. Социально-психологические характеристики предпринимателей с разным уровнем удовлетворенности предпринимательской деятельностью: Дис. ... канд. психол.наук: 19.00.05. — М., 2001. — 166 с.
- 10.Хизрич Р., Питерс М. Предпринимательство или как завести собственное дело и добиться успеха. — М.: Прогресс, 1992. — 160 с.
- 11.Шумпетер Й. Теория экономического развития. — М.: Изд-во «Прогресс», 1982. — 455 с.
- 12.Maksimenko S.D., Karamushka L M., Kredentser O. Psychological Aspects of Small Commercial Business In Ukraine. XII European Congress of Work and Organizational Psychology (May 12–15, 2005, Istanbul, Turkey) (Abstract 153-3, CD-ROM) .
- 13.Karamushka L., Kredentser O., Fil O. Psychological characteristics of entrepreneurs work at individual and organizational levels. 9th European Congress of Psychology. Spain, Granada, July 3-8, 2005. (Abstract 4235, CD-ROM).
- 14.Kredentser, O. Ukrainian entrepreneurs' business-relevant psychological problems // Work and Organizational Psychology: Problems and Challenges in Poland and Ukraine (Polish-Ukrainian workshop (24-27, September 2009, Katowice, Poland): Programme, Book of abstracts. Editors: Liudmila Karamushka, Barbara Ko usznik. — Kyiv: "Kvitka", 2009. — P. 75-76.

КУЛИК М. В.,
кандидат економічних наук,
доцент кафедри економіки,
менеджменту та маркетингу ІВК КНТЕУ

ЗНАЧЕННЯ РОЗРОБКИ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ВНЗ: ЇЇ СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ОСНОВНІ ЕЛЕМЕНТИ

В статті розкрито теоретичні основи розробки корпоративної культури у ВНЗ, дано визначення корпоративної культури, виокремлено її структуру та основні елементи.

В статье рассмотрены теоретико-методологические аспекты формирования корпоративной культуры в ВУЗе, дано определение корпоративной культуры, выделено её структуру и основные элементы.

In article is considered teoretiko-methodological aspects of forming of corporate culture in the university, are exposures the basic factors, which it follows to take into account at development of corporate culture.

Постановка проблеми у загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні ринкові відносини диктують вищим навчальним закладам необхідність розробки і впровадження системи цінностей, так званої корпоративної культури. Менеджмент і корпоративна культура взаємозв'язані і взаємообумовлені. При цьому управління не тільки відповідає культурі кожного ВНЗ, сильно залежить від неї, але і робить вплив на формування і пристосовування культури до нової стратегії. Тому керівництво ВНЗ повинно вміти управляти культурою своєї організації.

Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано вирішення проблеми. Розкриття сутності корпоративної культури повинно базуватися на визначенні поняття «культура», оскільки останнє важливе для розуміння організації як культурного феномена. Адже сьогодні у науковців та аналітиків не викликає сумнівів той факт, що ефективність діяльності підприємства, його структура і зміст, цілі, задачі та функції у великій мірі залежать від того внутрішнього та зовнішнього соціокультурного середовища, в якому воно функціонує.

Аналіз літератури [3,6,14,16,17,18,21,23,27] Проблемі наукового визначення поняття «культури» присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених, зокрема це Гроув Э.С., Заренок Н.Н., Крюкова Н.Ю., Перегедова Н.В., Иванов В.П., Козловский В.П., Быстрицкий Е.К., Питер Э. Дэнд., Сенченко В.И., Панченко Е.Г., Теплицкий А. Але дотепер проблема однозначного наукового визначення поняття «культури» і її місця в суспільному житті натрапляє на серйозні труднощі. В науковій

літературі зустрічається багато визначень корпоративної культури, що деколи вельми розрізняються.

Цілі статті. Розкрити теоретичні основи розробки корпоративної культури у ВНЗ, дати визначення корпоративної культури, виокремити її структуру та основні елементи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сам термін «корпоративна культура» з'явився в XIX столітті. Він був сформульований і застосований німецьким фельдмаршалом Мольтке, який застосовував його, характеризуючи взаємостосунки в офіцерському середовищі. У той час взаємостосунки регулювалися не тільки статутами, судами честі, але і дуелями: шабельний шрам був обов'язковим атрибутом приналежності до офіцерської «корпорації». Правила поведінки, як писані, так і неписані, склалися усередині професійних співтовариств ще в середньовічних гільдіях, причому порушення цих правил могло призвести до виключення їх членів із співтовариств.

Взагалі ж, в сучасній літературі існує досить багато визначень поняття «корпоративна культура». В сучасній науковій літературі налічується близько 50 понять «корпоративної культури». Зокрема, Т.Ю. Базаров визначає корпоративну культуру як складний комплекс припущень, які бездоказово приймаються всіма членами конкретної організації, і які задають загальні рамки поведінки, що приймаються переважною частиною організації. Виявляється у філософії і ідеології управління, ціннісних орієнтаціях, віруваннях, очікуваннях, нормах поведінки. Регламентує поведінку людини і дає можливість прогнозувати її поведінку в критичних ситуаціях [9, С.112]. А.А. Радугін вказує на те, що корпоративна культура - специфічна, характерна для даної організації система зв'язків, взаємодій і відносин, що здійснюються в рамках конкретної підприємницької діяльності, способу постановки і ведення справи [5, С. 33]. В. Томілов вбачає, що це сукупність мислення, що визначає внутрішнє життя організації; це образ мислення, дії і існування. Зазначає, що культура корпорації може розглядатися як вираз основних цінностей в організаційній структурі, системі управління, кадровій політиці, роблячи на них свій вплив [8, С. 27]. В.В. Козлов вважає, що корпоративна культура – це система формальних і неформальних правил і норм діяльності, звичаїв і традицій, індивідуальних і групових інтересів, особливостей поведінки працівників даної організаційної структури, стилю керівництва, показників задоволеності працівників умовами праці, рівня співпраці, ідентифікації працівників з підприємством і перспективами його розвитку [3, С. 15]. В.А. Співак, у свою чергу, зазначає, що це система матеріальних і духовних цінностей, проявів, що взаємодіють між собою, властивих даній компанії, що відображають її індивідуальність і сприйняття себе і інших в соціальному і речовинному середовищі, що виявляється в поведінці, взаємодії, сприйнятті себе і навколишнього середовища [6, С. 8]. А.Є. Щадрин відзначає, що корпоративна культура є насамперед психологічним кліматом роботи, що склався, в компанії [11, С. 23].

Якнайповніше визначення корпоративної культури, на нашу думку, дав Е. Шейн, що визначає її як сукупність основних мотивів, сформованих самостійно, засвоєних або

розроблених певною групою у міру того, як вона вчиться вирішувати проблеми адаптації до зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, - які виявилися достатньо ефективними, щоб вважатися цінними, а тому передаватися новим членам як правильний образ сприйняття, мислення і відношення до конкретних проблем [12, С. 45].

Не дивлячись на очевидну різноманітність визначень і тлумачень корпоративної культури, у них є загальні моменти. Для уніфікації дефініції порівняймо між собою виділені нами вище поняття за допомогою контент-аналізу. Так в більшості визначень автори посилаються на зразки базових припущень, яких дотримуються члени організації в своїй поведінці і діях. Ці припущення часто пов'язані з баченням навколишнього середовища (групи, організації, суспільства, світу) і регулюючих її змінних (природа, простір, час, робота, відносини і т.д.). Нерідко важко сформулювати це бачення стосовно організації. Цінності (або ціннісні орієнтації), яких може дотримуватися індивід, є другою загальною категорією, що включається авторами у визначення корпоративної культури. Цінності орієнтують індивіда в тому, яку поведінку слід вважати припустимою або неприпустимою. Так, в деяких організаціях вважається, що «клієнт завжди має рацію», тому в них неприпустимо звинувачувати клієнта за невдачу в роботі членів організації. В інших - може бути все навпаки. Проте і в тому, і в іншому випадку прийнята цінність допомагає індивіду зрозуміти те, як він повинен діяти в конкретній ситуації. І, нарешті, третім загальним атрибутом поняття корпоративної культури вважається символіка, за допомогою якої ціннісні орієнтації «передаються» членам організації. Багато фірм мають спеціальні, призначені для всіх документи, в яких вони детально описують свої ціннісні орієнтації. Проте зміст і значення останніх якнайповніше розкриваються працівникам через історії, легенди і міфи. Їх розповідають, переказують, тлумачать. В результаті цього вони іноді роблять більший вплив на індивідів, ніж ті цінності, які записані в рекламному буклеті компанії.

Множинність існуючих визначень корпоративної культури також частково можна пояснити тим, що різні рівні її прояву частіше за все не виділяються. Ці рівні охоплюють як цілком відсутні зовнішні прояви, доступні органам чуття, так і глибинні підсвідомі базові уявлення [12, С. 54]. Між цими двома полюсами знаходяться різного роду колективні цінності, норми і правила поведінки, що використовуються носіями даної культури для її розуміння. Таким чином, виходячи із самого поняття корпоративної культури, можна спробувати визначити її структуру та охарактеризувати кожен з її рівнів (рис. 1.).

Артефакти є самим поверхневим рівнем, що включає всі ті феномени, які можна побачити, почути і відчувати при входженні в нову групу з незнайомою культурою. Артефакти включають зримі групи, такі як архітектура матеріального оточення організації, її мова, технологія і продукти діяльності, її стиль, утілюваний в манері спілкування, емоційній атмосфері, міфах і історіях, пов'язаних з організацією, опис прийнятих цінностей, зовнішні ритуали, корпоративні свята і церемонії.

Характерна особливість даного рівня в тому, що артефакти просто спостерігати і достатньо легко помітити, але складно розтлумачити, розпізнати їх істинне значення

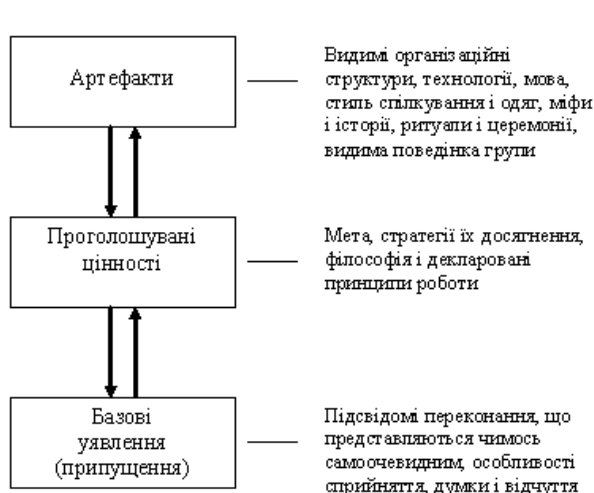


Рис. 1. Структура рівнів корпоративної культури

без більш глибокого аналізу. Основна проблема завжди полягає в неоднозначності символів. Зрозуміти значення будь-якого подібного явища можна лише при одночасному вивченні культури на

рівнях її цінностей і базових уявлень. На думку Е. Шейна особливу небезпеку представляють спроби визначення глибинних уявлень на основі дослідження одних тільки артефактів, оскільки такі інтерпретації неминуче виявляються проєкціями власних відчуттів і реакцій дослідника. Якщо спостерігач достатньо довго живе в групі, значення артефактів з часом стає йому більш ясним. Якщо ж він хоче досягти того ж рівня розуміння за нетривалий час, йому необхідно піддати аналізу проголошувані цінності, норми і правила, що лежать в основі буденних інструментальних принципів, якими керуються члени групи.

Весь досвід групи, кінець кінцем, є віддзеркаленням чийось оригінальних понять щодо того, чим саме те, що повинно бути відрізняється від того, що є насправді. При створенні групи або при спонуканні її до рішення нової задачі, питання або проблеми перший її крок є віддзеркаленням чийось індивідуальних уявлень про правильне і помилкове, ефективне і неефективне. Індивіди, що володіють ініціативою і здатні робити певний вплив на схвалення групою того або іншого підходу до рішення проблеми, надалі можуть стати лідерами, проте група як така на цьому етапі ще не володіє колективним досвідом, оскільки ще не виробила механізм виходу з нової для неї ситуації. З цієї причини будь-яка пропозиція володіє в очах групи лише умовною цінністю, хай навіть особа, що робить її, і упевнена в її істинності. Поки група не зробить сумісних дій, і учасники не побачать результатів, вона не володітиме загальним базисом для розуміння істинного положення справ. Якщо менеджер переконає групу діяти відповідно до його припущення, а останнє виправдає себе і група переконається в успіху його застосування, тоді сприйнята пропозиція, піддається пізнавальній трансформації. Спочатку вона перетвориться на групове поняття або переконання, а потім стане груповим уявленням (якщо дія, на якій воно ґрунтується, як і раніше, буде

успішною). Підтримувані цінності – це цінності і норми поведінки, декларовані і сповідувані групою. До підтримуваних цінностей відносять: філософію і декларовані принципи роботи; корпоративні цілі, стратегії їх досягнення.

Підтримувані цінності, на основі яких виробляються норми і форми поведінки в корпорації, поза сумнівом, є ядром корпоративної культури. Саме цінності, що розділяються і декларовані засновниками і найавторитетнішими членами організації, часто стають тією ключовою ланкою, від якої залежить згуртованість співробітників, формується єдність поглядів і дій, а, отже, забезпечується досягнення мети організації. Цінності є властивостями суспільного предмету задовольняти певні потреби окремої людини або групи [7, С. 12]. Стосовно корпоративної культури цінності можна визначити як цільову і бажану подію, оскільки особа завжди займає позицію оцінки по відношенню до всіх елементів оточуючого її зовнішнього середовища. Цінності в даному випадку служать стимулом, необхідною умовою для будь-якого роду взаємодії.

Корпоративна філософія є однією з ключових складових корпоративної культури і є повним, розгорнутим, докладним викладом морально-етичних і ділових норм, принципів, кредо, якими керуються співробітники фірми або учасники проекту [10, С. 45]. Прагнення до загальних цінностей здатне об'єднати людей в групи, створюючи могутню силу в досягненні поставленої мети, а, отже, і підвищенні ефективності діяльності даної організації. Проте практично неможливо привести який-небудь узагальнений перелік корпоративних цінностей, оскільки корпоративна культура майже завжди є оригінальною сумішшю цінностей, відносин, норм, звичок, традицій, форм поведінки, ритуалів, властивих тільки даній організації.

Базові уявлення (припущення) включають думки, вірування, установки, які сприймаються групою на підсвідомому рівні, як такі, що вірні і не підлягають сумніву. Тобто, якщо група дотримується якогось базового уявлення, то поведінка, яка базується на будь-яких інших уявленнях, здаватиметься групі незрозумілою. Базові припущення є свого роду джерелом виникнення цінностей і дій компанії. Вони встановлюються індивідуумами або групами в процесі виховання і пізнання, на них більшою мірою впливають культурні і національні особливості, сім'я і т.д. Базові уявлення не викликають заперечень або сумнівів, і тому змінити їх вкрай важко, оскільки це зачіпає основи особи і весь накопичений досвід.

Культура як набір базових уявлень визначає, на що повинні звертати увагу, в чому полягає значення тих або інших предметів і явищ, яка повинна бути емоційна реакція на те, що відбувається, які дії слід робити в тій або іншій ситуації. Розробивши систему таких уявлень, люди відчувають комфорт поряд з тими, хто розділяє їх уявлення світу, і явний дискомфорт в тих ситуаціях, коли діятиме інша система уявлень, оскільки вони не розумітимуть те, що відбувається або ж, що ще гірше, спотворено сприйматимуть дії інших людей і даватимуть їм помилкову інтерпретацію.

Культура будь-якої групи може вивчатися на трьох вищезгаданих рівнях: рівні артефактів, рівні цінностей і рівні базових уявлень. Якщо ж дослідник не зуміє розшифрувати базові уявлення компанії, він не зможе ні правильно тлумачити і артефак-

ти, ні дати реальну оцінку прийнятим групою цінностям. Іншими словами, сутність корпоративної культури можна встановити лише на рівні базових уявлень, що лежать в основі діяльності організації. Вказані характеристики культури організації в сукупності відображають і надають значення концепції корпоративної культури. Зміст корпоративної культури визначається не простою сумою очікувань і реального стану речей по кожній характеристиці, а тим, як вони зв'язані між собою і як вони формують профілі певних культур. Відмінною рисою тієї або іншої культури є пріоритетність формуючих її базових характеристик, вказуючих на те, які принципи повинні превалювати у разі виникнення конфлікту між її різними складовими. В цьому контексті говорити про корпоративну культуру як однорідний феномен не доводиться. В будь-якій організації потенційно закладена безліч субкультур. Фактично будь-яка з цих субкультур може стати домінуючою, тобто власне корпоративною культурою, якщо вона цілеспрямовано підтримується і використовується організаційною владою як інструмент консолідації індивідуальної мети у напрямі загальної організаційної мети.

Таким чином, на сьогоднішній день існує велика кількість різноманітність визначень і тлумачень корпоративної культури, проте у них є загальні моменти, серед яких виділяють: базові припущення, яких дотримуються члени організації в своїй поведінці і діях; цінності (або ціннісні орієнтації), яких може дотримуватися індивід; третім загальним атрибутом поняття корпоративної культури вважається символіка, за допомогою якої ціннісні орієнтації «передаються» членам організації. Отже, під корпоративною культурою слід розуміти складний комплекс припущень, які бездоказово приймаються всіма членами конкретної організації, і які задають загальні рамки поведінки, що приймаються переважною частиною організації, що виявляється у філософії і ідеології управління, ціннісних орієнтаціях, віруваннях, очікуваннях, нормах поведінки, і регламентує поведінку людини та дає можливість прогнозувати її поведінку в критичних ситуаціях.

Література:

1. Гроув Э.С. Высокоэффективный менеджмент. / Пер. с англ. — М.: ФИЛИН, 1996. — 280 с.
2. Заренок Н.Н. Культура управления: Учеб. пособие. — М.: Высш. шк., 1990. -156 с.
3. Козлов В.В., Козлова А.А. Корпоративная культура: «костюм» успешного бизнеса // Управление персоналом. — 2004. - №11. — С.15 — 17.
4. Крюкова Н.Ю., Перегедова Н.В. Организационная культура — успех фирмы // «ЭКО». — 1995. -№2.
5. Радугин А.А. Радугин К.А. Введение в менеджмент: социология организаций и управления. - Воронеж, 1995. — 86 с.
6. Спивак В. А. Корпоративная культура: теория и практика. - М.: Питер, 2001. — 32 с.
7. Сухорукова М. Ценности как ключевой элемент организационной культуры // Управление персоналом. — 2000. - №11. — С. 11 — 14.

8. Томилов В. «Формирование организационной культуры экономических систем» // Проблемы теории и практики управления. – 1995. - №1. – С. 27 – 29.
9. Управление персоналом. / Под ред. Базарова Т.Ю., Еремина Б.Л. - М.: ЮНИТИ, 1998. – 112 с.
10. Чумиков А.Н. Связи с общественностью: теория и практика: Учеб. пособие / А.Н. Чумиков, М.П. Бочаров. – М.: Дело, 2004. – 389 с.
11. Шадрин А.Е. Сетевая модель организации. - М.: ИНФРА-М, 1997. – 127 с.
12. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. Под ред. В.А. Спивака. – СПб: Питер, 2002. – 336 с.

ШЛЯХИ ЛІКВІДАЦІЇ ПРОБЛЕМ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ОСВІТНЬОЮ МОБІЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ

Метою роботи є визначення основних проблем, пов'язаних з освітньою мобільністю студентів. Українська освітня система чинить серйозні перепони визнанню кваліфікацій здобутих в Європі, для українських студентів медичного університету існує лише можливість навчання та стажування за кордоном без освітньої мобільності. Академічна мобільність студентів та викладачів є одним з основних принципів сучасної європейської освіти. Україна має всі шанси відновити втрачений рівень наукових досліджень та освітню репутацію в світі, починаючи з посилення освітньої мобільності студентства. Ключові слова: освітня мобільність студентів

Цель работы - определение основных проблем, связанных с образовательной мобильностью студентов. Украинская образовательная система препятствует признанию квалификаций, полученных в Европе, для украинских студентов медицинского университета существует только возможность обучения и стажирования за границей без образовательной мобильности. Академическая мобильность студентов и преподавателей - один из основных принципов современного европейского образования. У Украины есть все шансы возобновить утраченный уровень научных исследований и образовательную репутацию в мире, начиная с усиления образовательной мобильности студенчества. Ключевые слова: образовательная мобильность студенчества

The aim of the work – determination of the main problems, which are connected with the educational mobility of students. Ukrainian educational system prevents from recognition of qualifications, which are received in Europe, for the Ukrainian medical students exists only the opportunity of education and probation abroad without the educational mobility. The academical mobility of students and teachers is one of the main principles of the modern European education. Ukraine has all chances to resume the lost level of scientific researches and educational reputation in the world, beginning with the strengthening of the educational students' mobility. The key words: educational mobility of students.

Як це зазначено в матеріалах Стратегії Європейського простору вищої освіти, Болонський процес має бути відкритим до всього світу для розширення можливостей мобільності студентів, дослідників і викладачів, а також сприяти доступу до якісної

вищої освіти. Болонська реформа покликана продемонструвати ефективність моделі не тільки для країн – членів, а й для нинішніх та потенційних кандидатів на вступ до Європейського Союзу (ЄС). Країни-партнери ЄС можуть долучатися до цього процесу, який дає можливість поступової інтеграції для країн сусідів та створення єдиного Європейського простору, що завершується у 2010 році.

У своїй політиці щодо України Єврокомісія прагне створити кращі умови для контактів між Україною та ЄС. Програма TEMPUS, що реалізується в Україні з 1993 року, допомагає вищим навчальним закладам створювати партнерські стосунки з європейськими університетами і в такий спосіб наближати свої методики навчання до стандартів вищої освіти ЄС. Саме для цього запропонована нова програма освітньої мобільності Erasmus – Mundus -2, яка прийде на зміну чинній програмі Erasmus - Mundus розпочатої 2004 року. Erasmus – Mundus - 2, яка перебуває у фінальній стадії ухвалення, розпочинає свою роботу з 2009 року і буде втілюватися в життя протягом 5 наступних років, не лише додасть нових можливостей навчатися та стажуватися в університетах ЄС, а й розширить сфери дії схем академічної мобільності.

Якщо нині чинна програма відкрита тільки для студентів магістерського рівня ("другий цикл" освіти, відповідно до класифікації Болонської реформи), то Erasmus-Mundus-2 створить можливості для академічної мобільності студентів та дослідників бакалаврського та докторського рівнів ("першого" та "третього" циклів освіти).

Україна взяла участь у Лондонській конференції Болонського процесу та Київ приєднався до Болонського процесу у 2005 році на Бергенській конференції. Зважаючи на те, що на цих конференціях оцінений внесок кожної країни-учасниці, а на квітневому Львівському саміті українська версія Болонської реформи, а час створення єдиного Європейського простору завершується у 2010 році, існують певні сумніви, що Україна зробить все передбачене у такий стислий термін.

Позитивним елементом реформ в Україні є запровадження систем освітніх кредитів. Так, наприклад, обсяг тем з неврології, або з інших дисциплін, що включені до кредиту, дасть можливість студентам формувати свій особистий навчальний план у різних університетах, враховуючи матеріал, засвоєний у Національному медичному університеті.

Метою нашої роботи є визначення шляхів ліквідації основних проблем пов'язаних з освітньою мобільністю студентів, які виникли з впровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Україні.

Матеріал та методи. Першою проблемою є те, що українська освітня система чинить серйозні перепони визнанню кваліфікацій здобутих в Європі. Якщо студент Національного медичного університету, провчившись в Європі, не може вільно зарахувати засвоєні там кредити, освітні чи наукові ступені, то це зводить впровадження Болонської реформи нанівець. Для вирішення цієї проблеми, на нашу думку, необхідно реформувати українську освітню систему.

Другою важливою проблемою є те, що для українських студентів, наприклад, Національного медичного університету, не існує академічної мобільності, а лише можливість навчання та стажування за кордоном. З метою розширення академічної мобільності студентів виникла необхідність запровадження обов'язкового "додатку до диплому" при закінченні Національного медичного університету, до якого необхідно включи-

ти не лише назву спеціальності та університету, а також інформацію про всі кредитні дисципліни. Це призведе до прозорого ставлення до всіх отриманих оцінок та є одним з шляхів до підвищення рівня знань, здобутих студентом.

Результати та їх обговорення. Академічна мобільність студентів та викладачів є одним з основних принципів сучасної європейської освіти. П'ять років тому у Люксембурзі було створено новий університет, в якому навчання за кордоном стало не правом, а обов'язком кожного студента. Єврокомісією впроваджується система, за якою проведення щонайменше одного семестру за кордоном стало стандартом, а не винятком. Частка іноземних студентів в університетах ЄС є вагомо більшою ніж українських.

Майбутнє належить саме тим країнам та університетам, які найбільшою мірою здатні приваблювати іноземних студентів та залучати їх до Європейського дослідницького простору, Європейського простору вищої освіти. Це можливо саме за рахунок розвитку та подальшого удосконалення академічної мобільності студентів. Для студентів медичних вузів таким простором може виступати, наприклад, Інститут фундаментальних досліджень із перспективою формування в країні декількох провідних наукових центрів. Для формування подібних інститутів достатньо втілити декілька невеликих проектів, які можуть стати каталізаторами української та європейської науки. До подібних проектів можуть належити розробка сучасних технологій боротьби з вірусною інфекцією та розробка нанотехнологій, що веде до наступного кроку - створення Центру фундаментальної освіти (ЦФО). Інститут фундаментальних досліджень утримує в своєму професорсько-викладацькому штаті представників країн ЄС, які в свою чергу навчають студентів ЄС, країн партнерів, країн-сусідів. Доцільним вважається прийом студентів, в тому числі з медичних вузів, після того, як вони вивчили базисний курс дисциплін, тобто після закінчення третього курсу та склали окремий іспит з основних дисциплін для вступу до ЦФО. При цьому студенти можуть продовжувати навчання у своєму навчальному закладі, наприклад, Національному медичному університеті. Паралельне навчання у Національному медичному університеті та у ЦФО узгоджується на рівні навчальних планів взаємного заліку спецкурсів та оформлюється документально. Кафедри ЦФО створюються на базі профільних факультетів в країнах ЄС та заповнюються професорсько-викладацьким штатом. ЦФО не замінює, але доповнює наявну в країні систему освіти. Навчання у ЦФО має доповнювати базове навчання, яке студенти отримують у вищих навчальних закладах.

Висновки. Таким чином, враховуючи наші спостереження, ми сподіваємося, що за лічені роки буде створений позитивний імідж України в країнах ЄС. Адже Україна і досі володіє величезним кадровим педагогічним, науковим та лікувальним потенціалом. При цьому Україна має всі шанси відновити втрачений рівень наукових досліджень та освітню репутацію в світі починаючи з посилення академічної мобільності студентства. Держава повинна затвердитись та позбутися тих негативних проблем, які визначені на сьогодні у Болонській реформі на світовому рівні та в країні.

Література:

1.О.Кришталь. -Аналітика:Науковий плацдарм для євроінтеграції ,або Чи зможе Україна стати експортером нових знань,- *Дзеркало тижня*, - №42(721),-13.01.09р.

ЗМІСТ

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ЗАСОБИ, ТЕХНОЛОГІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

БАРАНІВСЬКИЙ В.Ф. Гуманітарна освіта і духовна безпека українського суспільства	6
БЕНЬКОВИЧ Н.В. Шляхи впровадження системи контролю якості знань у вищому навчальному закладі	8
БЕСЕДА Н.А. Здоров'язбережувальні технології в інноваційному вимірі сучасної освіти	15
БЕЛОГЛАЗОВА Ю.О. НТУ «КПІ» як центр моніторингу якості освіти: історія та сьогодення	20
БОГІНСЬКА Ю.В. Доступність освіти для осіб з обмеженими можливостями життєдіяльності як необхідна умова впровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні	28
БОЧКАРЬОВА О. Вправи для навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання	37
ВОРОНОВА О.В. Мониторинг результативности переподготовки безработных в высших учебных заведениях	43
ГАВРИЛЮК А.В. Особливості забезпечення якості вищої освіти в Німеччині	50
ГОЛУБЕВА М.О., ЄГОРОВА В.В. Науково-методична робота ВНЗ III-IV рівнів акредитації в Україні: сучасний стан, проблеми розвитку та перспективи	55
ГОНЧАРОВА Н.Г., БЕССАРАБ Г.І., МОРОЗОВА О.В., СУХОМЛІНОВА І.Є., ГАЙДУК Л.П. Комп'ютерні технології в освітній програмі України	61
ДАНИЛИШЕНА Т.М. Організаційні умови впровадження американського досвіду підготовки педагогів у теорію та практику вищої освіти України	66
ДЕРКАЧ В.Г., РУСІНА С.М. Пропозиції щодо проекту робочої навчальної програми з психіатрії та наркології для студентів стоматологічного факультету	74
ДМИТРЕНКО В.В. Проблема самоосвіти особистості в умовах інтеграції вищої освіти України до Європейського освітнього простору	76

ЕГОРОВА В.В. Проблеми організації курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ III-IV рівнів акредитації в Україні	83
ЕРЕМЕЄВ В.Г., ПАХОМОВА С.П., ФЕДОРОВА О.П., НЕПРЯДКІНА І.В., ГРИНЕНКО Т.Ю. Моніторинг якості підготовки до ліцензійного іспиту на етапі післядипломної освіти	91
ЗАСТАВНИЙ О.М. Використання перспективних інформаційних технологій в процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах	96
КАРАСЬОВА Л.А. Особливості впровадження модульно-рейтингової системи контролю та оцінювання навчальних досягнень курсантів іноземної мови	101
КРИСАНОВА Н. В, АЛЕКСАНДРОВА К. В., РУДЬКО Н. П, БІЛЕНЬКИЙ С. А., БІЛОКОНЬ Л. Є. Про ефективність використання європейських та світових стандартів у викладанні природничо-наукових дисциплін в медичних університетах України за умов кредитно-модульної системи	108
КОДЕНКО А.Ф., ПАЗИНІЧ Ю.М. Основні проблеми впровадження системи обов'язкового зовнішнього незалежного оцінювання в Україні	113
КОЗЛАКОВА Г.О. Особливості інформаційно-документального супроводу підготовки до захисту дисертаційних робіт в Україні	119
КОПАНЕЦЬ Є.Г., ПОДУС Г.М., ДАНЬШЕВА С.О. Система діагностики знань студентів з фізики в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу	124
КОРНІЄНКО О.В. Очно-дистанційна концепція "Безпеки та підтримання психосоматичного здоров'я" студентської молоді (2006-2009 роки)	128
КОРОЛЬЧУК О.П., КУЛАГІН Ю.І. Моніторинг в системі стратегічного управління вищим навчальним закладом	135
КОСТИЛЬОВ О.В., РУДА О.Ю., РОМАНЕНКО О.В. Створення моделі педагогічного тестування для оцінки рівня засвоєння знань при вивченні екології студентами-медиками	
КРАВЧЕНКО О.І. Моделювання управління розвитком дистанційного навчання в педагогічному університеті	140
КРЕЦЬКА Ю. До питання розвитку поняття професійної адаптації	146
КРИЖАНОСЬКИЙ Я.Й., БУРЕНКО Г.В., МЕЛЛІН В.М., КУЛЬБАКА В.С., СТЕЦЬ М.М., СУПРУН Ю.О., ЧЕРЕНКО Є.П. Проблеми контролю знань студентів на клінічних кафедрах медичних вузів в умовах кредитно-модульної системи навчання	153

КРИСАНОВА Н.В., АЛЕКСАНДРОВА К.В., РУДЬКО Н.П., БІЛЕНЬКИЙ С.А., БІЛОКОНЬ Л.Є. Про ефективність використання європейських та світових стандартів у викладанні природничо-наукових дисциплін в медичних університетах України за УМОВ кредитно-модульної системи	161
КУЛІНКА Ю.С. Педагогічний моніторинг у системі превентивної діяльності майбутніх учителів	165
ЛУЦЕНКО І.В. Аналіз наявного стану формування дослідницької культури майбутніх вчителів	171
МИКУЛЯК М.І. Окремі питання підготовки вчителів іноземних мов початкової школи у Німеччині	174
МІРОШНИЧЕНКО Е.В. Особливості організації процесу оцінювання успішності студентів-економістів в умовах кредитно-модульного навчання іноземних мов	180
МІЩУК Н.Й. Розробка моделі фахівця як науково-практичний напрямок удосконалення діяльності вищої школи	192
ОДАРЧЕНКО С.П. Моніторинг, як один із важливих інструментів оцінювання та управління якістю освіти	201
ПАВЛИК О.А. Методичне портфоліо в професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів	204
ПАНАСЮК А.М. Оцінка ставлення студентів–авіадиспетчерів до складності навчальних дисциплін	211
ПЕЛИХ М.І. Міцність засвоєння знань школярів як показник якості знань	223
ПЕТРЕНКО В.І., АНДРЕЄВА О.Г., ШЕХТЕР І.Є., ТИМОШЕНКО Г.О., СТОПОЛЯНСЬКИЙ О.В. Система контролю та оцінки якості знань студентів на кафедрі фтизіатрії	229
ПИЛИПЧЕНКО А.О. Навчальні заклади для людей пізнього дорослого віку та психологічні особливості їх потреби	233
ПІДГОРНИЙ А.В., НАЗАРОВА Т.М. Актуальні питання удосконалення навчально-методичної роботи з дисципліни “Загальна хімія” у забезпеченні якісної освіти інженерів природничо-технічних напрямів підготовки	236
ПОЛЕСЯ Т.Л., ГУМІНСЬКИЙ Ю.Й., ФОМІНА Л.В. Модернізація та моніторинг якості вищої медичної освіти при впровадженні кредитно-модульної системи в контексті євроінтеграційного розвитку	242
ПОПРОШАЄВ О.В., ЗІНЧЕНКО С.Г. Порівняльний аналіз соматичного здоров’я студентів-юристів перших курсів набору 2007-08 та 2008-09 навчальних років	250

РИЖОВ О.А., ВАСІЛАКІН В.В. Функціональна організація інформаційної системи моніторингу самостійної роботи студентів в медичному університеті	256
РОМАНЮК Л.В. Моніторинг цінностей дорослих як показника якості освіти	265
СИВОЛАП В.Д., КИСЕЛЬОВ С.М. Втілення принципів Болонської декларації у викладанні внутрішньої медицини на IV курсі медичного факультету	275
ТАРАСОВА Г.О. Проблеми функціонування моніторингу якості освіти в Україні та можливі шляхи їх вирішення	278
УРЖАНСЬКА О.С. Організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців	288
ХОМЕНКО Л.О., ОСТАПКО О.І., ГОЛУБЄВА І.М. Якість тестових завдань – важливий критерій моніторингу рівня знань студентів (на прикладі інтегрованого ліцензійного іспиту «Крок 2. Стоматологія»)	295
ЧЕРКАСОВ В.Г., ДЗЕВУЛЬСЬКА І.В., КОВАЛЬЧУК О.І. Досвід впровадження інноваційних засобів моніторингу якості самостійної підготовки студентів на кафедрі анатомії людини Національного медичного університету імені О.О. Богомольця	304
ШТЕЛЬМАХ Г.Б., Моніторинг взаємодії середньої і вищої школи з вдосконалення педагогічного професіоналізму: теоретичний аспект	310
ОНКОВИЧ Г.В. У колі медіалогії	314

СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ЕКОНОМІЧНІ, ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ, ЄВРОПІ, СВІТІ

АКІЧЕВА М.Ш. Особливості когнітивно-пізнавального аспекту в підготовці майбутніх маркетологів до професійного спілкування	321
БАРБАН М.М. Компетентність менеджера освіти в управлінні соціально-педагогічними проектами	327
БАРИЛО О.А., РУССКИХ М.В. До питання про психолого-педагогічну культуру менеджера сучасного педагогічного ВНЗ	335
БЕЛЕЦЬКА С.Г. Сутність формування економічної компетентності вчителів у системі післядипломної роботи	346

БЕЛІКОВ С.Б., КЛИМОВ О.В., ТКАЧ Д.В. Перспективи та проблеми запровадження європейських стандартів вищої освіти у ВНЗ Запорізького регіону	350
БОБРИЦЬКА В.І. Співпраця з академічними установами як складова науково-педагогічної діяльності сучасного вищого навчального закладу	355
БУДЯНСЬКА В.А. Культура ділового спілкування у професійній підготовці майбутніх економістів-менеджерів	363
БУЖИКОВА Р.І. Загальна характеристика професійно орієнтованого навчання студентів економічних коледжів	369
ВАЩЕНКО І.В. Проблема управління освітою як одна з проблем розвитку вищої освіти	375
ВИНОГРАДНЯ В.М. Пріоритетні напрями розвитку механізму управління функціонуванням ВНЗ України у сучасних умовах	381
ВИНОСЛАВСЬКА О.В. Етико-психологічний аналіз проблеми прийняття справедливих управлінських рішень менеджерами освіти	388
ВОЛОЩУК В.П. Визначення готовності управлінців позашкільних навчальних закладів до діагностики, профілактики та прогнозування конфліктних ситуацій	396
ВОЛЯНСЬКИЙ С.В., ПЕРЕТЯКА Н.О., ЗАДОРЖНИЙ А.В. Актуальні рішення в автоматизації робочого місця бухгалтера учбового закладу	402
ГЛІНКА А.І. Психологічні особливості жіночого керівництва в вищих навчальних закладах	405
ГОЛУБЕНКО О.Л., МОРОЗОВА Т. Ю. До проблеми застосування бенчмаркінга в освіті	408
ГОРДА І.М. Психолого-педагогічні передумови організації управлінського кафедрального моніторингу у вищих навчальних аграрних закладах	411
ГРЕКОВ О.М. Соціальна і економічна ефективність у сфері освіти	418
ГРИНЬОВА М.В. Досвід підготовки майбутніх магістрів управління проектами в полтавському ДПУ імені В.Г.Короленка	423
ДОЛЯ Т.С., НОЗДРІНА Л.В., ГАМКАЛО Т. Особливості розробки інтернет-магазину інтелектуальної власності Львівської комерційної академії	428
ДУБОВИК С.М. Підготовка майбутніх викладачів економіки до професійного спілкування	438

ЖУКОВИЧ-ДОРОДНИХ Н.М. Дослідження технологій економічної освіти в контексті формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівня акредитації	440
ЗАБОЛОТНИЙ В.М. Сучасний менеджмент як фактор зростання потреби в знаннях та освіті	458
ЗЕЛКОВСЬКА О.О. Міжкультурна обумовленість формування навичок ділової комунікації студентів економічних спеціальностей	455
КЛИМЕНКО І.В. Маркетинг-мікс для державних навчальних закладів	460
КОЗАРЬ Т.П. Реформування системи управління освітою – один із складників якості освіти	468
МЕДВЕДОВСЬКА Д.О. Англійський досвід реформування системи управління освітою	472
МЕЛЬНИК О.Л. Мережі як інноваційний засіб розвитку сучасного освітнього простору	477
МОСКАЛЕНКО А. Професійна компетентність управлінців навчальних закладів	485
НАКАЗНИЙ М.О. Критерії ефективності впровадження технології проектування дитячого оздоровчого закладу	492
НЕМЦОВА І. Діагностика організаційної культури ВНЗ як база прийняття управлінських рішень	505
ОКСА М.М. Портфоліо в процесі підготовки магістрів за фахом «Управління навчальним закладом»	517
ПЕДЬКО Ю.Г. Формування готовності майбутніх керівників ВНЗ до превентивного виховання студентської молоді в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору	525
ПОЛЯК О.В. Очевидні і приховані труднощі освітнього планування у рамках болонського та інших європейських процесів	529
РАЗМОЛОДЧИКОВА І.В. Модель побудови професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів	536
САВЕЛЬЄВА В.С. Сертифікація управлінського персоналу на підґрунті компетентісного підходу з використанням стандартів серії ISO 9000	541
САНДОВЕНКО І.В. Інтернаціоналізації системи вищої освіти Канади та Болонський процес	548
САРКІСОВА О.Ю. Психолого-педагогічні умови використання групових форм навчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах	557

СОВЕРШЕННА І.О. Співробітництво бізнесу і освіти в інноваційно-інтелектуальній економіці: світовий досвід і задачі системи вищої освіти України	563
СПИЦИНА Л.В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник формування акмеологічної культури майбутнього професіонала	571
ТКАЧЕНКО Н.О., ДЕМЧЕНКО В.О., МАКОВИК Ю.В., БУШУЄВА І.В., ЧЕРВОНЕНКО Н.М., ЗАРІЧНА Т.П., КНИШ Є.Г. До питання викладання «Менеджменту та маркетингу» провізорам-косметологам	579
ЦИНА А.Ю. Шляхи особистісно-професійної адаптації майбутніх учителів технологій з позицій ВНЗ, студентів, потенційних роботодавців і суспільства	581
ЧЕРЕДНИК Д.Л., ДАНЬШЕВА С.О. Современная модель управления учебно-воспитательным процессом в ВУЗе (практический опыт Харьковского государственного технического университета строительства и архитектуры)	590
ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г.А. ШАПРАН Л.Ю., КУНИЦЯ Л.І. Формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів у процесі фахової підготовки	593
БОЖИДАРНИК Н.В. Проблеми та шляхи реформування банківської системи України з врахуванням світового досвіду	598
ВЕРБИЦЬКИЙ В.В. Підготовка освітніх менеджерів до управління навчальним закладом: зарубіжний досвід	600
КАРАМУШКА Л.М. , КРЕДЕНЦЕР О.В. Аналіз основних типів підприємців сфери торгівельного бізнесу	606
КУЛИК М.В., Значення розробки корпоративної культури у ВНЗ: її сутність, структура та основні елементи	615
ТУРЧИНА Н.С., КРИЛОВА В.Ю. Шляхи ліквідації проблем пов'язаних з освітньою мобільністю студентів в умовах впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Україні . . .	622

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Свідоцтво про державну реєстрацію серія KB No 5049
від 11 квітня 2001 р.

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823

ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Засновники:

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»**

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік АПН України, голова наглядової ради Інституту вищої освіти АПН України

Редакційна колегія:

Віль БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, ректор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Іван ВАКАРЧУК, доктор фізико-математичних наук, професор, міністр освіти і науки України

Микола ЄВТУХ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, академік-секретар відділення вищої школи АПН України

Михайло ЗГУРОВСЬКИЙ, доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

Іван ЗЯЗЮН, доктор філософських наук, академік НАН України, директор Інституту професійної освіти АПН України

Василь КРЕМЕНЬ, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, президент Академії педагогічних наук України

Володимир ЛУГОВИЙ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, директор Інституту вищої освіти АПН України (перший заступник головного редактора)

Микола МИХАЛЬЧЕНКО, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України, президент Української академії політичних наук

Олекса ОНИЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік-секретар НАН України, директор Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

Ганна ОНКОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України

(заступник головного редактора)

Геннадій ПІВНЯК, доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національної гірничої

академії України

Валерій СМОЛІЙ, доктор історичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту історії НАН України

Михайло СТЕПКО, кандидат фізико-математичних наук, професор, заступник директора Інституту вищої освіти АПН України

Петро ТАЛАНЧУК, доктор технічних наук, професор, академік АПН України, президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

Василь ТАЦІЙ, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, ректор Української національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого

Василь ТКАЧЕНКО, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

Юрій ШЕМШУЧЕНКО, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту держави і права НАН України

Микола ШКІЛЬ, доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки – Надія БІБІК, Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, Леонід КАНІЩЕНКО, Галина КОЗЛАКОВА, Олексій МОРОЗ, Тамара ЯЦЕНКО

психології – Іван БЕХ, В'ячеслав КАЗМІРЕНКО, Сергій МАКСИМЕНКО, Віталій ТАТЕНКО, Юрій ТРОФИМОВ

філософії – Петро ГНАТЕНКО, Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ, Валентин КРИСАЧЕНКО, Володимир ЯРОШОВЕЦЬ

політології – Микола ГОЛОВАТИЙ, Федір КИРИЛЮК, Віктор ПАЗЕНОК, Віталій СКУРАТІВСЬКИЙ

економічної теорії – Віталій БОБРОВ, Володимир ЄВТУШЕВСЬКИЙ, Юрій НІКОЛЕНКО, Антон ФІЛІПЕНКО, Дмитро ЧЕРВАНЬОВ

Відповідальний секретар

Алла МАРИЧЕВСЬКА

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти України
Протокол № 7/ 10-4 від 3 вересня 2009 р.

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради факультету психології
Київського національного Університету імені Тараса Шевченка
Протокол № 3 від 20 жовтня 2009 р.



Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Верстка:
Онкович А. Д.

Вища освіта України – Додаток 4, том V (17), – 2009 р. – Тематичний випуск
“Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору –
634 с.

У тематичному випуску часопису “Вища освіта України” вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору.

Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв’язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також – умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах.

Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

<https://doi.org/10.38014/osvita.2009.17.00>

- © Інститут вищої освіти АПН України, 2009 р.
- © Факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2009 р.